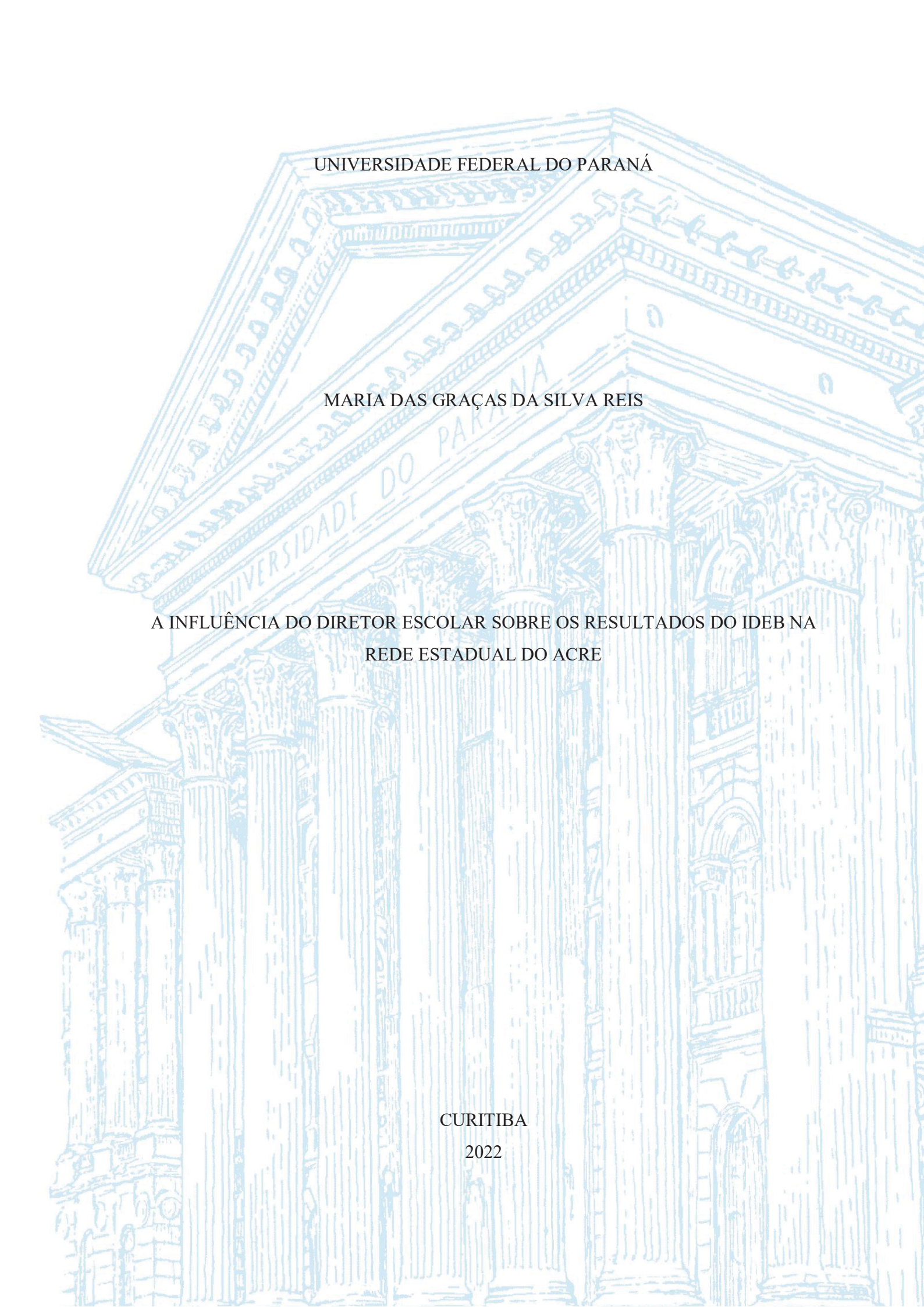




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA REIS

A INFLUÊNCIA DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE OS RESULTADOS DO IDEB NA  
REDE ESTADUAL DO ACRE

CURITIBA

2022

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA REIS

A INFLUÊNCIA DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE OS RESULTADOS DO IDEB NA  
REDE ESTADUAL DO ACRE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como  
requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Reis, Maria das Graças da Silva.

A influência do diretor escolar sobre os resultados do IDEB na rede estadual do  
Acre / Maria das Graças da Silva Reis. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação.  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

1. Educação e Estado. 2. Diretores escolares. 3. Escolas públicas  
– Organização e administração. I. Souza, Ângelo Ricardo de. II. Universidade  
Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA REIS** intitulada: **A INFLUÊNCIA DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE OS RESULTADOS DO IDEB NA REDE ESTADUAL DO ACRE**, sob orientação do Prof. Dr. ANGELO RICARDO DE SOUZA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Julho de 2022.

Assinatura Eletrônica

04/08/2022 14:50:25.0

ANGELO RICARDO DE SOUZA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/08/2022 15:16:46.0

RICARDO ALEXANDRE MARANGONI

Avaliador Externo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO)

Assinatura Eletrônica

05/08/2022 07:21:24.0

LÚCIA DE FÁTIMA MELO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)

Assinatura Eletrônica

22/08/2022 14:56:22.0

ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/08/2022 15:12:31.0

ADRIANA APARECIDA DRAGONE SILVEIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

*Aos meus queridos pais **Raimundo e Francisca** (in memoriam) que me ensinaram trilhar os caminhos da vida com confiança, fazendo-me reconhecer que por mais intempéries que existam é possível vencermos e vivermos cada dia intensamente. Gratidão e amor a vocês para sempre!*

*À minha avó **Raimunda Gomes** (in memoriam), exemplo de pessoa que me ensinou a vencer e superar obstáculos, seu incentivo, seu carinho e seus valores repassados a mim, me fortaleceram. Com amor e gratidão guardar-te-ei para sempre em minha memória. Ao meu irmão **Nonato Reis** pela amizade, apoio e incentivo prestado durante essa trajetória. És especial!*

*Ao **Marifran**, meu esposo, amigo, que compartilhou comigo bons e difíceis momentos nesse percurso, obrigada pelo apoio!*



## AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata!

A Deus, ser supremo e maior, que me nutre de fé e esperança, me faz acreditar que o mundo é melhor quando sonhamos e planejamos tudo conforme sua vontade;

Ao Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza, meu orientador, que com competência soube conduzir esse trabalho.

Sou imensamente grata pelas suas valiosas orientações. A cada encontro, a cada aula assistida, novos conhecimentos surgiram e foram alicerce para a realização deste estudo, posso afirmar que houve aprendizado. Obrigada por me atender sempre, por conduzir esta pesquisa fazendo-me compreender principalmente o pensamento weberiano, onde imbuída de suas ideias pude associá-la ao objeto de pesquisa desta tese, grata por suas intervenções frente aos conceitos equivocados que inúmeras vezes surgiram. Enfim, sua leitura cuidadosa, ideias e seus inúmeros conhecimentos foram extremamente significativos para a realização desta pesquisa.

À minha mãe (*in memoriam*) que durante esse percurso se despediu da vida e de mim e mesmo em dias mais tensos soube segurar na minha mão e dizer: “ filha vai dar certo” Te amarei eternamente!

Ao meu pai pelo cuidado, atenção e quem a devo muito a minha formação. Gratidão!

À Professora Dra. Lúcia de Fátima, pelo apoio, motivação e valiosas orientações ao projeto inicial, para ingresso no DINTER/UFAC/UFPR.

À CAPES, a UFPR e a UFAC, pela parceria firmada para realização do DINTER e de modo especial aos interlocutores Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista (UFPR) e Prof. Dra. Andrea Dantas (UFAC) que estiveram à frente desse projeto para que o doutorado interinstitucional acontecesse. Aos Professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná – UFPR/Setor de Educação: Prof. Dr. Ângelo Ricardo, Prof. Dra. Adriana Dragone, Prof. Dra. Elisângela Scaff, Profa. Dra. Gabriela Shenneider e Prof. Dr. Marcos Ferraz. Obrigada pela partilha de conhecimentos que foram imprescindíveis ao meu crescimento pessoal e profissional. Gratidão a vocês!

Aos amigos da turma DINTER/UFAC/UFPR e de modo especial àqueles com os quais estabeleci maior vínculo de amizade e convivi: Adriana Martins, Aldenora Santos, Flávia Rocha, Francisca Nascimento, Girlane Orrinco, Jeane Januário, Nayra Suelen, Sônia Enes e Valderí Farias. Obrigada pela parceria, juntos (as) compartilhamos nossos desafios, nossas alegrias, experiências e fomos suporte. Gratidão pela amizade de vocês!

Agradeço de modo singular à Sandra Colla pelo auxílio prestado no processo de organização dos dados selecionados para esta pesquisa;

Agradeço também ao meu amigo Prof. Me. Ivo Galvão pelas ideias, discussões e apoio prestado;

Agradeço a Profa. Élide Furtado, pela disponibilidade em me auxiliar sempre que precisei. Gratidão!

Agradeço ao Centro de Educação e Letras – CEL por flexibilizar quando precisamos, aos professores e professoras do Campus Floresta e de modo especial à Coordenação do Curso de Pedagogia pelo apoio prestado sempre que necessário;

Às minhas queridas primas/irmãs: Antônia Aquino, Conceição Aquino, Genízia Aquino e Rejane Gomes por me apoiarem e prestarem auxílio necessário sempre que precisei. Vocês foram meu suporte!

Às amigas de décadas, Gracilene Silva e Sernízia Araújo, pelo carinho de sempre, amizade e conversas necessárias. Meu muito obrigada!

*O homem não teria alcançado  
o possível se, repetidas vezes,  
não tivesse tentado o impossível.*

Max Weber



## RESUMO

O presente estudo versa sobre a “A influência do diretor escolar sobre os resultados do IDEB na Rede Estadual do Acre”, analisando as formas e processos educacionais desenvolvidos pela direção escolar que se traduzem como influências marcantes no desempenho da escola pública no IDEB. Para tanto, toma como ideia central a ação do diretor, movida por formas de dominação prevista em Weber (2004) associando-se ao que propõe Souza (2007,2014) que considera que há escola uma mistura entre as formas de dominação, sejam estas: racional – legal, tradicional e carismática, posicionando assim o diretor escolar como um sujeito que operacionaliza suas ações políticas na instituição escolar para o alcance de desempenho fazendo uso das relações de poder. As discussões desenvolvidas nesse estudo são balizadas pelos pressupostos teóricos de: Weber (1999, 2004, 2007, 2011, 2015); Souza (2003, 2006, 2007,2012, 2014, 2018), Lima (1998, 2011); Crozier (1964); Motta (1986,1994,1999); Bourdieu (2004, 2012); Brooke, Soares (2008); Soares (2007); Walzzer (1999); Dubet (2004); Etzioni (1974); Tragtenberg (1982, 2004); Sader (2012); Saviani (1996); Bobbio (2000); Paro (2002, 2015, 2016) e Sennet (2016) que são vistos como elementos – chave para ampliar esse debate acerca da influência do diretor escolar sobre os resultados do IDEB. O plano metodológico para esta pesquisa se constituiu em trabalhar primeiramente com um banco de dados quantitativo – selecionando-se primeiramente o questionário do diretor aplicado pela Prova Brasil das edições (2007,2013,2019) das escolas públicas de Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Acre. Do instrumento utilizado se selecionou questões voltadas para o perfil e processos de gestão, tomando como base as 98 escolas selecionadas verificando-se sua curva de crescimento, escolas que cresceram, que estabilizaram e que decresceram no IDEB, criando-se grupos a partir do demonstrativo de clusters que foram classificados em 5 grupos: grupo AAA1 (grupo de alta), AAA2 (grupo de alta moderada), AEA (grupo de alta/estabilidade/alta), EAA/EEE (grupo de estabilidade) e Q (queda no IDEB). A segunda etapa tomou como base o perfil dos diretores e os processos de gestão buscando-se conhecer como estão organizadas as escolas em termo de Projeto Político Pedagógico, Conselho de Escola, Conselho de Classe e forma de escolha para o cargo ou função. As análises realizadas em torno das variáveis contida nos grupos criados, ilustram a tendência dos elementos que apontam a influência do diretor sobre os resultados do IDEB. Em síntese é possível se afirmar que todos os elementos interligados ao perfil influenciam, com exceção do salário do diretor e a experiência com curto espaço de tempo especificamente em uma escola, seguido também do Conselho de Classe que representa os processos de gestão. Percebeu-se a partir desse estudo que a influência do diretor se movimenta com determinadas forças que são traduzidas pela forma de dominação mais comum existente no nível micro escolar, que diz respeito à dominação racional – legal, visto que elementos do perfil e processos de gestão são parametrizados por esta dimensão, projetando - se assim os aspectos técnico, administrativos e políticos como determinantes para apresentar bons resultados.

Palavras – chave: Política educacional; Diretor escolar; Poder; IDEB.

## ABSTRACT

The present study treats “the school principal influence on IDEB results in the Acre state school system,” analyzing the educational forms and processes developed by school principals that translate into notable influence in public school performance in the IDEB index. To achieve this, the principal’s actions are taken as the central idea, driven by forms of domination, as predicted in Weber (2004) and in association with what Souza proposes (2007, 2014), considering that in schools there is a hybrid of rational – legal, traditional and charismatic forms of domination, thus positioning the school principal as a subject that operationalizes policy actions within the school institution to achieve performance objectives using power relations. The discussions developed in this study are guided by the theoretical work of: Weber (1999, 2004, 2007, 2011, 2015); Souza (2003, 2006, 2007, 2012, 2014, 2018), Lima (1998, 2011); Crozier (1964); Motta (1986, 1994, 1999); Bourdieu (2004, 2012); Brooke, Soares (2008); Soares (2007); Walzzer (1999); Dubet (2004); Etzioni (1974); Tragtenberg (1982, 2004); Sader (2012); Saviani (1996); Bobbio (2000); Paro (2002, 2015, 2016) and Sennet (2016). Their work is approached as key elements to broaden the debate on the influence of school principals on IDEB results. The methodological plan for this research consisted primarily in working with a quantitative database – selecting initially the principal’s questionnaire used by the Prova Brasil in its 2007, 2013, and 2019 public elementary school editions for the Acre state school system. From this were selected questions focused on profile and management processes, based on the 98 selected schools and verifying their growth curve (schools that saw improvements, stabilized, and decreased in the IDEB), creating groups from the clusters classified into 5 groups: group AAA1 (high increase in the IDEB), AAA2 (moderate high), AEA (high/stable/high), EAA/EEE (stable) and Q (decrease in the IDEB). The second stage was based on the profile of the principals and management processes, seeking to know how the schools are organized in terms of the Pedagogical Policy Project, School Board, Student Evaluation Board and the procedures for choosing the role or function. The analyses carried out in relation to the variables contained in the five groups illustrate the tendency of the elements to point to principal’s influence on the results of the IDEB. In summary, it is possible to affirm that all of the elements linked to the profile do indeed have influence, with the exception of the principal’s salary and brief time period specifically at that school, followed also by the Student Evaluation Board, representing the management processes. From this study it was possible to see that the influence of the principal moves with certain forces expressed by the most common form of domination at the micro school level, that is rational – legal domination, given that the elements of the profile and management process are configured and defined by this dimension – thus projecting the technical, administrative and policy aspects as decisive for presenting good results.

Keywords: Educational policy; School principal; Power; IDEB.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 1- PRIMEIRO MODELO DE EFICÁCIA ESCOLAR.....                                                | 48  |
| FIGURA 2- CÁLCULO REALIZADO PARA VERIFICAÇÃO DE MÉDIAS .....                                      | 140 |
| FIGURA 3 - FLUXO DA PESQUISA.....                                                                 | 146 |
| FIGURA 4 - MAPA DO ESTADO DO ACRE .....                                                           | 148 |
| FIGURA 5- ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ACRE (LEI DE GESTÃO 1.513/2003).....       | 175 |
| FIGURA 6 - ORGANOGRAMA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ACRE (LEI.3.141/2016)..... | 181 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| GRÁFICO 1 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ACRE (2007-2019) COM FORMAÇÕES ESPECÍFICAS.....    | 153 |
| GRÁFICO 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS POR ETAPAS DE ENSINO - ACRE/2019 .....                                                  | 156 |
| GRÁFICO 3- NÚMERO DE MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (ESTADUAL, FEDERAL E MUNICIPAL) 2007-2019 .....           | 157 |
| GRÁFICO 4 - MÉDIA PERCENTUAL DA DISTORÇÃO IDADE SÉRIE DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ACRE – REGIONAIS (2007-2018)..... | 160 |
| GRÁFICO 5 - SÉRIE HISTÓRICA DA EVOLUÇÃO DO IDEB ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS NO ESTADO DO ACRE 2007 A 2019 .....   | 193 |
| GRÁFICO 6 - SÉRIE HISTÓRICA DA EVOLUÇÃO DO IDEB ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS NO ESTADO DO ACRE 2007 A 2019 .....     | 194 |
| GRÁFICO 7- SÉRIE HISTÓRICA DA EVOLUÇÃO DO IDEB - ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ACRE 2007A 2019 .....                         | 196 |
| GRÁFICO 8- ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - METAS.....            | 198 |
| GRÁFICO 9 - TENDÊNCIAS DE COMPORTAMENTO ENTRE OS ÍNDICES DO IDEB, NOS PERÍODOS DE 2013/2007; 2019/2013; 2019/2007.....   | 211 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 1 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS - 2020 E 2021 .....                                      | 52  |
| QUADRO 2 - DEMONSTRATIVO DAS POSSIBILIDADES DE EVOLUÇÃO DOS ÍNDICES NOS PERÍODOS DE 2013 E 2007, 2019 E 2013 E 2019 E 2007..... | 136 |
| QUADRO 3 - SÍNTESE DAS CONDIÇÕES CRIADAS PARA ANÁLISE DAS ESCOLAS PESQUISADAS .....                                             | 138 |
| QUADRO 4- MÉDIA SALARIAL DOS DIRETORES (2007) .....                                                                             | 142 |
| QUADRO 5 -MÉDIA SALARIAL DOS DIRETORES (2013) .....                                                                             | 143 |
| QUADRO 6- ESCOLAS PESQUISADAS .....                                                                                             | 143 |
| QUADRO 7 - MUDANÇA NA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ACRE LEI 1.201/1996 e lei 1.513/2003 .....              | 166 |
| QUADRO 8 - AS LEIS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ACRE: ESTABELECEndo UM COMPARATIVO .....                                            | 171 |
| QUADRO 9 - ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR DE ESCOLA DA REDE ESTADUAL DAS ESCOLAS ACREANAS .....                                         | 183 |
| QUADRO 10 - SÍNTESE DO PERFIL DE GESTÃO DOS DIRETORES (GRUPO AAA1) .....                                                        | 299 |
| QUADRO 11 - SÍNTESE DOS PROCESSOS DE GESTÃO (GRUPO AAA1) .....                                                                  | 300 |
| QUADRO 12 - SÍNTESE DO PERFIL DOS DIRETORES (GRUPO AAA2).....                                                                   | 303 |
| QUADRO 13- SÍNTESE DOS PROCESSOS DE GESTÃO (GRUPO AAA2) .....                                                                   | 304 |
| QUADRO 14 - SÍNTESE DO PERFIL DOS DIRETORES (GRUPO AEA) .....                                                                   | 307 |
| QUADRO 15 - SÍNTESE DOS PROCESSOS DE GESTÃO (GRUPO AEA).....                                                                    | 308 |
| QUADRO 16 - SÍNTESE DO PERFIL DOS DIRETORES (GRUPO EAA/EEE).....                                                                | 311 |
| QUADRO 17 - SÍNTESE DOS PROCESSOS DE GESTÃO (EAA/EEE).....                                                                      | 312 |
| QUADRO 18 - SÍNTESE DO PERFIL DOS DIRETORES (GRUPO Q).....                                                                      | 315 |
| QUADRO 19 - SÍNTESE DOS PROCESSOS DE GESTÃO (GRUPO Q) .....                                                                     | 316 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TABELA 1- ONZE FATORES PARA ESCOLAS EFICAZES.....                                                                             | 74  |
| TABELA 2 - FATORES QUE INFLUENCIAM O PROCESSO DE EFICÁCIA ESCOLAR EM ÂMBITO NACIONAL E INTERNACIONAL .....                    | 79  |
| TABELA 3- DEMONSTRATIVO DOS CLUSTERS PARA SELEÇÃO DE AGRUPAMENTOS .....                                                       | 134 |
| TABELA 4 - MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL DOS ÍNDICES DO IDEB DAS ESCOLAS ESTADUAIS URBANAS DO ACRE.....                        | 134 |
| TABELA 5 - DEMONSTRATIVO DAS MÉDIAS OBTIDAS A PARTIR DO PONTO INTERMEDIÁRIO .....                                             | 141 |
| TABELA 6 - NÚMERO DE DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (ESTADUAL) POR ESCOLARIDADE DOCENTE - ACRE, 2007 A 2019 .....       | 150 |
| TABELA 7- PERCENTUAL DE AUMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM RELAÇÃO 2007-2019.....                                                 | 152 |
| TABELA 8 - NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (ESTADUAL) POR MUNICÍPIO -ACRE, 2007 A 2019.....                  | 154 |
| TABELA 9- PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DAS DEPENDÊNCIAS: ESTADUAL, FEDERAL E MUNICIPAL (PERÍODO 2007-2019) .....                  | 157 |
| TABELA 10 - DISTORÇÃO IDADE - SÉRIE DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ACRE - REDE PÚBLICA ESTADUAL (2007-2018) PERCENTUAL..... | 159 |
| TABELA 11 - O GOVERNO DO ACRE .....                                                                                           | 177 |
| TABELA 12 - MÉDIAS PREVISTAS PARA ALCANCE NO IDEB (2015-2021).....                                                            | 192 |
| TABELA 13- MÉDIAS PREVISTAS PARA ALCANCE NO IDEA (2015-2021).....                                                             | 193 |
| TABELA 14 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA A NÍVEL DE BRASIL, REGIÃO NORTE E ACRE (2007-2019) .....             | 198 |
| TABELA 15 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA A NÍVEL DE BRASIL, REGIÃO NORTE E ACRE .....                         | 199 |
| TABELA 16 - NOTA PADRÃO FIXADA PELO IDEB NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS - TAXA DE APROVAÇÃO.....                        | 200 |
| TABELA 17 - NOTA PADRÃO FIXADA PELO IDEB NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS - NOTA SAEB.....                                | 200 |

|                                                                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TABELA 18 - NOTA PADRÃO FIXADA PELO IDEB NO ENSINO FUNDAMENTAL:<br>ANOS INICIAIS - IDEB.....                                                                               | 201 |
| TABELA 19 - NOTA PADRÃO FIXADA PELO IDEB NO ENSINO FUNDAMENTAL:<br>ANOS FINAIS - TAXA DE APROVAÇÃO .....                                                                   | 201 |
| TABELA 20 - NOTA PADRÃO FIXADA PELO IDEB NO ENSINO FUNDAMENTAL:<br>ANOS FINAIS - NOTA SAEB.....                                                                            | 202 |
| TABELA 21- NOTA PADRÃO FIXADA PELO IDEB NO ENSINO FUNDAMENTAL:<br>ANOS FINAIS .....                                                                                        | 202 |
| TABELA 22 - SIMPLIFICAÇÃO DAS ESCOLAS COM IDEB (ALTO, INTERMEDIÁRIO<br>E EM QUEDA) .....                                                                                   | 209 |
| TABELA 23- DEMONSTRATIVO DAS POSSIBILIDADES ENCONTRADAS (2013 E<br>2007; 2019 E 2013; 2019 E 2007).....                                                                    | 210 |
| TABELA 24 - REPRESENTAÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA<br>EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB 2007, 2013 E 2019 (ESCOLAS COM ALTA NO IDEB DE<br>FORMA MAIS EXPRESSIVA - AAA1). ..... | 212 |
| TABELA 25 - REPRESENTAÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA<br>EDUCAÇÃO BÁSICA IDEB - 2007, 2013 E 2019 (ESCOLAS COM ALTA MODERADA -<br>AAA2) .....                          | 212 |
| TABELA 26- REPRESENTAÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA<br>EDUCAÇÃO BÁSICA IDEB - 2007, 2013 E 2019 (ESCOLAS EM ALTA/ESTABILIDADE<br>- AEA) .....                         | 213 |
| TABELA 27 - REPRESENTAÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA<br>EDUCAÇÃO BÁSICA IDEB - 2007, 2013 E 2019 (EAA/EEE).....                                                       | 214 |
| TABELA 28 - REPRESENTAÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA<br>EDUCAÇÃO BÁSICA IDEB - 2007, 2013 E 2019 (ESCOLAS EM QUEDA - Q).....                                          | 214 |
| TABELA 29 - DIRETORES POR SEXO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO<br>FUNDAMENTAL DO ACRE .....                                                                                     | 224 |
| TABELA 30 - FAIXA ETÁRIA DOS DIRETORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO<br>FUNDAMENTAL DO ACRE (2007, 2013 E 2019) .....                                                         | 228 |
| TABELA 31- TEMPO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOS<br>DIRETORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE (2007)<br>.....                                | 235 |



|                                                                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TABELA 32 - REPRESENTAÇÃO DO TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, ATUAÇÃO COMO PROFESSOR E EXPERIÊNCIA DOS DIRETORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE (2013) ..... | 238 |
| TABELA 33 - REPRESENTAÇÃO DO TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR E EXPERIÊNCIA DOS DIRETORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE (2019) .....                              | 239 |
| TABELA 34 - TEMPO DE ATUAÇÃO DOS DIRETORES NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE (2007, 2013 E 2019) .....                                                                    | 240 |
| TABELA 35 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS DIRETORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE .....                                                                      | 244 |
| TABELA 36 - PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DIRETORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE (2007, 2013 E 2019).....                                     | 246 |
| TABELA 37- FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELOS DIRETORES DE ESCOLA (2019).....                                                                                                    | 249 |
| TABELA 38 - SALÁRIO BRUTO DOS DIRETORES DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO ACRE (2007) .....                                                                                          | 257 |
| TABELA 39 - SALÁRIO DOS DIRETORES DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO ACRE (2013).....                                                                                                 | 258 |
| TABELA 40 - TABELA SALARIAL - DIRETOR P1 .....                                                                                                                                    | 261 |
| TABELA 41 - TABELA SALARIAL - DIRETOR P2.....                                                                                                                                     | 261 |
| TABELA 42 - REMUNERAÇÃO SALARIAL DOS DIRETORES (2017).....                                                                                                                        | 264 |
| TABELA 43 - PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ACRE (2007, 2013 E 2019) .....                                                                     | 273 |
| TABELA 44 - PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ACRE (2007, 2013 E 2019) .....                                                                            | 276 |
| TABELA 45 - CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE (2007) .....                                                             | 281 |
| TABELA 46 - CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE (2013) .....                                                             | 283 |
| TABELA 47 - CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ACRE/ ENSINO FUNDAMENTAL (2019).....                                                               | 286 |
| TABELA 48 - FORMA DE PROVIMENTO DA FUNÇÃO DOS DIRETORES (AS) DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ACRE (2007, 2013 E 2019). ....                                                     | 294 |

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| TABELA 49 - MÉDIA DE IDADE (ANOS) POR CATEGORIA.....                       | 318 |
| TABELA 50 - MÉDIA DE ANOS QUE TRABALHA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO .....           | 319 |
| TABELA 51 - MÉDIA DE ANOS DE EXPERIÊNCIAS COMO DIRETOR (A) .....           | 320 |
| TABELA 52 - MÉDIA DE ANOS QUE TRABALHOU COMO PROFESSOR (A).....            | 321 |
| TABELA 53 - MÉDIA DE ANOS QUE TRABALHOU COMO DIRETOR (A) DESTA ESCOLA..... | 322 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS**

AAA1 – Alta expressiva no IDEB  
AAA2 – Alta moderada no IDEB  
AEA- Escolas de alta/estabilidade/alta no IDEB  
ALEAC - Assembleia Legislativa do Acre  
ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização  
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica  
ASPAC - Associação de Professores do Acre  
BM - Banco Mundial  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CF - Constituição Federal  
EAD- Educação à Distância  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EAA/EEE – Estabilidade/alta/alta /estabilidade/estabilidade /estabilidade no IDEB  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
FMI –Fundo Monetário Internacional  
FPA – Frente Popular do Acre  
GIDE - Gestão Integrada da Escola  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDEA - Índice de Desenvolvimento da Educação do Acre  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ILD - Índice de Liderança do Diretor  
INEP - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa  
INED - Órgão Governamental de Estudos Demográficos  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC- Ministério da Educação e Cultura  
NGP - Nova Gestão Pública  
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PVDP- Prêmio de Valorização dos Professores  
PAVDG – Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento da Gestão

PCCR – Plano de Cargos Carreira e Salário  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação Básica  
PEE - Plano Estadual de Educação  
PES - Planejamento Estratégico  
PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PP- Partido Progressista  
PPGE - Programa de Pós-Graduação  
PT - Partido dos Trabalhadores  
Q - Queda no IDEB  
TRI – Teoria de Resposta ao Item  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SCIELO - Scientific Eletronic Library Online  
SEAPE - Sistema de Avaliação da Aprendizagem  
SEE – Secretaria Estadual de Educação  
SIMAED - Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Educacional  
SINTEAC – Sindicato dos Trabalhadores do Acre  
SINPROACRE - Sindicato dos Professores do Acre  
TGA - Teoria Geral da Administração  
UFAC – Universidade Federal do Acre  
UFPR – Universidade Federal do Acre

## SUMÁRIO

|                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                    | <b>22</b>  |
| <b>1. DIREÇÃO ESCOLAR: NOVAS ATRIBUIÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL .....</b>                 | <b>34</b>  |
| <b>2 O DIRETOR ESCOLAR COMO AUTORIDADE RACIONAL LEGAL .....</b>                            | <b>58</b>  |
| 2.1 O DIRETOR E AS RELAÇÕES DE DESEMPENHO ESCOLAR.....                                     | 69         |
| 2.1.1 Dimensão técnica, administrativa e pedagógica no desempenho escolar .....            | 84         |
| 2.1.2 O que é desempenho escolar .....                                                     | 96         |
| <b>3 A DIMENSÃO POLÍTICA DA DIREÇÃO ESCOLAR.....</b>                                       | <b>103</b> |
| 3.1. DIREÇÃO ESCOLAR E AUTORIDADE .....                                                    | 103        |
| 3.2 O DIRETOR ESCOLAR E OS REFLEXOS DO PODER .....                                         | 111        |
| 3.3 A DIREÇÃO ESCOLAR E SUA DIMENSÃO POLÍTICA.....                                         | 120        |
| <b>4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>                                           | <b>130</b> |
| <b>5 A DIREÇÃO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES NA DINÂMICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO ACRE .....</b> | <b>147</b> |
| 5.1 CARACTERIZAÇÕES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ACRE: O LOCUS DA EMPIRIA .....         | 148        |
| 5.2. A GESTÃO DA ESCOLA NO ESTADO DO ACRE E A FUNÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR .....              | 160        |
| 5.3 O IDEB NO ACRE .....                                                                   | 189        |
| 5.3.1 O movimento do IDEB nas escolas de Ensino Fundamental do Acre.....                   | 203        |
| <b>6. O PERFIL DO DIRETOR ESCOLAR DO ACRE E OS RESULTADOS DO IDEB</b>                      | <b>215</b> |
| 6.1 GÊNERO .....                                                                           | 222        |
| 6.2 FAIXA ETÁRIA DOS DIRETORES.....                                                        | 224        |
| 6.3 TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO E TEMPO DE SERVIÇO NA DIREÇÃO.....                    | 228        |
| 6.4 TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR .....                                              | 235        |
| 6.5 FORMAÇÃO INICIAL .....                                                                 | 241        |
| 6.6. FORMAÇÃO CONTINUADA .....                                                             | 244        |
| 6.7. SALÁRIO .....                                                                         | 255        |
| <b>7 O DIRETOR ESCOLAR E OS PROCESSOS DE GESTÃO .....</b>                                  | <b>266</b> |
| 7.1 CONSELHO ESCOLAR .....                                                                 | 267        |

|                                                                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.2 CONSELHO DE CLASSE .....                                                                                                                         | 274        |
| 7.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....                                                                                                                | 279        |
| 7.4. FORMA DE PROVIMENTO NO CARGO/FUNÇÃO DE DIRETOR ESCOLAR...                                                                                       | 290        |
| <b>8 A INFLUÊNCIA DO DIRETOR NO DESEMPENHO ESCOLAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ACRE: RELAÇÃO ENTRE O PERFIL E OS PROCESSOS DE GESTÃO .....</b> | <b>296</b> |
| 8.1 PERFIL E PROCESSOS DE GESTÃO - GRUPO DE ALTA EXPRESSIVA NO IDEB - AAA1.....                                                                      | 296        |
| 8.2 PERFIL E PROCESSOS DE GESTÃO - GRUPO DE ALTA MODERADA NO IDEB - AAA2 .....                                                                       | 300        |
| 8.3 PERFIL E PROCESSOS DE GESTÃO - GRUPO DE ALTA/ESTABILIDADE E ALTA NO IDEB – AEA .....                                                             | 304        |
| 8.4 PERFIL E PROCESSOS DE GESTÃO - GRUPO DE ESTABILIDADE/ALTA/ALTA E ESTABILIDADE/ESTABILIDADE /ESTABILIDADE NO IDEB- EAA/EEE .....                  | 308        |
| 8.5 GRUPO DE QUEDA NO IDEB - Q .....                                                                                                                 | 312        |
| <b>CONCLUSÕES.....</b>                                                                                                                               | <b>329</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                              | <b>344</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                                                                                                   | <b>361</b> |
| ANEXO 1- QUESTIONÁRIO DO DIRETOR /SAEB (2007) .....                                                                                                  | 361        |
| ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DO DIRETOR /SAEB (2013) .....                                                                                                 | 361        |
| ANEXO 3 -QUESTIONÁRIO DO DIRETOR /SAEB (2019) .....                                                                                                  | 361        |
| ANEXO 4 – ÍNDICE DO IDEB (2013 - 2007).....                                                                                                          | 362        |
| ANEXO 5 – ÍNDICE DO IDEB (2019 -2013).....                                                                                                           | 364        |
| ANEXO 6 – ÍNDICE DO IDEB (2019-2007).....                                                                                                            | 366        |
| ANEXO 7- TABELA SALARIAL.....                                                                                                                        | 368        |

## INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta tese volta-se para a direção escolar e os resultados de desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Buscar-se-á entender dentro de determinado contexto, como o diretor escolar tem atuado frente ao IDEB, observando-se o processo de influência e os desdobramentos de suas ações.

A direção escolar e os resultados de desempenho do IDEB, tem se tornado pauta importante no campo das pesquisas educacionais, tendo em vista a importância do papel que o diretor escolar<sup>1</sup> executa para alcançar com êxito melhores resultados e conduzir o trabalho educativo, envolvendo os diferentes atores que fazem o processo educativo acontecer para qualificar a educação. Nesse sentido, a influência que o diretor escolar exerce é uma ação<sup>2</sup> de grande importância, pois seu propósito principal consiste em desenvolver um trabalho educativo que está voltado para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, materializando-se, assim, o que de fato é de direito de cada cidadão que frequenta a escola.

A ênfase dada à direção escolar em relação aos desempenhos escolares não pode ser alijada da chave explicativa que põe em jogo os resultados escolares, uma vez que ao desempenhar sua função, o diretor enquanto autoridade escolar deverá cumprir com capacidade as determinações que lhe são delegadas no sentido de produzir efeitos positivos, principalmente quando se volta para os resultados do IDEB, visto que se processam dois movimentos de natureza política que se centralizam como elementos centrais no âmbito do debate educacional brasileiro, de um lado, a política que pode ser operacionalizada pelos sistemas, pela direção escolar e, de outro, os resultados de desempenho do IDEB que estão interligados a inúmeros fatores, como, por exemplo: o nível socioeconômico, capacidades cognitivas, recursos pedagógicos, cultura, empenho da família, entre outros.

O contexto educacional brasileiro nas últimas décadas tem expressado exigências que se explicitam especificamente para a política desenvolvida pela gestão escolar – representada, sobretudo, pelo diretor que responde em boa parte pelas ações que enfatizam o desempenho

---

<sup>1</sup> Ainda que a legislação no Acre (Lei de Gestão Escolar 3.141/ 2016) ou a literatura registre o termo gestor escolar como responsável pelo processo de gestão escolar, nessa tese, será tratado por diretor escolar a figura que é responsável pela condução desse processo, independente da forma de escolha para o cargo (eleito, concursado ou nomeado).

<sup>2</sup> O conceito de ação adotado para este estudo se baseará em uma das concepções de ação social adotadas por Weber (2004, p. 15) que destaca: “A ação social, como toda ação, pode ser determinada [...] de modo racional referente a fins: por expectativas quanto ao comportamento de objetos do mundo exterior e de outras pessoas, utilizando essas expectativas como “condições” ou “meios” para alcançar fins próprios, ponderados e perseguidos racionalmente como sucesso”.

escolar. Alguns vetores se articulam na configuração deste contexto: de um lado, a política de avaliação educacional implementada no Brasil a partir da década de 1980, tornando-se mais incisiva na década de 1990, sendo movida por desafios e perspectivas na consolidação de uma cultura avaliativa para atender a política educacional instaurada no país, com vistas à mensuração do desempenho da educação pública destinado à população e, de outro, o ajuste nos processos políticos, pedagógicos e curriculares para contemplar as ações propostas pelos sistemas educacionais que dizem respeito ao IDEB, atendendo, assim, a um conjunto de exigências conjunturais e estruturais que estão interligadas ao contexto das políticas públicas.

Nesse sentido, é válido ressaltar que para a condução de tais processos, o papel que o diretor escolar executa, é muito importante, uma vez que o alcance de resultados escolares de forma exitosa é imprescindível, e sendo a escola espaço de formação do sujeito, de construção da identidade, de produção ou fracasso da aprendizagem, não isenta o papel que o diretor escolar poderá exercer. Sustenta-se nessa perspectiva uma possível influência sobre o desempenho dos alunos diante do IDEB, pois sua função está relacionada às ações e decisões políticas, configurando-se nesse cenário um processo de produção do trabalho escolar, que poderá ser regido por uma instância coletiva que envolverá os diversos atores sociais, sendo estes capazes de estabelecer relações cooperativas ou conflituosas, necessárias à dinâmica das decisões compartilhadas que se geram sobre o trabalho escolar.

Ao organizar e conduzir a escola, o diretor escolar se identifica como aquele que operacionaliza a política da gestão na instituição, frente às atribuições desenvolvidas, sendo, portanto, um representante do Estado e da comunidade. (SOUZA, 2007). Posto isto e partindo do entendimento que o diretor escolar possui diversas atribuições e funções na seara educacional e, sobretudo, no espaço escolar, não se pode também perder de vista os elementos que ora são consignados como prisma de participação, compartilhamento de decisões e consequentemente de poder, que também auxiliam no desempenho escolar e estudantil.

Há de se considerar, para tanto, que dentre os fatores intraescolares que poderão influenciar no desempenho do IDEB, encontram-se as políticas pedagógicas e administrativas desenvolvidas nas instituições escolares, que podem ser movidas ou direcionadas pela política de avaliação externa, uma vez que os sujeitos envolvidos buscarão desenvolver as tarefas que lhes forem designadas e poderão se articular desenvolvendo ações planejadas.

Nos últimos anos, as pesquisas e estudos acerca dos processos de desempenho tem se intensificado tanto em âmbito nacional como internacional, destacando-se em âmbito nacional os trabalhos de (TAVARES, 2012; GELATTI, 2013; OLIVEIRA, WALDHELM, 2015; TECH, 2018; OLIVEIRA, CARVALHO, 2018) e em âmbito internacional os trabalhos de (BRICEÑO,



2007; PONTÓN, 2010; FERREIRA, TORRES, 2012; BRUGEENCATE LUYTEN, SLEEGERS *et al*, 2012; MURILLO, 2010; MORENO, DIAZ, ARAYA, 2019) buscando compreender os distintos fatores que explicam a obtenção dos resultados, sejam estes positivos ou negativos em relação aos índices. Tais pesquisas analisam os diferentes contextos a partir das mutações ocorridas nas últimas décadas, apresentando-se, para tanto, categorias como efeito escola (SOARES, 2004; ANDRADE, SOARES, 2008; BROOKE; SOARES, 2008), efeito da gestão (COSTA, 2006; SOARES, TEIXEIRA, 2006), atributos escolares (BIONDI; FELICIO, 2007), impactos de práticas de gestão (MARIONI, FREGUGLIA, COSTA, 2013; TAVARES, 2012), entre outras categorias que se converteram como chave explicativa de desempenho escolar.

É notório, portanto, que tanto a literatura nacional quanto internacional mostraram a relação existente entre o papel do diretor de escola e as relações de desempenho, isso porque, no interior das instituições escolares, há de alguma maneira um movimento realizado que determina quais as ações que a escola deve desenvolver para alcançar resultados satisfatórios, e nesse ínterim se acentua a figura do diretor que munido de autoridade procura sempre verificar se o fruto de seu trabalho tem se concretizado de forma significativa no que se refere à aprendizagem dos estudantes.

Entende-se, assim, que há outros fatores importantes que impactam no desempenho escolar, concentrando-se justamente os fatores que dizem respeito aos alunos, a família dos alunos, ao efeito escola, sendo apontado tanto na literatura nacional como internacional, somando-se também o efeito de contexto – que envolve os fatores socioeconômicos, reconhecido como um dos principais elementos que afetam o desempenho. Mesmo se considerando tais elementos como fatores de intervenção, não se pode eximir a importância que exerce o papel do diretor escolar – autoridade máxima da escola que concentra as relações de poder e que pode em muito influenciar nas distintas dimensões, sejam estas administrativas, políticas e pedagógicas.

Além dessas categorias, acrescenta Franco (2005) que outras poderão ser consideradas diante da composição da escola brasileira, integrando-se como fatores de eficácia: os recursos escolares, a formação dos professores, a remuneração salarial para docentes, os processos pedagógicos, a organização e direcionamento das ações que envolvem a gestão (como características individuais do diretor).

Outro movimento que poderá se articular frente às instituições escolares e que possivelmente pode se inserir como alicerce para alcance de resultados de desempenho, diz respeito à gestão das pessoas, que é considerada como importante variável das instituições

escolares, pois ao otimizá-la poderá se planejar as atividades escolares garantindo-se maior motivação e empenho dos alunos em relação à produção da aprendizagem frente à obtenção de resultados e, além disso, alia-se a esse processo, a gestão dos espaços e recursos onde se concentra uma preocupação não apenas com os aspectos materiais, mas com uma política de “adequação à proposta pedagógica [...] que os funcionários se assumam como educadores em plenitude, vestindo a camisa do projeto pedagógico da escola”. (BRASIL, 2008). Essa forma organizacional possibilita identificar o significado que o diretor escolar ocupa, pois, ao desenvolver um bom trabalho e gerir as formas e processos educacionais poderá se obter êxito na aprendizagem, fruto de relações políticas estabelecidas no espaço escolar.

É válido ressaltar que a abordagem para este objeto de estudo levará em conta a dimensão micro estrutural, uma vez que se analisará por meio da escola o trabalho desenvolvido pelo diretor escolar, considerando seu processo de influência enquanto autoridade político - pedagógica, vinculando-se às ações por ele delineadas, sejam estas políticas, administrativas e pedagógicas, que se processam diante da organização interna da escola sendo conduzida por processos burocráticos. A opção por se trabalhar com a abordagem micro estrutural é porque a escola pode se traduzir como palco de análise das políticas públicas, sendo nelas onde as ações delineadas pelos sujeitos são postas em prática num universo singular, chegando-se a possíveis interpretações.

Ciente de que o diretor é também o responsável maior no âmbito da unidade escolar, seu papel não fica à margem dos processos que se vinculam ao bom funcionamento da instituição escolar, pois sua dedicação e operacionalização de tarefas cotidianas, podem em muito contribuir para elevar os indicadores de desempenho, mantendo sempre uma linha de crescimento, principalmente quando este sujeito carrega consigo o compromisso de alinhar-se às tarefas que dizem respeito aos elementos administrativos, políticos e pedagógicos, sendo desejável maior participação e responsabilidade, não sendo reconhecido no interior da instituição escolar apenas pelas formas de poder, mas pela distribuição de tarefas que envolvam a coletividade e que podem se articular à luz da desejada democracia.

Compreende-se então, que o dirigente escolar pode ser visto também como figura central da escola, mas não significa que seja o único, pois os atuais debates educacionais o veem como uma figura que pode e deve compartilhar suas responsabilidades. Ter, portanto, uma figura central é fator imprescindível, pois é necessário que os sujeitos que ocupam distintas funções no interior da instituição escolar, tenham a quem recorrer, exigindo desse profissional melhor andamento das ações executadas, para que assim possam intervir, alterando no decorrer do processo aquilo que for necessário e alcançando os resultados satisfatórios.

Nesse sentido, o *problema de pesquisa* que ora se circunscreve para a realização desta tese toma como base o seguinte questionamento: Como o diretor escolar influencia no desempenho da escola pública no IDEB?

Para o desenvolvimento do problema de pesquisa apresentado, outras questões operacionais nortearam este estudo: a) O que dizem as produções acadêmicas sobre a gestão escolar e os resultados do IDEB e de que maneira se circunscreve as ações para determinar os resultados?; b) Como o diretor escolar enquanto autoridade racional legal aplica as dimensões técnicas, administrativa, política e pedagógica em suas atividades profissionais para obter os resultados do IDEB de forma satisfatória?; c) Quais as ações desenvolvidas pelo diretor escolar em seu ambiente de trabalho que se caracterizam como fenômeno político e priorizam as relações de poder?; d) Como vem se organizando e se estruturando o trabalho dos diretores da rede estadual de ensino fundamental do Acre em relação ao desempenho escolar?; e) Qual é o perfil dos diretores de escolas de ensino fundamental e qual é a relação estabelecida entre os resultados do IDEB e a curva de crescimento, estabilidade e queda das escolas públicas da rede estadual acreana de ensino fundamental?; f) Como os diretores escolares dirigem os processos de gestão escolar e como as escolas estão organizadas em termos de Projeto Político Pedagógico, Conselho de escola, Conselho de classe e escolha para a função de diretor? g) Em síntese, o que dizem os dados do perfil do diretor escolar, dos processos de gestão das escolas públicas e os resultados do IDEB e qual a relação estabelecida em torno do processo de influência do diretor? Em face dessas questões e tendo em vista um movimento operacionalizado no âmbito das reformas educacionais ocorridas, que apontou para novas ações tanto para a política escolar quanto para a avaliação, sobressaindo-se sobre essa última uma análise dos resultados escolares, considerou-se tal processo significativo, pois as escolas passaram a ser progressivamente responsáveis por um conjunto de ações, regras, entrelaçando-se frente a esse processo a auto-organização alicerçada por um conjunto de limites estabelecidos por seus sistemas de ensino.

Vincula-se a esse processo, mudanças nos aspectos políticos e pedagógicos da escola pública, relações de poder, tomada de decisões, participação da comunidade, cultura de desempenho, enfim, argumentos defendendo a necessidade de um diretor autônomo sob o propósito de melhoria na qualidade da educação. (FERREIRA, 2013).

A opção por pesquisar a referida temática surgiu a partir de inúmeras experiências acumuladas na profissão. Tais experiências foram se delineando e instigando a compreender melhor as intrincadas relações que se apresentam no campo educacional. Enquanto professora da Educação Básica, trabalhei por mais de quinze anos ministrando aulas nos anos iniciais,

Ensino Médio – magistério e atualmente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, despertando-me o anseio em aprofundar como vêm se processando determinadas pautas que abarcam as políticas educacionais.

Vale ressaltar que a vivência profissional em torno da Educação Básica, especificamente nos anos iniciais, foi a que mais me permitiu maior aproximação em torno das situações que retratam com clareza o cotidiano escolar, somando-se também o conhecimento sobre temas educacionais vivenciados durante as reuniões formais realizadas na escola pela direção escolar, formações continuadas, encontros pedagógicos, sendo que sob este último, o enfoque principal a ser demarcado era a exposição dos resultados escolares e nesse aspecto era observada a postura do diretor escolar.

Passados quinze anos de atuação na Educação Básica e adentrando nos cursos de licenciatura, trabalhando com as disciplinas de Estágio Supervisionado e Investigação e Prática Pedagógica, tive a oportunidade de vivenciar mais uma vez a mobilização e não mobilização da direção escolar sobre os resultados escolares do IDEB. Passei a focar o olhar para essa questão, sentindo um desejo de aprofundar o estudo a partir de novas ramificações que seriam sobre a influência do diretor escolar diante do desempenho escolar com foco no IDEB. Essa inquietação surgiu pelo fato de perceber que ao ampliar tal temática, essa questão poderia ganhar novos sentidos, podendo se caracterizar como elemento determinante para conhecermos que as ações da política escolar podem repercutir sobre os resultados escolares.

O movimento inicial dessa pesquisa apareceu durante o mestrado, que focalizou sobre a gestão escolar e o uso dos resultados das avaliações externas realizada no município de Cruzeiro do Sul, Acre, buscando compreender como a equipe gestora (diretores, coordenadores pedagógicos e de ensino) das escolas municipais centrais, ribeirinhas e periféricas lidam com os resultados das avaliações. Os achados foram determinantes para se perceber outros aspectos, inserindo-se dentre estes a condução das escolas por diferentes modelos de gestão, posturas pedagógicas, intervenção das equipes escolares, chamando a atenção a influência da direção escolar frente aos resultados do IDEB. A referida pesquisa está vinculada à linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Esta pesquisa trará inúmeras contribuições, pois poderá alimentar de forma positiva um processo de discussão que se articulará em torno do desenvolvimento da realidade social, uma vez que se discute a política escolar – entendida como ação estatal e que tem à frente o diretor escolar como principal representante, obtendo-se nesse sentido uma perspectiva analítica.

Poderão se consolidar futuras pesquisas no campo acadêmico, pois a partir dos dados empíricos destacados nesse estudo, novas propostas, críticas, poderão ser incorporadas – tornando-se consistentes para rever outros aspectos em torno das políticas educacionais, associando-se desse modo outros elementos que envolve a ação do diretor, as escolas, verificando-se outras realidades e outros planejamentos da gestão escolar ou da gestão da educação.

Portanto, o *objetivo geral* desta pesquisa foi o de analisar o perfil e processos educacionais desenvolvidos pela direção escolar que se traduzem como influências marcantes no desempenho da escola pública no IDEB.

Decorrente do objetivo geral propõe-se os seguintes *objetivos específicos*:

a) Apresentar um mapeamento da produção acadêmica no campo da gestão escolar no período de (2014-2021) demonstrando os aspectos mais relevantes que os estudos sobre gestão escolar tem abordado nesses últimos anos, enfatizando principalmente a possível influência dos diretores sobre os resultados do IDEB; b) Identificar a natureza e o papel do diretor escolar enquanto autoridade racional – legal, apontando como se materializa suas ações técnica, política, administrativa e pedagógica no centro das relações de poder para alcançar resultados satisfatórios em torno da política escolar; c) Compreender o trabalho do diretor escolar como fenômeno político, destacando como opera nas relações de poder existentes na escola; d) Conhecer o nível de organização do trabalho do diretor do Acre acerca das questões atinentes ao IDEB, identificando as ações executadas para o alcance dos resultados positivos de desempenho escolar e sua dimensão política; e) Identificar o perfil dos diretores escolares da rede pública estadual de ensino fundamental do Acre, analisando –se as distintas marcas existentes na função do dirigente escolar (gênero, faixa etária, tempo de experiência na educação, tempo de serviço na direção, experiência como professor (a), formação inicial, formação continuada e salário), confrontando tais categorias aos resultados do IDEB, observando-se a curva de crescimento, estabilidade e queda; f) Analisar como e em que medida os processos de gestão escolar das escolas de ensino fundamental acontecem na esfera micro (escola) e até que ponto podem influenciar nos resultados do IDEB, levando –se em conta as interferências políticas, administrativas e pedagógicas; g) Cotejar os dados entre o perfil do dirigente escolar, processos de gestão das escolas públicas estaduais do Acre e os resultados do IDEB, destacando como o diretor escolar influencia nos resultados escolares.

Posto então os objetivos específicos para a realização desta pesquisa, vale enfatizar que as formas e processos educacionais desenvolvidos pela direção escolar podem ter influência sobre o desempenho escolar dos estudantes e podem dar um direcionamento frente aos

problemas educacionais, não se traduzindo em solução, mas viabilizando um retorno para a escola, de modo que esta reconheça se o ensino e a aprendizagem realizados na instituição têm surtido efeitos e se os objetivos educacionais têm sido contemplados, inserindo-se nesse contexto sobre a direção escolar ações de influência. (SOUZA, 2007).

Além disso, move-se sobre os processos de influência desencadeados pelo diretor escolar os mecanismos burocráticos, estes que, por sua vez, estão interligados às estruturas de dominação e são considerados por Weber (2004) como um dos elementos importantes da ação social. Assim, nas ações produzidas entre as relações e interações promovidas pelos diferentes sujeitos que ocupam o espaço escolar movido por múltiplas perspectivas, o diretor escolar constrói seu plano de trabalho sem abster-se das distintas formas de dominação<sup>3</sup>, sendo que segundo Souza (2014, p. 17-18) “[...] há na escola uma mistura entre as formas de dominação. Não há ali nenhuma forma pura [...]”.

Reconhecendo que a burocracia não se isenta do campo administrativo dos sistemas de ensino e, sobretudo, do papel que a direção escolar executa na escola, é possível destacar que esta se pauta sobre o “desenvolvimento qualitativo e quantitativo das tarefas administrativas” (WEBER, 2004, p. 196), chegando a ser consenso por parte de seus usuários, agir fazendo uso da competência técnica, sem tolher as ordens que são traduzidas como burocráticas e que permitem possível interpretação dos problemas presentes no funcionamento das instituições e sistemas escolares.

Nesse percurso, torna-se mister destacar que a ideia de influência<sup>4</sup> prevista para este estudo aparecerá e se articulará sob uma dimensão mais relacional, cuja condição permite aos agentes envolvidos, tornarem-se sensíveis aos assuntos burocráticos que, por sua vez, atendem aos interesses estatais e públicos, direcionando-se também para a relação política, ganhando espaço de poder tanto no Estado quanto na sociedade.

Tendo em vista sua atuação em um espaço que é caracterizado como conflituoso e de tensão, de tomada de decisões entre os sujeitos, evidencia-se notadamente sobre a direção escolar sua face política, pois age fazendo uso de uma função que lhes é própria, atuando sobre as instituições escolares como “chefe de uma repartição pública, é uma autoridade dominadora

---

<sup>3</sup> As formas de dominação classificam-se segundo Weber (2014, p.707 -711) em: a) dominação racional-legal; b) dominação tradicional; c) dominação carismática. Maior aprofundamento sobre as distintas formas de dominação será estudado posteriormente em capítulos desta tese.

<sup>4</sup> A influência [conceito mais amplo, no qual se insere o de poder] é uma relação entre atores, na qual um ator induz outros atores a agirem de um modo que, em caso contrário, não atingiriam [...] enquanto relação entre dois sujeitos, o poder assim definido está estreitamente ligado ao conceito de liberdade; os dois conceitos podem ser definidos um mediante a negação do outro: “o poder de A implica a não liberdade de B”, “A liberdade de A implica o não poder de B”. (ROBERTH DAHL, 1963, p.68 Apud BOBBIO, 2000, p.78).

[...] é um burocrata que tem funções a desempenhar” (SOUZA 2014, p.17), imputando-lhe nesse sentido uma responsabilidade do diretor escolar para alcance dos objetivos e metas planejadas, sem deixar de fazer uso do seu recurso de poder que se traduz pela autoridade burocrática ou reconhecimento legal do poder de mando.

Ao mesmo tempo em que há uma articulação burocrática e política que podem mover as formas e processos de trabalho do diretor escolar com vista ao alcance de melhores desempenhos, esses mesmos aspectos regulam os sistemas educacionais, secretarias de educação, instituições escolares e, conseqüentemente, o diretor escolar a executarem seus papéis sobre pressão social, desencadeando-se para tanto nesse cenário um maior grau de responsabilidade, sendo políticas que intencionalmente fazem com que os diversos atores se mobilizem e desenvolvam um trabalho com maior qualidade.

Não obstante, outro aspecto que se soma à dinâmica de trabalho do diretor diz respeito aos aspectos pedagógicos, que por sua vez se constituem como um pilar que movimenta a realidade da sala de aula, cujo propósito principal é desenhar um trabalho pedagógico que possa surtir efeito no desempenho escolar, garantindo que a aprendizagem seja significativa e que se possa ter também uma visão orientada diante dos indicadores, sabendo, sobretudo, se apropriar dos dados da escola, sendo mediante essas práticas de administração da gestão pedagógica em que se articularão as atividades fim – implicando na formação pessoal e aprendizagem dos educandos, não se excluindo, dessa forma, o trabalho do diretor escolar frente à política desencadeada pela gestão pedagógica.

Nessa perspectiva, tem-se *por hipótese* que os resultados do IDEB são influenciados pelo papel que o diretor escolar desempenha, pois é um sujeito que concentra as relações de poder e dada a natureza e especificidade do seu cargo ou função, é a pessoa que age sobre as ações que se articulam no interior da instituição escolar, tendo, portanto, nas relações políticas o poder e a capacidade de influenciar os outros a agirem conforme suas determinações, projetando-se também uma mobilização administrativa desse representante escolar, que diz respeito aos recursos e aparatos técnico - administrativos para o alcance de bons resultados, mas envolvendo-se menos com a dinâmica pedagógica – e que politicamente e administrativamente poderá trazer consequências pedagógicas.

Para tanto, esta pesquisa considerará, sobretudo, que as relações de poder estão intrinsecamente relacionadas aos elementos instituídos (representados por normas, regulamentos) que são inseridos na organização e funcionamento das instituições, sem descartar também os instituintes ( criados pelo grupo, utilizando seus próprios procedimentos: projetos escolares, feira interdisciplinar, entre outros) que ao se imbricarem, acabam se legitimando,



tornando-se possível visualizar a ação burocrática determinada pelos agentes que a operacionalizam.

Esta tese se divide em oito (08) capítulos e esta seção introdutória que apresenta o contexto da pesquisa, o objeto de estudo em tela, o referencial teórico, questões operacionais e objetivos: geral e específicos, a hipótese e a apresentação dos capítulos.

No capítulo 1 trata-se da revisão de literatura, neste consta levantamento das últimas produções, principalmente as que foram publicadas no período de (2007-2019), selecionando-se o ano de 2007 por ser um momento novo na educação brasileira consolidado pelas avaliações externas, onde se buscou definir aquilo que passou a ser chamado de “qualidade na educação” e 2019 por apresentar um interstício maior com doze (12) anos de diferença, período razoável para se perceber se professores, diretores e equipes estão mais adequados ao padrão de avaliação da prova aplicada para mensurar as notas do IDEB. Não se descartou também uma atualização das produções dos anos de 2020 e 2021, observando-se as que guardam aproximação com o objeto de estudo pesquisado, contendo também incipiente análise acerca dessas produções, está disposta esta revisão em categorias que foram criadas pela pesquisadora a partir da sistematização dos artigos, dissertações e teses levantadas, ficando assim disposto: categoria 1 – gestão escolar e desempenho dos alunos; categoria 2 – gestores escolares: formas de provimento do cargo e suas implicações no desempenho escolar; categoria 3 – gestão escolar e políticas educacionais: um trabalho conjugado; categoria 4 – gestão escolar e eficácia.

Em seguida, o segundo capítulo, de cunho teórico, apresenta-se considerações gerais sobre o diretor enquanto autoridade racional-legal, neste consta uma discussão pautada sobre os processos de dominação, aspectos burocráticos entendidos como legítimos por seguirem as orientações estatais. Faz-se também uma discussão pautada nas possíveis relações do diretor com o desempenho escolar dos alunos, somando-se também as dimensões técnica, administrativa e pedagógica, desenvolvidas por este profissional verificando de que modo tais dimensões interferem no desempenho escolar, seguindo – ao último tópico deste capítulo que traça a concepção de desempenho.

O terceiro capítulo que versa sobre a dimensão política da direção escolar, traça-se uma pauta de discussão sobre direção escolar e autoridade, levando-se em conta nesse tópico uma discussão regada sobre as funções do diretor enquanto autoridade, inserindo o discurso da autoridade como imagem de força, conflitos, vistas como elementos necessários para que ocorra equidade e justiça social, acoplando-se também considerações sobre o diretor e seus reflexos de poder – constando que o diretor rege suas ações por decisões internas e externas e por fim,



a dimensão política – neste constando o papel político que deve ser direcionado sobre o trabalho deste dirigente.

O quarto capítulo trata do percurso metodológico, nele consta as informações de como se procedeu esta pesquisa, sua abordagem, metodologia – apontando os encaminhamentos que foram necessários para se realizar o estudo: mapeamento das escolas públicas estaduais (zona urbana) do Acre, o porquê dessas escolas e a escolha das edições 2007, 2013 e 2019, verificação da curva de crescimento, estabilidade e queda – selecionando-se 98 escolas, considerando –se a distribuição dos 5 grupos, critérios do índice (+ ou – 0,4 ), demonstrativo das possibilidades de análise das escolas e as condições encontradas para análise, apontando-se também a base de dados utilizada (questionário do diretor 2007, 2013 e 2019) como suporte para estudo do perfil e processos de gestão. Consta também a metodologia criada que trata da aproximação pelo ponto intermediário para se chegar a média de alguns itens do perfil do diretor (fórmula utilizada) e por fim, o fluxo da pesquisa que apresenta sucintamente a 1ª e 2ª fase da pesquisa.

No quinto capítulo de cunho teórico e documental, discute-se a política de gestão do Estado do Acre, centrada na figura do diretor escolar, trazendo-se a princípio uma caracterização do Estado, lócus da pesquisa, da rede estadual de ensino – contando número de matrículas, grau de escolaridade dos professores, taxas de distorção, os diretores da rede estadual do Acre, base legal: comparativo, além dos dados do IDEB no Acre – comparando-se seus resultados com o país e com a Região Norte, discutindo questões importantes para se compreender a referida temática e associar ao objeto de estudo da pesquisa.

No sexto capítulo se traz os dados selecionados a partir dos questionários do SAEB aplicado aos diretores de escola, enfatizando-se principalmente as edições de 2007, 2013 e 2019. Nesse capítulo consta o perfil dos diretores das escolas públicas estaduais do Acre de ensino fundamental (zona urbana), observando-se assim as questões relacionadas a gênero, faixa etária dos diretores, tempo de experiência na educação, tempo de serviço na direção, tempo de experiência como professor, formação inicial, formação continuada, salário, sendo que todas as informações estão incluídas nos grupos de categoria criados para representar o IDEB.

O sétimo capítulo versa sobre o diretor escolar e os processos de gestão, nele consta as discussões relacionadas às dimensões administrativa, política e pedagógica, incluída nas análises do Conselho Escolar, Conselho de Classe, Projeto Político Pedagógico e Forma de

Provimento no cargo/função de diretor escolar, processos estes interligados aos grupos de categoria criados (AAA1, AAA2, AEA, EAA/EEE e Q)<sup>5</sup>.

O oitavo capítulo traz como destaque os dados do perfil do dirigente escolar, processos de gestão das escolas públicas de ensino fundamental do Acre, neste capítulo serão cotejados o perfil e os processos de gestão, fazendo-se uma síntese para se identificar como o diretor escolar influencia nos resultados escolares.

E por fim, se apresenta as conclusões, onde se destacam as respostas que objetivam responder à questão problema que move essa pesquisa e que nortearam a investigação e análise dos dados, proporcionando assim maior sustentação e reflexões possíveis em torno do objeto de estudo pesquisado.

---

<sup>5</sup> A sigla AAA1 - refere-se à representação das escolas de Alta mais expressiva no IDEB; A sigla AAA2 – refere-se à representação de escolas com alta moderada no IDEB; A sigla AEA – está relacionada às escolas de Alta/Estabilidade e Alta no IDEB; A sigla EAA/EEE se refere às escolas com Estabilidade/Alta/Alta/ e Estabilidade/Estabilidade/ Estabilidade e Q – se refere ao grupo de escolas em queda.

## 1 DIREÇÃO ESCOLAR: NOVAS ATRIBUIÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao iniciar este capítulo, intenta-se tratar a princípio de uma abordagem do referencial teórico e bibliográfico, como forma de organizar as ideias relacionadas ou que se aproximam do objeto a ser estudado. Nesse percurso, preza-se pela margem de estudos já produzidos, sendo visto como suporte para se projetar melhor o conhecimento no estudo investigado.

De forma preliminar fez-se um levantamento em torno da produção que contempla a direção escolar associada aos processos de desempenho. A princípio, a busca se deu no Banco de Dados de Tese e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando-se as palavras-chave: gestão escolar, direção escolar, eficácia, desempenho e resultados. Os trabalhos encontrados registraram informações que, em síntese, são basilares para se compreender o que dizem as recentes pesquisas sobre o tema em estudo “A influência do diretor sobre o desempenho escolar dos estudantes”, destacando-se quais conclusões tem chegado, apontando-se publicações de cunho nacional e internacional.

Na busca de uma revisão mais consistente, buscou-se também sistematizar os principais achados a partir de publicações em artigos, utilizando-se a procura em: Periódico Capes (<http://periodicos.capes.gov.br/>); artigos da base Scientific Electronic Library Online (SCIELO) (<http://www.scielo.org/index.php?lang>), além do Banco de Teses e Dissertações (BDTD) (<http://bdtb.ibict.br/vufind/>) e no google acadêmico (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>).

No levantamento feito utilizando-se essa base de dados, selecionou-se um total de 81 trabalhos, levando em consideração as publicações dos últimos 12 anos (2007 – 2019) não se descartando também as produções de 2020 e 2021 (atualização da revisão) que contemplam o objeto de estudo pesquisado. De 81 trabalhos encontrados, foram selecionados 27 artigos, 07 dissertações e 03 teses, sendo que se buscou verificar em seus resumos os objetivos e resultados alcançados, observando-se os artigos, teses e dissertações selecionadas, tomando-se como base a influência do diretor escolar sobre os desempenhos, seguido dos descritores eficácia, resultados, efeito, palavras estas consolidadas no processo de busca dos trabalhos, percebendo-se uma composição diversa nas temáticas selecionadas. Para tanto, os trabalhos levantados foram elencados, levando em conta o tema central desta pesquisa, e em seguida agrupados, destacando-se assim as seguintes categorias: a) Gestão escolar e desempenho do aluno; b) gestores escolares: formas de provimento do cargo e suas implicações no desempenho escolar; c) gestão escolar e políticas educacionais: um trabalho conjugado; d) gestão escolar e eficácia.

Entre as pesquisas selecionadas, tanto de cunho nacional quanto internacional, evidencia-se que o trabalho da direção escolar é pautado como de grande relevância para melhorar a qualidade da educação, incluindo-se frente a esse processo o desempenho dos estudantes e a condução da escola como um todo. À medida que se procedeu a leitura dos trabalhos, verificou-se que estes se revestiram de grande contribuição para o desdobramento desta pesquisa, pois deram margem para se ampliar o conhecimento acerca de elementos conceituais, metodológicos, resultantes de estudos já consolidados e que serviram de suporte no decorrer do estudo.

Observando-se as dimensões apontadas a partir das pesquisas selecionadas, notam-se distintas abordagens nos eixos de pesquisa, quando analisados por categorias. Tomando como base tais produções, é preciso destacar que é notória a relevância do trabalho da gestão / direção para organização do trabalho escolar, incluindo-se neste âmbito o desenvolvimento do trabalho dos professores aliados ao processo de desempenho dos discentes. Uma leitura cuidadosa das produções permite projetar inúmeras contribuições, uma vez que amplia os seus próprios horizontes acerca da temática estudada.

As projeções apontadas a partir das pesquisas selecionadas estão pautadas de forma específica para uma análise da influência que a direção da escola possui para ampliar o desempenho escolar de seus alunos, verificando-se principalmente os resultados do IDEB, além de outros elementos que se circunscrevem como de importância para determinar os resultados escolares.

Pensar nas atribuições do diretor escolar no atual contexto educacional, tendo em vista as cobranças dos resultados escolares, é pensar no papel que este profissional deve desencadear para vencer os inúmeros desafios que se aplicam hoje no nível escolar – envolvendo os estudantes, seus contextos familiares, escolares, fatores socioculturais, políticos e econômicos, sendo demarcados como fatores multideterminantes que podem influenciar no desempenho escolar, cabendo ao dirigente escolar saber lidar com tais variáveis.

Em face dessas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que passa por amplas transformações, torna-se inegável a mobilização dinâmica daquele que está à frente da escola – o dirigente escolar, visto que os resultados de suas ações serão de fundamental importância para garantir melhoria no desempenho escolar.

É preciso também se pensar que a educação no contexto escolar, tem sido vista com certo grau de complexidade, demandando esforços redobrados de todos que nela atuam, acrescentando-se também maior organização frente ao trabalho educacional desenvolvido, não

se descartando desse processo um trabalho que alcance as distintas dimensões, sejam estas técnicas, políticas ou pedagógicas.

Sabe-se que há um conjunto de atribuições que estão ressignificando o trabalho do diretor escolar, uma vez que tem se exigido da escola novas competências em torno da formação do aluno, solicitando-se destes que pensem criativamente, que tenham capacidade de analisar informações e proposições distintas, que sejam críticos, que tenham condições de exprimir seus próprios pensamentos, solucionar problemas, que tomem decisões corretas a fim de resolver relações conflituosas, dentre outras competências consideradas relevantes para a prática da cidadania. E é nesse contexto que o diretor escolar deve mover suas ações, agir não apenas com base nos meios, mas nos fins da educação, trabalhando assim para que o processo de formação dos alunos tenha como produto final o desempenho escolar satisfatório, sendo este fator condição essencial para o exercício da cidadania de cada um que se encontra na escola.

Entre os 13 trabalhos selecionados voltados para a gestão escolar e desempenho dos alunos encontram-se produções, que destacam serem mais relevantes os aspectos pedagógicos sobre os administrativos, compreendendo-se que os primeiros preponderam sobre o segundo. Além disso, é posto em evidência que um plano de gestão se torna um expoente fundamental para a execução das ações a serem cumpridas dentro da escola, isso porque leva em consideração o princípio da coletividade, pautado em uma concepção de gestão que visa a participação de todos os envolvidos no processo educacional, priorizando como premissa maior a dimensão pedagógica. (AZEREDO, BAUM, CARVALHO, 2018).

O discurso propalado é de que a dimensão pedagógica assume contornos relevantes, uma vez que o cumprimento desta dimensão com eficiência no âmbito escolar poderá dar respaldo aos resultados escolares, sendo que estes podem se imprimir como um processo de formação integral do aluno. No entanto, é preciso destacar que apenas a projeção de resultados não indica ou garante uma formação plena desse aluno, isso porque, há por trás desses resultados elementos que dizem respeito tanto à vida escolar do discente quanto à própria dimensão pedagógica atuante no interior das escolas.

De um lado, encontra-se a própria condução do trabalho realizado pela direção escolar, onde em grande parte suas tarefas se operacionalizam de forma técnica, sem preocuparem-se com questões subjetivas relacionadas ao aluno, reduzindo-se assim a uma mera execução de atividades que a todo custo deve apresentar resultados, podendo ser tais aspectos insuficientes, pois ao se pensar no todo integral do aluno e no papel que o diretor pode desempenhar, é alinhar esses dois grupos a um processo de formação política, social e econômica, refletindo-se na participação social, sendo sabedores de seus direitos e deveres.

Dito de outro modo, mas seguindo o mesmo contexto, há investigações que analisam quais ações a gestão escolar desenvolve para garantir o sucesso dos alunos, chegando-se à conclusão de que planejamento e participação coletiva da comunidade podem ser vistos como decisivos para promoverem tal desempenho. (GELATTI; MARQUEZAN, 2013; PAULO, 2012). Interessante notar, que essas ações são promovidas a partir das avaliações do IDEB, entendidas como porta de acesso para analisar o desempenho das instituições escolares e dos sistemas de ensino, dando margem para se ultrapassar os processos quantitativos, visto que se tem uma noção do micro, capaz de analisar o aluno, a escola e o professor, alargando-se, assim, a probabilidade de elaboração de novas políticas públicas, tão necessárias para se promover o desempenho escolar.

Os trabalhos trazem como foco investigativo análises pautadas em elementos que ora são conjugados como promotores para efetivação de uma gestão democrática, mas que também se manifestam através de disputas, marcadas pela sociedade civil e pela política para consolidar a gestão democrática do ensino, visto principalmente a partir dos Conselhos escolares (RINCON, 2015), entrelaçando-se nesse ínterim correlação de forças que por certo irão interferir no processo das políticas públicas de Estado, sendo este aspecto considerado um desafio ou uma possibilidade para a direção das escolas se articularem, sob o propósito de firmarem uma gestão democrática. Ao que transparece manifesta-se nesse cenário uma socialização de poder, inserindo-se também uma lógica mercadológica.

O que se traduz nesses estudos é que há um diálogo conflituoso marcado por distintas ideologias, sendo notável que o trabalho escolar é redimensionado por uma relação de forças fixadas nas relações de poder, pois está diretamente vinculada às concepções de sociedade tanto dos seus gestores quanto dos demais atores sociais que trabalham para construir os seus caminhos. Porém, não se configura como fator de ordem positiva, a escola se deter apenas a mecanismos sociais externos, reproduzindo as forças advindas do meio social, mas acionar parâmetros que envolvam uma práxis comprometida com a realidade social sendo capaz de a transformar, de transgredir o conservadorismo do homem e da sociedade presente no meio social, propondo-se, assim, um itinerário democrático. Evidencia-se que esta não é uma ação simples, pois são necessárias acentuadas modificações nas relações de poder que encontram – se fixadas tanto no interior quanto no exterior do contexto escolar.

Outro ponto estratégico pensado para melhorar o desempenho dos estudantes, diz respeito às políticas educacionais, vistas como necessárias para melhor atingir resultados positivos, dentre as quais se destacam a efetivação de professores como um critério para evitar a rotatividade dos docentes, seguido do acúmulo de experiências dos professores,

determinando-se que professores com mais de dois anos de profissão promovem efeitos positivos no desempenho dos estudantes, somando-se também a conexão da internet, além da forma de provimento dos gestores escolares (BIONDI, FELÍCIO, 2007), sendo este último aspecto ressaltado em investigações mais recentes, que serão mencionadas posteriormente.

Os levantamentos das pesquisas realizadas procuram associar o perfil dos diretores escolares com o rendimento dos alunos, utilizando-se de dados dos sistemas de avaliação local, apontando-se na análise conclusiva de que os resultados sugerem uma caracterização de gestão plenamente democrática, aliada à proficiência dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa. Ao que transparece, o estudo revela um perfil de gestão que se move com fins pedagógicos e que prezam pelo processo de coletividade, participação e envolvimento nas atividades, descartando-se, assim, as tendências tradicionais de gerenciamento escolar, comprovando-se tais resultados a partir dos métodos baseados em estatísticas com análise fatorial e de agrupamentos. (SOARES; TEIXEIRA, 2006). Em um estudo anterior a este, Mutim (1991), ao pesquisar sobre os diferentes estilos de gestão e seu desempenho na prática diária, tomando como base um estudo de caso entre duas escolas, chega à conclusão de que há um direcionamento positivo quanto às ações desenvolvidas no que se refere à gestão financeira e pedagógica e ao desempenho escolar alcançado, no entanto, ressalta que apenas a gestão democrática não é suficiente.

A ideia manifestada pelo autor de que “a gestão democrática não é suficiente”, prevê que outros elementos se fazem necessários para que o desempenho escolar ocorra, uma vez que esse desempenho está associado à qualidade do ensino, sendo necessário também considerar elementos como insumos, poder de influência da gestão nas unidades escolares, seguido de autonomia, participação coletiva, ao invés de mecanismos de heterogestão, alcance de bons resultados manifestado pelas avaliações de sistemas, políticas públicas educacionais que possam alicerçar o trabalho docente, implicando no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, dentre outros aspectos.

Reconhece-se que os pontos estratégicos delineados para melhorar o desempenho dos estudantes não deixam à margem a importância das políticas educacionais, pois como se sabe, a ausência ou melhor condução desse processo pode afetar em muito o desempenho escolar, quando se observa, por exemplo, a efetivação de professores, o perfil do diretor escolar, a forma de provimento dos cargos de diretor e os diferentes estilos de gestão, se tem em mente que esses fatores podem alterar positivamente, desde que se sustente uma empreitada ousada, capaz de aproveitar as oportunidades existentes para promover os avanços necessários, não esquecendo-



se das relações cooperativas, democráticas, humanas, políticas, pedagógicas e financeiras que também podem refletir no contexto escolar promovendo desempenho.

Acompanhando as pesquisas que tratam da intervenção da gestão escolar sobre o desempenho educacional, Tavares (2012) põe em relevo que práticas de gestão mais exclusivas, seguida de monitoramento de performance, além de metas preestabelecidas e a utilização de incentivos, poderão contribuir positivamente para o rendimento da aprendizagem escolar, principalmente no que se refere aos alunos que apresentam índice negativo de desempenho em matemática, destacando a pesquisadora não ter encontrado efeito positivo em Língua Portuguesa. Outros questionamentos surgiram em meio à investigação, dentre estes: se os resultados se devem a seleção de alunos, das equipes gestoras ou se está correlacionado aos investimentos voltados para a estrutura escolar ou se se volta para as mudanças de práticas pedagógicas ou gerencialista, frisando ser esta última a mais incisiva.

A ênfase dada em relação à liderança na gestão escolar foi encontrada tanto na literatura de cunho nacional quanto internacional, sendo balizado, por exemplo, em investigação realizada no Chile (MORENO; DIAZ; ARAYA, 2019) que o país tem impulsionado de modo enfático o desempenho da liderança diretiva/pedagógica e empregado a utilização de instrumentos de apoio e guia, reconhecidos como marcos para o desempenho positivo, uma boa liderança escolar manifestada pelo diretor, sendo as ações promovidas por ele capazes de influenciar os sujeitos a atingirem as metas e os objetivos que, por sua vez, devem ser compartilhados.

Seguindo esse percurso, Carvalho e Oliveira (2018) em pesquisa nacional, também trazem como foco de análise a relação entre fatores intra escolar – a liderança do diretor, este reconhecido como fator interno à escola – e a representação de fatores extraescolar – correspondente à política do provimento do cargo da direção escolar, seguido do desempenho escolar. Pela adoção do método utilizado (de natureza quantitativa, a criação do índice de liderança do diretor (ILD) por meio da análise fatorial e variável indicativa, bem como pela regressão linear para análise do desempenho dos alunos), as autoras apontaram como elementos conclusivos, que se controlando o nível socioeconômico dos alunos, é perceptível do ponto de vista estatístico a associação entre os fatores intra e extraescolar sobre o desempenho dos discentes do 5º ano, de modo específico na disciplina de matemática.

O estudo de Medeiros (2011) acerca dos *Gestores de escola: características e práticas administrativas presentes na gestão das escolas públicas com melhor desempenho relativo no Estado de São Paulo* também se propõe a identificar práticas de gestores de escolas que possuem melhor desempenho, tomando-se como base as condições socioeconômicas versus



desempenho dos alunos na Prova Brasil, chegando à conclusão de que cada escola possui suas especificidades e que possuem um grau de complexidade, traduzindo-se que o poder de transformação e autotransformação pode ser assegurado pela gestão das escolas. Isso significa que um grau de autonomia presente nas escolas, implica em mudanças positivas, tendo em vista que cada escola é dotada de sua própria cultura, tem suas especificidades e que o diretor escolar, criando suas próprias condições de trabalho, poderá garantir melhores resultados.

Se associa a essas produções o fato dos diretores escolares ocuparem posição central, desde seus aspectos administrativos, que são traduzidos como foco dominante de seu trabalho até chegar a outras dimensões que hoje são propostas para enriquecer sua função frente à escola, cabendo aqui situar a gestão pedagógica, que pode ser entendida como ocupação maior para atingir os fins da educação, permitindo que o diretor, visto como líder, possa atuar com maior justiça social, promova inclusão e igualdade, possa aproveitar as oportunidades vividas no cotidiano escolar, conviver com os conflitos, enfim, saiba lidar com essas múltiplas habilidades e conhecimentos que podem exigir desse ator tomada de posição, trabalho coletivo, sustentando-se, assim, um trabalho pautado na direção escolar menos personalizada.

Percebe-se a partir da leitura dos trabalhos categorizados, que parte das produções se inclina de forma acentuada para o papel que o diretor das escolas pode ter frente ao desempenho dos alunos. Importante destacar a importância que os resultados dessas pesquisas trazem, por permitir um alargamento da revisão, por auxiliar no desenho da pesquisa a ser realizada e por dar margem para fortalecer as discussões.

Associado a esta revisão, o segundo agrupamento de produções que está categorizado como “gestores escolares: formas de provimento do cargo e suas implicações no desempenho escolar” trazem em síntese análises que permitem verificar até que ponto a política de eleições para diretores tem gerado ou não, efeitos sobre o desempenho dos estudantes. A princípio se apresenta que o fato da adoção de uma política de eleição em torno das escolas municipais e estaduais não trouxeram resultados significativos de desempenho, mas por outro lado, apresentaram-se fatores de impacto representados pela redução da taxa de aprovação e abandono escolar. (SANTOS; SAMPAIO, R.M.B.; SAMPAIO, L.M.B., 2016).

Outra importante demarcação em torno das pesquisas diz respeito à identificação dos modelos de provimento do cargo adotados que se contornam sob os diferentes sistemas de ensino e quais implicações são trazidas para a gestão escolar. Dos 11 trabalhos selecionados, há destaque de que se prepondera formas mais democráticas segundo o resultado da pesquisa, além de se sobressair uma avaliação maior da competência técnica do que política. (CRUZ, 2015). Elevando-se uma compreensão acerca desse processo, verifica-se que o fato de se

priorizar a competência técnica está relacionado a privilegiar as atividades meio, sendo capazes de coordenar as atividades administrativas, financeiras e pedagógicas, sendo estas últimas, opção de segundo plano.

Por outro lado, o estudo de Moraes (2016) indica que há limites sobre o modelo de escolha de gestores (eleição) fazendo-se compreender que nem sempre se efetiva como critério prevalecente, uma vez que ainda há relações patrimonialista no âmbito das escolas.

Essa mesma visão é enfatizada por Esquinsani (2013), que destaca que a eleição de diretores não tem a influência necessária de sozinha conseguir restringir práticas patrimonialistas, sem o apoio de outros mecanismos de gestão escolar e administração educacional. Mas considera que a gestão da escola poderá potencializar a qualidade da educação, desde que seja corresponsável pelo processo de democratização.

Outro importante estudo mencionado é o de Finati (2016) que propõe em um de seus focos investigativos a “discussão e análise das eleições como forma de provimento do cargo”, manifestando ser a eleição um instrumento de materialização da gestão democrática das escolas públicas, chegando à conclusão de que a efetivação destas, não extingue a rotatividade de profissionais no cargo de direção escolar e tampouco garantem uma gestão democrática.

Assim, o estudo de Finati (2016) se reveste de informações importantes pelo fato da análise feita tomar como base a concepção de gestão democrática e se expandir a um número significativo de escolas, sendo o mais importante o de focar nos primeiros processos eleitorais desde a década de 1980, aspecto esse relevante por permitir ver o desdobramento desse instrumento de materialização da gestão democrática em longo prazo, permitindo, assim, se analisar os avanços e retrocessos em face às mudanças ocorridas.

Interessante notar que a produção acadêmica em torno da forma de provimento do cargo de diretor apontou diversas faces que são importantes para se compreender o papel que a gestão escolar ocupa. Nesse sentido, Andrade (2015) analisou se a eleição democrática de diretores trouxe repercussão positiva nas escolas públicas. Sobre outro ângulo, Silva (2016) analisou a eleição de diretores verificando o desempenho de diretores eleitos e concursados, aspecto esse considerado relevante, pois ao se articularem as diretrizes da rede estadual de dois estados, constatam que uma rede é mais alinhada à concepção técnica (escolas paulistas), ao passo que outra era mais inclinada à concepção política (escolas paranaenses), não significando que seus discursos e práticas não se aproximem. Ou seja, a ideia que se tem em volta é de que, embora cada escola apresente distintos formatos de eleições, cada uma preza por articulações diferentes, isso porque os diretores ao assumirem seus cargos dispõem de escolas com especificidades que

precisam ser analisadas e trabalhadas conforme suas necessidades, cabendo ao diretor assumir uma postura mais técnica ou política.

Mesmo que toda a dinâmica ocorrida em torno das eleições de diretores tenham como foco central o discurso pautado para que se efetive a gestão democrática, há estudos que revelam um contorno conservador, embora apontem para uma ampla participação da comunidade. (FLACH, 2019). Por outro lado, há de se preservar os princípios da gestão democrática, destacando que todos os segmentos devem participar assiduamente para que a gestão ocorra de acordo com as normativas legais. (GIMENES, 2019). Mais uma vez é destaque nas investigações, se a eleição de diretores pode garantir uma gestão democrática. A esse questionamento, a pesquisa de Costa (2018) esclareceu que a comunidade escolar acredita ser a eleição um instrumento capaz de democratizar o espaço escolar, mas, revela que, essa mesma comunidade se deixa impregnar pelos discursos dos candidatos à gestão das escolas que em grande parte são munidos de promessas que não poderão ser cumpridas, sendo que esse aspecto pode conduzir diretores que assumam cargos sem compromisso algum com a melhoria do processo educativo. Como já mencionado, a gestão por si só não garante a efetivação de uma prática democrática, no entanto, pode ser uma face promotora da qualidade do ensino, refletindo assim no desempenho dos estudantes.

É importante ressaltar que esse grupo de pesquisas se voltou, de forma específica, para uma análise da gestão escolar, observando-se o contexto escolar a partir das formas de provimento do cargo e os impactos gerados dentro da escola. As produções selecionadas tenderam a apontar que as eleições aconteceram levando em conta alguns parâmetros que são determinantes para a elevação da qualidade dos trabalhos executados nas escolas, resguardando principalmente o discurso da gestão democrática, enfatizando concepções técnicas e políticas, bem como as normativas legais. Por outro lado, veem que ainda se manifestam sobre o espaço escolar práticas conservadoras desconexas do que prevê a gestão democrática, levando em conta discursos vazios e descompromissados com a qualidade do ensino, faltando assim coesão entre os que pretendem gerir a escola e a comunidade que é chamada a participar.

Além disso verifica-se que as atribuições do diretor escolar se conjugam como favoráveis ao desempenho escolar, mas ficando claro que as eleições para diretores nem sempre se traduzem como resultados significativos de desempenho, podendo impactar em outros aspectos, como, por exemplo, na redução das taxas de aprovação e no abandono escolar, evidenciando-se que de qualquer forma, o diretor escolar é um ser estimulador, que media o espaço interno e externo, e torna-se um sujeito responsável pela promoção da aprendizagem, sendo capaz de no exercício de sua função liderar os recursos financeiros e humanos, chegando

a monitorar o desenvolvimento de suas ações, avaliando-as, para que assim possa com clareza solucionar ou lidar com os problemas que possam surgir, agindo mais com competência técnica do que política.

No que se refere ao terceiro grupo de pesquisas selecionadas, categorizadas como “gestão escolar e políticas educacionais: um trabalho conjugado” verifica-se que a compilação dos trabalhos retratam o papel da gestão escolar junto às políticas educacionais, destacando que o estabelecimento/ implementação das políticas (política de avaliação, políticas antirracistas, políticas gerencialistas, políticas de currículo, política de bonificação, política de educação integral) – principalmente as políticas de avaliação – devem ser alicerçados pela gestão escolar, considerando que o trabalho da gestão escolar é preponderante para incentivar os professores a utilizarem os dados dos resultados das avaliações externas, incluindo – se o discurso de que estas tem potencial relevante. (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

As políticas de avaliações externas tem sido foco de destaque para se compreender seu papel e repercussão, sendo também representadas pelos seus sistemas de avaliação, tendo sido feitos estudos locais para se analisar como vem se dando esse processo, principalmente a partir da década de 1990, período marcado por mudanças significativas relacionadas à política educacional, voltadas para a avaliação, para um maior monitoramento e colocando em pauta a qualidade e equidade do sistema educacional como um todo. Nesse sentido, a partir de estudos que versam sobre a política de avaliações, verifica-se um processo de intensa responsabilização sobre os professores e diretores das escolas, seguindo-se um treinamento para a realização das atividades. Em síntese, os apontamentos conclusivos destacaram ser esse aspecto prejudicial às escolas, pelo fato de ser impostas exigências do sistema de avaliação de forma exacerbada para o cumprimento das metas nacionais projetadas. (CERQUEIRA; GONZALEZ; BERNARDO, 2016). Insere-se também nesse contexto uma projeção de incentivos monetários por desempenho, o que permitiu ver uma oscilação de dois extremos, de um lado, os que defendem tais propostas e que buscam analisar os reflexos da reforma política acerca do ensino e, de outro, os que se encontram a favor defendendo a tese de que essa implementação é um meio para que os profissionais se sintam responsáveis, supondo-se até a melhoria na qualidade da educação. Como base intermediária, há o posicionamento daqueles que buscam mais clareza científica quanto ao aprendizado dos alunos. (PASSONE, 2014).

Voltando-se ainda para a política de avaliações, a tese de Borges (2016) salienta que a percepção de diretores demonstra que, as avaliações são relevantes para as escolas, e se constituem como elemento de compreensão satisfatória e como ferramentas positivas de ensino, e não as veem como formas de pressão. O discurso ora apresentado, dispõe que as avaliações

são vistas como elemento de compreensão satisfatória, no entanto, é preciso aqui pautarmos um posicionamento de que essa ideia não é consenso, uma vez que as avaliações também podem ser vistas sobre outra ótica, estas surgem para atender as demandas específicas das empresas, identificadas no âmbito educacional pela ótica mercadológica, importando-se modelos que são derivados da gestão privada e que procuram se inserir nos espaços públicos, com ênfase nos resultados e produtos dos sistemas educativos. Assim, é preciso dar destaque que essa lógica no campo educacional não se fixa como saudável, visto que vai se gerando frente a esse processo uma espécie de concorrência, e alguns impactos possivelmente se apresentarão, podendo aqui se mencionar elementos que vão da meritocracia à responsabilização, podendo assim afetar os aspectos qualitativos da educação.

Pensando ainda sobre a dimensão que a gestão ocupa frente às políticas educacionais, é interessante notar que esta é entendida como liderança e sendo capaz de subsidiar a implementação de mecanismos que tragam maior representatividade para lidar com a diversidade social, cultural e humana. (MACEDO, 2016). Depreende-se a partir desse contexto que o papel da direção escolar resulta em distintas atribuições, permitindo representar categorias de trabalho que traçam novos ordenamentos e ações diretivas, como por exemplo, políticas antirracistas.

Cabe também relacionar que as pesquisas sintetizam as tensões e desafios presentes no campo da gestão escolar, vistos a partir da sobrecarga de trabalho, aliadas a um contexto de precariedade das condições de trabalho, regidas por uma tensão política diante dos que operacionalizam os trabalhos escolares, com tendências para que haja mudanças pedagógicas. A título de conclusões, as autoras sinalizam que é importante haver um adensamento de pesquisas e reflexões sobre a formação em gestão escolar, frente aos novos desafios políticos e pedagógicos. (CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014).

Buscando-se uma compreensão acerca do que relataram as autoras, percebe-se que há uma preocupação em torno do papel político que deve ser desempenhado pelos diretores escolares, bem como uma necessária formação pedagógica, sendo esse fator importante, pois, dessa forma, os dois eixos poderão se completar, tendo em vista que à medida que o gestor recebe uma boa formação pedagógica, poderá ele estar apto a direcionar seu papel agindo politicamente, projetando assim ações inovadoras e estruturando melhor o trabalho da instituição escolar.

Há de se destacar que estudos os investigativos que partem do pressuposto que a tendência gerencialista modificou a instituição escolar e, conseqüentemente, o trabalho do diretor escolar, revelam que há grande influência do gerencialismo na gestão das escolas, ou

seja, em meio às produções acadêmicas se atesta que o gerencialismo surgiu na segunda metade do século XX, buscando melhor resposta aos planos sociais e econômicos do Estado.

Não se pode perder de vista que a dimensão ocupada pela gestão escolar está relacionada ao processo de construção da escola pública com fins democráticos. Alicerçada a partir desse processo, verifica-se que esta participa ativamente de processos sociológicos que também envolvem a formação social do aluno, preenchendo, muitas vezes, as lacunas existentes na cultura escolar dos discentes, preparando os profissionais que lidam com esses alunos, dentre outros elementos que podem se constituir como ferramenta de apoio para atuar politicamente. (BURGOS, 2013). Assim, é preciso salientar que mesmo a gestão atuando sobre essa diversidade de fatores, não significa destacar, que todas essas ações sejam de sua inteira responsabilidade, mas visam pontuar que seu processo de participação não pode ser alheio ao projeto de reforma e melhoria da escola.

Ao aliar a gestão escolar com as políticas educacionais, verifica-se que há uma base de produções que apostam na gestão escolar, vendo-a como um suporte para que as políticas se efetivem com maior qualidade. Nesse sentido, o estudo de Oliveira (2016) traz como foco, a análise através da perspectiva dos gestores escolares acerca da gestão integrada da escola (GIDE), mostrando como que os processos de resistência, de acomodações e conflitos, podem delimitar a distância entre a política como texto e sua implementação como prática.

As discussões que entrelaçam esse estudo versam que a GIDE se contorna alterando a lógica de trabalho desenvolvido dentro das escolas, trazendo consequentemente implicações sobre o trabalho dos gestores, permitindo-se analisar como esses sujeitos atuam. Há, aparentemente, frente à implementação dessa política, silêncios, omissões, práticas cotidianas as quais são ressignificadas e que mantêm um distanciamento entre a política como texto e a prática da política. Os relatos conclusivos são de que a GIDE funciona mais como um componente quantificável do processo educativo distanciando-se de uma formação humana mais completa.

Esse grupo de pesquisas trazem como âncora principal, o protagonismo do diretor escolar, visto que se tem como destaque a sua atuação em múltiplas dimensões: transitando desde a implementação das políticas, sua condução e resultados alcançados. É perceptível que seu protagonismo não pode prescindir frente às esferas de atuação da escola, que se volta justamente para a formação social do aluno e do professor, a responsabilidade pedagógica, a maior canalização e direcionamento da sociedade civil que podem realçar o trabalho escolar. No entanto, deve-se ter consciência que a atuação do diretor escolar diante dessas esferas não pode se destinar como exclusividade sua, tampouco deve-se eximir a responsabilidade do

Estado enquanto entidade indispensável e a própria sociedade em geral, mesmo assim, torna-se claro que a reforma da escola não poderá ter êxito se não houver plena participação na construção dessas distintas esferas, que direta ou indiretamente estão interligados ao trabalho escolar desenvolvido por aquele que está à frente da instituição – o dirigente escolar .

Relacionando o quarto grupo de pesquisas categorizado como “gestão escolar e eficácia” se tem um movimento investigativo que analisa quais os fatores que correspondem à eficácia escolar, destacando-se dentre estes, o trabalho de Samonns (1999) e uma extensa revisão realizada por Alves e Franco (2008), somando-se também no âmbito das pesquisas sobre eficácia escolar as ideias de Murillo (2008 a, 2008 b); Cruz e Yurén (2009), Murillo e Garrido (2016). A análise que Sammons (1999) realizou foi solicitada pelo governo inglês, cujo propósito era averiguar os fatores correspondentes à eficácia escolar. Em meio à solicitação sugeriu-se a análise de “determinantes - chave” sendo substituído pelo termo “características – chave”, pois consideraram que sobre o primeiro “o enfoque determinístico era inapropriado”. (SAMMONS, 2008, p.336). Ao que se consta, a análise com base nas “características-chave” teve grande repercussão, despertando interesse de autoridades educacionais locais, profissionais e até mesmo da mídia. A seleção dos onze (11)<sup>6</sup> fatores chaves apresentados pela autora dão margem para se compreender que sobre cada elemento há um propósito que orienta a melhoria da escola enquanto instituição, promovendo a aprendizagem dos alunos, a melhor organização de meios e fins educacionais, em suma, itens que podem ser vistos como úteis para o alcance de objetivos institucionais determinados.

No entanto, alerta a autora que “[...] apesar de serem muito instrutivos os estudos internacionais e comparativos sobre a eficácia da escola e do professor em diversos países, os resultados de tais estudos provavelmente não seriam diretamente transferíveis para outros contextos” (SAMMONS, 2008, p. 348), ou seja, a indicação fixa desses elementos não garante por si só o processo de eficácia escolar, isso porque há múltiplas diferenças sociais, econômicas, culturais que podem interferir no contexto educacional e que podem variar no desempenho escolar ou, dito de outra forma, cada escola possui suas especificidades e são moldadas por inúmeros fatores que para mais ou para menos irão repercutir no processo de eficácia, sendo destaque dentre estes, a localização escolar, o perfil dos alunos (suas características), os próprios recursos destinado às escolas e, principalmente, a qualidade profissional, levando –se

---

<sup>6</sup> Os onze fatores – chave apresentados por Simmons (2008, p.351) são: 1. Liderança profissional; 2. Objetivos e visões compartilhados; 3. Um ambiente de aprendizagem; 4. Concentração no ensino e na aprendizagem; 5. Ensino e objetivos claros; 6. Altas expectativas; 7. Incentivo positivo; 8. Monitoramento do Progresso; 9. Direitos e responsabilidades do aluno; 10. Parceria casa-escola; 11. Uma organização orientada à aprendizagem. Maior definição desses aspectos cf. a Obra de Nigel Brooke (2008) - Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.



em conta seu processo de formação, a esta lista soma-se também a autoridade do diretor escolar, direção do sistema, pois suas formas de atuação, ações realizadas, liderança, podem também influenciar nesse processo.

Ainda em âmbito internacional, encontra-se uma margem de produções que analisam distintos contextos, abrangendo estudos sobre eficácia escolar no Chile, Espanha, República Dominicana, México, dentre outros. O estudo de Briceño (2007) sobre liderança e competência diretiva para a eficácia escolar: *Experiência do Modelo de Gestão Escolar no Chile* aponta que assim como o papel dos professores é chave importante para o processo de aprendizagem, o papel da direção escolar também é visto de igual modo para promover a eficácia na instituição escolar – aspecto esse condizente ao que se propõe investigar também nesta pesquisa. Além disso, aponta o autor que há diferenças sobre essa influência, mas não se sabe ainda entre os investigadores se o processo de influência é visto de forma direta ou indireta, sendo que a provável resposta pode ser encontrada nos diferentes estilos de liderança executado no interior das escolas, podendo assim se visualizar múltiplos aspectos, como tipos de comunicação, lideranças de situações complexas, resolução de problemas – elementos que podem se ajustar para alcançar as metas.

Coaduna-se também dentro do Movimento de Pesquisa de Eficiência Escolar desenvolvidos na América Latina, a investigação realizada por Murillo (2007a) onde aponta nove fatores que também podem ser considerados como importantes para o processo de eficácia: “clima escolar e de aula; direção escolar; desenvolvimento profissional dos docentes; altas expectativas; instalações e recursos”. (MURILLO, 2007, p. 8). Nessa mesma direção o estudo de Murillo e Garrido (2016) também realizou uma investigação em torno dos níveis do sistema de ensino incluindo - se os aspectos administrativos, escola e aula da educação primária na República Dominicana, encontrando os seguintes fatores de eficácia na República Dominicana: “sentido de comunidade, clima escolar y de aula, curriculum, dirección escolar, participación de la comunidade escolar y recursos”.<sup>7</sup> (MURILLO; GARRIDO, 2016, p. 119-120).

Observa-se assim, que dentre as características apresentadas, situa-se o papel do diretor escolar, visto também como um líder principal para a promoção do processo de eficácia, julgando-se necessário seu comprometimento com a escola, com os estudantes e com o corpo docente, somando-se também sua capacidade técnica.

---

<sup>7</sup> Sentido de comunidade, clima escolar e de aula, currículo, direção escolar, participação da comunidade escolar e recursos. (MURILLO; GARRIDO, 2016, p. 119-120). [Tradução nossa].

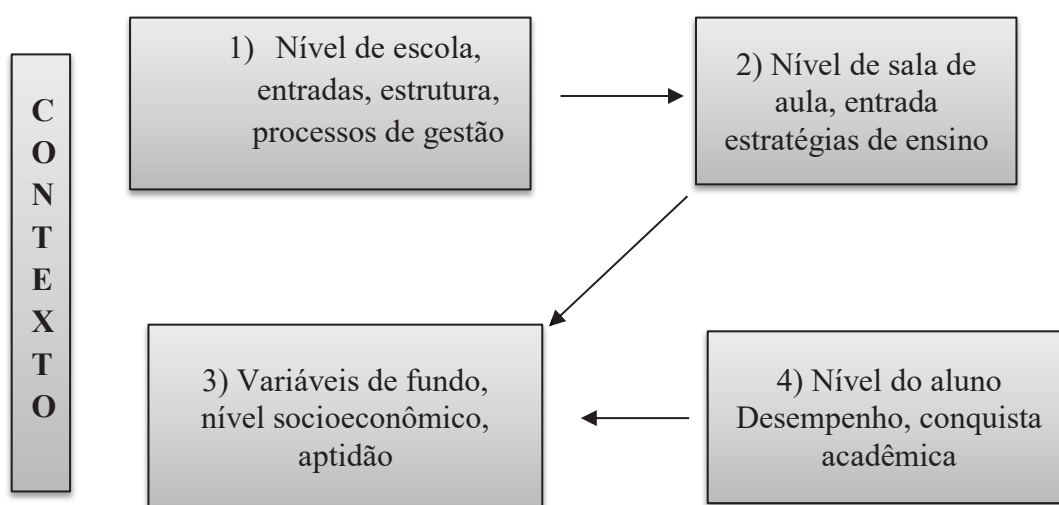


As ideias acrescentadas pelos autores nas investigações realizadas dão conta de um discurso que envolve a direção colegiada, sendo esta representada pelo compartilhamento de informações, decisões e responsabilidade, ganhando vez e voz o processo de coletividade regido por participação, negando-se toda e qualquer forma de ação do dirigente escolar de forma solitária. (MURILLO, 2007). Porém, é oportuno colocar que mesmo que o dirigente escolar esteja munido dessas competências – não significa a garantia de desempenho positivo, isso porque, há múltiplos fatores que atuam simultaneamente nos níveis de inserção social podendo ser também determinantes nos resultados que advém dessa interação complexa.

Como já fora mencionado, os alunos apresentam peculiaridades próprias, contextos diversificados e não se podem depositar todas as esperanças de resultados em seu papel desempenhado, porém, deve-se ficar claro que em tese sua influência pode de alguma forma conduzir esse processo gerando melhor qualificação, isso porque sua atuação enquanto diretor poderá se associar a mecanismos pedagógicos, isto é, uma direção pautada não apenas nos aspectos administrativos, mas que consegue se articular também com o currículo, a escola, as sala de aula e prestar auxílio aos docentes, visando assim o alcance de resultados satisfatórios.

Murillo (2008), apoiado em Scheerens y Creemers (1989), apresentaram uma revisão de literatura sobre o primeiro modelo de eficácia escolar, nele contendo três níveis que o chamam de centro docente, aula e alunos e que podem ser modulados por características da organização e de contexto, que é o que se apresenta a seguir:

FIGURA 1- PRIMEIRO MODELO DE EFICÁCIA ESCOLAR



Fonte: Schreens y Creemers (1989, p. 274)

Ao analisar a proposta compreensiva de eficácia, notou-se a ênfase dada ao nível da escola, nela se acentuando mais uma vez os processos de direção – traduzindo-se com importante influência. O referido modelo surgiu apresentando um sistema de indicadores acerca do funcionamento do núcleo docente, considerando quatro tipos: “de contexto, insumo, processo y produto”<sup>8</sup> (MURILLO, 2008, p. 2), dando maior ênfase aos indicadores de processo. Ao realizar inúmeras investigações, considerou-se em primeira mão os trabalhos que versavam sobre desigualdades em educação e efeitos escolares, funções de produtividade escolar, escolas eficazes e eficácia docente, obtendo uma lista de fatores associadas tanto a nível escolar quanto de sala de aula (micro), sobressaindo-se do nível escolar:

[...] clima escolar seguro y ordenado, altas expectativas de logro, liderazgo educativo estudiantil, política escolar orientada al desempeño, liderazgo educativo, evaluación frecuente del progreso estudiantil, metas claras en cuanto a habilidades básicas y consenso y trabajo en equipo entre los docentes. El (micro) nivel del aula obtuvo los siguientes indicadores: tiempo de aprendizaje efectivo o tiempo dedicado a tareas, enseñanza estructurada o directa, oportunidades para aprender los contenidos, actitudes y expectativas de los docentes, fomentando la motivación de los estudiantes y los cambios que sufre el currículo debido a el contexto en el que se insertan los estudiantes. (MURILLO, 2008, pág. 6).<sup>9</sup>

Verificando-se tais fatores, foi possível destacar que os dois níveis, escolar e de sala de aula, estão amplamente interligados e em muito dependem de um dirigente escolar que seja atuante pedagogicamente, que se manifeste com participação envolvendo todos os sujeitos, propondo-se assim atingir os objetivos colocados pelas unidades de ensino. Do diretor escolar espera-se uma perspectiva analítica da realidade escolar, procurando sempre estabelecer parcerias com o coordenador pedagógico e professores, para juntos criarem alternativas e traçarem um plano de trabalho que tenha como propósito central a qualidade do ensino, amparada pelo desempenho que os alunos apresentarem – uma vez que esse aspecto parece ser determinante no discurso da eficácia. Porém, refletir sobre esse processo se faz necessário, principalmente conhecer os fatores que sustentam a formação dos alunos e que atuam de forma conjunta para obter desempenho suficiente.

---

<sup>8</sup> De contexto, insumo, processo e Produto. [Tradução nossa].

<sup>9</sup> [...] o clima escolar seguro e ordenado, altas expectativas sobre o rendimento, liderança educativa dos alunos, política escolar orientada ao rendimento, liderança educativa, avaliação frequente do progresso dos alunos, objetivos claros relativos às destrezas básicas e consenso e trabalho em equipe entre os professores. O nível (micro) de sala de aula obteve-se os seguintes indicadores: tempo de aprendizagem eficaz ou tempo dedicado a tarefas, ensino estruturado ou direto, oportunidades para aprender o conteúdo, atitudes e expectativas dos docentes, fomento de motivação dos estudantes e alterações que o currículo sofre devido ao contexto que os alunos estão inseridos. (MURILLO, 2008, p. 6). [Tradução nossa]

Considerando a problemática motivadora desse estudo que diz respeito à influência do diretor escolar no processo ou na busca de resultados escolares dos alunos, fica evidente a partir do que os autores mencionaram, que o dirigente escolar tem papel preponderante no processo de organização, motivação da equipe e, acima de tudo, na execução das atividades meios e atividades fins, sendo essa última fundamental, uma vez que se espera também desse sujeito uma atuação com competências técnica, política e pedagógica capaz de render boa proficiência estudantil, bons resultados escolares, sobretudo no IDEB – visto ser um indicador de desempenho, executando assim liderança diante da equipe profissional que atua na escola onde dirige.

O comprometimento na busca de bons resultados por parte do diretor pode contaminar toda a equipe, principalmente de professores e coordenadores, levando-os a um trabalho eficiente e eficaz no que tange às aprendizagens dos alunos. A preparação técnica e humanística pedagógica deste profissional que se propõe a dirigir uma equipe de profissionais da educação e a formação de jovens necessita estar contextualizada no ambiente local, regional, nacional e internacional, de maneira que os conhecimentos escolares ofertados aos educandos acompanhe aquilo que é discutido em ambiente global, fundamentalmente focado no perfil da formação profissional que a sociedade e o mercado exigem; do contrário, corre-se o risco de preparar o indivíduo fora de um contexto social e por ter uma preparação distante daquilo que é exigido no mercado de trabalho.

Não se pode descaracterizar dessa discussão, as exigências globais que consideram eficiência, eficácia e resiliência como padrão de desempenho profissional diante de um mercado competitivo.

Necessário apontar ainda que os egressos escolares por melhores que tenham sido sua formação, ainda necessitam de outros processos formativos para atender às demandas específicas das empresas, cabendo ao diretor escolar ter clareza dessas demandas, de maneira que todos os envolvidos no processo de formação do ambiente escolar partilhem dessa concepção e comprometimento.

Após o levantamento de produções acadêmicas realizadas para esta pesquisa, levando-se em conta as publicações entre os anos de (2007-2019) sem se descartar outras produções em períodos anteriores que contemplassem o tema desse estudo, houve a necessidade de se atualizar esta revisão tomando como base os anos de (2020 e 2021), levando-se em conta os mesmos descritores utilizados anteriormente, sendo estes: resultados, IDEB, eficácia, gestão, acrescentando –se apenas um descritor diferente nesse contexto: pandemia. Sob o propósito de aprimorar melhor esse processo de busca filtrou-se os seguintes termos como critério de

seleção: “gestão escolar and resultados do IDEB”; “gestão escolar and eficácia”; “gestão escolar and desempenho”, tendo em vista que a gestão escolar – aqui representada pelo diretor escolar, está amplamente interligada ao objeto de estudo desta pesquisa.

As produções selecionadas para esta pesquisa nesse período (2020 e 2021) foram também realizadas a partir dos dados disponíveis na BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<https://bdtb.ibict.br/vufind/>), artigos da base Scientific Electronic Library Online (SCIELO) (<https://scielo.org/pt/>) e no google acadêmico (<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt>). Sobre o site da BDTD, estabeleceu-se como critério de busca a utilização dos descritores “gestão and eficácia” – obtendo-se um total de vinte e seis (26) resultados de dissertações, filtrando-se a área de conhecimento: “Educação”, através do qual obtivemos quatro trabalhos (04), sendo que desses quatro, apenas dois (02) se aproximaram da temática desta pesquisa. No descritor “gestão and IDEB” se apresentou um total de sete (07) resultados, sendo três teses e quatro (04) dissertações – das quais apenas uma (01) tese se aproximou do foco dessa pesquisa, apresentando ainda um certo distanciamento por se tratar da gestão educacional e não especificamente da gestão escolar, como se pode observar na seguinte temática *O IDEB e a gestão educacional: efeitos, limites e possibilidades*, porém, mesmo assim, optou-se por selecionar a referida produção. As demais produções foram excluídas pela ausência de pertinência à temática que envolveu esta pesquisa, estando voltadas para gestão escolar e desigualdade social, análise de eficiência como subsídio para políticas educacionais, relações interpessoais positivas, eficiência de gastos públicos em educação, percebendo-se, assim, um outro debate em torno de seus objetos de estudo.

As palavras-chave “gestão and IDEB” foram também incorporadas nesse site de busca (<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt>) para dar suporte a esta pesquisa, sendo que a partir dessa busca selecionou-se trinta e seis artigos (36). A seleção dos artigos foi feita a partir da leitura de todos os resumos, observando-se principalmente o objetivo principal e os resultados alcançados. Feito esse mapeamento, selecionou-se os seguintes trabalhos:

QUADRO 1 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS - 2020 E 2021

| BANCO              | CATEGORIAS                                        | CATEGORIAS                                                                                   |
|--------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    | Gestão escolar e resultados do IDEB               | Gestão Escolar e eficácia                                                                    |
| BDTD               | 07 trabalhos *<br>04 – Dissertações<br>03 – Teses | 26 trabalhos***<br>- Filtrando a área de conhecimento:<br>“Educação” se tem:<br>04 produções |
| Resumos analisados | 01 Tese **                                        | 02 dissertações ****                                                                         |
| <b>BANCO</b>       |                                                   | Gestão escolar e IDEB                                                                        |
| SCIELO             |                                                   | 36 artigos *****                                                                             |
| Resumos analisados |                                                   | 07                                                                                           |

FONTE: a autora (2022) com base nos dados da BDTD e SCIELO.

\*Dos sete (07) trabalhos encontrados nessa categoria há três (03) teses e quatro (04) dissertações, sendo que foi selecionado para análise apenas uma (01) tese.

\*\* Tema da tese selecionada: “A Qualidade da educação na relação entre o IDEB e a gestão educacional: Efeitos, limites e possibilidades”.

\*\*\* Das 26 dissertações encontradas filtrou-se a área de conhecimento “Educação” aparecendo quatro (04) trabalhos e desses quatro apenas (02) dissertações foram selecionadas.

\*\*\*\* Tema das dissertações selecionadas: “Práticas Gestoras em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará” e “ Os resultados do 5º ano da Escola Estadual de Água Quente no PROEB/SIMAVE: Desvelando o fracasso na busca de superá-lo”.

\*\*\*\*\* Os trinta e seis artigos selecionados trazem em pauta discussões inerentes ao IDEB, no entanto alguns desses não se adequam à temática por focarem em outras dimensões que não seja a gestão escolar, observando-se de modo específico o diretor de escola. Por sua vez, estão interligados a (IDEB e qualidade do ensino, discussões que indagam se o IDEB é uma avaliação ou política de resultados, tratam também da política de formação de professores – interligada à avaliação em larga escala e IDEB discutindo-se que há uma delimitação do campo do conhecimento científico, tecem discussões sobre avaliação envolvendo os efeitos do gerenciamento na Educação Profissional, articula-se um debate entre a Prova Brasil e a avaliação institucional, verificando-se a percepção de professores, entre outros trabalhos que foram excluídos, por não vincularem especificamente à gestão escolar).

Dos sete (07) trabalhos selecionados para a análise em torno da categoria “gestão escolar e IDEB” observou-se que estes se revestem como de fundamental importância para análise e compreensão das relações estabelecidas entre a gestão escolar e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, verificando-se de modo específico a ação do diretor escolar, visto nesse estudo como o sujeito principal desta pesquisa.

Nota-se que as distintas ações que estão se operacionalizando no interior das escolas públicas para obter resultados satisfatórios no IDEB nos últimos dois (02) anos, incluem novas

formas de atuação, sendo destaque, por exemplo: novos saberes dos diretores para lidar com avaliações, percebendo-se assim que novos papéis transitam em seu trabalho, pois lidar com o processo de avaliação – demanda um saber pedagógico, importante elemento que deve compor o trabalho do diretor. Além disso, as produções acadêmicas versam também sobre o comportamento do diretor manifestando que se operacionalize ações de empreendedorismo, somando-se dentre outras prioridades, um bom trabalho da equipe pedagógica, constatando-se, assim, que há múltiplas recomendações direcionadas a partir de pesquisas atuais, exigindo interferências para que os resultados sejam exitosos.

Dessa forma, verifica-se em recentes investigações, destaques sobre a relação do saber com o saber dos diretores de escolas brasileiras sobre avaliação em geral, aspecto esse relevante, pois, perquirir esse tipo de ação permite se fazer uma reflexão de como se dá ou qual deve ser a relação do diretor frente aos trabalhos que se aplicam no interior das instituições escolares e como esse sujeito age, se utiliza seus próprios saberes ou se se apoia apenas em prescrições. De posse dessa reflexão, a partir da investigação analisada, os autores colocaram em evidência que a relação com o saber está interligada mais ao saber que vem de fora, ou seja, conhecimentos que os diretores por sua vez tendem mais a incorporar aquilo que é prescrito, personalizado – não deixando margem para que algo de dentro (escolhas próprias) se tornem uma ação ativa em seu trabalho, há, como dispõem os autores pouca perspectiva de autonomia intelectual e prática.

Acrescentam também o fato de diretores durante sua formação inicial terem redução de conhecimentos suficientes para que exerçam sua função, alertam também para o fato de haver rotatividade na sua carreira, e as ordens advindas dos sistemas, secretarias, podem comprometer os parâmetros de autonomia que poderiam ser gerados por esse sujeito, impedindo de compreender com mais clareza a sua escola, a sua verdadeira função e como fazer para melhorar o desempenho dos alunos. Mesmo assim, os autores apontam que são diretores que possuem relação com o saber “conforme seu tempo, suas obrigações imediatas, sua condição precária de ser educador no Brasil”. (LUIZ, SOUZA, WELLICHAN, 2021).

Verifica-se então que a relação do saber dos diretores para lidarem com as avaliações vem sendo afetada, haja visto que os processos de autonomia previstos legalmente, acabam não sendo otimizados no espaço escolar, se imprimindo um trabalho mais prescritivo regado de ordens superiores (sistemas, secretarias), impedindo muitas vezes que a ação política se efetive.

É oportuno colocar que há uma superposição técnica dando direcionamento ao trabalho do diretor, mas aqui é importante ressaltar que essa ação pode se reverter, pois por mais que se tenha ordens prescritivas, defende-se a ideia de que há uma busca pelo controle para conduzir a escola, não escapando desse processo as relações de poder, mas, por outro lado, em um dado

momento relações dialógicas poderão existir, anunciando-se talvez uma ação mais democrática (SOUZA,2007) rompendo possivelmente com aquilo que é prescritivo e quem vem personalizado da esfera macro.

Outro foco investigativo pautado para análise diz respeito ao empreendedorismo no trabalho do dirigente escolar. A investigação em análise tece como objetivo principal avaliar a presença do comportamento empreendedor no trabalho dos diretores das escolas públicas do ensino fundamental. Inferiu-se como resultado, que apesar do tema empreendedorismo não estar presente como debate na gestão das escolas públicas, pressupõe –se que está no cotidiano dos diretores, além disso, mencionam os autores, que o empreendedorismo dos diretores se acentua quando se observa em seus perfis comportamentais o compromisso e a persistência, afirmando também que há como conectar ações de empreendedorismo na escola, sendo importante respeitar as tipicidades e adequações. (OLIVEIRA, 2020).

Pelo que se pode observar, há um discurso pautado de que o comportamento empreendedor articulado pelo diretor pode contribuir para a realização de ações no interior das escolas, podendo até mesmo promover impacto - implicando dessa forma na melhoria do desempenho escolar, principalmente no IDEB. No entanto, não se pode perder de vista que essa iniciativa de empreendedorismo deve ser avaliada, observando-se até que ponto pode ser aplicada no cotidiano das escolas, pois, tal iniciativa utiliza-se do poder de persuasão, demandando de todos os integrantes da escola comprometimento para render bons resultados, o que não é errado.

Entretanto, é preciso que se considere que subjacente a tais resultados, outros fatores se interligam, inserindo-se nesse contexto investimentos necessários, melhor autonomia, valorização profissional de diretores e demais funcionários, em suma, melhoria dos aspectos sociais, culturais e econômicos que se voltam para os alunos, sendo que estes também são protagonistas desse processo.

Inferi-se assim, que o fato de manter essa característica empreendedora pelos diretores no interior das escolas públicas para que alcance as metas do IDEB, pode estar alinhado além dos requisitos estatutários da função, podendo esses representantes estarem almejando a recompensa simbólica ou o prestígio social.

Outros aspectos são mencionados e vistos como ponto estratégico para melhorar o IDEB. A princípio, destacam os autores como objetivo principal: analisar os contrastes nos resultados verificados no IDEB em escolas de uma rede municipal, verificando-se a maior e menor nota. Conforme exposto em resultados, destacam que para o alcance de bons índices no IDEB, não basta manter controle de fluxo escolar ou bom desempenho na Prova Brasil,



fazendo-se necessário maior interferência e empenho da equipe pedagógica e dos docentes na participação da construção de uma escola que planeja atividades diferenciadas, que leva em conta os processos de aprendizagem, observando-se os alunos que não frequentam a escola, sendo tais aspectos foco de preocupação, ainda assim, acentuam a necessidade de diálogo com as famílias e mantêm o discurso de que uma equipe escolar pode fazer a diferença e intervir na melhoria e qualidade do ensino, obtendo-se resultados positivos. (PORTAL, ALBUQUERQUE, GONÇALVES, 2020).

Reconhece-se que um dos apontamentos direcionado pelos autores como estratégia para edificar os resultados do IDEB diz respeito ao processo de responsabilização ora lançado para as equipes pedagógicas das escolas e professores, e mais uma vez se reflete aquilo que se argumentou anteriormente quando se mencionou a respeito do empreendedorismo como ênfase para se obter melhor desempenho. Há de se destacar que estes atores (equipe pedagógica e professores) podem sim desenvolver práticas significativas, mas para isso é importante que os fatores externos à escola (nível macro – representado por secretarias, sistema) o Estado em si, reconheçam também seu verdadeiro papel, percebendo-os que são capazes de constituir a mudança quando oferecem aos sujeitos envolvidos nesse processo um suporte necessário às práticas desenvolvidas – refletindo essas ações naquilo que é propósito das escolas no contexto atual: resultados positivos no IDEB.

A equipe escolar como um todo deve ser alicerçada por formações continuada de qualidade – que não seja apenas treinamento, que se trabalhe com o objetivo de alcançar metas, mas que haja em primeiro lugar uma preocupação com o aprendizado dos alunos, pois o que mais importa é o aluno obter um nível de conhecimento que sirva também para sua vida.

Além disso, é preciso que aos envolvidos nesse processo de busca para alcançar os resultados seja dada as condições necessárias como infraestrutura, obviamente ofertada pelas secretarias de educação – não desresponsabilizando a esfera estatal desse processo, pois à equipe cabe apenas ofertar as condições de aprendizagem, ensinando, incentivando, não destinando outras obrigações que não são de sua alçada.

Além desses elementos, outras pesquisas apontam que há fortes lacunas quando se observa as avaliações em larga escala como uma das marcas mais destacada das políticas educacionais, é possível se observar nelas possíveis falhas existentes, enfatizando principalmente a ausência de formação específica na temática da avaliação educacional nos cursos de licenciatura, se efetivando quase sempre uma responsabilização unilateral do dirigente escolar e dos docentes pela qualidade da educação – que na maioria dos casos se expressa a partir dos resultados das avaliações, estas por sua vez tem sido vistas como um

recurso de gestão escolar – limitando o diálogo entre as avaliações externas e as iniciativas de responsabilidade das equipes escolares, sendo que esse pode ser apenas um ponto de apoio. (ALAVARSE, CHAPPAZ, FREITAS, 2021).

Seguindo esse mesmo viés, o estudo de Nascimento, Lira e Pereira (2021) se debruça sobre a ideia de que há muito a ser feito para que de fato a gestão democrática se efetive no espaço escolar rendendo melhor qualidade em torno do ensino, é preciso dar autonomia ao diretor para a construção de ações que visem melhor funcionamento da escola e melhora em torno de seus indicadores.

Se associa a essas produções elementos importantes que merecem reflexões, a primeira diz respeito aos conhecimentos dos dirigentes escolares em relação às avaliações, implicando esse processo nas ações que podem ser desencadeadas para atingir as metas projetadas, associando-se à formação inicial desses diretores, uma vez que a estrutura dos cursos de licenciatura não dispõe de disciplinas específicas para tratar dos índices e esse aspecto pode de fato se agravar - pois como já fora mencionado anteriormente, o diretor terá sua autonomia afetada em relação a esse aspecto, obedecendo apenas as práticas personalizadas. Ainda assim, essa falta de conhecimento próprio parece se apresentar comprometendo o tempo escolar, passando a ser um recurso específico da gestão escolar que pode limitar o diálogo diante de outras faces educacionais que se apresentam no interior das escolas e que também precisam ser analisadas e estudadas. E assim se circunscreve a ideia de que há muito ainda a ser feito para que a gestão democrática seja de fato operacionalizada, a começar pelas próprias estruturas curriculares dos cursos, movimentando –se com componentes curriculares que de fato trabalhem com as marcas das políticas educacionais, pois a todo custo se exige eficácia, mas é preciso que se revejam também os processos. Esse aspecto vai ao encontro do que destaca Cardoso e Ferreira (2021) quando mencionam ser as avaliações um mecanismo de melhoria da qualidade educacional, chamando atenção também o fato de ser utilizado como apoio de instrumentos da gestão, tornando-se interessante esse aspecto pois não pode ser as avaliações a única pauta de trabalho das equipes escolares, outras dimensões devem ser trabalhadas e em conjunto promover o desempenho escolar.

Demarca –se também frente a esse levantamento das pesquisas nos dois últimos anos, estudos que mostram as escolas buscando atingir, manter e ampliar os resultados no IDEB, articulando-se frente a isso uma perspectiva gerencial, anulando –se em seus documentos as intenções pela gestão democrática e avaliação diagnóstica. (LIMA, SANDRI, ZANARDINI, 2020).

Nota-se assim que essa lógica de gerenciamento está comprometida com a produção da eficácia no alcance dos objetivos, estabelecendo-se um superordenamento, cabendo aqui se

refletir em torno desse campo, pois parece um tanto complexo, tendo em vista que há em volta disso a dispersão do Estado - este por sua vez se exime de suas responsabilidades – operacionalizando-se assim a noção de individualidade, intensa *accountability*, sendo que os sujeitos são exaltados ao atingirem as metas e objetivos predeterminados, ofertando-se aos trabalhadores bônus nas instituições que trabalham – prática essa comum em algumas redes de ensino do Brasil.

Tais aspectos chamam atenção, uma vez que esse processo de responsabilização, parece ter gerado intensificação no trabalho dos professores, sobrecarregando também os demais profissionais da educação. Ao que tudo indica, há um discurso democrático distanciando-se das práticas escolares, vendo nesses sujeitos um processo de corresponsabilização – delegando-se a essas pessoas total responsabilidade sobre o sucesso e o insucesso escolar.

## 2 O DIRETOR ESCOLAR COMO AUTORIDADE RACIONAL LEGAL

Este capítulo aborda o referencial teórico da pesquisa, que ancora e traz os fundamentos úteis e necessários à análise de dados dessa pesquisa, expresso em capítulo posterior.

Está subdividido em três seções e uma subseção. Na primeira seção a discussão que se move é em torno do diretor escolar como autoridade racional-legal, onde apresenta-se o diretor de escola como representante legal do estado, sendo também um educador e representante da comunidade, nas escolas em que foi eleito, tendo como função principal instruir os sujeitos fazendo uso dos recursos de poder – concentrando, assim, ações administrativas que requeiram desse sujeito capacidade política e técnica.

Na segunda seção procura-se delinear, como objeto específico de reflexão, os aspectos que se vinculam ao processo de desempenho escolar, sem dissociar a figura do diretor de escola, reconhecendo-se ser esse sujeito imprescindível frente a esse processo, objetivando-se compreender como se encerra essa relação e se materializa as ações para alcançar resultados satisfatórios.

Na terceira seção o direcionamento dado é em torno das dimensões técnica, administrativa e pedagógica, colocando-se em relevo aspectos das distintas dimensões e definindo-a como um *continuum* quando se entrelaça ao trabalho do diretor de escola, uma vez que o trabalho desse profissional é marcado por lógicas distintas, mas que prezam pelas referidas competências, pois são dimensões do trabalho escolar, que devem, sobretudo, se articular para atingir os objetivos propostos. Coaduna-se também nesse capítulo uma subseção que discute sobre o que é desempenho escolar, levando-se em conta seus múltiplos sentidos, mas tomando como melhor expressão de desempenho o IDEB, importante índice – pois contempla várias dimensões que podem ser estudadas e analisadas, sob o propósito de qualificar melhor o ensino, já que é um indicador comparável.

Frente à complexidade atual que adentra o campo das organizações escolares, torna-se evidente a atuação do profissional que historicamente tem sido nomeado como um sujeito que age sobre as ações que se articulam no interior das escolas, o diretor escolar. Tem sido incisiva uma discussão sobre sua influência na garantia de um trabalho com fins qualitativos, enfatizando-se também a necessidade de um processo de gestão democrática.

Nesse sentido, importa destacar que conhecer e aprofundar o trabalho do diretor escolar exige uma compreensão acerca da função executada por este profissional, que ao desenvolver suas ações, traz consigo características que lhes são próprias e intrínsecas da

função, pois seus esforços são medidos individual e coletivamente no interior das instituições escolares, não escapando das necessidades e desafios que são impostas pela sociedade contemporânea.

Assim, cabe situar o lugar de destaque que o diretor escolar executa seu trabalho - a escola, esta que por sua vez possui função social e tem o compromisso de instruir os sujeitos politicamente, respeitando seus processos culturais, sociais, presentes no cotidiano de cada cidadão que a frequenta, na perspectiva de que os direitos de todos sejam reconhecidos.

Além disso, pode se ver a instituição escolar segundo Lima (1998) como uma organização racional que desenvolve seu trabalho seguindo as orientações estatais, cumprindo as determinações que lhes são delegadas, sendo regidas por normas e regras que visam atender a propósitos sociais. Assim, a escola assume um processo de formação dos sujeitos que nela convivem, garantindo que estes possam se inserir no padrão de sociedade ora estabelecido.

Há na escola um processo de formação humana, e em vista disso, as determinações econômicas, políticas, sociais e culturais, não se distanciam dessa formação, fazendo-se presentes e sendo produzidas em cada tempo e lugar histórico. Assim, levando em consideração as ideias de Lima (1998), de que a escola enquanto organização não merece contestação, ganha reforço, pois ela “é vista diante do ponto de vista da administração como centralizada [...] como uma unidade elementar de um grande sistema”. (LIMA, 1998, p. 63).

Vê-se que, enquanto administrador de uma instituição, o diretor escolar lança mão dos processos de dominação, englobando tal processo de forma natural em suas atividades cotidianas desenvolvidas na escola, tais como : planejamento, realização de tarefas, execução de atividades, o que os levará à tomada de decisões conforme as condições que lhes forem apresentadas, sem excluir obviamente as relações de autoridade, visto que o exercício de suas ações está associado ao poder de mando e são formalmente regulamentados por processos de dominação legal.

Reconhece-se assim, que a dominação ao ser investida na função que o diretor exerce em seu habitat principal que é a escola, não se ausenta de um processo político, isto porque o diretor escolar - coordenador principal da gestão da escola, operacionaliza suas funções sob um contexto de ordens, disputas, interesses, coordenação, inspeção, controle, contando sempre com uma resposta positiva, e enquanto administrador, deverá fazer uso dos recursos de poder para o alcance de bons resultados e, embora sejam tarefas comuns executadas no interior das escolas, há um delineamento de ações administrativas que requerem do diretor capacidade política e técnica. Esses recursos de poder estão justamente associados ao que apresenta Weber (2015, p. 193) quando expõe que:

Toda administração precisa, de alguma forma, da dominação, pois, para dirigi-la, é mister que certos poderes de mando se encontrem nas mãos de alguém. O poder de mando pode ter aparência muito modesta, sendo o dominador considerado o “servidor” dos dominados e sentindo – se também como tal.

Denota-se assim que as funções assumidas pelo diretor escolar, embora com aparência modesta como expõe Weber (2015), não se desfaz de uma posição dominante, conferindo-se um processo de transição, onde o diretor deixa de ser um simples servidor que administra a organização escolar para assumir sua posição dominadora, e embora se prolifere o discurso de uma administração democrática, há de se considerar que um processo de instabilidade poderá se fazer presente, pois o cargo ocupado pelo diretor lhes confere prestígio social e como é um representante de estado, sustenta-se processos de dominação em sua carreira, ocorrendo nesse cenário o que destaca Souza (2014, p. 17) “ [...] o diretor, dirigente do processo político da gestão escolar e chefe de uma repartição pública, é um autoridade dominadora [...] os demais sujeitos na escola reconhecem esta autoridade dominadora e a obedece”. No entanto, isso não significa que os demais componentes que fazem parte da organização escolar sejam excluídos ou desprivilegiados, pelo contrário, estes se portam na condição de dominados, mas ao mesmo tempo de colaboradores, pois em condições específicas, ocultas ou não, tomam partido frente às ações desenvolvidas, evidenciando-se também uma luta por dominação – cujas intenções são também parte dessa estrutura hierárquica, alcançando posição privilegiada, como a do próprio dirigente escolar.

Ganha espaço nesse sentido, a probabilidade de se constituir frente à escola uma posição dominante que centralmente poderá ser utilizada pelo outro grupo - dominados, uma vez que ao se ocultar intenções, novas vantagens poderão se inserir sobre esse pequeno grupo, pois poderão ser instituídas ações planejadas, dispositivos organizados, de modo que atendam os interesses do maior ou menor ciclo de pessoas, podendo então ser convergentes ou divergentes as ações sociais desencadeadas, algo que, por sua vez, poderá ser importante, pois gerará decisões, conflitos e ameaças que são vistos como necessários às determinações administrativas que antes eram fundamentadas e validadas apenas pela figura do diretor. Porém, é importante destacar que os dominados só serão dominantes se obtiverem o conhecimento técnico/político.

Esse movimento realizado pelo pequeno grupo dentro das instituições escolares se configura como o que destaca Weber (2015, p.196),

A “vantagem do pequeno número” é plenamente eficaz quando os dominadores guardam segredo de suas intenções, das decisões e do conhecimento, atitude que se torna mais difícil e improvável com cada acréscimo. Todo aumento do dever de guardar “segredo oficial” é um sintoma de intenção dos dominadores de intensificar o poder por eles exercido ou da convicção de este estar exposto a uma ameaça crescente.

A operacionalização dessas ações se aproxima em muito com o que é instituído no cenário das organizações escolares, onde os pequenos grupos (grupos informais) que se formam, lançam como medida de ação a dominação secreta, sendo esse processo plenamente eficaz, porém, difícil, pois nem sempre o grupo todo consegue ocultar as intenções, e por estarem habituados a quase sempre renderem obediência à figura do diretor escolar, acabam infringindo o propósito do grupo, que pode ser traduzido como desejo de aquisição de poder. Tais aspectos se associam com o que relata Souza (2014, p.18) quando afirma que,

Para a condução cotidiana da escola fundem-se a gestão e o poder. [...] na escola o domínio legítimo sobre as relações de poder é, de fato o domínio sobre os processos de gestão escolar. A condução desta tarefa primeira dos dirigentes escolares não é por eles executada quando não detêm o domínio sobre as relações de poder.

Fundamenta-se nesse sentido a ideia de que o diretor escolar é aquele que dita às regras e determinações para conduzir a escola e, mesmo que seja instituída a pretensa ação de grupos contrários à dominação exercida por ele, a posição ocupada pelo diretor lhes permite deter domínio e até mesmo respeito/prestígio social por parte de outros grupos, o que se não se efetivar poderá haver dificuldades para o alcance de seus objetivos formais.

No entanto, os grupos informais quase sempre se fazem presentes nas relações de trabalho e como aponta Souza (2014, pp.19-20), “apresentam aspectos disfuncionais à organização racional da escola, uma vez que não são aproveitadas positivamente por ela”. Porém, é válido ressaltar que esse mesmo grupo conserva os processos de dominação, e em muitos casos agem em função de retirar vantagens próprias, estando habituados a obedecer às ordens advindas do líder, e acabando por compartilhar o “segredo oficial” que poderia servir como instrumento de defesa ou como solução para os seus problemas, caso as relações de trabalho se tornem insatisfatórias, pois, às vezes, o diretor escolar tem poder de mando, mas não tem de convencimento e perde a identidade do grupo, o que não lhe retira a posição de mandante.

Há, então, uma distribuição de poderes de mando que se operacionalizam no interior das instituições escolares chegando a ser questionável até que ponto é legítimo o processo de dominação fundamentado por ambas as partes, pois, há de um lado a figura do diretor como autoridade maior e, de outro, os demais funcionários – como seus comandados. Esse é um



processo que não merece tantas especulações, pois fica claro uma relação estável de poder e, embora haja diferenças nas tarefas rotineiras realizadas pelos grupos formais e informais, suas ações são interdependentes e não se justificaria o funcionamento de uma sem a outra, visto que seus princípios são legitimados. Esse aspecto se complementa com o que ressalta Abrahamsson (1993, p. 17): “afirmar que os processos informais constituem a vida real de uma organização é apenas tão inútil quanto dizer que a organização formal é o único conteúdo significativo de estudo”.

Neste caso, a compreensão que emerge é de que há uma relação de poder expressa em ambas as partes, vinculando-se a esse processo uma tomada de decisão, um trabalho mais compromissado da autoridade maior quando surgem contestações por parte dos grupos informais de trabalho – os subordinados. Ao que transparece já não é mais possível gerir uma organização seja ela qual for, sem dispor de uma dominação (tanto nos processos formais e informais), e no caso específico da instituição escolar, é notório a existência desses elementos.

Para reforçar, Crozier (1964, p.149) destaca que “subordinates can be considered free agents who discuss their own problems and negotiate about them, who not only submit to a power structure, but also participate in that structure”.<sup>10</sup> Há nesse sentido, uma correlação de forças, confrontando-se interesses e disputas dentro das instituições, e na arena das organizações escolares não poderia ser diferente, uma vez que há uma distribuição hierárquica de cargos regidos pela instância maior representada pelo diretor escolar, e os demais funcionários encarregados de assuntos inferiores, porém, não menos importantes.

Não se pode negar ou até mesmo minimizar a função das organizações, uma vez que estas sempre terão uma face do controle e da dominação dada a distribuição de tarefas presentes (ETZIONI, 1994), articulação essa que não pode ser ignorada, sobretudo na instituição escolar, uma vez que “a administração é um fenômeno político” (SOUZA, 2007, p. 82), e sendo o diretor escolar um administrador da escola fará uso de tal processo, visto que foi eleito ou indicado para gerir a escola contornando seu trabalho em diversos ângulos, sejam estes pedagógicos ou administrativos, seu trabalho transcende as tarefas técnicas e são operacionalizados politicamente levando sempre em conta as atividades meio e atividades fins, influenciando desse modo nas metas e objetivos a serem alcançados.

Importa destacar, que um dos elementos que está ancorado a tais aspectos são os mecanismos burocráticos, os quais, por sua vez, estão interligados na atuação do diretor dentro

---

<sup>10</sup> “Os subordinados podem ser considerados agentes livres que discutem seus próprios problemas e fazem negociações sobre eles, que não só se submetem a uma estrutura de poder, mas também participam nessa estrutura”. (CROZIER, 1964, p. 149) [Tradução nossa]

das instituições escolares, uma vez que este ator concentra poderes de mando, já que é um representante legal do Estado e a ele lhes foram dadas atribuições que devem ser cumpridas conforme a determinação dos estatutos. Cabe nesse cenário o estabelecimento do “funcionalismo moderno” (WEBER, 2015, p. 198) marcado principalmente pela distribuição do trabalho, elemento incisivo para o alcance de fins que muitas vezes se categorizam como complexos, mas que, mesmo assim, requerem dos atores respostas, pois são deveres oficiais, cruzando-se também os elementos de coação - que são personalizados como ferramenta de controle na distribuição de decisões. E por fim, soma-se nesse espaço, uma das formas mais sensatas para que se cumpram os deveres distribuídos, planejamento e a qualificação regulamentada. (WEBER, 2015).

Nesse sentido, é salutar destacar que o trabalho executado pelo diretor escolar está regulamentado pelos princípios da burocracia, encontrando efeito no que fora mencionado. Além disso, ganha relevo o fato de que a escola está fixada e regulamentada pelos aspectos centrais das organizações sociais, o que dá procedência aos trabalhos para seguirem as regras gerais, orientações, estatutos, obedecendo às instâncias hierárquicas que encontram potencial na força política do Estado, preservando um processo de formalização altamente organizado, caracterizando-se, assim, nesse espaço a divisão do trabalho sustentada pela obediência e submissão.

Adensando ainda mais essa questão, mesmo recorrendo a aspectos subjetivos, e tomando como base a figura do diretor escolar, verifica-se que este rege o exercício de sua função concentrando em seu trabalho o conhecimento técnico, aspecto esse importante para potencializar seu domínio no ambiente em que trabalha, a escola. Essa posição por ele entrelaçada do poder – mando é próprio de sua função e não pode ser abominada, pois é coeso na medida em que não se desvia do consentimento de todos que estão sob seu poder, levando-se em conta os princípios da legalidade que permeiam o status por ele ocupado na gestão da escola. Em síntese destaca Souza (2014, p. 21):

A base do pensamento da gestão escolar burocrática está centrada na ideia de que há uma forma/técnica ideal (eficiente) de se realizar os seus objetivos (eficaz), em uma aparente mescla entre uma racionalidade econômica e técnica, ao mesmo tempo. Assim, tomando a burocracia como referência para a organização e gestão escolar, tem-se que entender que o conceito de gestão se articula com os poderes de mando e com a hierarquia, com o domínio dos saberes e técnicas que lhe seriam próprios, mediata e imediatamente, e com a definição, mais uma vez hierárquica, de regras.

A explanação construída aplica-se às atividades pedagógicas e administrativas realizadas no interior das instituições escolares, uma vez que ao serem desenvolvidas, requerem

dos trabalhadores da educação (diretor e demais sujeitos) o alcance dos objetivos necessários, utilizando-se de saberes e técnicas.

Há de se considerar também que a escola está fortemente alicerçada para além dos mecanismos burocráticos, uma vez que sobre ela situa-se também outra face diferente daquela “organização racional” e burocrática. Enquanto a face burocrática “caracteriza-se pela separação entre os que executam e os que planejam, organizam, dirigem e controlam” (MOTTA 1994, p. 86), a outra face demonstrada por Lima (2011) guarda aproximação com aquilo que não é estático e que não é definido por regras dadas e estabelecidas, mas por relações informais e conflituosas, reconhecidas pelo teórico como “modelo anárquico”.

Nesse contexto, observa-se uma dimensão teórica de interpretação do funcionamento das organizações educativas, cujos aspectos se apresentam de forma antagônica, de um lado, a escola inserida como organização burocrática, munida de variáveis que podem ser definidas como mecanicista e que são alicerçadas com certa clareza e consenso, tendo como desenho principal uma conexão de ordem, dentro da instituição, pois agem em função de determinado objetivo; de outro, a escola como organização ambígua, vinculando-se a processos que não são metódicos, havendo falta de clareza e consenso, vinculando-se a certa espontaneidade, adaptações, articulando-se com certa fragilidade, pois as ações não são intencionais.

Verifica-se, então, que a face anárquica se fundamenta em princípios informais “que muitas vezes são constituídos à margem dos regulamentos” (LIMA, 1998, p.130). Ou seja, a face anárquica tem autonomia para instituir processos, para romper com as regras estabelecidas, uma vez que nessa esfera, concentram-se relações conflituosas, controvérsias em determinados decisões, assegurando-se, assim, a falta de consenso entre os sujeitos, somando-se também o fato de os objetivos não serem coesos e partilhados pelo grupo. Determina-se sobre a face anárquica as relações informais e não estruturadas, sendo as regras não colocadas como “segredo oficial”, permitindo ao grupo constante adaptação diante das atividades desenvolvidas.

Sem dúvida, nessa perspectiva - a face anárquica - a escola é movida por ideias distintas, os sujeitos que nela habitam possuem concepções de mundo diferente do que se está habituado a ver e convivem nos mesmos ambientes organizacionais, pois a face anárquica revela que os sujeitos são seres que interagem e não são passivos a um mero processo de recepção de normas, ideologias, crenças, processos prescritivos, mas, pelo contrário, expressam um modo próprio de se organizar e de conviver socialmente. Assim, a face anárquica se coaduna aos processos que envolvem tanto as tarefas quanto as pessoas, pois permitem aos sujeitos não apenas replicar

os processos racionais estabelecidos pelas instâncias “legais-burocráticas”, mas também os torna capazes de sintonizar ideias, valores, cultura, sem desprezar as funções políticas e sociais.

Assim, a posição ocupada pelo diretor escolar nesse espaço, é a de um sujeito que age politicamente sem se isolar dos conflitos existentes, viabilizando uma dinâmica de trabalho no interior da instituição escolar de modo que se efetive uma gestão mais democrática e, mesmo que haja disputas individuais arquitetadas pelos sujeitos que na escola atuam, haverá sempre interesses em comum que poderão unir o grupo para atingir os objetivos determinados.

Há, portanto, uma função diretiva desenvolvida na escola, onde os integrantes da equipe escolar procuram cumprir com suas funções, mas que também podem, em muitos casos, agir em função de seus próprios interesses, apresentando, nesse sentido, sua face política, evidenciada por Souza (2007) como relações de poder que atravessam o interior das instituições escolares. Aponta ainda o referido autor que:

O poder de definição do governante é sempre grande, pois aqueles que seguem tendem a convergir suas ideias para as de seu líder, ou a refletirem a partir daquilo que o líder/governante pensa, ou ainda, ao menos, a considerarem aquilo que ele estabelece como pauta. O controle e a manipulação política se evidenciam em particular no estabelecimento daquilo que passa a ser considerado como assunto de interesse coletivo, vale dizer, quem estabelece o que todos podem discutir, via de regra, controla os modos como essa discussão vai se dar e, possivelmente, os resultados que dela emergirão. Esse é um marcante sentido da compreensão da gestão escolar como fenômeno político. (SOUZA, 2007, p.141).

A posição pessoal do diretor escolar é de um funcionário que age com poder, e em meio a seu discurso, utiliza-se do agir comunicativo para convencer os demais sujeitos que compõem a ordem hierárquica a aceitarem suas ideias como se estas fossem absolutamente as mais coerentes e que devem ser aceitas pelo grupo, sobretudo pelo grupo informal que age no interior da instituição como concorrente.

Parece ser difícil controlar essas influências, pois as ideias são postas e devem ser absorvidas pelos sujeitos como se fossem únicas, devendo assim ser aceita por todos. Esse é um aspecto que merece destaque, pois a depender de como se processa, pode trazer uma debilidade hierárquica, onde os demais sujeitos acostumados a serem subordinados ou, talvez, com medo de sofrerem ameaças, acabem acatando tal monopólio, prevalecendo quase sempre o poder da autoridade maior – que na escola se traduz na figura do diretor escolar.

Assim, o papel ocupado pelo diretor escolar é de porta - voz que age perante os demais sujeitos, e mesmo não sendo o melhor dos representantes “apropria-se não só da palavra do grupo dos profanos, quer dizer na maioria dos casos, do seu silêncio, mas também da força desse mesmo grupo [...]” (BOURDIEU, 2012, p. 184), porém, por outro lado, atribui-se a esse

grupo uma força oculta que por vezes também reage, mas que mesmo assim se mantém centralizado na figura do diretor, pois as decisões que prevalecem em geral são a do funcionário que opera com maior poder e através da política, sendo este “o funcionário moderno, o tipo puro de funcionário burocrático - nomeado por uma instância superior ou o funcionário não eleito indicado pelo senhor”. (WEBER, 2015, pp. 201- 202).

Todavia, a leitura que se toma frente a esse processo não esconde o posicionamento político manifestado pelo diretor acompanhado de uma ação intencional diante das ações que ele mesmo desenvolve, pois, ao investir na instituição, ele se integra politicamente à ela, evidenciando-se, assim, sua face dominadora e seu próprio investimento pessoal, uma vez que subjacente às práticas desenvolvidas (sejam estas técnicas ou político- pedagógicas), há benefícios e ganhos que lhe permitem influenciar e garantir sua autoridade e notoriedade pessoal, processo esse que se articula com o que afirma Souza (2007, p. 142):

A ação política eficiente só é alcançada quando a confiança dos governados é depositada no governante. [...] essa confiança não se sustenta, normalmente, nas capacidades políticas do pretense governante, mas sim nas possíveis qualidades operacionais ou técnicas, para a consecução dos interesses dos representados.

Percebe-se que, para o alcance dessa confiança, o governante tende a se qualificar a altura de conseguir o empenho do grupo, no entanto, isso não se dá de forma fixa e bem resolvida, uma vez que esse processo envolve interesses próprios, entre a autoridade que se pronuncia e os demais atores que também articulam seus próprios interesses como já fora mencionado anteriormente. Todavia, ao ser instituído os interesses dos governantes e governados, verifica-se uma concorrência em nível duplo, sem descartar as condições técnicas que o governante utiliza para manter sua ascensão no cargo que ocupa e de representante dos demais sujeitos, mesmo que não contemple o interesse dos representados em sua totalidade. Concentra-se, nesse sentido, o absolutismo burocrático, que pode se consolidar como ameaçador da legitimidade estatal, uma vez que os funcionários – definidos aqui como governados, também poderiam se manifestar e participar de decisões políticas, no entanto, esse processo pode ser complexo, pois, segundo Souza (2014, p. 30):

O poder de definição do governante é sempre grande, pois aqueles que o seguem tendem a convergir suas ideias para as do seu líder, ou a refletirem a partir daquilo que o líder/ governante pensa, ou ainda, ao menos considerarem aquilo que ele estabelece como pauta.

Importa destacar que os direitos de mando<sup>11</sup> concedidos ao funcionário se apresentam de distintas formas e muitas vezes são incontestáveis, e ainda que se possa verificar melhor empiricamente, acredita-se que no âmbito das organizações escolares o diretor escolar age politicamente e, por ser um representante do Estado, tem sua prática regulamentada sob os mecanismos burocráticos – firmando –se como um burocrata em sentido weberiano.

Weber (2011) ao observar as especificidades da ciência e da política, não escapou ao seu olhar a sobreposição da política sobre a burocracia, vendo esta última obviamente com maior poder, e esse aspecto não foge de uma análise se voltar o olhar para o político e o administrador, não se afirmando que há conexão definida entre os dois, mas um entrelaçamento no que tange ao papel que cada um desempenha, de um lado a regulação política e de outro a inserção da sociedade civil na gestão das políticas públicas. Para Weber (1982, p. 116) há distinção entre esses dois atores:

Segundo sua vocação, o *funcionário autêntico* [...] não se dedicará à política. Deve dedicar-se, de preferência, à “*administração*” imparcial. [...] Daí não fazer precisamente o que o político, o líder bem como o seu séquito, tem sempre e necessariamente de fazer, ou seja, lutar. Tomar uma posição, ser apaixonado – *ira et stadium* – é o elemento do político e, acima de tudo, o elemento do líder político. Sua conduta está sujeita a um princípio de responsabilidade muito diferente e, na verdade, exatamente contrário ao princípio do servidor público. A honra deste está na sua capacidade de executar conscienciosamente a ordem das autoridades superiores, exatamente como se a ordem concordasse com a sua convicção pessoal. Isso é válido até mesmo se a ordem lhe parecer errada e se, apesar dos protestos do servidor civil, a autoridade insistir nela. Sem essa disciplina moral e essa omissão voluntária, no sentido mais elevado, todo o aparato cairia aos pedaços. A honra do líder político, do estadista importante, porém, está numa responsabilidade pessoal exclusiva pelo que ele faz uma responsabilidade de que ele não pode e não deve rejeitar ou transferir. [Grifos nossos].

O verdadeiro burocrata (funcionário público) e de modo específico o diretor escolar não corresponde ao tipo ideal, isto porque é atravessado pelos elementos da política, tem interesses pessoais, coletivos, concepções ideológicas, religiosas, colaborativas, e, portanto, não opera conforme o roteiro apresentado, agirá não de forma imparcial, mas de acordo com suas convicções, sendo em grande parte responsável pela implementação de políticas, decisões internas e externas. E como realiza suas ações sob um processo menos racional-legal, acaba por influenciar ou modificar o modo de implementação da política, ganhando vez e voz sobre seu processo de formulação, e como faz parte também da rotina que se concentra nos sistemas

---

<sup>11</sup> Os direitos de mando aqui podem ser entendidos pelas distintas formas de dominação compostas por Weber (2011, p. 68): dominação racional- legal, dominação carismática e dominação tradicional. A dominação racional legal se impõe por leis, estatutos; a dominação carismática que se dá em devoção à pessoa do dominador e por fim a dominação tradicional sustentada na crença, tradição do dominador, sustenta-se como fidelidade pessoal do servidor.

organizacionais, sobretudo, na instituição escolar, poderá intervir na forma da materialização da política.

Considerando-se o trabalho desenvolvido pelo diretor escolar no interior das instituições escolares, verifica-se que há um movimento inextinguível que ganha relevo diante do funcionamento e da eficácia da instituição escolar – a rotina, a qual se constitui com enorme potencial para o delineamento das ações sociais desenvolvidas sobre toda e qualquer instituição, além de ser visualizada como importante recurso de poder. É na rotina, onde se faz presente elementos centralizadores e definidores de uma agenda política que permite sua execução para o alcance de metas e objetivos e, embora em grande parte seja seguida obedecendo às intenções estatais, poderá ser reajustada por aquele que está à frente da instituição ou por todo o grupo, podendo flexibilizar as ordens prescritas advindas das instâncias superiores.

Verifica-se, portanto, que ao lado das intenções estatais, se concentra os administradores e, ao lado das organizações, se faz presente o burocrata (funcionário público), tendo este a capacidade de articular importante processo de mobilização, visto que a posição por ele ocupada permite fazer uso da força política, sem deixar escapar informações necessárias, posicionamentos pessoais, apoio de outros grupos, em suma, o burocrata se sente motivado a disputar seus projetos no círculo político em que pertence. Ilustrando melhor esse processo diante da instituição escolar, Souza (2014, p. 29) esclarece que “as motivações para que as pessoas na escola tomem tal ou qual posição não parecem ser muito distintas daquelas que as movem a se posicionarem (ou não) na sociedade política”.

Tomando, portanto, como base o papel do diretor escolar – como autoridade racional legal, vê-se este como ator central nas relações estabelecidas que focam as decisões estatais, porém, suas ações não deixam de ser reguladas pelos aspectos políticos, colocando este funcionário a operacionalizar seu trabalho com mais responsabilidade, buscando soluções para os problemas que porventura possam existir, acentuando-se, nesse sentido, maior responsabilidade culminando com o que destaca Weber (2007, p. 113) quando expõe que “devemos responder pelas previsíveis consequências de nossos atos”. Este mesmo teórico elege reflexões válidas para se pensar a dimensão política, e neste ínterim questiona quais as motivações que levam alguém a mover-se pela carreira política, chegando ele mesmo a sustentar uma resposta imediata:

[...] ela concede, antes de tudo, o sentimento de poder. A consciência de influir sobre outros seres humanos, o sentimento de participar do poder e, sobretudo, a consciência de figurar entre os que detêm nas mãos um elemento importante da história que se constrói podem elevar o político profissional, mesmo o que só ocupa modesta posição, acima da banalidade da vida cotidiana. (WEBER, 2011, p. 132).



No panorama apresentado por Weber, o sentimento de responsabilidade deve se constituir numa virtude do político, inspirando este a contemplar os propósitos sociais, agindo diante dos problemas coletivos e que transitam sobre o exercício de sua atividade política. O agir coletivo deve aqui ser encarado como o envolvimento do cidadão com a sociedade e com o mundo, ao passo que o agir político não pode focar apenas nos mecanismos de Estado, de governo ou nos partidos políticos, pois a política não se restringe apenas a esses elementos, e sim diz respeito à toda a sociedade, a todo e qualquer cidadão, podendo estes operarem também com poder, uma vez que “o poder é instrumento inevitável da política”. (WEBER, 2011, p. 135).

Assim, ao tratarmos da influência do diretor escolar sobre os resultados do IDEB, torna-se fator importante para compreender o processo das políticas educacionais em curso, observar as relações de poder existentes dos atores que dela participam, mostrando-se também que nessa relação há implicações políticas, ideológicas, de contextos mais amplos e que merecem ser analisadas. Ou seja, tanto a direção escolar como os resultados do IDEB respondem (ou procuram responder) intrincadas demandas sociais, culturais e econômicas, que nem sempre são movidas por consensos, sendo necessário fazerem uso de recursos de poder/dominação para responderem a agenda das políticas educacionais.

Na próxima seção, buscar-se-á compreender melhor este processo, observando com mais atenção a política operacionalizada pelo diretor escolar para o alcance de desempenho do IDEB, compreendendo que esses dois movimentos não se processam de forma isolada, mas de maneira interdependente.

## 2.1 O DIRETOR E AS RELAÇÕES DE DESEMPENHO ESCOLAR

A direção escolar e as relações de desempenho imprimem uma série de discussões que vem sendo demarcada como pauta recorrente no âmbito educacional, pois se considera a direção escolar um dos fatores relevantes para que o processo educativo obtenha êxito, no entanto, é salutar destacar que esse não é o único elemento responsável, pois o desempenho escolar está associado a aspectos sociais, econômicos, culturais, entre outros.

Ainda assim, é preciso colocar em pauta que o papel da direção escolar tem sido visto como imprescindível para qualificar o ensino, sendo necessário o diretor agir com competência frente às suas atividades profissionais, respondendo às possíveis demandas propostas pelo

sistema. Uma das exigências do cenário educacional que está entrelaçada ao papel do diretor escolar, diz respeito à avaliação educacional – traduzida em resultado de desempenho escolar.

Nessa perspectiva, sustenta-se uma relação entre o papel de atuação do diretor e os resultados de desempenho escolar, viabilizando-se a possível apropriação dos resultados, sendo que este, por sua vez, não pode quedar-se das responsabilidades pedagógicas, pois a depender de como se movimenta tal processo no interior da escola, possíveis implicações poderão surgir – e uma delas está associada às melhorias ou não nos indicadores de desempenho da escola.

Convém relacionar que esse processo não se distancia do enfoque dado à gestão da escola pública, instituída no Brasil nas últimas décadas, onde se fez presente a transição de paradigmas que buscaram corresponder os desafios apresentados pela escola pública tentando responder às exigências impostas pela sociedade contemporânea, buscando assim contemplar os elementos de cunho político, social, econômicos e culturais. Essas mudanças integraram os movimentos procedentes das possíveis “alterações estruturais da conjuntura sociopolítica” (BURGOS, 2011) que se desenharam no país a partir do processo de redemocratização política.

Para Burgos (2011), as alterações ocorridas frente ao processo de gestão escolar, qualificadas como alterações que partiram dos processos de descentralização – autonomia – participação para ocuparem uma posição oposta caracterizada pela centralização-responsabilização – avaliação, foram designadas como elementos centrais no percurso histórico da gestão escolar.

Observando-se a transição do modelo estrutural de gestão escolar, verificou-se que se propagou como eixo principal a descentralização – autonomia – participação, estando tais aspectos relacionados ao projeto de redemocratização do ensino, cujas determinações elencadas assumiram maiores contornos na Constituição Federal de 1988, onde se reverberou os princípios de uma educação democrática, considerando-se como premissa maior a participação, obtendo-se maior envolvimento frente aos processos decisórios, disseminando-se, assim, uma cultura participativa e elevando os processos de autonomia escolar, seguido da participação dos atores que fizeram o ensino aprendizagem acontecerem.

De forma implícita, foi demarcado sobre a escola intensa responsabilidade, e estando inserida num contexto de múltiplas adversidades e desigualdades, passou a ser vista como redentora, tornando-se papel do Estado apenas implementar tais políticas, de modo que atenda aos anseios da população menos favorecida no tocante aos aspectos culturais, sociais e econômicos.

Estabelecendo um nexos na perspectiva do modelo de referência com o perfil do diretor escolar, observou-se que este tenha seu trabalho engajado no exercício de liderança, sendo seu

propósito maior agir diante das atividades escolares envolvendo todos os membros, inclusive a própria comunidade, somando-se também a construção do projeto pedagógico. Veem-se então os processos de participação se contornar de forma mais sólida frente à atuação do diretor escolar.

Todo esse movimento ocorreu no campo das políticas educacionais não apenas no Brasil, mas a nível mundial, que começaram no início da década de 1980, quando maiores exigências sobre os resultados dos sistemas escolares se ampliaram, consolidando-se maiores cobranças do setor público por resultados eficientes. Processou-se, então, durante a década de 1990, a partir de uma nova conjuntura da administração pública uma intervenção dos resultados, convertendo-se estes em um instrumento político, sustentando-se então o início da política de *accountability* que foi demarcada no plano educacional, acentuando-se a ideia de responsabilidade dos profissionais da educação diante dos resultados obtidos por seus alunos, somando-se a esse processo a divulgação pública dos resultados escolares, traduzindo-se como prestação de contas.

Sob o intento de atender a referida política que estava sendo instituída se apresentou um novo modelo de gestão escolar, dessa vez composto pelos processos de centralização-responsabilização e avaliação. Levando-se em conta tal composição, verificou-se que em meio a essas mudanças o papel do diretor escolar ganhou nova nuance, pelo fato de que seu trabalho passou a se redirecionar para os fins da educação. Nesse sentido, o perfil de diretor que se almejou foi além dos processos que envolvem a capacidade de liderança, necessários para fortalecer ou até mesmo para construir a cultura participativa, envolvendo, nesse sentido, também diversos parâmetros que podem ser considerados como suporte para alinhar o desenvolvimento da aprendizagem, como um plano de estratégias que foque nas competências e habilidades dos alunos.

Depreende-se, do exposto acima, que o desempenho escolar ganhou vez, e que sobre a escola é atribuída uma nova função social, no sentido de instruir ou de ensinar, levando-se em conta o modelo de escola vigente, prevalecendo sobre ela a chamada “desinstitucionalização” propagada a partir das mudanças de paradigmas. Nesse contexto, o desempenho escolar tornou-se suporte no campo educacional por se constituir em ferramenta principal dos sistemas de avaliação que foram instituídos a partir das mudanças de paradigmas ocorridas no âmbito das políticas educacionais, de modo mais específico, no limiar de 2007, articulada pelo Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007 que dispôs sobre “a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que insere 28 (vinte e oito) diretrizes para a educação

básica” (INEP/2007), definindo-se sobre os sistemas e as instituições de ensino a criação do IDEB, considerado um indicador de desempenho.

Assim, considerando-se que o desempenho escolar é o elemento central da política de avaliação e está associado à função da escola, decifrá-lo é condição necessária, visto que não há de forma explícita na literatura um conceito bem definido. Desse modo, a concepção admitida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE (1995) está atrelada a uma escala numérica – associada a valores, procedentes das distintas formas que são utilizadas para avaliar o desempenho dos sistemas escolares tomando como base os aspectos qualitativos e quantitativos.

No tocante ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o desempenho escolar está interligado aos fatores que associam habilidades e competências alcançadas durante o ano letivo cursado pelo aluno, correspondente a idade-série, verificando seus avanços nos níveis de proficiência com a seguinte classificação de aprendizagem: avançado, proficiente, básico, insuficiente, sendo que avançado e proficiente estão relacionados ao desempenho adequado. (BRASIL, 2011).

Nota-se, então, que o conceito de “desempenho” está amplamente associado aos processos que envolvem a avaliação, no entanto, não se podem descartar outros elementos que subjaz às avaliações, à escola, pois possuem também peso importante no desempenho acadêmico dos alunos. Os apontamentos delineados acerca das pesquisas nacionais e internacionais tem sido relevante para se compreender quais fatores estão associados ao desempenho escolar.

De forma acentuada, são visíveis as contribuições dadas quando tratam do processo de eficácia escolar, destacando-se, entre eles, os fatores socioeconômicos e culturais familiares que se constituem como elemento principal para o desempenho acadêmico dos alunos, sendo possível, nesse caso, os fatores intraescolares minimizarem os efeitos da origem social, de modo que impulsionem os processos de eficácia e garantam igualdade de direitos na oferta educacional. (BROOKE, SOARES, 2008; SAMMONS, 2008). Vê-se nesse sentido, propósito de mudanças que permitem um novo olhar sobre a escola, pois se antes esta não fazia diferença, outras pesquisas (MORTIMORE et al., 1998, RUTTER, et al., 1979; WILLMS, 1992; entre outros), redesenharam essa versão, mostrando que “as escolas realmente tem uma grande influência no desenvolvimento dos alunos e, com certeza, faz diferença a escola que elas

frequentam” (RUTTER, et al., 2008<sup>12</sup>), identificando, assim, pesquisas que, mesmo em escolas atendendo alunos de origem social semelhante, apresentavam resultados divergentes, consolidando-se a ideia de que a escola faz a diferença, observando-se nesse sentido o efeito dos aspectos intraescolares.

Consideram-se fatores intraescolares aqueles que se vinculam diretamente ao cotidiano escolar e que certamente implicam no desempenho escolar. Nesse eixo, são incluídas como dimensão de análise as distintas faces que compõem o cotidiano escolar: rotinas, disciplinas, envolvimento dos alunos seguidos de atenção e participação, envolvimento das famílias junto aos estudos de seus filhos, responsabilidade dos professores, absenteísmo e motivação, somando-se também a infraestrutura escolar, entre outros que se constituem como ferramentas de desempenho. Embora os fatores extraescolares (fatores econômicos, sociodemográficos, escolarização das famílias, entre outros) possuam forte grau de relevância e se constituam como de fundamental importância, estes por si só, não respondem pelo êxito ou fracasso acadêmico.

No entanto, as pesquisas sobre eficácia escolar têm levado mais em conta os fatores intraescolares, e no âmbito internacional, os estudos de Samonns (2008, p. 351) evidenciam onze fatores chaves para escolas eficazes, que é o que se destaca na tabela a seguir:

---

<sup>12</sup> A indicação exposta encontra-se na obra de Brooke, N.; Soares, J.F. Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias (2008). No original *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effectts on Children* (Quinze mil horas: escolas secundárias e seus efeitos nos alunos) encontra-se em *Open Books*, datado no ano de 1979.

TABELA 1- ONZE FATORES PARA ESCOLAS EFICAZES

|                                               |                                                                                                     |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Liderança profissional                     | Firme e objetiva<br>Um enfoque participativo<br>Um profissional que lidera                          |
| 2. Objetivos e visões compartilhadas          | Unidade de propósitos<br>Prática consistente<br>Participação institucional e colaboração            |
| 3. Um ambiente de aprendizagem                | Um ambiente ordenado<br>Um ambiente de trabalho atraente                                            |
| 4. Concentração no ensino e na Aprendizagem   | Maximização do tempo de aprendizagem<br>Ênfase acadêmica<br>Foco no desempenho                      |
| 5. Ensino e objetivos claros                  | Organização eficiente<br>Clareza de propósitos<br>Aulas bem estruturadas<br>Ensino adaptável        |
| 6 . Altas expectativas                        | Altas expectativas em geral<br>Comunicação de expectativas<br>Fornecimento de desafios intelectuais |
| 7. Incentivo Positivo                         | Disciplina clara e justa<br>Feedback                                                                |
| 8. Monitoramento do Progresso                 | Monitoramento do desempenho do aluno<br>Avaliação do desempenho da escola                           |
| 9. Direitos e responsabilidades do Aluno      | Aumentar a autoestima do aluno<br>Posições de responsabilidade<br>Controle dos trabalhos            |
| 10. Parceria casa – escola                    | Envolvimento dos pais na aprendizagem de seus Filhos                                                |
| 11. Uma organização orientada à Aprendizagem. | Desenvolvimento de pessoal baseado na escola                                                        |

FONTE: Samonns (2008)

A leitura que se faz desses fatores apresentados pela autora, se consolidam como importante processo para promover a eficácia e melhorar a escola, no entanto, deve-se destacar que estes aspectos são interdependentes e que deve ser levado em conta o fato de que cada escola possui suas especificidades, tem características próprias e que são modeladas por outros elementos que também servem de arcabouço para potencializar os resultados escolares dos alunos, tais como: a localização da escola, recursos disponíveis, estrutura, caracterização do corpo discente, além da qualidade profissional (formação dos professores), seguido da autoridade que governa a escola e a própria história escolar. Por essa razão, não se pode

transferir de modo exaustivo tais fatores, pois cada organização escolar possui diferentes contextos. (SAMONNS, 2008).

Dentre os aspectos acima mencionados, é notório que a autoridade maior da escola, definida nesse estudo como o diretor escolar e apontado nas pesquisas sobre eficácia escolar como um líder, é também parte desse processo de desempenho. Assim, destaca Sammons (2008, p. 352) que:

A importância do papel de liderança do diretor (em lugar daquele de outros funcionários, tais como chefes de setores escolares) pode ser sensível ao contexto, em particular aos padrões de organização da escola [...] liderança com certeza, não se refere somente à qualidade dos líderes individuais, apesar de isso ser importante. Refere-se também ao papel que os líderes desempenham, seus estilos administrativos, à relação deles com a visão, valores e objetivos da escola, e às suas abordagens em relação a mudanças.

É oportuno assinalar, que os diretores podem desempenhar importante papel na organização do trabalho desenvolvido na escola, sendo demarcado por múltiplos caminhos e intenções, assegurando-se que ao liderar e coordenar sua rotina, não há um desenho ou percurso único a ser seguido, pois em meio à realização de seu trabalho, constantes mobilizações aparecerão advindas dos demais profissionais que compõem a organização escolar, articulando-se nesse sentido o planejamento das atividades, organização, acompanhamento e avaliação. Esses aspectos são importantes e demonstram o potencial que o trabalho da direção escolar possui e pode impactar no melhoramento da escola, visto que suas ações podem se articular coletivamente e impulsionar melhor a aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, os resultados de desempenho.

Porém, a questão central que se põe é que os impactos positivos de diretores eficazes dificilmente serão por si só determinados, só apresentando bons resultados quando acompanhados de outros fatores, mostrando que um único caminho, tampouco uma única ação ou reação apresentada pelo diretor escolar frente ao seu trabalho, poderá emitir ou se constituir como resposta na melhora da escola, uma vez que “[...] é quase impossível separar seu impacto direto no melhoramento da escola do seu papel na construção de uma visão compartilhada e do *ethos* desejado dos outros membros da equipe”. (SAMONNS, 2008, p.353). Explicita-se nesse caso a importância de se estabelecer sobre o trabalho operacionalizado pelo diretor escolar e dos demais sujeitos que compõem a instituição, o consenso e a unidade diante daquilo que se propõe a escola quando se trata das metas e objetivos contidos no Projeto Político Pedagógico, que por sua vez devem ser compartilhados entre todos os membros da equipe escolar.



Não obstante, é importante frisar que não basta apenas ser líder para alcançar os fins da educação, pois há outros elementos que precisam ser considerados e um deles é o processo de liderança associado à administração e a delegação da autoridade, não deixando de se traçar sobre tais componentes a figura de um diretor intermediário, que pode se esquivar de formas puramente autocráticas ou da democracia demasiada, implicando assim em um consenso quando se trata das metas e objetivos da escola, sem afastar desse processo o exercício da autoridade, sendo que segundo Samonns (2008, p. 355):

O impacto que os diretores têm no desempenho e progresso de seus alunos provavelmente operam indiretamente, ao invés de diretamente, através da influência que ele exerce na cultura da escola e dos professores, nas atitudes e comportamentos, os quais, por sua vez, afetam as práticas de sala de aula e a qualidade do ensino e aprendizagem.

É necessário observar, na reflexão construída pelos autores, que o papel da direção escolar é balizado por um processo de influência, ficando clara a indissociabilidade entre direção escolar e práticas de sala de aula, superando a falsa ideia de que cada um é único e que pode gerir suas ações sem o outro, isso porque, ao situar o trabalho do diretor escolar, vê-se um elemento protagonista com bastante potencial que se traduz em força política, e essa força atua sobre o que os agentes políticos colocam em ação – no caso do diretor escolar, considerado o agente principal desse processo, sua atividade política se circunscreve como fator intraescolar que possui relação com os processos de eficácia, não significando evidentemente fator de solução para todos os impasses que se colocam no interior das instituições escolares.

Assim, os impactos movidos pelo diretor escolar no interior da escola, nem sempre se dão de forma imediata (SAMMONS, 2008), envolvendo ações implícitas, pois há em cena outros fatores que podem compor o processo de eficácia e qualificar melhor o ensino, sendo assertiva a explanação de Soares (2007, p. 153) quando destaca que “dentro da escola há dois importantes processos que interagem para a produção do desempenho dos alunos: a gestão escolar e o ensino”. O autor dá ênfase ao papel desencadeado pela gestão, vendo na figura do diretor uma série de aspectos que são vistos como auxiliares em sua função, inserindo-se nesse contexto o processo de administração, interligado ao projeto pedagógico da escola, ao gerenciamento das próprias pessoas que compõem o quadro de funcionários da instituição escolar, além de intervenções na própria estrutura escolar e nos recursos financeiros destinados à escola.

Vale acrescentar que os estudos iniciais dos resultados da escola e da escola eficaz tiveram origem em meados da década de 1960 e 1970. Os apontamentos iniciais das pesquisas

se deram a partir de estudos quantitativos, e colocavam sobre suspeita o fato da escola ter capacidade de influenciar positivamente na aprendizagem dos alunos. A avaliação feita no período era de que a escola não supria as desigualdades sociais, deixando assim que seus resultados se reproduzissem e que fosse consolidado cada vez mais um processo de desigualdades encontradas na sociedade da época. Uma das razões encontradas à época que trouxe descrédito à escola foi o fato de considerar os fatores contextuais dos alunos como preponderante para o desempenho escolar. Dentre o grupo de pesquisas realizadas encontram-se nos Estados Unidos (RELATÓRIO COLEMAN, 1966), na França podem-se mencionar os estudos de (INED<sup>13</sup>, SAUVY; GIRARD, 1965; CRESAS, 1978), na Inglaterra (RELATÓRIO CLOWDEN, DOUGLAS; ROSS; SIMPSON, 1968) e em estudos mais recentes (BRICEÑO, 2007; MURILLO, 2010), revelando que o nível socioeconômico e o grau de instrução dos pais, seguido do rendimento prévio dos alunos, envolvendo a situação social, econômica e cultural, são fatores que tem impacto no desempenho dos estudantes, acrescentando – se sobre esses últimos a ideia de que o líder/diretor traz suas contribuições para o desempenho escolar, pois assim como os professores, os diretores tem condições de promover melhores resultados de desempenho na organização escolar.

Esses estudos prestaram informações de que as crianças cujo nível socioeconômico, renda mínima e o nível de instrução dos pais fossem abaixo do esperado, conseqüentemente apresentariam baixa escolaridade, níveis de desempenho menores e uma trajetória escolar em grande parte comprometida, sendo esse processo diferente dos alunos que usufruíram de todos esses fatores, destacando – se, como já foi mencionado anteriormente, de uma situação econômica e cultural mais favorável, incluindo também nesse contexto a formação dos pais e sua profissão liberal/intelectual.

Essa multiplicidade de fatores que interferem no desempenho escolar não é apenas um fenômeno contemporâneo, pois vêm sendo explicitados há décadas por pesquisas de âmbito nacional e internacional, mostrando que os resultados destes estudos tem servido para confirmar um processo de desigualdades, isso porque não são dadas as devidas garantias sociais e econômicas às famílias, às crianças e à própria escola, que em grande parte poderia até fazer a diferença, mas que necessita ser amparada por inúmeras categorias que se definem como essenciais para que de fato o desempenho escolar aconteça e se tenha uma educação de qualidade e sem desigualdades, algo que tem ficado mais no discurso do que na prática.

---

<sup>13</sup> O INED – órgão governamental de estudos demográficos conduziu um longo estudo longitudinal (1962-1972) para avaliar as desigualdades de acesso aos estudos (Soares, 2004, p. 02).

No entanto, não se pode descartar o fato de que a educação é vista de forma unânime como uma das principais ferramentas sociais com potencial de promover o desenvolvimento individual dos cidadãos. Porém, se não forem dadas as devidas condições, dificilmente se logrará êxito, uma vez que tanto os fatores internos quanto externos se constituem como suporte para promoção de eficácia escolar, destacando-se, principalmente, os fatores internos e externos relacionados aos professores e alunos, como aponta Lee, Bryck e Smith (1993). No que se referem a esses dois fatores, associam-se a falta de condições adequadas, como instituições superlotadas com altos níveis de insucesso escolar, somando-se vulnerabilidade social dos alunos, além da formação profissional inadequada, entre outros fatores que tem afetado a organização pedagógica e o processo de eficácia escolar.

Depreende-se nesse sentido, que a condução de determinadas atividades poderão assegurar melhores resultados e um melhor clima escolar como propõe Lee, Bryk e Smith (1993) ao realizarem um estudo sobre a eficácia das escolas secundárias, o que os levou a identificar que o envolvimento dos pais pode contribuir na aprendizagem, a parceria escola-família pode alicerçar uma comunidade funcional, onde seriam compartilhadas as preocupações advindas tanto dos pais quanto dos educadores, constatando também uma relação harmoniosa entre professores e alunos.

Frente a esses múltiplos aspectos, verifica-se que não há consenso sobre quais elementos de fato se constituem como aliados para medir o processo de eficácia escolar validamente, no entanto, recorrer à bibliografia faz-se necessário, assim como às experiências empíricas.

Há várias pesquisas realizadas que apresentam distintas concepções sobre os fatores que influenciam os processos de eficácia escolar, pesquisas estas que há décadas vem compondo esse quadro de discussões, sendo que a interpretação mais válida atribuída à escola eficaz está relacionada aos resultados das avaliações externas, porém, não chega a ser consenso.

Nesse sentido, Garcia e Bizzo (2017) em recente estudo sobre escolas eficazes no Brasil e na Itália apresentaram de forma sistematizada as contribuições expostas na literatura de cunho nacional e internacional que podem ser relevantes para se compreender quais características escolares poderiam contribuir para o desempenho escolar, pois, além dos aspectos socioeconômicos e o grau de instrução dos pais, fatores escolares também podem ser determinantes. É o que se apresenta na tabela a seguir:

TABELA 2 - FATORES QUE INFLUENCIAM O PROCESSO DE EFICÁCIA ESCOLAR EM ÂMBITO NACIONAL E INTERNACIONAL

Continua

| AUTOR                                                         | FATORES QUE INFLUENCIAM O PROCESSO DE EFICÁCIA ESCOLAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Samonns, Hilman e Mortimore ( 1995)                           | Liderança profissional, objetivos e visões compartilhadas, ambiente de aprendizagem, ensino e objetivos claros, altas expectativas, incentivo positivo, monitoramento do progresso do aluno, direitos e responsabilidades do jovem, parceria casa-escola e organização orientada à aprendizagem;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Meuret (2000)                                                 | A eficácia se traduz na melhoria do rendimento dos alunos mais fracos, nos métodos pedagógicos e nos professores que aproveitam o tempo ao máximo para a aprendizagem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Bosker (1997) e Scheerens (2000)                              | Os fatores que fazem a diferença estão relacionados à <b>liderança educacional</b> , traduzida pela capacidade de <b>mobilização dos líderes no contexto escolar</b> ; ao consenso e à coesão da equipe escolar, traduzido nos tipos e frequência das reuniões, formas e satisfação em face de cooperação, nos indicadores da cooperação bem sucedida; ao clima escolar manifestado por uma atmosfera de ordem, normas, sanções e recompensas; ao baixo absenteísmo e evasão; à ênfase na avaliação, no monitoramento do progresso dos alunos, usando resultados; ao envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos. |
| Casassus (2002)                                               | Um dos fatores mais relevantes do aproveitamento discente foi o clima favorável à aprendizagem, traduzido como situações de bom convívio entre os jovens e poucas ocorrências de violência.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Mella et al (2002)                                            | Respeito às ideias e apreciações dos professores; compromisso e vocação dos docentes; <b>liderança profissional</b> ; apoio individual ao aluno; cooperação e divisão das responsabilidades; tratamento pessoal adequado; baixa rotatividade dos professores e altas expectativas em relação aos alunos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Franco e Bonamino (2005)                                      | Investigaram os fatores escolares associados à eficácia escolar e agruparam em cinco categorias: recursos escolares, organização e <b>gestão da escola</b> , clima acadêmico, formação e salário docente e ênfase pedagógica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Castro e Fletcher (1986)                                      | Mostrou que a infraestrutura escolar, recursos escolares, equipamentos, prédio escolar e conservação tem importância para a aprendizagem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Espósito, Davis e Nunes (2000)                                | As condições de funcionamento dos laboratórios e dos espaços para atividades pedagógicas fazem diferença na aprendizagem dos jovens.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Franco, Albernaz, Ortigão (2007); Soares e Alves (2003).      | Mostraram o reconhecimento da <b>liderança do diretor</b> pelos professores é uma característica associada ao processo de eficácia escolar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Soares, Mambrini, Pereira e Alves (2001)                      | Destacou a <b>dedicação do diretor</b> , sua atuação, formas de conduzir o grupo e a capacidade de criação como fatores essenciais para o desenvolvimento escolar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Espósito, Davis e Nunes (2000); Lee, Franco e Albernaz (2004) | Responsabilidade coletiva e o trabalho colaborativo tinham efeitos positivos sobre os resultados dos alunos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Lee, Franco e Albernaz (2004)                                 | Reportaram a exigência docente como uma categoria que tem efeitos na aprendizagem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Schiefelwein, Simonns(1980) e Castro et al. (1984)            | Revelaram que a maximização do uso tempo de aprendizagem, incluindo o prolongamento por meio do dever de casa, foi um fator que impactou a aprendizagem e rendimento dos alunos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Klein e Fontanive (2010) e Scartezini e Viana (2012)          | O fator mais relevante no desempenho dos alunos é o professor, e que ainda não se conhece detalhadamente como sua prática                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

## conclusão

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                | impacta a aprendizagem. O comportamento docente é determinante nos resultados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Fernandes et al (2010, p. 569) | Revelaram que quando <b>os professores tem conhecimento sobre os processos de avaliação em larga escala</b> seus alunos apresentam maior desempenho.                                                                                                                                                                                                                                               |
| Paul e Barbosa (2008)          | Mostrou que a experiência do professor e a baixa rotatividade nas escolas influenciavam positivamente a aprendizagem.                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Murillo (2010 )                | La investigación es tozuda em defender la importância del liderazgo escolar para que los estudiantes aprendam. Tanto que leitwood y Richl (2005) han afirmado que el 20-25 % del efecto escolar es debido a las prácticas que ejerce el líder em la escuela. De esta forma el odirector o diretora, el líder formal, julga um fator chave pra la consecución de uma escuela eficaz <sup>14</sup> . |

FONTE: Adaptada de GARCIA E BIZZO (2017).

As características apresentadas diante das investigações realizadas dão margem para se compreender as distintas dimensões que podem impactar de forma decisiva o desempenho escolar dos estudantes. No entanto, se observa que não há consenso, pois as posturas apresentadas mostram a complexidade para se alcançar uma definição precisa do que seja necessário para se atingir a eficácia escolar, difundindo-se, assim, algumas expressões tanto no debate público quanto mediático de que a ausência da escola eficaz está relacionada à crise da instituição, como, por exemplo, o mal – estar docente, a falta de experiência dos professores, a falta de conhecimento dos professores nas avaliações de larga escala, a falta de liderança no contexto escolar, as incertezas quanto aos objetivos da escola pública e uma variedade de situações que se cercam, tentando justificar o problema que atravessa a crise escolar.

Na verdade, parece haver uma variedade de fatores que denunciam os processos de crise escolar que assolam o cotidiano das escolas, resultando em dificuldades que impedem o consenso entre os distintos pares, uma vez que, conforme os dados das investigações, fazem parte desse processo as decisões políticas, a família dos alunos, os próprios discentes, os professores e diretores escolares.

Considera-se que há nesse cenário uma “pluralidade de princípios de justiça”<sup>15</sup> (Walzer,1999), entrelaçando-se a esses mesmos princípios uma série de contradições e

<sup>14</sup> A pesquisa trata da defesa da importância de liderança escolar para os alunos aprenderem. Tanto que Leitwood e Richl (2005) tem afirmado que de 20-25 % do efeito escola se deve às práticas exercidas pelo líder na escola. Desta forma, o diretor ou diretora escolar, o líder formal desempenha um fator chave para a realização de uma escola eficaz. [Tradução nossa].

<sup>15</sup> A justiça social é um atributo das instituições sociais que, no conjunto, determinam acesso – ou as possibilidades de acesso – dos membros de uma sociedade a recursos que são meios, para a satisfação de uma grande variedade de desejos. (BARRY, 1989, p.146).

incompatibilidades entre os distintos atores que conduzem os processos de eficácia escolar, fortalecendo ainda mais a crise da escola.

Tomando como base a concepção de justiça social cabe aqui relacionar qual é de fato o papel da escola? Não se tem uma resposta pronta para tal questionamento, no entanto, a ideia que se pode difundir é a de que a escola é perpassada por vários olhares e diante de cada olhar, ela apresenta contornos distintos assegurando sua razão de existir. Nesse sentido, pode-se olhar para a escola como uma instituição que tem como propósito principal formar os alunos tornando-os bons cidadãos, críticos, participativos, construtores de conhecimentos implicando esses aspectos em um bom desempenho escolar.

Tais aspectos dão clareza de que a função da escola e da educação não pode ser qualquer uma, pois há necessidade de se enfatizar que se espera da escola uma intervenção maior nos sujeitos, não se detendo apenas à ideia de transmissora de conhecimentos, algo que há muito tempo já fora superada, sendo essa função ultrapassada na escola. Mas tendo-se por certo que a escola assume papel preponderante na construção do homem, é através da escola que se espera bom desempenho estudantil, boa proficiência dos estudantes, espera-se boa formação, que os alunos possam ter papel ativo na escola e que consigam desenvolver justiça social, embora ainda se tenha na trajetória escolar elevados índices de evasão e repetência que retiram desses alunos a oportunidade de serem instrumentalizados para intervir no meio social.

Assim, pensa-se na escola como o lugar de educação formal, e em se tratando da escola pública, essa compreensão se alarga ainda mais, pois há uma dupla dimensão, o fato de ser pública e o de direito dessa instituição como um bem social, reconhecendo –se que deve se destinar a todo e qualquer cidadão.

No entanto, essa função nem sempre é usufruída por todos, tendo em vista que as desigualdades sociais estão presentes e que acabam se preservando de gerações para gerações, negando-se a possibilidade de acesso e permanência na escola, e embora as pessoas se eduquem constantemente nas relações sociais, sejam estas de cunho familiar, situações laborais, cultura, religiões, lazer, nada pode se comparar à escola, sempre se espera dessa instituição que seja firmada uma educação intencional, formal, consciente capaz de moldar os cidadãos que a ela frequentam.

É preciso ainda dar precisão quanto à educação formal, direcionando-se às ideias de Gandim (1995) que aponta três objetivos, dando ênfase à educação formal, sendo destaque a formação humana, o desenvolvimento da ciência e o domínio da técnica, apresentando-se as seguintes concepções:

[...] a ciência é o meio indispensável para compreender a realidade, a técnica é utilizada para transformar essa realidade, visando o bem-estar, e a formação é entendida aqui como elemento básico na realização da identidade das pessoas e dos grupos, incluindo a própria utilização da ciência e da técnica. (GANDIM, 1995, p. 96).

Não se pode descartar nesse sentido, que diante da organização dos processos formais se comportou uma problemática institucionalizada pelo Estado, que diz respeito à perspectiva ideológica. Perspectiva essa que é muitas vezes determinada a privilegiar o capital – cujo propósito é mais a formação de mão-de-obra alienada do que investimento na formação de sujeitos independentes e com diligência política.

E como afirma Libâneo (1994, p. 17) a educação deveria estar alicerçada de modo que pudesse “[...] prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais, políticas da coletividade”. Tais aspectos nutririam os sujeitos de clareza, de modo que pudessem agir intervindo intencionalmente frente aos aspectos sociais e políticos.

Outro ponto que torna a escola como única é a forma como se determina seu objeto de trabalho – traduzido pelo conhecimento e não se trata de qualquer conhecimento, é o conhecimento ordenado, melhor dizendo, estruturado, que foi e é construído nas relações sociais e que se define como formal, sendo, portanto, imprescindível. É essa gama de conhecimentos que podem promover os sujeitos, e que fazem da escola sua razão de ser, tendo em vista que é sobre esse espaço que se concretiza boa parte das ações dos sujeitos.

Movidos pela ideia de que “[...] o papel da escola como instituição é precisamente o de socializar o saber sistematizado” (SANTOS, 1992, p. 19), é preciso pensar em como esse aspecto possa se materializar, pois, se o contrário acontecer, gerará contradições quanto à função evidenciada pela escola, verificando-se assim uma falta de comprometimento com a formação dos estudantes.

Outro aspecto que merece destaque é o que Dubet (2004) acentua no texto: *O que é uma escola justa?* A título de maiores esclarecimentos, o autor procura esclarecer as concepções de igualdade e justiça que amparam as políticas compensatórias na área da educação, reconhecendo como uma das concepções preponderantes acerca da escola justa, a ideia de escola embasada nos processos meritocráticos – entendidos como aqueles que permitem que cada aluno obtenha sucesso em função de seu esforço, dedicação, qualidades e, por que não dizer, empenho.



Nesse ínterim, aqui se pode também mencionar sobre a igualdade de acesso sustentada, por exemplo, pelo que dispõe os dispositivos legais acerca da escolaridade obrigatória, fixada justamente na ideia de igualdade de oportunidade atrelada a processos meritocráticos, permitindo que todos usufruam dos conhecimentos escolarizados, porém, o êxito ou a fragilização escolar está intrinsecamente relacionado ao alcance dos resultados apresentados.

Alguns impasses relacionados a ideia de justiça interligada ao mérito são apresentadas por Dubet (2004). A ênfase dada a um espaço de competição determinada no espaço escolar não aniquila a existência de desigualdades, isso porque as múltiplas diferenças interligadas a desempenho, grupos sociais, culturais, em suma, diferenças sociais em amplo grau irão intervir no processo de desigualdades escolares. O que se abstrai da meritocracia é que esta se beneficia da suposição de que todos os discentes estejam no mesmo nível, e isso põe em jogo um processo de responsabilização dos sujeitos frente ao fracasso alcançado, externando-se aos sujeitos um discurso de que as oportunidades foram destinadas, mas, não desfrutada como deveria ser, legitimando –se, ainda mais, as desigualdades sociais.

Mesmo assim, o discurso que se propaga recai no princípio da igualdade universal de oportunidades – entendida como justiça, no entanto, existe falta de conciliação entre esse sentido de justiça, com a política escolar que ora é defendida pelas instituições de ensino – que se baseia pela lógica meritocrática, levando-se em conta os resultados escolares, fortalecendo-se, desse modo, uma cultura nos estabelecimentos de ensino de um processo de segregação, onde muitas vezes são selecionados os alunos mais convenientes que correspondam ao projeto educativo da instituição, porém, por outro lado, os sujeitos passam a defender seus pontos de vista, opinando pelo que se entende como mais ser mais justo para garantir o desempenho escolar. Esse é um dos critérios que podem gerar como impactos negativos, uma vez que, a obsessão pelos números estatísticos acaba mantendo a desigualdade de oportunidades.

Esse processo desativa a lógica do sentido “cívico” que é a garantia de igualdade de oportunidades, transitando do modelo “industrial” para o “modelo mercantil” utilizado em grande parte por diretores de escolas que, muitas vezes, defendem diante das organizações escolares a lógica da competição e da concorrência entre as instituições de ensino – traduzindo-os como critério de justiça para qualificar o ensino. (DIONÍSIO, 2010).

No que tange ao processo de justificação industrial a ideia que ora se fundamenta, é de que não se oculta de forma alguma sobre o mundo escolar a necessidade de se manter uma orientação que consequentemente garanta os processos de eficácia, incentivando as instituições escolares elevar o nível de aprendizagem de seus alunos para alcançar os resultados escolares

de forma satisfatória, já a justificação mercantil se insere sob a lógica mercadológica, dirigindo formas competitivas e concorrência entre as instituições escolares.

Essa é uma discussão que vem ganhando força no debate educacional, questionando-se de fato qual é a missão e finalidade da escola contemporânea, pois ao que transparece o sucesso escolar tem sido movido por “um determinismo social gerador de desigualdades, o que autoriza a concluir que não existe em nenhum lugar uma escola plenamente justa e eficaz”. (CRAHAY, BAYE, 2013, p. 878).

E é diante dessas circunstâncias e seguindo o problema que circunscreve esta pesquisa, que se investigará como o diretor escolar influencia no desempenho da escola pública no IDEB, uma vez que ao pesquisar esse requisito se chegará a possíveis análises e interpretações de como e quais são os fatores que tem se inserido na escola enquanto instituição social para que o desempenho escolar aconteça, acrescentando-se como fator mais importante para este estudo a mediação do diretor escolar que é considerado a autoridade principal da instituição e representante legal do Estado, e seu trabalho não se exime de alcançar melhor desempenho escolar, restando-se saber como se dá esse processo de influência e quais as especificidades do trabalho desenvolvido pelo diretor para alcançar os efeitos positivos.

#### 2.1.1 Dimensão técnica, administrativa e pedagógica no desempenho escolar

Para se discutir sobre as dimensões técnica, administrativa e pedagógica, convém a princípio considerar a escola como um palco das relações sociais, onde se operacionaliza um trabalho entre as pessoas, permitindo maior interação para o alcance dos objetivos em comum. Nesse ambiente se constrói um conjunto de atividades que, embora distintas, transitam com o mesmo propósito – congruência para o alcance de bons resultados frente à aprendizagem dos alunos, haja vista que na escola as atividades desenvolvidas devem ser viabilizadas como atividade – fim, concedendo o sucesso deles. Frente a essa teia, há múltiplas áreas de gestão – que se articulam para gerir os recursos materiais, financeiros, as pessoas, questões administrativas, entre outras, sendo que nesse estudo e especificamente nesse tópico o interesse maior é estudar e compreender como as distintas dimensões técnicas, administrativa e pedagógica, movidas pelo diretor escolar e demais atores que compõem a gestão da escola, se processam para conduzir, controlar e organizar as atividades no interior da escola.

Há de se relacionar que os princípios e métodos que regem a instituição escolar estão historicamente alicerçados às experiências administrativas em âmbito geral, no entanto, há características delineadas no interior das escolas que se contornam de forma distinta daquilo

que se apresenta nas empresas, por exemplo, uma vez que os objetivos que se propõem na escola estão ou deveriam estar intrinsecamente relacionados à formação das pessoas, somando-se também nesse processo relações interpessoais, direcionamentos de práticas coletivas, perdendo força nesse caso, as relações de poder que são puramente representadas pelos processos hierárquicos que ora conduzem as escolas.

Alguns questionamentos se encerram frente a esse processo, e não há como se negar que o cerne das instituições e dos aspectos administrativos estão imbricados amplamente pela tomada de decisão, aspecto esse que advém dos cargos e demais funções que se entrelaçam no interior da instituição escolar representada pelo diretor, coordenador pedagógico, coordenador administrativo, enfim, pela estrutura organizacional composta na escola que age na formalidade de modo intencional e sistemático, sob controle, para integrar os objetivos.

Essa dimensão se aproxima do que expõe Etzioni (1974, p. 72) sobre as organizações normativas, afirmando que “são entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores, cuja orientação para com a organização é caracterizada pelo alto engajamento”. Vincula-se a essa forma de poder normativo o trabalho desencadeado pela direção escolar na sua forma técnica, sendo gerido um trabalho tanto pelo diretor escolar como demais atores para que as ações sejam realizadas da melhor maneira possível, sem abrir mão dos atributos burocráticos, acentuando-se um poder centralizado movido pela divisão técnica do trabalho escolar.

É oportuno assinalar que a ênfase principal associada à dimensão técnica da direção escolar, encontra respaldo em um processo que é altamente regulado por regras, normas, procedimentos burocráticos, existindo nesse sentido uma comunicação que parece ser linear, pois, as formas organizacionais acabam se reproduzindo convencionalmente, instituindo-se assim autoridade e subordinação, estando essa relação associada ao que Weber (2015, p. 188) menciona sobre os dois tipos de dominação: “por um lado, a dominação em virtude de uma constelação de interesses (especialmente em virtude de uma situação de monopólio), e, por outro, a dominação em virtude de autoridade (poder de mando e dever de obediência)”.

Associando esses dois conceitos ao trabalho desenvolvido pelo diretor escolar, verifica-se a existência de uma autoridade legal que exerce seu trabalho influenciando os demais funcionários, não se eximindo, nesse caso, o poder de mando e obediência, uma vez que as ações desenvolvidas nas escolas são notadamente marcadas pelas dimensões intelectuais e instrumentais, não sendo desprovida de qualquer motivação e interesse, pois ao assumir seu cargo, o diretor escolar impõe suas condições de trabalho e através dessas condições busca nos dominados um comportamento que lhe convém, e em virtude da posição ocupada, e dos

interesses que lhe motivam – o alcance dos objetivos prescritos-, acaba exercendo monopólio e aos poucos vai se transformando no que Weber entende como (2015, p.189) uma “dominação autoritária”.

Observa-se assim que a dimensão técnica regida pelos parâmetros burocráticos desconsidera um fator importante que pode ser analisado na relação existente entre os burocratas (funcionários) e o dirigente político, que aqui pode ser representado pela figura do diretor escolar. Trata-se dos aspectos informais, que são captados apenas pelas experiências cotidianas que envolvem a realidade escolar, mas que possuem função indelével às decisões políticas, e que podem ser definidas como suporte organizacional, flexibilizando muitas vezes o engessamento das ações que por vezes se apresentam na estrutura das instituições escolares. Beetham (1988, p.35) contempla essa análise, afirmando que “se o poder característico dos superiores é para tomar iniciativas, o poder dos subordinados pode ser usado para modificar, atrasar ou obstruir essas iniciativas”, o que significa que as estruturas<sup>16</sup> podem se alterar, pois não serão acolhidos apenas os procedimentos formais, assegurando-se, assim, uma reestruturação que é determinada pelas mudanças ocorridas nas formas de trabalho, distanciando-se de um foco mais hegemônico que pausadamente parece intimidar o conceito de burocracia, aquele enfatizado por Weber (2015) em que triunfa o monopólio, podendo ser substituído por processos colaborativos, estabelecendo-se maior participação, novas formas organizacionais regidas por um clima mais amistoso, transitando-se assim das relações autoritárias para a ordem dialógica e de consenso, sinalizadas por uma concepção mais humanística.

Tais aspectos podem se contrapor, ao que Kuenzer (2016, p. 47) relata acerca da pedagogia orgânica do taylorismo, onde menciona que:

A pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção. Este, por sua vez tem como paradigma a organização em unidades fabris que concentram grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada que se desdobra em vários níveis operacionais, intermediários (de supervisão) e de planejamento e gestão, cuja finalidade é a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas.

Com efeito, é possível destacar que a padronização e o rigoroso controle frente às organizações já não correspondem aos princípios normativos com tanta rigidez, pois, para

---

<sup>16</sup> Estrutura tem o sentido de ordenamento e disposição de setores e funções que asseguram o funcionamento de um todo – no caso, a escola. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 463).

atingir determinados objetivos, preza-se pela divisão de tarefas, talvez atingindo formas mais democráticas, no entanto, é válido ressaltar que não se ausenta dessa dimensão a estrutura das organizações – composta de princípios burocráticos que procuram atender os requisitos sociais estreitando relações com os interesses coletivos, sem desprezar os elementos que inspiram a palavra de ordem: “organização”. (TRAGTENBERG, 2004).

Assim, a organização se aplica como um arranjo instrumentalizador que irá controlar meio e fins para que se obtenham resultados satisfatórios e, por essa razão, não infringirá o que determina a burocracia – que necessita de um elevado grau de controle para consolidar seus objetivos. Inserem-se nesse contexto aspectos valorativos que podem se ajustar ao campo das organizações escolares, como regras, normas, direção, não se opondo nesse sentido gestão democrática e gestão burocrática, pois em ambas se preserva elementos chaves como, regras e organização.

Esse processo está interligado ao que apresenta Sader (2012, p. 127) em sua obra, *Gramsci - Poder, Política e Partido* expondo que:

[...] não menos que as iniciativas, têm importância o controle para que elas se realizem, para que meios e fins coincidam perfeitamente. Convicção de que só se pode falar de querer um fim quando se sabe predispor com exatidão, acuidade, meticulosidade os meios adequados, suficientes e necessários. Convicção também enraizada de que na medida em que as ideias caminham e se realizam historicamente com os homens de boa vontade, o estudo dos homens, a escolha deles, o controle de suas ações é tão necessário quanto o estudo das ideias. Por isso, qualquer distinção entre dirigir e organizar (e no organizar inclui – se o “verificar ou controlar”) indica um desvio e frequentemente uma traição.

Integra-se, assim, o sentido e a razão de se buscar mecanismos que melhorem o funcionamento das organizações, e no caso específico da escola, principalmente da escola pública, o controle dessas ações deve estar a serviço da formação e da aprendizagem, precisando-se investir em condições que promovam um melhor ensino. E essas condições, são de fato alicerçadas por decisões, ideias que procuram manter justiça social em matéria de educação para obter desempenho, e como bem ressaltava Sader (2012), as funções dirigir e controlar não podem se desvincular, sendo oportuno colocar que os que agem intencionalmente em busca de resultados, também precisam analisar os processos para que as tomadas de decisões se operacionalizem de forma consensual.

Nesse sentido, acerca das relações de poder que se traduzem pela direção e controle, e vinculando tais aspectos à figura do diretor escolar que, enquanto autoridade pública, não nega a existência da política, opera fazendo uso das formas de poder para o manter controle, queiram seus subordinados ou não. Esse aspecto se aplica ao que Weber (2015, p.78) salienta:

[...] por mais modesta que seja a extensão da competência administrativa, certos poderes de mando têm que ser conferidos a algum funcionário, e por isso sua atuação tende naturalmente a desembocar, partindo de uma simples administração servidora numa expressa posição dominante.

É válido ressaltar que mesmo revestido dessa autoridade, aquele que se encontra à frente do poder administrativo procura seguir as regras pactuadas ou impostas, para poder assim representar “o estado maior - administrativo” (WEBER, 2011, p.71) que preza justamente pela organização e pela dominação política, o que pode lhes conferir também prestígio social. No entanto, compreender esse movimento se faz necessário, pois como bem se sabe as decisões e consequentemente a direção escolar não comporta apenas o domínio de uma só pessoa, mas múltiplos atores que também integram os trabalhos que fazem parte da instituição escolar e que ao longo das últimas décadas a gestão/direção escolar vem passando por transformações. Em vez de se acumular processos rígidos que preveem calculadamente as variáveis a serem atingidas nas organizações sociais, o diretor escolar visto como um articulador contemporâneo, além de possuidor das habilidades técnicas, pode optar por habilidades subjetivas para melhor gerir as pessoas e os processos que a instituição escolar comporta.

Nesse sentido, para além das formas de poder que estão atreladas à natureza da organização escolar, vê-se também elementos de participação – podendo ser traduzido como o “poder dos subordinados” uma vez que pode obstruir/alterar iniciativas que, por vezes, se apresentam sob um caráter dominante. Motta (1999) é categórico quando fala dessa gestão mais participativa, pois coloca em pauta que o mundo contemporâneo tem buscado cada vez mais experimentar esse movimento que envolve a democratização das relações, de modo que o mundo e as pessoas não tem sido inertes ou indiferentes ao aumento do nível educacional – sendo este talvez o elemento propulsor de muitas mudanças ocorridas. Para o autor, essa participação pode ser vista como auxiliar na efetivação de metas e objetivos; e por desencadear um processo de harmonização, pode se colocar diante dos sujeitos como realização pessoal e até mesmo profissional, movendo as habilidades individuais, sendo que esses aspectos podem se ajustar aos processos de eficácia da direção escolar.

Depreende-se assim que a ação desenvolvida pelo diretor escolar não diminui, mas pelo contrário, pode dar sustentação ao trabalho desenvolvido, pois a interação permite compartilhar ideias, valores, elementos estes necessários aos princípios educativos e consequentemente à tarefa de dirigir as instituições. Assim, coloca Motta (1999, p. 179) que:

[...] a prática participativa não destrói, antes reforça a habilidade política do dirigente em sua capacidade de influenciar pessoas e garantir um direcionamento mais favorável à organização. A função gerencial permanece como relevante, e com dimensões únicas no processo de formulação e direcionamento estratégico.

Em face da complexidade que adentra o campo organizacional, não há como se negar que parâmetros técnicos, científico e humanístico se façam presentes no âmbito das organizações, uma vez que essa disposição ordenada poderá alicerçar o administrador contemporâneo a atuar seguindo princípios éticos, a ter responsabilidade para lidar de forma crítica frente às ações que lhes forem apresentadas, em suma, a ter diligência e a se aperfeiçoar continuamente para agir e compreender as organizações. (DRUCKER, 1998).

No que se refere à dimensão administrativa no contexto escolar, é oportuno colocar que as tarefas administrativas são de suma importância para assegurar o processo de desempenho, isso porque o desdobramento de suas ações, incluindo objetivos, estratégias para o ensino – são formulados para atender as necessidades e exigências dos discentes e, conseqüentemente, da sociedade, mediante critérios que envolvem aspectos filosóficos, políticos, culturais e pedagógicos, implicando assim numa ativação de tarefas que se circunscrevem para alcançar os meios e fins educacionais.

Nesse sentido, há múltiplos aspectos no interior das organizações que são executados para o alcance dos objetivos, dentre os quais se destacam: as formas estratégicas, a liderança executada, prioridades, possuir visão de futuro, definir os afazeres, ser capaz de inovar, admitir riscos e saber conduzir os empreendimentos postos à tarefa de administrar/ gerir as organizações. (FAYOL, 1964). Observa-se, assim, que as interpelações movidas em torno do ato de administrar não advêm de estudos recentes, mas de discussões que transitam pela evolução histórica, traçando linhas elucidativas para que assim se compreenda sua importância.

Desse modo, a abordagem de processo ou dos clássicos, se faz presente provavelmente como uma das mais reconhecidas até hoje, ganhando forma e fundamentando-se a partir do trabalho do clássico Fayol. De forma incisiva, se tem um conceito que é talvez o mais reconhecido no senso comum e que não se ausenta dos manuais que discutem a Teoria Geral da Administração (TGA).

Salienta-se, portanto, que o trabalho administrativo posto sobre essa vertente, pode ser visto como uma dinâmica que preserva uma lógica sequencial, mas é ao mesmo tempo operacionalizado simultaneamente, segundo Fayol (1964), envolvendo previsões, processos organizacionais, comando, coordenação e controle. Vê-se nesse sentido um intenso movimento



em torno dessa vertente que se associa à dimensão do trabalho administrativo realizado nas instituições escolares, uma vez que a previsão está aliada à análise do tempo, verificando-se o futuro e traçando um plano de ação –, sendo este um importante elemento para a organização do trabalho escolar. Os processos organizacionais também se vinculam ao bom funcionamento da empresa/escola envolvendo aspectos fundamentais que abrangem desde a infraestrutura até o pessoal; têm-se o comando que se constitui como elemento de força, assumindo a tarefa de gerir as pessoas; somando-se também a coordenação – onde se dá preferência à harmonização de todos os atos e esforços, e por fim, o controle, sendo que deste se espera que as regras implantadas sejam cumpridas para atender todos os requisitos.

É importante destacar que o trabalho administrativo desenvolvido dentro das instituições escolares está amplamente influenciado por descrições históricas que envolvem a TGA, sendo esse aspecto complementado por Teixeira (2003, p. 04) quando expõe que “seria ingênuo pensar que uma escola pode prescindir de mecanismos sistemáticos de administração”, ou seja, pelo que se observa, há fatores delineados no interior das instituições escolares que estão intrinsecamente relacionados aos princípios que advém da Teoria Geral da Administração, incluindo-se de uma ou outra forma no cerne escolar.

Nesse sentido, é preciso levar em conta as ideias de alguns autores, como Paro (2002), mesmo priorizando os processos de participação, ao reconhecer que “aspectos técnicos” não podem ser vistos como irrelevantes, pois é a partir desses aspectos que também depende o desempenho da escola. Do ponto de vista do autor, a administração não deve ser entendida como atividade-fim e sim como atividade-meio para a aquisição dos objetivos antes planejados.

Convém salientar, que embora a técnica assuma contornos interessantes e necessários à administração/direção da escola, se utilizada com destaque apenas na operacionalização dos processos poderá se abster do caráter político e social dos sujeitos. Nesta perspectiva, o que se vê é o caráter participativo sendo reduzido, encontrando-se apenas elementos de dominação alicerçados pelos representantes principais que compõem a instituição. Em suma, o que se obterá será apenas o poder sendo confirmado a uma parcela dos representantes, sobrepondo-se aos representados – cabendo a estes somente a aprovarem ou rejeitarem determinadas ações sem opinarem, muitas vezes, em nada, enquanto os representantes tomam suas decisões, quando na verdade deveria se ajustar a esse processo os elementos de participação.

Tomando-se como base que o ato de participar está aliado ao processo de intervenção, tomar partido sobre algo, posicionar-se a favor ou contra, deve se notar que esse posicionamento, poderá servir tanto para conformar as ações implementadas quanto para

contestá-las, trazendo às instituições escolares tensões, conflitos – elementos favoráveis para se criar estratégias como forma de enfrentar as relações de poder, expondo também seu posicionamento e manifestando seu lado político, pois como afirma Weber (2011, p.77):

Quem vive “para” a política a transforma, no sentido mais profundo do termo, “em fim de sua vida”, seja porque encontra forma de gozo na simples posse do poder, seja porque o exercício dessa atividade lhe permite achar equilíbrio interno e exprimir valor pessoal, colocando-se a serviço de uma “causa” que dá significação a sua vida. Neste sentido profundo, todo homem sério, que vive para uma causa, vive também dela.

Esse posicionamento político produz sempre efeitos notáveis, seja para agir em conformidade, rejeição ou como forma estratégica de se defender, e por isto, agir ou não agir sobre determinadas situações conscientemente ou não, exprimindo suas próprias ideias, os torna sujeitos ativos, em suma, participativos atingindo uma dimensão política, pois como bem enfatiza Lima (1998, p.133) “participar e não participar podem exigir a mesma coragem ou o mesmo oportunismo, o mesmo sentido revolucionário ou a mesma orientação conservadora”, aspectos esses que se juntam à ação política.

Nesse sentido, a depender de como é operacionalizado os processos de participação, a direção escolar poderá atingir formas mais democráticas de atuação, tendo em vista que quanto maior deliberação houver para que os sujeitos que na escola atuam possam intervir ou compartilhar, maior probabilidade de tomada de decisões coletivas poderá se fazer presente. Assim, a participação é reconhecida como instrumento político, regida de parâmetros democráticos, sustentada pelas formas de descentralização do poder, resultando em um ingrediente com potencial para executar situações de trabalho – dando margem também para se compreender que há nesse cenário uma parcela de autonomia, mas uma autonomia controlada, pois como se sabe, a escola e conseqüentemente o diretor escolar, estão integralmente atrelados a elementos normativos instituídos que estruturam o ambiente das organizações escolares, consolidando-se também nas esferas administrativa, pedagógica e financeira.

Nesse sentido coloca Souza (2012, p. 60) que:

[...] o controle sobre o poder escolar garante a definição dos ideais sobre os quais se edificarão os processos de gestão e, ao mesmo tempo, a própria gestão é um processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue.

Confere-se então que a administração escolar – representada pelo diretor, se situa no interior das organizações com certa imobilidade, por ter que lidar com causas estruturais que envolvem condições mínimas de funcionamento da escola, acabando por limitar a autonomia dos sujeitos que também fazem parte dos propósitos que a escola deseja alcançar. No entanto, é preciso se retomar a concepção do que é política, para de fato se saber como deve operar o diretor enquanto sujeito político. Nesse caso, recorre-se a Weber (2011, p.67), que assevera: “Por política entenderemos, conseqüentemente, o conjunto de esforços, feitos com vistas a participar do poder, seja entre Estados, seja no interior de um único Estado”.

Não foge dessa ideia o fato de se compreender que o diretor escolar enquanto político, é o sujeito principal da gestão escolar, pois é na sua pessoa que se encontra inúmeras habilidades para lidar com as distintas esferas que compõem a escola, sejam estas de cunho administrativo, pedagógico e financeiro, o que não anula de sua atuação manter as relações de poder, uma vez que ao desenvolver seu trabalho passa a projetar seu controle para obter respostas imediatas, exigindo desse sujeito sua autoridade. No entanto, deve saber lidar com essas relações, pois a depender de como se firma no espaço organizacional o exercício de sua autoridade, poderá causar contratempo ao processo de descentralização interferindo na “autonomia” dos que ali executam suas ações.

Voltando o olhar sobre as atribuições do diretor escolar, reconhecem-se as inúmeras responsabilidades quanto ao papel que este possui dentro da escola, desempenhar suas funções solitariamente seria desgastante, assim, preservar os processos de descentralização se faz necessário, se do contrário for negado tal processo se gerará sobre o ambiente escolar uma concentração do poder – e no lugar da repartição de ideias, conflitos, discordância – elementos chaves dos atributos democráticos, ganhará espaço apenas aceitação das formas de poder, exigindo muitas vezes dos distintos atores que sejam coesos às determinações impostas.

Reconhece-se nesse sentido que há um caráter político incluso na escola e diversas forças que incidem sobre esta, no entanto, não há como se negar que a administração – traduzida por práticas e processos de organização, também possuem suporte para que se alcancem os fins pedagógicos inseridos dentro das instituições escolares.

É destaque que o diretor escolar desempenha importante papel no interior da escola, e na concepção de Saviani (1996, p. 207), “é o responsável máximo no âmbito da escola, seu papel deve assumir a seguinte posição: responsabilizar-se pelo funcionamento da escola”. Quando se toma esse quesito, eleva-se um conjunto de elementos que podem auxiliar a esse processo, os quais dizem respeito ao conjunto de técnicas, práticas administrativas, bem como

aos aspectos políticos e pedagógicos que podem alicerçar o objetivo maior da escola contemporânea que é justamente apresentar desempenho satisfatório.

Nesse sentido, não basta conhecer apenas os parâmetros administrativos, sendo necessário o desenvolvimento de competências inseparáveis, dos quais se destaque dentre estas, a de cunho pedagógico – que responde significativamente pelo cumprimento de ações que viabilizem resultados na formação e aprendizado dos alunos, articulando-se obviamente uma parceria com toda a equipe escolar, pois cada um à sua maneira poderá interferir trazendo contribuições para que sejam alcançados os fins da organização educacional.

Enfatiza Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 501) que:

O diretor de escola tem *atribuições pedagógicas* e administrativas próprias, e uma das mais importantes é gerir o processo de tomada de decisões por meio de práticas participativas. [...] ele atua mais diretamente nos aspectos administrativos, delegando os aspectos pedagógico-curriculares a uma coordenação pedagógica (ou outra designação equivalente ao trabalho do pedagogo escolar). [Grifo nosso].

Observa-se assim que a realização do trabalho educativo não se dá no vazio, e de modo específico, o trabalho do diretor escolar associado à dimensão pedagógica demanda direção e controle, pois a realização bem-sucedida do trabalho escolar exige desse sujeito – a participação, o diálogo, um discurso pautado na coletividade com autonomia, sendo estes elementos indispensáveis ao exercício da democracia.

No entanto, vale ressaltar que esse mesmo diretor que desenvolve tais práticas na escola e é considerada figura central, não se isenta segundo Paro (2016) e Saviani (1996), de delimitações e incongruências, isso porque há uma dupla posição colocada para o diretor escolar, de um lado, o sistema hierárquico o coloca como sujeito central da escola, e, portanto, teria o diretor escolar autonomia e poder para gerir sua escola; por outro, vê-se o inverso do que lhes é proposto, pois em cumprimento da ordem e da legislação, deve atender aos ditames estatais. Mesmo sendo um detentor de conhecimentos e competências técnicas para assegurar melhor a administração, se não lhes for concedido autonomia necessária e recursos suficientes, a competência administrativa do diretor escolar sofrerá impactos.

Outros autores também tecem crítica a este formato de administração, vivenciado em grande parte por diretores escolares. É o que destaca Tragtenberg (1982, p. 39):

[...] o diretor por sua vez funciona como mediador entre o poder burocrático do quadro administrativo e a escola, como conjunto, sofre pressão dos professores no sentido de alinhar-se com eles, dos alunos para satisfazer reclamos racionais ou não, e dos pais, para manter a escola ao nível desejado pela comunidade. Tem de possuir *as qualidades de um político*, algum *senso administrativo* e ser especialista em relações e relatórios finais. [Grifo nosso].

Considerando que o diretor escolar é um aliado do quadro burocrático da escola e seu trabalho é cercado sobre o domínio de várias ações, isso não o exime do fato de desempenhar sua função pedagógica, uma vez que ao mobilizar, coordenar e liderar suas ações, acompanhará o setor pedagógico da escola que compreende a ação de coordenação pedagógica e a orientação educacional, ambas presentes no processo de formação dos alunos, uma vez que executam suas funções com esse fim.

Evidencia-se nesse sentido que para a execução do trabalho pedagógico, o diretor escolar conta com o apoio de outros atores para melhor desenvolver essa tarefa, e nesse espaço encontra-se o coordenador pedagógico, reservando-se a este as seguintes atribuições, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 466): “O coordenador pedagógico ou professor – coordenador coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico–curriculares”. É perceptível a relevância assumida diante do papel desempenhado por este profissional, pois a ele é reservada a tarefa de fazer um diagnóstico pormenorizado da realidade escolar, não se resumindo apenas a este aspecto, já que é necessário recorrer a outras habilidades para desencadear suas funções e para obter êxito naquilo que é cerceado para atingir os objetivos, aplicando então a compreensão, o planejamento, a intervenção, a relação/comunicação com os pais e a comunidade, dentre outras atribuições, das quais são atividades compatíveis e necessárias ao desenvolvimento das organizações escolares.

A aplicabilidade destes elementos pode orientar em muito o papel do coordenador pedagógico e do diretor escolar, uma vez que esse trabalho não pode ser realizado de forma única, ou seja, centrado apenas na figura do diretor ou apenas na figura do coordenador pedagógico, mas sim, movido por uma duplicidade de ações que assegurem, acima de tudo, o senso político, podendo esses profissionais zelarem pelo processo ensino – aprendizagem, ao analisarem os entraves embutidos na realidade escolar, buscando maior aproximação no interior das salas de aulas – lugar permissivo para se constatar onde necessita de mudanças, além de trilharem ações conjuntas com o professor para subsidiarem os discentes sempre que necessário.

Assim, espera-se do diretor escolar e do coordenador pedagógico – representantes do panorama pedagógico da escola, uma postura política carregada de intenções buscando ter responsabilidade e senso de proporção, pois, como coloca Weber (2011), sem anular seus atos

frente ao trabalho desenvolvido na escola, uma vez que os resultados a serem alcançados também dependem dessa parceria, pois à medida que executam ações em conjunto podem criar uma nova realidade partindo de um intenso trabalho coletivo e de mecanismos de participação, tendo como foco principal êxito na aprendizagem dos alunos, garantindo assim que não se tenha reações inesperadas diante do que está sendo desenvolvido, já que o que está sendo realizado é competência de sua área de atuação.

Dada às especificidades assumidas por cada um desses profissionais – diretor escolar, coordenador pedagógico e também o coordenador de ensino -, é possível afirmar que assumem papel relevante na dimensão pedagógica, haja vista que desenvolvem no interior das organizações escolares um trabalho que se inclina para a marca política da dualidade, do acordo e do desacordo projetados sobre aqueles que são chamados a decidir, compartilhar ideias ou dividir opiniões.

Assim, considerando o exposto, após focar as dimensões técnica, administrativa e pedagógica não se pode negar que o resultado do trabalho da escola é produto de um trabalho coletivo, sendo papel do diretor articular, prestar acompanhamento e realizar intervenções no encaminhamento e avaliação das ações desencadeadas, visando o alcance de melhor qualidade da escola que é conduzida por este sujeito.

Desse modo, é necessário que o diretor aprimore sua competência técnica, para que desenvolva as atividades administrativas, pedagógicas e políticas, sendo que tais dimensões promoverão um bloco de ações, cujo objetivo principal será atender as necessidades existentes na escola, direcionadas, nesse caso, aos alunos e professores, articulando-se também com toda a comunidade escolar, sendo importante que desenvolva uma política alinhada aos aspectos que dizem respeito ao técnico administrativo, ao técnico financeiro, ao técnico pedagógico, incluindo-se o técnico institucional – traduzindo tais elementos como dimensões do trabalho. Em hipótese alguma se pode negar a responsabilidade do diretor frente a essas dimensões.

A ideia central aqui não é sugerir, mas fazer uma ampla reflexão de como seria importante o diretor escolar participar do plano de trabalho dos professores, pois isso fortaleceria e contribuiria para o cumprimento de boa parte dos objetivos traçados, uma vez que essa articulação promoveria a partilha de conhecimentos e atingiria melhores resultados.

É possível que os resultados dessas ações mantenham os alunos na escola e impliquem em melhoria do desempenho escolar. A participação nos aspectos pedagógicos torna-se indiscutíveis para a melhoria do aprendizado, consolidando principalmente o conhecimento.

Ao acoplar os diversos olhares frente a tais dimensões, todas elas atribuídas ao diretor escolar, não tem como se negar que há de certa forma sobre a função do diretor uma sobrecarga

e responsabilidade no trabalho, reconhecendo –se, então, que desenvolver todas as atividades de forma solitária somaria um alto grau de complexidade, tornando árdua essa função.

No entanto, o papel de dirigente escolar aqui defendido é aquele que preza pela coletividade, que abomina as formas de ação individual sobre a instituição escolar, pois isso causaria um certo entrave à qualidade da educação, impactando no alcance dos fins pedagógicos. Desse modo, se tem uma aproximação da explicação dada por Bordignon e Gracindo (2001) que focam a gestão da educação como processo político – administrativo, que em suas análises, mostram como que a prática social da educação pode ser organizada, orientada, coordenada, garantindo assim melhores condições de trabalho.

Esse processo político desencadeado pelo diretor escolar permite que este profissional saia de um alinhamento limitado, conservador e adentre às profundas inovações lançando mão de formas estratégicas e sistêmicas, permitindo que suas ações sejam carregadas de mobilidade pessoal e profissional, para que assim sua função seja dinamizada, desprovida de formas tradicionais. Na próxima seção se discutirá sobre a concepção de desempenho escolar, levando-se em consideração o indicador principal de desempenho escolar, e mostrando como o diretor escolar influencia e por que influencia nos resultados de desempenho escolar, centrando-se esse profissional como uma das figuras principais frente a esse processo.

### 2.1.2 O que é desempenho escolar

Após uma ampla discussão pautada na dimensão técnica, administrativa e pedagógica, em se tratando de como auxiliar nas formas de desempenho dos estudantes, convém tecer a concepção acerca do que é “desempenho escolar” no que concerne a esta pesquisa, sendo que desempenho escolar pode estar associado a múltiplas dimensões, envolvendo resultados na Prova Brasil de Português, desempenho em Língua Portuguesa, resultados em exames como o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), incluindo-se também as taxas de aprovação, reprovação, evasão, mas recorreremos à concepção de que desempenho escolar pode ser compreendido como a capacidade que os alunos tem de aprender levando algo para a vida, ao expressarem esse conhecimento e aprendizagem nas ações cotidianas, inserindo-se nesse contexto as avaliações, sejam estas institucionais ou externas.

Para além desses instrumentos, o entendimento que ora se fixa nesse estudo é de que o IDEB é a melhor expressão do desempenho escolar, visto que é um indicador que tem duas dimensões importantes na vida escolar. Ele mede o desempenho dos alunos com provas padronizadas e de acordo com a taxa de reprovação. Mesmo sabendo que esses elementos não



traduzem todos os dados que impactam no desempenho escolar, acredita-se serem importantes dimensões que dão margem para se ampliar possíveis mobilizações da sociedade em função da educação, já que o IDEB é um indicador comparável nacionalmente através dos resultados que compreendem aprendizagem e fluxo.

A estabilidade desses dois aspectos permite fazer um prognóstico, tendo em vista que se uma rede ou sistema de ensino obtiver inúmeras aprovações para obter melhores resultados na Prova Brasil, o fluxo será acometido, implicando em possíveis problemas que irão repercutir no desempenho escolar. Esse processo pode ocorrer se a escola optar por aprovar os alunos de forma inconveniente, por conta do baixo aprendizado.

Considera-se nesses termos, que o IDEB é uma política pública que busca melhorar o desempenho escolar, ou seja, se constitui como um suporte que assegura as metas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação, que fixa como meta principal, que em 2021, o IDEB do Brasil deve alcançar 6,0, sendo que essa média corresponde ao sistema educacional dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

É preciso considerar que o IDEB se projeta não apenas como um indicador estatístico, mas como um indicador que permite analisar o desempenho das escolas tanto a nível nacional, quanto estadual e municipal. Para além desses aspectos, é do resultado do IDEB que se pode analisar as consequências entrelaçadas no campo escolar, uma vez que ao ser emitido seus resultados, consegue-se ter um panorama de como encontra-se os níveis de aprendizagem dos discentes, que se classificam em: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado, sendo que a junção desses dois últimos pode se traduzir como aprendizado adequado.

A partir dessa classificação é que se move múltiplas discussões em torno dos resultados do IDEB, fixando –se dois extremos, de um lado, os que veem o resultado do IDEB como uma ação que gera punição, responsabilização à escola, à direção escolar e demais atores, e de outro, os que o veem como determinante para assegurar a qualidade da educação.

Assim não se descarta desse debate os pontos positivos que o IDEB pode trazer, pois segundo Ronca (2013), o movimento que se faz entre as concepções de fluxo e de desempenho, permite entender como vem se processando o aprendizado dos discentes que frequentam as escolas, não se fixando aqui a ideia de qualidade – pois esse aspecto é polissêmico e exaurir toda a responsabilidade de desempenho sobre esse indicador seria um tanto complexo, já que a qualidade da educação está interligada a outros aspectos, podendo ser de ordem política, social, cultural e econômica, em suma, o IDEB não pode ser qualificado como um dispositivo de qualidade da educação básica.

Mas o fato é, que este indicador auxilia os diretores e professores na identificação de competências e dificuldades em torno das disciplinas que são exclusivas para análise – português e matemática. Além disso, o IDEB se propõe a auxiliar no diagnóstico, agrupa dados e monitora informações importantes para que possam ser criadas novas políticas públicas, elencando metas objetivas, onde cada escola e sistema de ensino inserido nos estados e municípios, poderão a partir dos resultados, prever ações para combater o fracasso escolar, elemento esse que tem sido incisivo no âmbito educacional.

É possível também destacar que a complexidade que se intensifica na escola, sobretudo na escola pública, não pode ser interpretada por um único indicador de desempenho, uma vez que este aspecto está associado a outras dimensões. Para Garcia (2015), não há como se assegurar um fator de forma isolada, por exemplo, que justifique bom desempenho dos estudantes.

Assim, pode-se abstrair que existe múltiplas dimensões que adentram o âmbito escolar sendo capazes ou não de interferir no desempenho. Esse fato culmina com o que expõe Rutter et al (1979), que apontou que na escola há uma pluralidade de mecanismos que agem de forma combinadas, ganhando maior robustez do que se estivessem agindo isoladamente.

A partir dessas combinações, pensa-se onde e como se dá a influência do diretor escolar para o alcance do desempenho escolar. O diretor influencia? Por que ele influencia?

Sobre o primeiro questionamento se sustenta a tese de que o diretor escolar influencia nas relações que favorecem o desempenho escolar, porém, o resultado de sua ação não é fator isolado, uma vez que sua função está interligada a um *ethos*<sup>17</sup> mais amplo da escola, e é justamente esse *ethos* que envolve as ações propostas pelo diretor escolar, visto que este age pensando no desempenho dos estudantes, mas age também pensando no exercício de sua função já que é ele próprio o representante maior da escola, e não soará bem, se tiver o registro da unidade escolar em que ele é dirigente numa escala inferior com níveis insuficientes, cabendo ao diretor influenciar, já que os detentores do poder – representados pelos administradores de redes, secretarias, sistemas de ensino -, irão reivindicar mudanças, restando ao dirigente escolar obedecê-las, sendo essa obediência interligada ao que nos coloca Weber (2011, p. 71):

---

<sup>17</sup> O conceito refere-se à questão de que cada escola possui um conjunto articulado de modos de pensar, organizar e realizar a prática educativa e pedagógica a esta “cultura escolar” influencia a variabilidade dos efeitos educativos sobre os alunos. (GARCIA et al, 2016, p. 98).

A obediência funda-se, antes, em duas espécies de motivo que se relacionam a interesses pessoais: *retribuição material e prestígio social*. De uma parte, a homenagem dos vassalos, a prebenda dos dignatários, os vencimentos dos atuais servidores públicos e, de outra parte, a honra do cavaleiro, os privilégios das ordens e a dignidade do servidor constituem *a recompensa esperada*; e o *temor de perder* o conjunto dessas vantagens é a razão decisiva da solidariedade que liga o estado –maior administrativo aos detentores do poder. [grifo nosso].

Pode-se associar o pensamento de Weber (2011) à dinâmica que hoje se operacionaliza no âmbito educacional quando se trata de desempenho escolar frente aos resultados do IDEB, uma vez que o diretor é induzido a influenciar toda sua equipe, com o propósito de que se obtenha resultados satisfatórios, mas para além desse aspecto, o dirigente da unidade escolar necessita que lhe seja conferido prestígio social e retribuição material.

Esses elementos se circunscrevem com os vários aspectos que envolvem as políticas educacionais, sendo destaque, por exemplo, os processos de bonificação para diretores e professores de escolas com altos índices no IDEB, mostrando que há múltiplas alternativas que são modeladas para que diretores e suas equipes honrem com compromisso suas ações para que tenham a “recompensa esperada”.

Ao utilizar a expressão “temor de perder” mencionada por Weber (2011), pode-se ajustar tal pensamento ao que de fato vem se caracterizando no espaço das instituições escolares, como o hábito de estabelecer comparações entre escolas que apresentam maior e menor IDEB - sendo esse aspecto temido por todo e qualquer dirigente escolar, pois não atingir as metas padronizadas gera punição.

Em nossa opinião, pensar nesse tipo de ação é responsabilizar de modo exacerbado os profissionais que dirigem a escola, embora não se pretenda aqui rechaçar esse caráter, haja visto que é de responsabilidade dos profissionais em educação contribuir para que se otimize o desempenho escolar, que os alunos obtenham resultados satisfatórios, assim como alguém tem que assumir o compromisso com os discentes para que estes alcancem os níveis de proficiência, pois os alunos por si só não atingirão essas metas.

Ainda em relação às discussões que se articulam em meio à política educacional do IDEB, intensificam-se as comparações entre as escolas situadas em áreas de risco, sem infraestrutura apropriada, com um quadro de professores sem formação e que atuam em condições precárias, com alunos inseridos em contextos familiares de pobreza e analfabetismo, com as escolas que se situam em contexto inverso, como, por exemplo, as escolas de grandes porte situadas em grandes centros, que tem boa infraestrutura, quadro qualificado de professores, alunos com nível socioeconômico elevado e com capital cultural superior ao dos alunos que vivem na periferia. (GARCIA, 2014).

Assim, o IDEB acaba assumindo nova atuação em grande parte das escolas brasileiras, pois tem se consolidado mais de forma punitiva do que formativa, sendo esse o propósito inicial desse indicador de desempenho. Por essa razão, diretores de escolas tendem a todo custo obter respostas positivas quanto aos resultados do IDEB – o que impele esse sujeito a agir como influenciador.

Desse modo, , reportamo-nos novamente a Weber (2011), para dizer que o diretor escolar ao cumprir sua função – com vista ao alcance de melhor desempenho escolar -, lançará mão da dominação carismática, visto que, ao elevar os índices de suas escolas e obter níveis elevados de proficiência, fará com que esse sujeito tenha reconhecimento pessoal e que suas qualidades se integrem ao “carisma de função” (BOURDIEU, 2012), ganhando textura nesse espaço o poder de persuasão utilizado pelo dirigente escolar, não eximindo –se desse processo as relações de poder, pois para conduzir essa ação não tem como se desfazer de tal princípio.

Como fora mencionado anteriormente de que há dois extremos em torno do IDEB, é importante se destacar que assim como o IDEB é visto enquanto uma política de suporte, também é visto como uma instituição que estabelece nexos com os ideais do neoliberalismo – representada pelas avaliações externas que encontram respostas no processo de *accountability* e que ganham forma a partir dos testes standardizados, guardando relação com a lógica gerencial.

Nesse contexto, a gestão das escolas não deixa de sofrer forte influência, uma vez que procura seguir tais parâmetros e se fundamenta nos planos e metas que são compactuadas com o neoliberalismo que, por sua vez, ditam ou propagam da melhor forma possível os paradigmas a serem seguidos, utilizando-se de um discurso e propondo modelos que possam ser vistos como elementos de emancipação, vistos também como os únicos capazes de promover a qualidade da educação.

Observando essa lógica da escola assumir o modelo empresarial, onde se vê os indicadores estatísticos se propagando e a competição fortalecendo o individualismo, poderá se imprimir nas escolas e nos atores que dela participam uma certa corrida exacerbada por resultados, afetando inúmeras vezes os princípios da democracia, isso porque, ao passo que se fortalece e se idealiza a competição e o individualismo, o processo de coletividade é afetado, negando-se a participação com engajamento e se promovendo a seletividade, correndo-se um alto risco dos “melhores” serem exaltados e os mais “fragilizados” eliminados.

É oportuno colocar, assim, que dada a centralidade que as políticas de avaliação vêm assumindo e se operacionalizando como instrumento de qualidade, o Estado assuma novo papel que pode ser definido ou considerado como “Estado Avaliador”. (AFONSO, 2009).

De modo mais aprofundado, Afonso (2009, p. 49) identifica que o Estado avaliador no âmbito educacional se configura “como a lógica do mercado, através da importação para o domínio público dos modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e nos produtos dos sistemas educativos”. Essa lógica ao se apresentar no campo educacional se reveste de forma tênue, pois gera frente a esse modelo aspectos da concorrência, sendo que em âmbito educacional essa ótica mercadológica poderá causar impactos que irão desde os efeitos da meritocracia até a responsabilização, colocando-se a qualidade da educação sob um grau de descrédito.

Dessa forma, o discurso propalado em torno das políticas de avaliações e a forma como vem sendo operacionalizadas, trazem em foco um discurso pautado nas ideias de Freitas (2012); Afonso (2009) e Lima (2011) de que estas vem induzindo um processo de desigualdades sociais, por se concentrarem, dentre outros aspectos, como políticas homogeneizantes, consolidando-se currículos prescritos, afetando-se o processo de organização dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, uma vez que na tentativa de alcançar os resultados escolares para cumprir com a demanda imposta para o alcance de metas, lança-se mão de ações que podem alterar o trabalho dos professores, dos alunos e da própria gestão, sem se ausentar da adoção de treinamento para realizar as avaliações, de conceder prioridade a umas disciplinas em detrimento de outras, elevando-se também a competição e a seletividade dos alunos.

Tais aspectos podem trazer implicações negativas, no entanto, cumpre se dizer que não se faz alusão exclusiva, de que as políticas de avaliações não possuam ação potencializadora, mas acredita-se que a forma como muitas vezes é conduzida, interfere em um retorno de qualidade – sendo característica dessas avaliações apenas gerar dados sem que se estabeleça um vínculo mais organizado frente à realidade escolar.

Faz-se necessário destacar que o início dos processos de *accountntability* no âmbito educacional brasileiro, vincula-se ao processo de avaliação em larga escala consolidado no Brasil, quando tais avaliações se pronunciaram como política de responsabilização. Verifica-se assim que a *accountability* se firmou de modo preciso após a criação de um Sistema de Avaliação em larga escala, que de certa forma causou impacto nas instituições escolares, sendo que a grande maioria se dispuseram a adotar os rankings escolares. (BONAMINO, FRANCO, 1999).

Diante das mudanças estabelecidas no Sistema de Avaliação que se fixaram principalmente a partir de 2005, o Estado assumiu nova configuração, propalando-se a regulação e controle, delineando-se nesse sentido formas contraditórias quanto ao discurso da descentralização, pois enquanto a ideia proposta era de autonomia da gestão escolar alinhada à

democratização, o Estado canalizou uma centralização através das avaliações, pondo em risco o discurso de gestão democrática. Por meio da instauração de tais políticas, evidenciou-se que o Estado avaliador recua em parte de suas responsabilidades, assumindo uma outra tarefa que é a de fiscalização através das políticas de descentralização.

No próximo capítulo adensaremos uma discussão pautada na dimensão política, levando em conta o processo de autoridade vinculado à figura do diretor escolar.

### 3 A DIMENSÃO POLÍTICA DA DIREÇÃO ESCOLAR

O presente capítulo trata da discussão acerca da dimensão política da direção escolar. Coloca-se em destaque uma pauta de discussão que entrelaça três concepções, vistas como basilares: autoridade, poder e política vinculada ao diretor escolar – o sujeito que pensa e age sobre a realidade escolar. Assim, subdivide-se em três seções o referido capítulo.

Na primeira seção “Diretor Escolar e Autoridade” o enfoque se volta para um delineamento de forças – que se traduz na ação do diretor, sendo sustentada pelos processos de dominação tomando como base a concepção weberiana, observando-se sempre o discurso das partes envolvidas, como o diretor (autoridade máxima) e os funcionários (comandados), verificando-se também os aspectos da burocracia instaurada nas escolas.

Na segunda seção, tratamos de uma discussão que toma como base a concepção de poder – levando-se em conta determinadas concepções e estabelecendo um elo com a ação do diretor escolar, visto como um agente organizacional, e considerando como os processos hierárquicos presentes nas instituições escolares colocam o diretor numa posição privilegiada e independente, de modo que age de forma legítima, seja qual forma a maneira que tomou posse do cargo, se democrática ou por nomeação.

Na terceira seção a ênfase dada é em torno da dimensão política, traçando-se a face política existente nas instituições escolares que podem ser definidas como um jogo político. Incorpora-se em meio às discussões os processos de aceitação e rejeição diante de suas ações, visto como necessários, pois é dos conflitos que surgem as relações dialógicas tão necessárias na instituição escolar.

#### 3.1. DIREÇÃO ESCOLAR E AUTORIDADE

Tomando como base a percepção de gestão, hierarquia e poder e situando-a sobre o contexto da escola pública, verifica-se que uma teia de relações se constituirá, sendo demarcada por formas de poder e representada, sobretudo, pelo diretor escolar, que manifesta suas ações de forma intencional ou até mesmo não intencional, sem distanciar do trabalho desenvolvido dentro da escola uma postura de dominação.

Assim, é preciso colocar em relevo que o diretor escolar é aquele que ao assumir seu cargo, toma para si a tarefa de executar e conduzir os trabalhos que ora se apresentam sobre a



instituição escolar, assumindo a postura de líder, e procurando ser reconhecido como autoridade principal dentro da escola diante da posição que ocupa.

É interessante perceber que a autoridade do diretor escolar exprime um processo de estabilidade, direcionamento, permitindo segurança, pelo fato de controlar, influenciar e, mesmo que seja apresentada como uma imagem de força, há indicações de que esta pode se apresentar como um modo adequado de criar as condições favoráveis para que as ações do contexto escolar possam se efetivar.

A autoridade do diretor é sustentada pelos processos de dominação, sendo legítima e inserindo-se nos seguintes princípios, segundo Weber (2015, pp. 197 -198):

[...] “validade” de um poder de mando pode expressar-se num sistema de regras racionais estatuídos (pactuadas ou impostas) que, como normas universalmente compromissórias, encontram obediência quando a pessoa por elas autorizada a exige. [...] o portador individual do poder de mando está legitimado por aquele sistema de regras racionais, sendo seu poder legítimo, na medida em que é exercido de acordo com aquelas regras. Obedece-se às regras e não à pessoa, ou então baseia-se o poder de mando em autoridade pessoal.

Esses aspectos encontram fundamento na função desencadeada pelo diretor escolar, tendo em vista que seu trabalho é operacionalizado por uma dinâmica que tem como suporte as regras racionais, o que o faz agir com maior compromisso, fazendo uso ou não da dominação carismática – sendo que esse aspecto corresponde também à estrutura de dominação, podendo surgir desse carisma novas propostas, metas e objetivos encaminhados pelo diretor escolar que utiliza como recurso o poder de persuasão junto aos seus colaboradores.

Nesse sentido, quando se pensa na autoridade do diretor, torna-se viável se pensar como se materializa esse processo de ação social desenvolvido pelo dirigente da unidade escolar, já que essas ações poderão ser influenciadas pelos complexos de dominação e deverão ter a aprovação dos demais sujeitos que compõem a estrutura escolar. É dessa relação de autoridade que se combinará a força e o convencimento, ganhando textura no campo de trabalho, pois dois extremos podem se firmar aqui: um processo de autoridade desencadeado pelo diretor com decisões formadas e compartilhadas com os membros de um grupo ou uma ação desencadeada pelo diretor composta de um grau hegemônico e desarticulado dos interesses do grupo, resultando essa ação em passividade.

Porém, o resultado dessa ação hegemônica com foco na passividade ganha novas nuances, pois a partir do momento em que as ações forem cooptadas sem sentido para a escola, o grupo de dominados reagirá determinando novos objetivos, situando-se nesse sentido o que Weber (2015, p.187) argumenta:

A dominação e a forma como ela é exercida são o que faz nascer de uma ação social amorfa, uma relação associativa racional, e noutros casos, em que não ocorre isto, são, não obstante, a estrutura da dominação e seu desenvolvimento que moldam a ação social e, sobretudo, constituem o primeiro impulso, a determinar, inequivocamente, sua orientação para um “objetivo”.

Acerca desse processo de autoridade, uma reflexão permite se adentrar, pois segundo Sennett (2016), é preciso verificar em que grau poderá se manifestar a interpretação dessa autoridade, pois, a depender do sentimento de cada um, novos olhares poderão se apresentar sobre o papel que exerce a autoridade. A compreensão que aqui se manifesta, é de que a primeira interpretação é de uma imagem de autoridade, que a veem sob o sentido de controle, influência, segurança, reverência por ser o representante principal. Por outro lado, poderá se propagar uma segunda interpretação que recorre a outros padrões, ganhando sentido a ideia de julgamento, disciplina, traduzindo-se, muitas vezes, pela ordem da rejeição, gerando-se os conflitos.

É preciso situar também o que Sader (2012, p.101) coloca e que por sua vez, pode se associar ao papel desencadeado pelo dirigente da unidade escolar enquanto autoridade:

Acontece uma luta. Julga-se a “equidade” e a “justiça” das pretensões das partes em conflito. Acrescenta-se à conclusão que uma das partes não tem razão, que suas pretensões não são equânimes, ou mesmo que lhes falta senso comum. Essas conclusões são o resultado de modo de pensar difusos, populares, partilhados mesmo pela parte que está sendo censurada por tal modo de pensar. No entanto, essa parte continua a afirmar que “tem razão”, que está sendo “equânime” e, o que é mais importante, continua a lutar, fazendo sacrifícios.

A leitura que se faz dessa ideia nos leva a questionar: onde se posiciona o diretor escolar enquanto autoridade para redimir os conflitos e alcançar equidade e justiça na escola?

A resposta não pode ser superficial, pois é atuando na consciência de ambas as partes, dos que exercem sua autoridade (diretor escolar) e dos que recebem as ordens (funcionários), sendo que entre essas duas partes deve-se ter o reconhecimento de que equidade e justiça são processos formais e que as duas partes em conflito devem tomar consciência de que se deve avaliar não apenas as coisas como estão, mas os propósitos que cada parte pretende alcançar e como esses propósitos, que ainda não se determinaram como realidade efetiva e avaliável, poderão ser julgados.

Há expresso aqui uma força do jogo entre as partes onde será questionado quem tem razão – difundindo-se nesse cenário a possibilidade de conflitos, o que não é um conflito imoral, pois como bem ressalta Sader (2012, p.102): “Um conflito é “imoral” na medida em que se afasta do objetivo ou não, cria condições que o aproximem do objetivo (isto é, não cria meios

mais adequados à conquista do objetivo), mas não é “imoral” de outros pontos de vista moralistas”.

Assim a ideia de conflito existente entre as partes caminha para os processos de igualdade, uma vez que as partes envolvidas não se afastam dos objetivos pretendidos, mas se juntam e mesmo com posicionamentos distintos, pretendem obter resultados positivos frente às ações predispostas na escola, chegando a atuarem em certo momento com equanimidade.

Esse fator é importante, pois na prática cotidiana escolar pode-se destacar a igualdade como um princípio fundamental para se formatar a democracia – esta sendo entendida como uma possibilidade de equiparação voltada para o desfrute e proveito dos direitos de cada cidadão. Esse aspecto está interligado a uma perspectiva filosófica, tendo em vista que a equidade também pode se apresentar como uma arma de defesa contra opressão e com condições de ampliar sua participação política no meio social.

De qualquer forma, é preciso colocar em pauta que o trabalho do dirigente da instituição escolar enquanto autoridade é alicerçado pela premissa de que “[...] toda forma típica de dominação, em virtude de situação de interesses, particularmente em virtude de uma posição monopolizadora, pode transformar-se, gradualmente, numa dominação autoritária”. (WEBER, 2015, p. 189). Em virtude da posição ocupada e sendo visto como autoridade maior da escola, este sujeito procura traçar ordens decisivas, age com influência, sendo que seus colaboradores em grande parte aceitam suas ordens, pois, como são conduzidas suas ações em consonância com os regulamentos, cria-se ali uma obediência em função da autoridade existente e das próprias instâncias hierárquicas estatais que também são criadas como formas de fortalecer a autoridade desse sujeito.

Quanto ao papel desempenhado pelo diretor escolar, percebe-se que sobre sua pessoa concentram-se poderes, e este por sua vez, é considerado um burocrata na instituição escolar (SOUZA, 2007) pelo fato de desempenhar suas funções seguindo as regras que são consideradas como legítimas, permeando em seu trabalho cotidiano a competência técnica, útil ao seu domínio nas instituições escolares. Para tanto, essa relação estabelecida é consentida sobre a organização, graças à legalidade, normatividade essa que alicerça seu status.

Ainda sobre o processo de burocratização instaurado nas organizações e, sobretudo, na instituição escolar, é inevitável destacar que esta pode ser amparada como tendência suficiente, no entanto, se esta se apresentar apenas sob uma face, que é a rotina, se tornará incompatível com a dimensão política que se traduz com novas iniciativas, criação de novas políticas, novos projetos, novos problemas para a sociedade que necessitam de soluções. A título de complementação, Souza (2007, p.158) destaca que:

O poder da chefia burocrática se sustenta na hierarquia e no conhecimento. Mais precisamente, a hierarquia, *per se*, pressupõe uma escala ascendente do conhecimento, no sentido de que quanto mais alto o sujeito está na hierarquia, supostamente ele detém maior conhecimento sobre toda a organização. E de qual conhecimento se trata? Conhecimento sobre as formas ótimas de funcionamento da instituição ou sobre os conceitos e métodos próprios aos (aos) objeto (s) sobre o (s) quais (s) ela recai? Dado que a função de diretor escolar não é apenas burocrática, aparentemente o domínio do conhecimento recai sobre ambos os campos. Os conhecimentos sobre os elementos pedagógicos e administrativos são, os dois, fundamentais para o exercício da função do diretor escolar.

Há um imperativo frente à face burocrática ocupada pelo diretor escolar destacada pelo autor, isso porque ao relacionar hierarquia e conhecimento, os dois polos se cruzam permitindo que haja condições de inovação, embora esteja a instituição escolar racionalmente organizada, a escala ascendente de conhecimento deve prever ações para dinamizar o trabalho organizacional, sendo justamente frente a esse processo que a função do diretor poderá se legitimar sem cair na rejeição, evitando-se assim que a instituição escolar esteja apenas submetida à rotina.

Soma-se também à função desencadeada pelo diretor escolar enquanto autoridade máxima da escola - o domínio dos conhecimentos administrativos e pedagógicos, traduzindo-se, nesse sentido, amplas dimensões, pois tanto as tarefas administrativas quanto pedagógicas permitem ao diretor escolar criar um ambiente propício na instituição que melhore as atividades-fins, as quais se fundamentam justamente nas práticas escolares concentradas em sala de aula e na aprendizagem dos alunos.

Mesmo reconhecendo que o trabalho do diretor enquanto autoridade máxima da escola seja importante para a formação e desempenho dos alunos, é inegável que a função executada por este dirigente é também movida por processos de coletividade, ou seja, independentemente dessa autoridade, há outros profissionais que agem coletivamente e como cada um tem um perfil diferenciado, contribuem com a formação dos discentes – somando-se dessa forma um esforço coletivo de todos que se dedicam a um plano educativo, pois, como destaca Paro (2015, p. 18) “[...] quanto maior é a relevância dos objetivos, maior a importância das mediações para se conseguir realizá-los”, e nesse caso, além da autoridade maior (o diretor escolar), os demais funcionários também mediam.

Desse modo, a escola, lugar de atuação do diretor escolar, permite que uma gama de ações possa circular, manifestando-se uma série de ideias que poderão ser aceitas, compartilhadas, mas também rejeitadas e que por conveniência darão abertura para que se possa analisar, permitindo-se fazer escolhas sobre determinadas concepções. Esse aspecto pode

revelar que os atores que da escola participam, nem sempre vão ao encontro do que é determinado, traduzindo-se como influência, estímulo, incentivo, isso porque são detentores e construtores de conhecimentos próprios e talvez suficientes para viver de forma ideal no meio social. Tais aspectos culminam com o que ressalta Sennett (2016, p. 44) quando expõe que:

Na sociedade moderna, tornamo-nos hábeis em construir vínculos de rejeição com as autoridades. Eles nos permitem depender daqueles a quem tememos, ou usar o real para imaginar o ideal. O problema é que esses vínculos também permitem que as autoridades nos usem: elas podem exercer um tipo de controle muito fundamental sobre aqueles, que a primeira vista parece rebelar-se.

Importa destacar que a manifestação de controle aderida por muitas organizações, tende a se inserir sobre um processo de não neutralidade, pois há uma mediação sustentada pela figura da autoridade que permite conciliar os conflitos existentes a partir da rejeição que ora se apresenta, estabelecendo – se, nesse sentido, vínculos mesmo que seus anseios sejam distintos, uma vez que “aquilo que as pessoas se dispõem a acreditar não é uma simples questão de credibilidade ou legitimidade das ideias, regras e pessoas que lhes são apresentadas. [...] o que elas querem de uma autoridade é tão importante quanto o que a autoridade tem a oferecer”. (SENNETT, 2016, p. 41).

Nesse sentido, espera-se da instituição escolar e da autoridade máxima que rege esse espaço, um maior compromisso em relação ao desempenho escolar, evidenciando-se que o alcance das metas não diz respeito somente à figura do diretor – como autoridade, mas às próprias condições de trabalho que desfrutam as escolas,, pois o sucesso escolar também depende de uma série de fatores, que vão desde as condições materiais destinadas, a estrutura, um ambiente favorável, dentre outros elementos para que sua função seja executada com êxito.

Mesmo assim, não se pode descartar a concepção enfatizada por Paro (2015, p. 20) quando menciona que,

Essa valorização do diretor de escola segue paralela à valorização da administração [...] já que ele é considerado o responsável último pela administração escolar. *Quer como aquele que coordena (e controla) o trabalho de todos, quer como líder que estimula subordinados e comanda a proposição e o alcance de metas*, o diretor é considerado por todos como o elemento mais importante na administração da escola. [Grifo nosso].

Essa classificação do diretor escolar, requer deste profissional que atue com competência, já que irá controlar e coordenar o trabalho de todos, devendo estar apto a mobilizar recursos, a enfrentar distintos comportamentos, a ampliar seus conhecimentos para

desenvolver com criticidade aquilo que for necessário, pois é assim que um líder – reconhecido como autoridade principal, tem que se posicionar, movendo essas e outras habilidades e fazendo uso de outros meios pessoais e profissionais que o representante principal da escola enfrentará os desafios do cotidiano escolar.

Assim, a figura do diretor escolar aparece com ampla valorização, visto que, por ser ele a autoridade principal, demanda desse sujeito uma postura de líder, organizador de metas e objetivos que se destinam à escola, lembrando que seu plano não deve ser unilateral, mas trabalhado na coletividade, o que implica no empenho e na participação de todos para que as tarefas se constituam como eixo de definição dentro da instituição escolar. Sobre isso, Souza (2007, p. p.141) destaca que,

O poder de definição do governante é sempre grande, pois aqueles que o seguem tendem a convergir suas ideias para as do seu líder, ou a refletirem a partir daquilo que o líder/ governante pensa, ou ainda, ao menos, a considerarem aquilo que ele estabelece como pauta.

Transferindo essa definição para a ação do diretor escolar, nota-se claramente que se efetiva a manipulação e o controle, pois os assuntos em pauta dentro da instituição escolar são de interesses coletivos, e o poder do governante representado nesse caso pela autoridade escolar, sairá à frente, pois é ele quem articula, por exemplo, a pauta de uma reunião, quem promove as discussões, quem define o direito de expressão, mas quase sempre mantendo um controle para que os resultados sejam compactuados conforme seus desejos e necessidades.

Tais aspectos se configuram com o que argumenta Bourdieu (2012, p. 11), “é enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação [...]”, sendo esse aspecto incorporado na dinâmica escolar, onde muitas vezes os atributos da autoridade escolar são movidos por disputas, ganhando relevo os processos de argumentação que são, muitas vezes, utilizados como instrumentos de convencimento para que os demais atores convirjam suas ideias com as do sujeito que está à frente do poder – sendo específico nesse caso o do diretor escolar.

É dessa condição que se trava a definição de papéis dos sujeitos que estão envolvidos na escola, onde se processa as ideias políticas do diretor enquanto autoridade, mas é também onde se apresenta as decisões dos demais funcionários, observando que esses elementos não se dão de forma fixa, pois cada parte apresenta seu posicionamento e ali são firmadas diversas faces de ação que culminam em “concessões e acordos, estratégias e táticas são engendradas,

com vistas exclusivamente à continuidade no controle e no poder, ou simplesmente com vistas a poder continuar existindo e agindo politicamente”. (BOURDIEU, 2004, p. 196).

Esse aspecto merece uma reflexão, pois permite analisar como se operacionaliza essa disputa entre as partes que estão à frente da instituição, pois ideias divergentes aparecem e não podem ser negadas no ambiente de trabalho escolar, visto que se processam ações em ambas as partes que são importantes para fortalecer os objetivos que se pretende atingir. Se se volta o olhar para apenas um desses campos, se acentuará possíveis lacunas que possivelmente afetará a política a ser desencadeada sobre este ambiente, tornando esse controle movido por ambas as partes algo comum.

Assim, é preciso se levar em conta o que Souza (2007, p.143) manifesta a esse respeito:

[...] na busca pelo controle sobre a própria escola [...] teremos a aproximação entre ação política e poder no sentido weberiano, mas, se a política na escola reconhece que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem esta instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é pré-condição para a sua operação, assim se terá uma ação política talvez mais democrática.

Mesmo reconhecendo que a função do diretor está alicerçada por um processo de autoridade, não se pode descartar a existência de relações dialógicas que podem se acentuar como um evento mais ou menos democrático, tendo em vista que é incisivo na política desencadeada pelo dirigente da unidade escolar, as formas de poder e, embora haja um consenso entre os sujeitos que atuam na escola sobre determinados assuntos, sempre terá os que se manifestam contrário às decisões, tornando-se, assim, sujeitos atuantes nesse projeto de construção política desenvolvido na escola.

Assim, considera-se que mesmo o diretor sendo o centro de debate como responsável único, se não maior pelo direcionamento da unidade escolar, não se pode negar que as discussões mais atualizadas compartilham essa responsabilidade. No entanto, isso não significa que seu trabalho foi necessariamente reduzido ou simplificado delegando-se tarefas mínimas, mas, pelo contrário, partilha-se da ideia que a autoridade escolar (diretor) sempre será importante para a organização da escola, destacando como pano de fundo que sua posição atualmente é, talvez, menos ditadora, mas munida de articulações que apresentam certo grau de complexidade, requerendo-se desse sujeito maior valorização. Ao diretor cabe então o uso de múltiplas competências, sendo estas técnicas, administrativas e pedagógicas.

Além disso, soma-se a tais competências, um compromisso maior com a comunidade escolar, um trabalho articulado que ganha textura a partir dos processos de coletividade, centralizando seu trabalho tanto em aspectos administrativos como em pedagógico –



curriculares, acreditando-se ser possível essa interlocução, mas considerando também que toda essa articulação só é possível porque se manifesta relações de poder sobre sua função. O próximo tópico dedica-se à exposição sobre o diretor escolar e seus reflexos de poder, priorizando ainda uma discussão sobre as relações de poder desenvolvidas dentro da escola, analisando-se também algumas concepções que são clássicas, mas que se coadunam à temática recente desta pesquisa.

### 3.2 O DIRETOR ESCOLAR E OS REFLEXOS DO PODER

Nesta seção, dedicamos ao papel da direção escolar, e em linhas gerais, a discutir como se caracteriza tal processo destacando como se manifesta as relações de poder sobre o ambiente de trabalho, independente da forma através da qual o diretor escolar assumiu seu cargo, se por meio de eleição ou indicação. Esse poder que realça a função do diretor escolar está intrinsecamente ligado às suas formas de atuação que pode ser manifestado pelo estabelecimento de ações mais autoritárias ou menos autoritárias, mais democráticas ou menos democráticas, pois o certo é que haverá frente ao cargo ocupado um foco de poder que poderá ou não ser intensificado, sendo que irá depender de como o diretor escolar desenvolverá seu trabalho e quais são suas intenções.

Para melhor situar o papel do diretor escolar com as formas de poder, convém aqui relacionar a concepção demarcada por Etzioni (1974, p. 32), de que “o poder é a habilidade de um indivíduo para induzir ou influenciar o outro a seguir suas diretrizes ou quaisquer outras normas por ele apoiadas”.

Buscando-se estabelecer um elo desta concepção de poder com a função do diretor escolar, é preciso antes reconhecer até que ponto a influência do diretor escolar tem de fato esse poder, pois é preciso se colocar em pauta que nem sempre os que estão na posição de dominados são influenciados pelas intenções do representante organizacional, que é o diretor escolar. No entanto, há de se ressaltar que as normas estabelecidas na instituição, por si só, já se estabelecem sobre o espaço escolar como condição determinante, visto que aparecem primeiramente como legitimadoras, sendo apenas alicerçadas pelo diretor escolar que assume o papel de detentor do poder.

Nesse caso, adentra-se aqui o foco da posição de poder que pode ser representado pela hierarquia presente nas instituições escolares e, no caso brasileiro, esse processo hierárquico se mantém fortemente representado pelos organogramas escolares, que demonstram de modo evidente como tem se dado a organização escolar, verificando-se num primeiro momento quem

está no centro ou no topo das ações desenvolvidas dentro da escola. Isso implica voltar o olhar mais uma vez para a posição ocupada pelo diretor escolar, pois o simples fato de ser o administrador escolar já reflete uma posição privilegiada, destacando-se, com isso, um exercício do poder em torno da estrutura escolar. Assim, é preciso situar que as posições de privilégios ocupadas por alguns diretores escolares estão atreladas a um simples prestígio, aspecto esse que é complexo no Brasil, pois há uma representação distinta quanto às formas de escolha de diretores, podendo ainda existir sobre as instituições o provimento de cargos que obedecem às relações patrimonialistas.

É oportuno destacar que essas posições de prestígio estão relacionadas à concepção de um dos tipos de poderes classificados por Etzioni (1974, p. 33), no caso, o poder normativo, onde destaca que:

[...] reside na distribuição e manipulação de recompensas simbólicas e privações por meio do emprego de líderes, manipulação de meios, *distribuição de símbolos de estima e prestígio*, administração de rituais e influência sobre a distribuição de “concordância” e resposta positiva. [grifo nosso].

É notório então, que a força do poder representada pelo diretor escolar que assume um cargo por indicação vai ao encontro do que destaca o poder normativo, uma vez que tal poder põe em relevo justamente as relações de prestígio, as manipulações de recompensas simbólicas, havendo, no entanto, uma ação influenciadora sobre aquilo que deseja alcançar, configurando-se, assim, uma forma de persuasão para que assim se ordene e alcance as respostas positivas.

Apresentam-se, ainda, outras formas de poder que se constituem como meios para que os subalternos possam aceitar, mas também a reagir frente às suas determinações. Assim, Etzioni (1974) aponta *o poder coercivo*, onde sua força se manifesta através da coerção, sendo caracterizado por imposições contrárias à participação, ao envolvimento do grupo, a restrição de movimentos, em suma, é o uso da força como controle. Já *o poder remunerativo* exalta, sobretudo, fatores ligados às recompensas materiais, ganhando forma, nesse sentido, gratificações, comissões, dentre outras, que são utilizados dentro das organizações sob o formato de normas organizacionais. E por último, é o *poder normativo*, este que já fora aqui apresentado e discutido para dar suporte à direção escolar, levando em consideração sua forma de provimento no cargo.

Levando em consideração a racionalização do trabalho desenvolvido dentro das escolas, - característico da teoria da administração -, verifica-se que o diretor escolar poderá lançar mão da relação poder – meios, o que inclui recompensas materiais, simbólicas e segue uma linha

intencional que leva em conta duas partes para que o subordinado possa seguir, sendo elas a positiva definida como engajamento e a negativa como alienação. (ETZIONI, 1974). Ou seja, a ideia que se sobressai desses dois contextos no âmbito da gestão escolar é de que há um poder emanado que tem como linha de frente o diretor escolar e esse poder em parte é considerado como legítimo pelos dominados, e em parte como uma linha de ação que estes desejam, firmando-se, assim, uma participação na instituição.

É importante salientar que haverá sempre dois polos de mobilização, um que é manifestado pelo poder que o executa e o outro que está sujeito a esse poder, sendo que esse último poderá engajar-se ou alienar-se com maior ou menor intensidade. Desse modo, , faz-se necessário destacar que, se o diretor escolar, ao conduzir seu trabalho tiver como base apenas esse pressuposto, poderá esmaecer seu principal objetivo, que é o processo ensino - aprendizagem, permitindo, muitas vezes, que sua ação enquanto diretor contemple apenas as questões do âmbito administrativo, destinando as funções pedagógicas aos coordenadores como se esse processo de cisão não interferisse nas atividades - fins, o que poderá ocasionar transtornos à dimensão política da direção escolar.

A ideia de participação move-se dentro das instituições assumindo contornos importantes, tendo em vista que sobre uma organização há sempre a procura de meios para atingir metas e objetivos. No que se referem à gestão escolar, esses meios se traduzem pelo nível de participação apresentados, sendo que haverá sempre a participação positiva (engajamento) e a participação negativa (alienação). (ETZIONI, 1974). Esses dois nexos, são distintos, mas se complementam, pois, à medida que um estabelece controle intenso, poder, o outro reage fazendo uso dessa alienação e mantém uma relação dialógica, pois há nesse espaço posições de poder divergentes, mas que trazem consigo níveis distintos de participação, sendo que essa existe, portanto, na proporção que o poder é acionado e por esse viés ela vai se construindo.

Outro aspecto que convém relacionar à direção escolar e que está associado ao poder e que se manifesta sobre os ambientes escolares, diz respeito à autonomia, a qual tem sido posta nas últimas décadas pela literatura e também pela legislação como fator central para alicerçar as funções superiores da administração, fator esse que se tornou mais incisivo no Brasil a partir da década de 1990, período de redemocratização do país. No entanto, destaca Bruno (2015, p. 38) que:

A aparência assumida por esse novo sistema é da participação e da autonomia [...] trata-se de uma participação controlada e de uma autonomia meramente operacionalizada, ou seja, se visualiza uma centralização hierárquica que se perpetua

no âmbito educacional, com o poder de ter em mãos as “*instâncias decisórias*”. [Grifo nosso].

Levando-se em conta tais parâmetros, ao situar o processo de instâncias decisórias, trata-se de mecanismos de controle, nesse caso advindo de organismos maiores – uma representação macro que traça processos de decisão de forma hierárquica, sendo que as relações de poder – tipicamente legitimadas, transferem com todo rigor suas decisões para o campo micro, acentuando-se, assim, mais uma vez, uma relação de poder que envolve, de um lado, os que executam, e de outro, os que aceitam, ganhando direcionamento os processos de aceitação e rejeição.

Há de se relacionar a respeito da autonomia, que esta a princípio parece se mover com independência, se situando contrariamente ao poder, como se os sujeitos sociais dominados tivessem o próprio poder. Contudo, tais concepções parecem distanciar-se de seu verdadeiro sentido, uma vez que “o ser humano não é um ser isolado, ele é intrinsecamente um ser de relação”. (PINTO, 1998, p. 17). Tomando-se então como referência tal concepção e associando à autonomia escolar, vê-se que, esta de fato, por lidar com o outro não se mantém isolada e carrega consigo normas e regras que podem ser trabalhadas com maior ou menor autonomia, isso porque o exercício das funções desempenhadas é regido pela repartição do poder, definindo tarefas para os distintos níveis da administração, permitindo, assim, que se adentre sobre o ambiente escolar a “autonomia construída” – esta sendo um jogo de forças, envolvendo critérios autônomos que se estruturam em função de objetivos próprios, significando, portanto, que não há uma “autonomia decretada”. (BARROSO, 1996, p. 186).

E por se almejar o alcance de objetivos dentro das instituições, poderá entrar em cena o jogo duplo de poderes, onde cada ente que se ocupa das funções da administração, apresentará suas finalidades, sendo que por trás disso haverá fatores de dependência e interdependência, dando margem para que se consubstancie uma possível construção da autonomia.

Sobre a autonomia construída, em particular, Barroso (1996, p. 185) a define como o “jogo de dependências e interdependências que os membros estabelecem entre si e com o meio que permitem estruturar sua ação organizada em função de objetivos locais estabelecidos coletivamente”. Inclina-se essa concepção à ideia de que há um jogo de forças presente nas instituições escolares, no entanto, este não prevê ações isoladas, tendo em vista que se compõe de distintos segmentos (pais, professores, alunos e comunidade), podendo haver intensidade de equilíbrio em cada segmento, o que não anula a força de cada um.

Essa força representativa composta pelos diversos segmentos escolares pode dar suporte à escola para que esta construa sua própria identidade, isso porque a relação de dependência e

interdependência permite que os diversos atores interajam entre si, bem como apresentem suas possibilidades de escolha, pois o uso do poder reflete na alteração de regras, na modificação de normas determinadas, gerando-se assim possíveis conflitos, mas que são fundamentais para construir a autonomia escolar. Nesse sentido, destaca Souza (2003, p. 46) que:

A instituição escolar deve conhecer-se e com isso conhecer os limites das suas potencialidades e a sua capacidade de construir-se autônoma, mas deve fazê-lo com vistas à construção da autonomia do processo educativo. Isto é, à autonomia política ou institucional corresponde, necessariamente no caso da escola, uma autonomia pedagógica. Porque a escola, com as relações de poder que estão contidas no seu cotidiano, é uma instituição política e ainda com as funções e ações que lhe são atribuídas e que a apresentam como uma instituição fundamental na sociedade.

Cumprir destacar que a instituição escolar, mesmo sendo regida por inúmeras normas e regras estruturadas e centralizadas pelo sistema, nem sempre são uniformemente cumpridas pela instituição, isto porque a escola possui certa margem de autonomia, e, além disso, é detentora de uma cultura própria, o que a possibilita engajar-se para manter ainda mais suas relações de poder, assumindo uma dimensão política, ou seja, apresentando novos projetos inovadores que se direcionarão não apenas ao âmbito escolar, mas para a sociedade, pois a escola possui função social capaz de desestabilizar o que se encontra racionalmente organizado, não esquecendo que essa mudança pode ser regida pelo diretor escolar que deve preservar seu lado político.

É preciso levar em conta que em meio às instituições há sempre um sujeito que será considerado elemento central, e por mais que este seja colocado de frente com as questões extremamente burocráticas - onde impera o poder, haverá abertura para um mínimo de liberdade, podendo confrontar com o sistema maior. Isso explica o fato de se analisar os processos instituídos e instituintes presentes nas instituições escolares voltados principalmente para a gestão escolar, pois pelo viés instituído têm-se como base o poder e a autoridade, postos verticalmente na hierarquia alicerçando também as ações técnicas que se fazem cumprir no cotidiano escolar. Já os processos instituintes irão pautar modificações no instituído, podendo ser esse aspecto visualizado a partir de outros preceitos que se movem dentro das instituições escolares, sendo um deles relativo à participação da comunidade escolar, a eleição de diretores, concursos para diretores escolares, aspectos esses que se referem a gestão democrática e que podem se consubstanciar como elementos instituintes, pois o poder e a autoridade sob essa ótica assumem novos contornos.

Tem-se assim, mediante as ações instituintes desenvolvidas pela direção escolar, não uma imagem autoritária, mas a de autoridade – aquela que é designada como algo produtivo,

segundo Sennett (2016), uma vez que o diretor escolar ao tomar como parâmetro essa missão poderá promover uma reflexão crítica sobre sua atuação enquanto dirigente, cumprindo assim de forma mais ou menos democrática suas atividades dentro de uma sociedade que ainda é marcada por relações fortemente hierárquicas e que inibem muitas vezes a postura de participação, tornando o trabalho das equipes dirigentes desafiador e complexo.

Atinente ao processo de estabilidade, influência e orientação apontado por Sennett (2016), verifica-se que tais aspectos estão de fato ligados ao papel que o diretor escolar desempenha em seu ambiente de trabalho. Tais aspectos parecem transmitir segurança ao corpo docente, discente e à comunidade externa, uma vez que a figura do diretor pode inspirar um ideal de proteção, embora não se exclua sua autoridade como dominação.

Nesse sentido, mais uma vez, os termos de aceitação e rejeição se desencadeiam sob o trabalho do diretor escolar, sendo que esses elementos se fazem presentes sob qualquer sujeito que assume o papel de autoridade e com o diretor escolar não seria diferente. Embora dissonantes, possuem uma correspondência, pois instigam os que estão no poder a pensar, pois o diretor escolar, ao conduzir seu trabalho também pode experimentar a rejeição daqueles que são subalternos à sua autoridade, e estes, por sua vez, podem manifestar insatisfação quanto às ações aplicadas pelo diretor e procurar aplicar a força autoritária, de modo declarado ou não, impedindo assim um melhor direcionamento sobre as pretensões do dirigente, havendo também os que se manifestam com neutralidade, se distanciam dos polos de poder e agem de maneira indiferente perante a autoridade do diretor escolar.

Buscando associar essas relações de poder com a função do dirigente da unidade escolar, não se pode deixar de mencionar Bordieu (2012), que traz claramente em seus estudos uma discussão sobre o poder simbólico, que vai ao encontro da imagem e poder que se manifestam sobre a figura do diretor escolar, dando margens para que se efetive uma análise mais aguçada.

O autor parte da ideia que o poder se apresenta por toda a parte, e aproveita para destacar conceitualmente que “o poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe serão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2012, p.7-8), ou seja, sobre tal concepção recai a ideia de influência da legitimidade de poder, sendo que, de um lado, apresentam-se os sujeitos que são detentores do poder e, de outro, os que se sujeitam a esse mesmo poder. No entanto, essa é uma relação que aparece muitas vezes de forma conflituosa sobre as instituições, pois o sujeito que ocupa a posição de dominante trabalha para que seu poder/domínio seja reconhecido, ao passo que os que estão na posição de dominados o ignoram, mas ao mesmo tempo, o reconhecem, pois ao serem influenciados e motivados de forma implícita, realizam as ações predeterminadas.

Esse poder consiste em se apresentar através de símbolos que podem ser considerados como elemento operacionalizador da integração social porque se firmam sob a ideia de consenso, ou seja, é reconhecido e aceito por todos, mantendo-se assim certo consentimento para a “reprodução da ordem social” – definido como conformismo lógico. (BOURDIEU, 2012, p. 10). Em suma, esse sistema simbólico não descarta a legitimação da dominação de uma classe sobre outra, sendo entendido tal processo como – violência simbólica.

O poder simbólico se utiliza de alguns instrumentos para se efetivar, os quais se constituem não como redutores do poder, mas como um reforço do poder, ou seja, como instrumentos que se assentam de forma estruturada reafirmando e potencializando o poder. Vale então ressaltar, que a linguagem se configura como um desses instrumentos, pois passa a se mover utilizando-se de um discurso que pode ser visto como alicerce para a efetivação do poder, desde que este seja apresentado com competência. Cabe então analisar a esse respeito que a competência do discurso aqui manifestado não está relacionado apenas a conhecimentos aprofundados sobre determinado campo de conhecimento, mas sim, à capacidade de persuadir o outro, de influenciar o outro a agir de acordo com o que as relações de força dominante propõem, traduzindo-se, como ressalta Bourdieu (2012, p.11) apoiado em Weber, “na domesticação dos dominados”, ou seja, numa espécie de manipulação que se faz presente.

Realçando uma melhor análise acerca do discurso competente, cabe relacionar algumas concepções teóricas, que por sua vez se constituem como elemento de entendimento acerca das relações de dominação. A princípio traz-se a concepção de discurso proferida por Fischer (2001), que em trabalho de pesquisa discute alguns importantes conceitos da teoria do discurso de Michel Foucault, destacando de modo específico que:

A conceituação do discurso como prática social – já exposta em *A Arqueologia* mas que se torna bem clara em vigiar e punir e na célebre aula *A ordem do discurso* – sublinha a ideia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder [...] há duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas, embora permaneça a ideia de que o discurso seria constitutivo da realidade e produziria, como o poder, inúmeros saberes. (FISCHER, 2001, p. 199).

Desse modo, o discurso se processa através das relações de poder, mas é visto como uma prática social, embora esteja preso às relações de poder, ultrapassando ao meramente linguístico, assim como as práticas não discursivas também condicionam as práticas discursivas e constroem a própria realidade, seus próprios saberes, que podem assumir contornos locais, sendo estes definidos, segundo Foucault (1979), como “micro – poderes”.



Depreende-se assim que ao exaltar sobre a questão do micro- poder, este parece não estar relacionado com as mudanças que se entrelaçam ao Estado, uma vez que, como ressaltado anteriormente, pode ser construtor de sua própria realidade, tendo existência própria, indo esse aspecto ao encontro do que se efetiva em algumas instituições escolares, onde a diversidade de poderes representadas pelo diretor escolar e demais funcionários, conselho escolar, grêmios estudantis, equipe pedagógica, sistema nacional de educação, etc., parecem se traduzir apenas na dimensão do micro poder.

Retomando ainda a ideia de discurso competente e coadunando com a tese de que esta não se distancia do poder das palavras, Bourdieu (2012, p. 15) é enfático quando menciona que “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”. A ideia do autor manifesta o entendimento de que há um poder simbólico subjacente às palavras, capaz de subordinar o outro, mantendo uma hierarquia dentro das instituições em que o outro é submetido a executar o que lhe for determinado, agindo de acordo com o discurso de dominação, ou seja, há um discurso competente<sup>18</sup> que procura persuadir o outro e isso acaba se convertendo em peso e significado diante daquilo que lhes é proposto e argumentado.

Outro ponto mencionado por Bourdieu (2012) que está relacionado às relações de poder diz respeito à titulação profissional ou escolar, pois quando adquirido, passa a ser visto como uma conquista de “direito”, a qual em via de regra é compreendida socialmente como um “capital simbólico” (BOURDIEU, 2012, p.148) dotado de legitimidade, dando margem para que este sujeito faça uso dos conhecimentos adquiridos para ocupar a função que lhe foi delegada.

Importa destacar que ao se estreitar a relação entre capital simbólico com a direção escolar, tem-se em mente que se projeta sobre a função do diretor escolar a ideia de controle, sendo este regido por conhecimentos legítimos adquiridos e que por certo podem alimentar sua posição de poder na tentativa de alcançar os objetivos propostos. O capital simbólico passa a ser comprovado e notado no ambiente escolar principalmente quando o propositor das ações, o diretor escolar, utiliza o seu discurso pautado na força política e quando seus argumentos passam a ter respaldo e condições para modificar o que for necessário.

---

<sup>18</sup>“O discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro ou qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”. (CHAUÍ, 1997, p.7).

Assim, se faz necessário ir ao encontro da outra face que se vincula como instrumento de poder, segundo Bourdieu (2012), conhecida como capital político, o qual também tem sua parcela de contribuição e compõe-se como poder simbólico. O trabalho político dos profissionais e, sobretudo do diretor escolar, é cercado por conhecimentos produzidos e adquiridos anteriormente, sendo que estes podem alicerçar as tomadas de decisões permitindo que os outros acreditem no exercício de sua função, uma vez que “o homem político retira a sua força política da confiança que um grupo põe nele”. (BOURDIEU, 2012, p. 188).

Esse aspecto merece destaque, por reconhecer que as ações desenvolvidas pelos que estão em posição superior dependem da receptividade dos que estão em posição inferior, pois estes últimos também possuem poder para mobilizar, proporcionar lutas, fazer reivindicações, podendo se estabelecer relações conflituosas, tão necessárias para reforçar em ambas as partes as forças políticas. Esse movimento permite que os que estão na posição de dominados exerçam uma pressão sobre os dominantes e cheguem a assumir, muitas vezes, posições mais favoráveis, podendo se firmar até como instrumento de participação.

Outro elemento que compõe “as espécies de capital político”, segundo Bourdieu (2012), diz respeito à popularidade – pois essa reafirma o poder buscando a princípio ser notado funcionando como um “capital de popularidade” que preserva também a “boa reputação”, sendo esta entendida como importante para o desempenho de seu trabalho – definindo-se como domínio profissional. Percebe-se, então, que o capital pessoal não é adquirido de forma imediata, mas é gradativo e vai se acumulando no decorrer do tempo, ganhando novas formas, experiências diante da ação profissional. O “capital pessoal”, por sua vez, também pode ser chamado de capital “heroico” ou “profético” (BOURDIEU, 2012, p.191), aproximando-se do conceito de “carisma” de Weber, que tem como definição geral uma qualidade extraordinária de uma pessoa.

Alargando-se uma compreensão acerca do carisma de Weber e buscando associá-la ao campo da direção escolar tem-se que: “o carisma pode ser conceituado como a capacidade de uma pessoa de exercer influência difusa e intensa sobre as orientações normativas de outros indivíduos”. (ETZIONI, 1974, p. 249). Tomando como parâmetro a influência que o diretor escolar exerce sobre seu ambiente de trabalho – a instituição escolar, com o propósito de obter resultados sejam estes de desempenho escolar, políticas educacionais implementadas, etc., - quando lança mão do carisma para mobilizar e manifestar com toda força seu poder, interliga-se ao capital de autoridade política, este que, segundo Bourdieu (2012), é representado por sacerdotes, professores e aqui inserindo o diretor escolar, ganhando textura por alimentar no decurso da história a produção de um capital simbólico de reconhecimento.

Insere-se nesse contexto o “capital de função e o capital de carisma de função”, os quais são notados quando os diretores, por exemplo, são investidos no cargo e a medida em que são delegados os poderes, os indivíduos nomeados aos cargos podem se beneficiar da posição ocupada adquirindo capital pessoal, ao passo que ao mesmo tempo, “de forma sutil procuram manter a distância da instituição como forma de obter vantagens correlativas” (BOURDIEU, 2012, p. 193), e dentre essas vantagens, está a aproximação com seus “eleitores”.

Dessa forma, o poder não pode ser entendido como um conjunto de ramificações de coisas marcado de forma superficial sobre o pensamento das pessoas, mas como um conjunto de práticas sociais que exercem forte influência sobre as atitudes das pessoas, permitindo que elas, individuais ou coletivamente, possam ser contempladas pelo uso da força, esta entendida como forma positiva ou negativa.

Cabe apontar que as espécies de poder aqui delineadas, não podem ser vistas como fator de incoerência, mas pelo contrário, elas dão margem para um ponto de análise, não sendo vistas apenas como formas de rejeição, mas como suporte necessário às organizações para o desenvolvimento de atividades produtivas.

### 3.3 A DIREÇÃO ESCOLAR E SUA DIMENSÃO POLÍTICA

A direção da escola é retratada cotidianamente como ato político, isso porque ao desenvolver sua função, o diretor escolar traz sempre consigo uma tomada de posição que envolve diversas faces, incluindo-se dentre estas a disputa pelo poder, a tomada de decisões internas e externas, novas formas de organização, lidar com atividades por meio da política, dentre outros aspectos, que fazem com que o diretor escolar seja uma figura representativa do poder.

Pensando a partir de tais pressupostos, verifica-se que sobre a instituição escolar há um conjunto de ações delineadas pelo diretor escolar, que permitem que este seja visto como uma figura que age e determina os objetivos da instituição, não que esta seja sua única tarefa, mas talvez seja aquela capaz de levar os que estão sob seu domínio a reconhecerem quais as concepções ideológicas e políticas do seu representante e, no nosso caso, do diretor escolar, uma vez que é através de tais ações que se inserem as relações de poder, liderança, discursos persuasivos, substituição de atividades fim por atividade meio, em suma, as ações executivas que se traduzem como fio condutor da política.

Tais aspectos revelam que os sujeitos que compõem o quadro de funcionários da escola nem sempre estão aptos a conceberem esses determinantes, pois cada sujeito ocupante de uma

posição na instituição escolar é dotado de ideias, crenças, valores, que podem contribuir para que os mecanismos instituídos sejam substituídos por elementos instituintes e se contornem como dimensão política, uma vez que o diretor escolar, ao expor suas ideias, procura estabelecer uma linha racionalizada que nem sempre é considerada como apta e necessária ao universo dos demais sujeitos, criando-se, desse modo, seus próprios processos sociais e políticos.

Nesse sentido, o diretor escolar enquanto detentor de uma postura política na instituição escolar procura operacionalizar seu trabalho de forma organizada com vista ao alcance dos objetivos e metas ora determinados. Desse modo, o diretor escolar instrumentaliza sua face política a partir do momento em que é colocado de frente com os conflitos existentes, assumindo assim um papel de mediador, entrando, portanto, num jogo político, onde há distribuição de opiniões, interesses, censura sobre determinadas ações, gerando assim divergências e convergências, e embora buscando caminhos distintos, há por vezes o aparecimento de interesses comuns que os unem, sob o intento de atingirem os objetivos propostos, optando desse modo pelo processo de aceitação. Esse aspecto culmina com o que destaca Bourdieu (2012, p.165), quando aponta que,

A intenção política só se constitui na relação com um estado do jogo político e, mais precisamente, do universo das técnicas de ação e de expressão que ele oferece em dado momento. Neste caso, como em outros, a passagem do implícito ao explícito, da impressão subjetiva à expressão objetiva, à manifestação pública num discurso ou num ato público constitui por si um ato de instituição e representa por isso uma forma de oficialização, de legitimação [...].

Nesse sentido, evidencia-se a face política do diretor escolar, justamente pelo fato de se permitir que haja no seio das instituições escolares o jogo político, uma vez que há relações de poder que permeiam a instituição escolar, se traduzindo pelo grau de intenções do diretor escolar que, munido de interesses subjetivos, consegue levar os sujeitos submetidos a seu domínio a agirem de acordo com suas pretensões a fim de efetivarem os seus objetivos, e, embora possa haver reação do grupo em oposição, o diretor pode agir por vezes buscando legitimidade diante de seus atos.

Em razão disso, Souza (2012, p. 160) destaca que:

Na escola, o diretor, dirigente do processo político da gestão escolar e chefe de uma repartição pública, é uma autoridade dominadora. Nesse sentido, é um burocrata que tem funções a desempenhar. O lugar de diretor em uma escola não é feito por ele próprio (Pereira, 1976), mas para o seu desempenho utiliza centralmente a política e o conhecimento técnico. Os demais sujeitos na escola reconhecem essa autoridade dominadora e a obedecem. Assim, o poder desempenhado pela condução da gestão escolar é uma forma de dominação.

Buscando aproximar uma discussão em torno do papel assumido pelo diretor escolar diante das instituições escolares, é notório que sua imagem não está desprovida de alguém que é detentor de poder e que politicamente age assumindo uma posição de comando, representada pelo discurso da autonomia (PARO, 2012). O diretor escolar deverá agir sobre dois polos, quando incorpora a dimensão política: as atividades-meio e as atividades – fins. No entanto, parece o segundo elemento ser descartado de suas intenções, uma vez que é propenso o diretor escolar a se adequar a um em detrimento do outro, ou seja, enquanto sua preocupação se restringe a desenvolver os processos que correspondem ao planejamento, organização, controle, utilização de recursos materiais, financeiros, dentre outros, exime seu papel principal frente às atividades fins – correspondente ao que diz respeito aos processos de ensino aprendizagem, interligado à formação do aluno. Quando este consegue contemplar essas duas ações, tem sua imagem projetada como a de um diretor eficiente que carrega consigo os princípios democráticos.

Todavia, esse aspecto não obscurece a dimensão política do diretor escolar, uma vez que a posição que este assume no interior das instituições é intencional, inclinando-se, assim, para o campo político, sendo este entendido por Bourdieu (2012, p. 163 -164) como “campo de forças e como campo de lutas que têm em vista transformar a relação de forças que confere a este campo a sua estrutura em dado momento”.

Tais aspectos são plausíveis ao que o diretor poderia vivenciar na prática, uma vez que ao assumir seu cargo passa a ser um representante do Estado, e sua atuação enquanto mandante torna-se fator inevitável. Isso ocorre, porque o diretor escolar atende aos interesses estatais que, por sua vez, são considerados como legítimos, mesmo que em termos de probabilidade<sup>19</sup>. Para tanto, é necessário que haja na sua prática cotidiana certa coesão social, pois, ao centralizar sua atuação optando por ações mais técnicas, político – pedagógicas, um conjunto de forças se manifesta dando abertura para a aceitação ou rejeição, traduzindo-se, nesse caso, como um campo de lutas, mas que podem levar a relações dialógicas, ao sensibilizar cada sujeito a assumir suas responsabilidades,

Nesse sentido, há uma entrega do diretor escolar ao campo político que não exclui este de fazer uso das situações de mando, pois, como bem destaca Weber (2007), aquele que é movido pela política aspira ao poder, e isso de fato se relaciona com a função do diretor escolar,

---

<sup>19</sup> A legitimidade de uma dominação deve naturalmente ser considerada apenas uma probabilidade de, em grau relevante, ser reconhecida e praticamente tratada como tal. Nem de longe ocorre que toda obediência a uma dominação esteja orientada por essa crença. A obediência de um indivíduo ou de grupos inteiros pode ser dissimulada por uma questão de oportunidade, exercida na prática por interesse material próprio ou aceita como inevitável por fraqueza e desamparo individuais. (WEBER, 1999, p.140).

já que ao ocupar uma posição de prestígio, não se exime de trabalhar com o que já fora instituído. O instituído, por sua vez, está atrelado aos sistemas dominantes, aos interesses políticos, onde se concentra o poder - como se fosse uma forma de extensão da política, entendida por Weber (2007, p.55), como “um conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder, ou a influenciar a divisão do poder”, sendo tal concepção condizente com as articulações desenvolvidas pelo diretor escolar, que é representante do governo.

A leitura que pode ser feita a respeito da concepção política apresentada por Weber concentra-se também no fato de haver interesses específicos, interesses esses interligados ao governo, uma vez que este concentra suas forças nas mãos de profissionais, delega tarefas e não se abstém de obter eficácia frente à política desenvolvida nas organizações, requerendo dos profissionais que estão em posição dominante, empenho, eficiência, ações com alta probabilidade de êxito, sendo que essas ações, consideradas como formas dominadoras, são tidas como necessárias. É o que destaca Weber (2004, p. 701) quando expõe que “toda dominação se manifesta e funciona em forma de governo. Todo regime de governo necessita de domínio em alguma forma, pois para seu desempenho sempre se devem colocar em mãos de alguém poderes imperativos”, o que implica numa preparação especial para a função da política e, no caso dos diretores escolares, além dos saberes exigidos teoricamente, experiências profissionais, entra em cena também as distintas formas de dominação, que podem ser produzidas de forma mista em seu campo de trabalho, tendo em vista que, segundo Souza (2012), não há uma única forma de dominação na escola, mas uma representação mista.

A título de melhor reconhecimento acerca das formas de dominação destaca Weber (1999, p. 141) que:

Há três tipos puros de dominação legítima: 1) de caráter racional: baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação (dominação legal). 2) de caráter tradicional: baseada na crença cotidiana, na santidade das tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que, em virtude dessas tradições, representam a autoridade (dominação tradicional). 3) Caráter carismático: baseada na veneração extraordinária da santidade, do poder heroico ou do caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por esta revelada ou criadas (dominação carismática).

Estando a escola amplamente inserida no âmbito das relações sociais, e reconhecendo-se que esta é movida por lutas, conflitos e desafios, torna-se oportuno destacar que não se pode eximir desse espaço a dominação, isto porque esta é vista como determinante para manter uma ordem, a obediência e o controle sobre aquilo que é instituído em determinados ambientes,

fixado nas organizações sociais e representado principalmente por elementos que compõem a burocracia.

Para tanto, ao se analisar o processo de dominação legal, há expressamente em seu conteúdo uma instituição de mando, que corresponde aos processos burocráticos, priorizando-se os aspectos legais (oficializados em documentos) que por certo demandam obediência. Essa obediência é rendida não apenas ao representante da organização, à frente do poder, mas às regras estabelecidas legalmente – que são elementos instituídos e que devem ser reconhecidas por todos e consideradas estáveis. Tais regras dão margem a interpretações possíveis, podendo ser analisadas por quem há de obedecer ou não, havendo em alguns casos modificações, pois é comum aos que estão na situação de dominados, traçarem reivindicações que, muitas vezes, são atendidas, criando-se, assim, adendos necessários aos estatutos legais, sendo esse critério muitas vezes produtivo, pois contempla os múltiplos interesses das partes envolvidas.

No que se refere à dominação tradicional, há explícita uma fidelidade tradicional, onde se deve obediência à pessoa por respeito, levando-se em conta a integridade da pessoa, e julgando-a como um patriarca, responsável pela instituição familiar ou pelo grupo social, estando os dominados na posição de súditos. Pode-se destacar que esse tipo de dominação está intrinsecamente relacionada ao que é comum nas instituições escolares, onde o diretor é visto como o senhor, que detém o poder, e os servidores os seus funcionários, os quais, em via de regra, devem obedecer a este senhor, representante do governo, que tem estabilidade social, fazendo-se, assim, cumprir as normas tradicionais.

Já sobre a dominação carismática, é levado em conta o reconhecimento pessoal, a consideração pelas qualidades do sujeito, estando estas integradas a crenças, ao “carisma de função” (BOURDIEU, 2012), representado por saberes, pela intelectualidade, pelo poder de persuasão – expresso na linguagem, utilizada para fazer uso da autoridade e manter o seu poder, estando a autoridade passível de ser instável.

Com base nas atribuições apresentadas em torno das formas de dominação, verifica-se que o diretor escolar pode cumprir o papel estratégico na instituição que exerce suas funções, pois desenvolve suas ações fazendo uso da dominação. A esse respeito destaca Souza (2012, p. 3) que:

A gestão da escola, pela sua natureza política, é dominação [...] para a condução cotidiana da escola, fundem-se a gestão e o poder [...] pode-se afirmar que, na escola, o domínio legítimo sobre as relações de poder é de fato, o domínio sobre os processos de gestão escolar. A condução desta tarefa primeira dos dirigentes não é por eles executada quando não detêm o domínio sobre as relações de poder.



Atinente ao que fora mencionado, reconhece-se que o diretor escolar, enquanto representante do Estado, assenta seu trabalho preservando os princípios políticos, pois, ao delinear suas propostas de trabalho, este sujeito procura seguir uma linha que é creditada pelo Estado Democrático de Direito, seguindo os princípios constitucionais que lá são postos e que devem ser cumpridos, fazendo-se efetivar o direito à educação previsto na administração pública em seu artigo 37 da Constituição Federal (CF), o qual obedece aos princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência (CF/1988). Cumpre-se dizer que o diretor escolar, ao gerir sua função, lança mão dos processos de gestão que também estão previstos nas legislações que se voltam para a educação, atendendo os interesses coletivos e sobre nenhuma hipótese os individuais, e quando infringe os direitos coletivos, esse mesmo sujeito que se encontra em posição dominante, poderá ser punido diante de suas funções por estar compactuando com a ilegalidade e por colocar em risco a legitimidade. O diretor escolar, por ser um representante do Estado e comandar a função principal em uma instituição, poderá construir suas forças políticas atendendo aos interesses coletivos, o que se não se efetivar, seu papel estará sujeito à vulnerabilidade.

Em meio a essa discussão, nota-se que os princípios éticos da administração não fogem à alçada do trabalho do diretor escolar, uma vez que este é determina pelo cumprimento das atividades em execução, sendo que tais tarefas envolvem um detalhamento das informações que deverão tornar-se públicas, fazerem parte do interesse de todos, de modo especial daqueles que estão desenvolvendo seu trabalho na escola. Há, nesse interim, uma ação operacionalizada pelo diretor escolar que é condizente com a “ética da responsabilidade”, indo ao encontro do que destaca Weber (1999, p.113), “devemos responder pelas previsíveis consequências de nossos atos”. Nesse sentido, o diretor escolar se responsabiliza por apresentar um grau de transparência quanto às ações desenvolvidas, devendo serem consideradas como boas, pois move fins e valores, mas também por poderem ser contestadas pelos que estão sobre sua subordinação, ficando a compreensão de que o diretor escolar, enquanto político, não pode se eximir de suas responsabilidades, dos atos efetivados e não efetivados por ele, tendo que ter a consciência de que os objetivos ora planejados nem sempre serão alcançados e darão resultados positivos.

Nesse sentido, o diretor escolar, ao agir como funcionário público e como representante do Estado, opera pela política e opera também pela técnica, pois como bem se sabe é antes de tudo um educador que domina a técnica educacional – sendo determinante para o trabalho da gestão escolar, procurando cumprir com seus objetivos e metas através de ações diretivas, e não menospreza a busca pelos seus interesses próprios. E considerando que a política está

intrinsecamente ligada ao Estado – este, por sua vez, ligado ao aparelho burocrático -, o diretor adquire seu prestígio cumprindo e fazendo cumprir as regras que compõe o estatuto legal, fazendo uso das relações de poder, que atravessam as relações humanas e que são pautadas pela política em si.

Observa-se, assim, que há uma predominância dos aspectos burocráticos inseridos na democracia, isso porque há regras, normas a serem seguidas, principalmente quando se relacionam à esfera pública, sendo, no nosso caso em estudo, as instituições escolares. Nestas, é possível visualizar uma exaltação à dimensão técnica quando se volta o olhar, por exemplo, para a direção das escolas, pois essas dão preferência às atividades-meio para operacionalizar o processo educativo, realizando esse processo, como bem ressalta Weber (1999, p.79), “*sine ira et studio* – sem ressentimento e sem preconceito”.

Esse aspecto corresponde ao fato de a escola estar amplamente interligada a um processo de administração e, como ressalta Motta (1986, p.49), “a administração é poder à medida que poder se delega. Isto significa que intermediária ou não, ela age como sistema de poder”. Nesse sentido, há de se destacar uma vertente que potencializa essa concepção, fundamentada no fato de que as relações estabelecidas na escola não permitem que as ações geridas se apresentem de forma neutra, sem que assumam o controle e os movimentos que se voltam para as perspectivas gerenciais, pois ninguém se faz gerente sem assumir uma postura de gerente. Tais aspectos desenvolvidos se voltam como um meio e não um fim em si mesmo e estarão dispostos nas dimensões que envolvem a gestão pedagógica, administrativa, financeira e política. E é através desse controle que o diretor, enquanto funcionário público, procura atender a tudo e a todos, buscando atingir os objetivos almejados na instituição.

Desse modo, há concordância com as ideias de Mota (1986), quando este expõe que, intermediária ou não, as relações de poder se manifestam no campo escolar. A condução do trabalho do diretor se apresenta de várias formas e dá espaço para que este possa agir fazendo uso de sua autoridade, sendo que as distintas maneiras de se posicionar irão refletir no andamento do trabalho e na sua própria carreira, ao passo que as ações definidas pelo diretor darão abertura para um processo de interação que envolve o diálogo, o compromisso político e a tomada de decisões. Alarga-se, assim, a compreensão percebendo que o nível de envolvimento dos diretores poderá definir o papel que este ocupa – um administrador da escola que precisa destacar sua função social dentro do ambiente escolar.

Ao assumir o cargo de diretor escolar, independente da forma como foi conduzido o processo (eleição, indicação ou outras formas), não foge de sua responsabilidade que este “está legalmente investido em um cargo público, o diretor escolar cumpre um papel administrativo

que o vincula tanto ao poder que o nomeou quanto à instituição que dirige e representa”. (OLIVEIRA, 2015, p.43). Esse é um aspecto considerado importante pelo fato de que, ao dirigir a escola, estará se instituindo no ambiente escolar diferentes formas de condução, entrelaçando-se, assim, um clima, uma cultura organizacional diferenciada, um papel pedagógico diferenciado, em suma, modelos de gestão distintos que devem estabelecer nas escolas relações políticas, obedecendo a novos formatos de gestão. Assim, é possível concluir que não se pode assegurar uma educação democrática utilizando-se apenas das velhas estruturas, pois o que se intenciona mudar é o conteúdo político, a produção da política alicerçada pela participação, mas discutida socialmente.

Esses aspectos devem ser tomados frente à prática da direção escolar, uma vez que esta, ao desenvolver seus objetivos, estará executando ações políticas que são vinculadas aos poderes administrativos – União, estados, Distrito Federal e municípios. Portanto, a direção deve procurar cumprir seu papel perante o poder que determinou seu cargo e a instituição ao qual está vinculada. Esse processo se define por meio de uma articulação política, onde o papel do diretor escolar deve ultrapassar o processo de escolarização, pois sua função é social e não se resume apenas a uma prática momentânea. A depender do papel desempenhado dentro da instituição escolar, o diretor estará representando as funções requisitadas pelo Estado (relação de poder), as quais se estendem também à formação dos sujeitos atuantes na escola, mesmo que seja de forma impessoal, inserindo-se, como exemplo, nesse processo, o próprio desempenho dos discentes.

Esse processo corrobora o que Souza (2006, p. 56) destaca sobre o diretor escolar, que “como servidor público, o diretor é um burocrata, no sentido weberiano do termo. E é sua função, dentre outras, fazer a interlocução entre o Estado e a comunidade escolar e, como tal, exerce um papel de uma liderança local”. Há que se destacar, que o diretor escolar, ao assumir seu papel de servidor público, está se envolvendo com causas importantes e isso é fator fundamental, pois ao assumir uma postura de engajamento, o diretor escolar tem que tomar decisões, as quais, por sua vez, poderão gerar conflitos. De um lado, as ações do Estado e de outro o da comunidade, chegando-se por vezes a consensos e dissensos frente às ideias apresentadas, sendo que é a partir desses propósitos onde se consegue firmar o lado político do líder – no caso em discussão, o do diretor escolar, o qual fará uso de sua função adotando um carisma, pois buscará influenciar o outro, buscando criar novas estruturas em função de um objetivo que é obter resultados, portanto, o comportamento adotado pelo diretor escolar refletirá sobre o outro, determinando o resultado das relações sociais.

Ganha espaço diante dessa concepção a ideia de que o diretor escolar, ao assumir seu cargo, exercerá suas funções obedecendo a um tipo de organização – a burocracia, sendo esta entendida por Weber (2004, p.708) como a “que constitui o tipo tecnicamente mais puro de dominação legal”. Desse modo, conforme já anunciado anteriormente, o diretor escolar opera seguindo as regras estatuídas, isto é, ele é impulsionado a agir fazendo uso das regras, das leis, que a todo custo serão aceitas pelas pessoas de seu convívio, havendo, assim, a probabilidade de legitimidade, aumentando a responsabilidade de todos os envolvidos e suscitando a dimensão política.

O papel de líder, na figura do diretor escolar, também se relaciona à ideia de controle, e isso nada mais é, do que as relações políticas que se estabelecem no espaço escolar e que intencionam o alcance de objetivos, fazendo uso das situações de mando e, embora os valores possam se chocar, se manifestando situações antagônicas que não sejam compatíveis em termos de ideias, o diretor tomará suas decisões, fazendo uso de escolhas próprias, ou seja, fará uso do poder – o que para Weber, mesmo nos regimes democráticos, o uso do poder se faz presente.

Atinente a essa concepção, percebe-se que esta guarda aproximação com o que desenvolve o diretor escolar diante de sua função, uma vez que suas tarefas se legitimam, basicamente, em razão das regulações advindas das instâncias burocráticas estatais, permitindo ao diretor escolar fazer uso da dominação para obter desempenho, reconhecendo-se, primeiramente, que anterior às ações desenvolvidas pelo diretor, concentra-se uma força maior que é a influência do poder político Estatal – sendo que nesse caso, tanto o diretor escolar quanto o Estado, são os detentores de um monopólio, ao conseguirem fazer com que os dominados ajam conforme seus interesses, inserindo-se, nesse ponto, as situações de mando e obediência. Seguindo esse viés, destaca Souza (2012, p. 159) que:

A gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, no qual as pessoas que agem na/sobre a escola pauta-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre as dos demais sujeitos, a ponto de, na medida do possível, levar os demais a agirem como elas pretendem.

A ideia ora apresentada deixa claro que o diretor escolar, enquanto representante de Estado, não mascara a realidade, ao se entregar ao seu objetivo maior que é obter poder, mantendo perto de si o controle, procurando compreender o sentido de suas ações para que em seguida justifique as suas razões, seus próprios atos, e assim, consiga abraçar as causas existentes na escola e possa convencer a todos de que os meios que utilizará para alcançar seus objetivos são os mais eficientes, embora não o sejam.

Nesse sentido, é válido destacar que sobre o processo político da direção escolar não basta que prevaleça as razões técnicas, pois, outras orientações poderão se instituir para que se possa delinear um trabalho produtivo, isto porque não basta que o diretor escolar, enquanto político, trabalhe apenas com as estruturas. Isso se dá, pois, paralelo às estruturas, se tem escolhas, posicionamentos distintos, e esses aspectos advém daqueles que compõem as organizações – as pessoas, os atores que mudam em razão de um dado momento histórico, e que por essa razão, não necessitam ser monopolizados, =uma vez que são detentores de valores próprios, e estes, por sua vez, mesmo estando em condições de subalternos, merecem ter seus valores respeitados.

É importante destacar que o diretor escolar está inserido em uma unidade administrativa e não foge de sua realidade utilizar-se do poder para gerir o ambiente escolar, pois, segundo Weber (2004, p. 193), “Toda administração precisa, de alguma forma, da dominação, pois, para dirigi-la, é mister que certos poderes de mando se encontrem nas mãos de alguém”. Nota-se que esse poder passa a ser indissociável da função que o diretor o executa, pois, ao administrar a escola, este passará a impor sua própria vontade dentro de um ambiente que é movido por relações sociais, sendo que o quadro de profissionais que ocupa a instituição escolar representa o aparelho estatal – a burocracia, mas o fato desses profissionais estarem representando a organização enquanto ordem burocrática, não lhes retira a dimensão política.

Tomando-se como base o fato de a burocracia ser uma forma representativa de dominação, e considerando que essa mesma dominação é revestida de dispositivos que são necessários ao bom funcionamento de toda e qualquer organização, é preciso levar em conta que a forma como muitas vezes é exercida a estrutura burocrática não corresponde, necessariamente, ao desenvolvimento das ações sociais, mesmo sendo carregada de propósitos e intenções, pois o problema pode consistir em não saber como decifrar e interpretar corretamente as ações sociais em questão. A forma rígida da burocracia pode se reverter numa rotina que implica em certo estancamento, havendo a possibilidade das ações serem repetidas sem objetivação alguma, correndo-se o risco de se tolher a resolução de problemas sociais, impedindo, muitas vezes, a inovação.

Assim, não se pode atestar que a dimensão burocrática e a dimensão política estejam desconexas, uma vez que há notadamente uma relação intrínseca entre estas, pois à medida que o corpo burocrático age de modo rotineiro, hierárquico, vai impondo suas ações de forma suficiente para alcançar a eficácia, inclusive sobre o próprio Estado que está racionalmente organizado e que, conseqüentemente, buscará agir na outra ponta fazendo uso da dimensão política, e é nesse espaço que se constrói as estruturas que preveem mudanças.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Traçar os novos e emergentes papéis acerca das condições que são dadas sobre determinados objetos investigados, exige sempre uma postura decisiva em torno daquilo que será interpretado e confrontado entre o mundo real e o sujeito (deliberador) que integra esse processo de conhecimento, que lança uma compreensão aguçada e concede significados preciso aos fenômenos, aderindo a valores, crenças e atitudes. Assim, o desenho da pesquisa procurou explicitar a forma de perquirir os *lócus* em que tais percepções pudessem ser captadas, de maneira que se tornasse possível realizar um prognóstico, auxiliando, dessa forma, o pesquisador a compreender melhor os fenômenos estudados, de acordo com o que propõe seu objeto de pesquisa. Se sobressai, desse modo, uma justificativa científica para o uso da abordagem quantitativa para esta pesquisa.

Confrontar a realidade investigada exige também do investigador um recorte temporal em torno do objeto a ser estudado, e no caso específico desse estudo, além do recorte, exigiu-se também uma problemática que contemplasse a referida temática de estudo: “A influência do diretor escolar sobre os resultados do IDEB”, o que nos fez recorrer, assim, a um aprofundamento de leituras que versassem sobre a teoria do poder, interligando esse fator à função do diretor escolar contemporâneo – sendo essa linha de pensamento, uma constante durante todo o processo de investigação.

Em torno da hipótese suscitada, se fez uma ampla revisão daquilo que foi produzido acerca do objeto investigado, priorizando-se uma sistematização das ideias que estão relacionadas ou que se aproximam ao estudo que se propõe esta tese. O itinerário percorrido demonstrará a produção que foi contemplada acerca de um dos elos da pesquisa – o diretor escolar, a gestão na escola, havendo escassez em outras ramificações, como por exemplo, a função do diretor escolar associada às relações de poder, o que tornou necessário recorrer aos escritos da sociologia, onde se estabelecem uma ponte entre o diretor e as formas de poder delegadas na escola. Para a realização da revisão sistemática, buscou-se o Banco de Tese e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando-se as seguintes palavras-chave: gestão escolar, direção escolar, eficácia, desempenho e resultados.

Para realizar uma revisão mais consistente, buscou-se também sistematizar os principais achados a partir de publicações em artigos, utilizando-se a procura em: Periódico Capes (<http://periodicos.capes.gov.br/>); artigos da base Scientific Electronic Library Online (SCIELO)

<http://www.scielo.org/index.php?lang>), além do Banco de Teses e Dissertações (BDTD) (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) e no Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>).

Destarte, para abarcar a realidade de forma mais aprofundada – ou, pelo menos, acerca do recorte histórico nela delineado, foi importante fazer uso de formas padronizadas para realizar a coleta e análise dos dados da pesquisa, pois abrir mão dessa padronização possa talvez colocar em risco os processos que envolvem a transparência das pesquisas.

Considerando tais elementos e informando que “a técnica é o instrumento de aplicação do plano, dos passos a seguir” (MICHEL, 2015, p.61), esta pesquisa fez uso da abordagem quantitativa, que por sua vez “usa a quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas [...]” (MICHEL, 2015, p.41). A opção por um estudo dessa natureza se deu sobre a intenção de compreender as informações apresentadas em forma de números, buscando assim interpretá-las.

O estudo versou sobre os movimentos elencados em torno da função do diretor escolar levando-se em conta a função desse dirigente aliada às formas de poder, incluindo-se nesse campo uma revisão de literatura que trouxe uma abordagem do referencial teórico que traçasse uma sistematização das ideias relacionadas ou que se aproximassem do objeto de estudo dessa tese. Inseriu-se também nesse campo as novas atribuições do diretor escolar no contexto educacional, da figura do diretor escolar como autoridade racional-legal e sua dimensão política. Nesse sentido, explicitou-se no referencial teórico as relações de poder existentes no que diz respeito à função do diretor escolar enquanto representante principal da escola.

Discutiu-se, portanto, no nosso caso, sobre as relações de poder na dinâmica educacional do Estado do Acre. Fizemos isso, através da análise documental, bem como por meio da caracterização dos dados educacionais do referido Estado; da análise da direção escolar na Rede Estadual do Acre; dos dados estatísticos do IDEB relativos ao Estado do Acre; dos dados IDEB sobre as escolas de Ensino Fundamental do Acre; do perfil do diretor de escola do Acre e dos resultados do IDEB; e, por fim, da análise do diretor escolar e dos processos de gestão sob sua responsabilidade.

Para perquirir o problema de pesquisa desta tese, recorreu-se à escolha de instrumentos que auxiliassem na compreensão da realidade. O objeto de estudo – o diretor escolar e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – é visto como de grande relevância, dada à natureza e qualidade que se inscreve.

Para a realização da segunda fase da pesquisa, alguns encaminhamentos foram necessários se realizar. A princípio foi feito um levantamento das escolas públicas de ensino



fundamental (zona urbana) da rede estadual do Acre (2019), mapeando-se 176 escolas, que foram geradas a partir do censo.

A opção foi selecionar as escolas urbanas, uma vez que nas escolas de zona rural se constatou uma ausência de resultados do IDEB nas três edições – o que impossibilitou uma melhor compreensão das condições das escolas localizadas nessa área. Se excluiu também a rede federal de educação no estado do Acre em virtude dos seus poucos casos no Ensino Médio, bem como em função de que a Prova Brasil, utilizada como parâmetro para comparação das metas projetadas, só é aplicada no Ensino Fundamental. Por fim, se excluiu o Ensino Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por não serem o foco dessa pesquisa.

Feito o processo de exclusão, foi necessário observar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de cada uma das escolas da rede pública (zona urbana) de ensino fundamental que estivesse presente nas três edições (2007, 2013 e 2019) do IDEB, pois a ausência desse índice em uma ou outra edição comprometeria a comparação dos dados.

A escolha da edição de 2007 justifica-se por ser um momento novo na educação brasileira através das avaliações externas, onde se buscou um padrão para definir aquilo que passou a ser chamado de “qualidade na educação”, estabelecendo-se, segundo o Ministério da Educação, notas a serem alcançadas a nível nacional, estadual, municipal e por escola. Dessa forma, os indicadores mensurados no IDEB foram vistos como um momento novo, sendo, portanto, interessante verificar a partir do 1º ano de implantação como as escolas trabalharam com esse índice e quais os resultados alcançados por elas.

Com relação a edição de 2013, a escolha se deu pelo fato de ser um período de certa forma consolidado das avaliações, pois as escolas já estavam mais familiarizadas com esses instrumentos de coleta de dados, sendo capazes de lidar com o alcance das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação. Ademais, a edição feita de 2013, realizada pelo IDEB, foi durante um período que se considera intermediário e, além do mais, foi quando se deu a possibilidade de reconhecer que as escolas podem também ter trocado de gestão devido aos processos de democratização e rodízio na escolha dos diretores das instituições de ensino, indo tal aspecto ao encontro do objetivo desta pesquisa, que é verificar se os diretores das escolas interferem nos resultados do IDEB.

Já a edição de 2019, considera-se como sendo a ponta, coincidindo com o início da pesquisa do doutorado e com um período com interstício maior, pois quando se considera a primeira avaliação de 2007 para 2019, temos 12 anos de diferença, sendo um interstício razoável, onde há tempo de professores, diretores e equipes estarem mais adequados ao padrão de avaliação da prova aplicada para mensurar as notas do IDEB. Ademais é o ano cujos dados

mais atuais estão disponíveis. Além disso, a gestão das escolas também apresentou rodízio devido aos períodos de mandato, dando-nos a possibilidade de se fazer uma leitura de como os diretores de escola passaram a atuar na busca do padrão tão sonhado da educação brasileira de qualidade e na busca de alcançar as notas estabelecidas para cada sistema de ensino. Dessa forma, pôde-se fazer ou construir uma relação para saber se os diretores influenciaram ou não nos resultados das avaliações, verificando-se que nesse período de 2007, 2013 e 2019, houve no mínimo um rodízio de três gestões, mostrando, assim, a possibilidade de maior familiarização com a padronização de instrumentos de coleta de dados. Esses dados, por sua vez, vão apontar se as escolas melhoraram, se superaram ou se tiveram nota inferior àquela estabelecida pelo IDEB, dando margem para se construir uma compreensão de confirmação ou não da hipótese desta pesquisa.

Após serem feitas as escolhas das três edições mencionadas, se aplicou um filtro e das 176 escolas selecionadas, obteve-se um total de 98 escolas – onde se observou a distribuição do IDEB dessas escolas ao longo das três edições: 2007, 2013 e 2019, verificando-se também qual foi a curva de cada uma dessas escolas: escolas que cresceram, que estabilizaram e que decaíram.

Para selecionar os grupos de escolas, optou-se pelo método analítico do SPSS que analisa as variáveis comuns indicadas dos casos e cria agrupamentos considerando as proximidades de cada condição. As variáveis estipuladas para análise no Programa foram os índices do IDEB de cada escola nos anos de 2007, 2013 e 2019, verificando as 98 escolas estabelecidas para análise.

Primeiramente, não se definiu quantos grupos deveriam ser criados, pois o programa separa em quantos são necessários, dando uma ideia do ponto de partida para uma seleção mais apurada e que atendam às necessidades da pesquisa.

Assim, num primeiro momento, surgiram 22 grupos de escolas, porém, como pode se conferir, alguns dos grupos possuíam apenas uma (01) escola. Desse modo, procurou-se aprimorar esta distribuição diminuindo a quantidade de agrupamentos, realizando tentativas com dez (10), seis (06), quatro (04) e cinco (05) grupos.

O que se diferenciou, entre as tentativas, foi o número de escolas em cada grupo, podendo se escolher o formato que permite uma melhor caracterização e a melhor possibilidade de análise das diferenças de cada agrupamento, pois, deve-se ter em vista que, quanto menor a quantidade de grupos, maior a disparidade entre as escolas que compõe este grupo. Das simulações realizadas, obteve-se os seguintes agrupamentos para que se pudesse selecionar o melhor grupo a ser estudado.

TABELA 3- DEMONSTRATIVO DOS CLUSTERS PARA SELEÇÃO DE AGRUPAMENTOS

| Cluster      | 10 Cluster | 6 Cluster | 5 Cluster | 4 Cluster |
|--------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| 1            | 3          | 13        | 13        | 13        |
| 2            | 10         | 18        | 28        | 40        |
| 3            | 3          | 27        | 18        | 24        |
| 4            | 19         | 14        | 14        | 21        |
| 5            | 17         | 1         | 25        |           |
| 6            | 12         | 25        |           |           |
| 7            | 2          |           |           |           |
| 8            | 4          |           |           |           |
| 9            | 12         |           |           |           |
| 10           | 16         |           |           |           |
| <b>Total</b> | <b>98</b>  |           |           |           |

FONTE: A autora (2022) com base nos dados do INEP/MEC

A distribuição em cinco (05) grupos pareceu a mais homogênea, considerando o número de escolas por grupo, sendo, portanto, o formato selecionado para se realizar o estudo.

As medidas de tendência central dos índices foram criadas para ajudar a entender o desempenho destas escolas nos anos analisados, verificando-se a média, a mediana, os desvio-padrão, o mínimo, o máximo e os percentis.

TABELA 4 - MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL DOS ÍNDICES DO IDEB DAS ESCOLAS ESTADUAIS URBANAS DO ACRE

|                      |         | IDEB 2007 | IDEB 2013 | IDEB 2019 |
|----------------------|---------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Medida</b>        | Escolas | <b>98</b> | <b>98</b> | <b>98</b> |
| <b>Média</b>         |         | 3,88      | 5,01      | 5,66      |
| <b>Mediana</b>       |         | 3,85      | 4,90      | 5,70      |
| <b>Desvio Padrão</b> |         | 0,60      | 0,80      | 1,01      |
| <b>Mínimo</b>        |         | 2,30      | 3,30      | 3,80      |
| <b>Máximo</b>        |         | 5,40      | 6,60      | 8,10      |
| <b>Percentis</b>     | 25%     | 3,40      | 4,48      | 4,80      |
|                      | 50%     | 3,85      | 4,90      | 5,70      |
|                      | 75%     | 4,30      | 5,63      | 6,53      |

FONTE: A autora (2022) baseado em dados do site do INEP 2007, 2013 e 2019.

A escolha desses critérios se deu pelo fato de que este tipo de análise estatística ajuda a demonstrar que os índices do IDEB têm aumentado gradativamente, pois os valores (mínimo, máximo e médio) observados nas escolas aumentaram de 2013 em relação a 2007 e de 2019 em relação a 2013. Quanto aos percentis, estes ajudam a reforçar a ideia de que os índices melhoraram ano a ano.

Para entender e elaborar os grupos de análise, observou-se certos critérios para determinar o crescimento ou queda do índice em três momentos: de 2013 em relação a 2007, de 2019 em relação a 2013 e de 2019 em relação a 2007.

Considerou-se que uma variação de + ou - 0,4 em relação ao índice do ano anterior, poderia ser considerado estabilidade, enquanto um valor acima disso, para mais, seria considerado de crescimento e para baixo, seria considerado queda. Desta forma, conseguiríamos verificar em certa medida o comportamento do grupo para uma pré-análise. Assim, obteve-se a seguinte representação: de 2013 em relação a 2007, teve-se 81 escolas com alta no IDEB e apenas 17 em estabilidade, notando-se que 03 (três) tiveram uma pequena queda, porém, pelos critérios que se adotou o índice, ainda que negativo, apontou estabilidade. (Cf. Anexo nº 04).

Já de 2019 em relação a 2013, teve-se 68 escolas com alta no IDEB e apenas 25 em estabilidade, notando-se que sete (07) tiveram uma pequena queda, mas pelos critérios que se adotou (acima ou abaixo de 0,4), os índices ainda que negativos, apontaram estabilidade.

E, por fim, de 2019 em relação a 2007, se teve 95 escolas com alta no IDEB e apenas 03 em estabilidade, notando-se também que uma (01) escola teve uma pequena queda, mas que pelos critérios adotados (acima ou abaixo de 0,4), os índices ainda que negativos, apontaram estabilidade.

Ao se analisar as escolas com as condições de alta, de estabilidade e de queda, considerando os três anos analisados, se teve as seguintes possibilidades:

QUADRO 2 - DEMONSTRATIVO DAS POSSIBILIDADES DE EVOLUÇÃO DOS ÍNDICES NOS PERÍODOS DE 2007, 2013 E 2019

| Condição de 2007 a 2013 | Condição de 2013 a 2019 | Condição de 2007 a 2019 | Nº escolas nesta combinação |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Alta                    | Alta                    | Alta                    | 54                          |
| Alta                    | Alta                    | Estabilidade            | 0                           |
| Alta                    | Alta                    | Queda                   | 0                           |
| Alta                    | Estabilidade            | Alta                    | 22                          |
| Alta                    | Estabilidade            | Estabilidade            | 0                           |
| Alta                    | Estabilidade            | Queda                   | 0                           |
| Alta                    | Queda                   | Alta                    | 5                           |
| Alta                    | Queda                   | Estabilidade            | 0                           |
| Alta                    | Queda                   | Queda                   | 0                           |
| Estabilidade            | Alta                    | Alta                    | 13                          |
| Estabilidade            | Alta                    | Estabilidade            | 1                           |
| Estabilidade            | Alta                    | Queda                   | 0                           |
| Estabilidade            | Estabilidade            | Alta                    | 1                           |
| Estabilidade            | Estabilidade            | Estabilidade            | 2                           |
| Estabilidade            | Estabilidade            | Queda                   | 0                           |
| Estabilidade            | Queda                   | Alta                    | 0                           |
| Estabilidade            | Queda                   | Estabilidade            | 0                           |
| Estabilidade            | Queda                   | Queda                   | 0                           |
| Queda                   | Alta                    | Alta                    | 0                           |
| Queda                   | Alta                    | Estabilidade            | 0                           |
| Queda                   | Alta                    | Queda                   | 0                           |
| Queda                   | Estabilidade            | Alta                    | 0                           |
| Queda                   | Estabilidade            | Estabilidade            | 0                           |
| Queda                   | Estabilidade            | Queda                   | 0                           |
| Queda                   | Queda                   | Alta                    | 0                           |
| Queda                   | Queda                   | Estabilidade            | 0                           |
| Queda                   | Queda                   | Queda                   | 0                           |

FONTE: A autora (2022) baseado em dados do site do INEP, 2007, 2013 e 2019.

Nota: Importante notar que os casos são apenas possibilidades e que não foram verificadas empiricamente.

Após se apresentar as distintas possibilidades, buscou-se demonstrar os casos encontrados: o 1º caso foi de alta no IDEB (composto de 54 escolas); o 2º caso foi de alta e estabilidade (composto de 22 escolas); o 3º caso foi de alta e queda (composto de 05 escolas); o 4º caso foi de estabilidade e alta (composto de 14 escolas) e o 5º caso foi de estabilidade e estabilidade (composto de 03 escolas).

Observou-se que, mesmo se considerando o índice de acima ou abaixo de 0,4 para verificar as escolas em estabilidade, não se obteve nenhum caso de queda entre 2013 e 2007, ou de queda e alta em nenhum caso, ou ainda, de queda e estabilidade, e de queda e queda, se apresentando em nenhum caso. Vale destacar que entre 2007 e 2019 obteve-se apenas 03 casos de estabilidade e nenhum caso de queda (utilizando-se o critério de acima ou abaixo de 0,4), sendo que sem a utilização deste critério, a Escola Dr. Mário de Oliveira, ao invés de apresentar estabilidade, estaria em queda para os 3 anos, passando de 4,3 para 4,1 e depois para 4,0. (Cf. Tabela nº 06 em anexo).

Após a apresentação das três categorias: escolas que subiram, que estabilizaram ou que decaíram, criou-se mais categorias de análise, apresentando-se possíveis simulações. Desse modo, se chegou à classificação geral das 98 escolas selecionadas, sendo distribuídas da seguinte maneira: o grupo de escolas que apresentou alta em todos os anos foram separados em dois grupos, entre um grupo de alta mais expressiva composto por 29 escolas e o grupo de alta em todos os anos; o grupo das escolas moderadas representadas por 25 escolas; o grupo de 22 escolas que se destacaram como escolas com alta/estabilidade no IDEB; o grupo de 16 escolas que tem como característica estabilidade/alta e por fim, o grupo de 06 escolas que tem como característica a queda no IDEB.<sup>20</sup>

Dessa forma, criou-se as categorias para as escolas: 29 escolas – categoria AAA1: alta expressiva no IDEB; 25 escolas – categoria AAA2: alta moderada no IDEB; 22 escolas – categoria AEA: alta/estabilidade/alta; 16 escolas – categoria EAA/EEE: estabilidade/alta/alta; 06 escolas – categoria Q: queda no IDEB. De modo mais detalhado se tem a seguinte representação a seguir:

---

<sup>20</sup> A distribuição das escolas selecionadas para esta pesquisa encontra-se disposta nas tabelas nº no item 5.3.1 do capítulo 5 desta tese.

QUADRO 3 - SÍNTESE DAS CONDIÇÕES CRIADAS PARA ANÁLISE DAS ESCOLAS PESQUISADAS

| Condição de 2007 a 2013 | Condição de 2013 a 2019 | Condição de 2007 a 2019 | Nº de escolas nesta combinação | <b>Categoria criada</b> | Nº de escolas nesta combinação |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------------|
| Alta                    | Alta                    | Alta                    | 54                             | AAA1                    | 29                             |
| Alta                    | Alta                    | Alta                    |                                | AAA2                    | 25                             |
| Alta                    | Estabilidade            | Alta                    | 22                             | AEA                     | 22                             |
| Estabilidade            | Estabilidade            | Estabilidade            | 2                              | EAA/EEE                 | 16                             |
| Estabilidade            | Alta                    | Alta                    | 13                             |                         |                                |
| Estabilidade            | Alta                    | Estabilidade            | 1                              |                         |                                |
| Estabilidade            | Estabilidade            | Alta                    | 1                              | Q                       | 6                              |
| Alta                    | Queda                   | Alta                    | 5                              |                         |                                |

FONTE: A autora (2022) com base em dados do INEP/MEC 2007, 2013 e 2019.

Considerou-se, portanto, que a divisão dos grupos de escolas ficou melhor delimitado com a aplicação da divisão por *cluster* que, em certa medida e estatisticamente, através da utilização do Programa SPSS, por meio de distanciamento e vetores, agrupou estas escolas utilizando os índices nos três anos (2007, 2013 e 2019), ao mesmo tempo em que fez todas as simulações possíveis.

Feito isso, o trabalho voltou-se para a definição do perfil do diretor escolar, utilizando-se - as bases de dados do SAEB (2007, 2013 e 2019)<sup>21</sup> e do INEP/ MEC (questionário do diretor escolar), os quais contém importantes informações, incluindo-se especificamente no caso dos diretores, questões voltadas ao perfil e aos processos de gestão. Buscando saber quem são os diretores da rede pública de ensino fundamental do Acre (zona urbana), selecionou-se as seguintes questões: gênero, faixa etária dos diretores, tempo de experiência na educação e tempo de serviço na direção, tempo de experiência como professor, formação inicial, formação continuada e salário.

Reconhecendo-se, portanto, quem são os diretores das escolas, buscou-se identificar como as escolas selecionadas (AAA1, AAA2, AEA, EAA e Q) estão organizadas em termos de projeto político pedagógico, de Conselho de Escola, de Conselho de Classe e como esses diretores assumiram a função que ocupam.

Considerando o perfil dos diretores escolares, os processos de gestão das escolas de ensino fundamental e considerando a questão-problema que move esta pesquisa, fizemos o seguinte: como o diretor escolar influencia nos resultados do IDEB, se estabeleceu um cruzamento das questões, fazendo-se uma síntese do perfil e dos processos de gestão dos grupos

<sup>21</sup> O link dos questionários das três (03) edições utilizadas encontram-se disponíveis na lista de anexo desta tese.



criados (AAA1, AAA2, AEA, EAA/EEE e Q), agrupando-se todas as informações importantes em um quadro-síntese para se estabelecer uma análise comparativa, verificando-se, assim, como essas variáveis respondem a questão problema desta pesquisa.

Dessa forma, se verificou os sentidos dados ao perfil do diretor escolar da Rede Estadual de Ensino do Acre e sua influência sobre o desempenho escolar dos alunos com base nos resultados do IDEB, observando-se quem são esses diretores e qual a correlação dessas pessoas com os resultados desse índice de desempenho.

Nesse sentido, se observou quais são as características da ação política, administrativa e pedagógica que diferenciou os sujeitos, sendo perceptíveis no questionário da Prova Brasil e alinhados à tipologia das características que influenciam no desempenho escolar dos alunos com foco no IDEB da Rede Estadual de Ensino do Acre.

Levando em consideração o número pequeno das escolas que se encontram em queda no IDEB, demandou que o detalhamento feito nos capítulos 5 e 6 dos dados que discutem os perfis e processos de gestão das escolas do tipo Q fossem apenas demonstrativos para apresentar um panorama e não uma tendência, isso porque a quantidade de sujeitos da amostra do grupo Q é muito pequena e não há como se apresentar uma explicação causal.

Observando-se também os dados dos questionários (2007, 2013 e 2019), verificou-se que há uma apresentação de faixas que nos permitem ver o percentual de sujeitos que se encontram num determinado intervalo, como, por exemplo, no item faixa etária, em que se tem as idades entre 25 a 29, em seguida de 30 a 39, de 40 a 49, de 50 a 54 e 55 anos ou mais. Supõe-se que entre os respondentes há outras faixas etárias, no entanto, como não se sabe ao certo quantos possuem uma idade X, pensamos, então, na possibilidade de se criar uma metodologia de aproximação pelo ponto intermediário para se chegar à média. Tomando como exemplo a idade média de 25 a 29, se teve como ponto intermediário 27 anos; de 30 a 39 a idade de 34,5; de 40 a 49 a idade é de 44,5; de 50 a 54 a idade de 52,5; e de 55 ou mais, tomamos como base apenas 55, já que é o maior número que se apresenta.

A título de exemplificar melhor como se estabeleceu a metodologia de aproximação pelo ponto intermediário para se chegar à média, se tem no quadro a seguir no grupo AAA1 que, em 2007, 11 diretores estavam com idade média entre 34,5. Para se obter a soma, multiplicou-se o número de pessoas pela idade média estabelecida obtendo-se o total de 379,5; para o número de 5 diretores em 2013, multiplicou-se também pela idade média de 34,5 obtendo-se 172,5; para o número de 3 diretores em 2019, multiplicou-se por 34,5, obtendo-se a soma de 103,5. Na sequência, tomando como base o grupo AAA1, no ano de 2007, a idade média era de 44,5 tendo 12 respondentes, onde obteve-se a soma de 534; em 2013, com 19

sujeitos, se teve a idade média de 44,5, obtendo-se a soma de 845,5 e em 2019 também se apresentou 19 sujeitos com idade média de 44,5 somando-se também 845,5. Na faixa de idade média correspondente a 52,5, se tem em 2007, 4 sujeitos e multiplicando-se esses quatro por essa faixa de idade se teve a soma de 210; em 2013 também são quatro sujeitos, obtendo-se da mesma forma que em 2007 a soma de 210, e em 2019 o número de sujeitos foi 5 e ao multiplicar esse número pela faixa de 52,5 se obteve a soma de 262,5. Em relação à idade média de 55 anos, se tem em 2007, 2 sujeitos e ao multiplicar esses dois pela média obteve-se a soma 110, e no que se refere ao ano de 2013, não se apresenta nenhum sujeito e em 2019, apenas 2 sujeitos que, multiplicado pela idade média, somou-se 110.

Conforme fora mencionado, para se encontrar os valores das tabelas de média se tomou como base o ponto intermediário das médias a partir das faixas etárias, sendo válido mencionar que os valores encontrados são aproximados, pois considera-se que todos os respondentes têm a idade média de sua faixa. Em síntese, se procedeu utilizando-se um cálculo que foi esquematizado da seguinte maneira:

FIGURA 2- CÁLCULO REALIZADO PARA VERIFICAÇÃO DE MÉDIAS

Nº de *sujeitos* X a *Idade média obtida* a partir do ponto intermediário.  
 Soma-se os resultados alcançados e em seguida divide pelo total de respondentes. Exemplificando o grupo AAA1 da variável idade se tem na soma no ano de 2007  $1233,5 \div 29 = 42,5$ , obtendo-se na média 42,5.  
 Em 2013 se tem na soma  $1228 \div 28 = 43,9$ ; em 2019 se tem na soma  $1321 \div 29 = 45,6$ .

O quadro a seguir ilustra como se procedeu o cálculo para se observar a média dos itens de perfil do diretor que diz respeito a: idade do grupo AAA1, sendo que para os demais grupos, utilizou-se do mesmo cálculo, verificando-se dessa forma o tempo na direção, tempo na educação, tempo de atuação especificamente naquela escola, tempo que trabalhou como professor e salário. No capítulo 8, se encontra nas tabelas apenas as médias obtidas dos grupos criados (AAA1, AAA2, AEA, EAA/EEE e Q), constituindo-se assim numa síntese conforme se pode observar no referido capítulo.

TABELA 5 - DEMONSTRATIVO DAS MÉDIAS OBTIDAS A PARTIR DO PONTO INTERMEDIÁRIO

| AAA1         | 2007          |             | 2013          |             | 2019          |             |
|--------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|
| Idade média  | Nº de sujeito | Soma        | Nº de sujeito | Soma        | Nº de sujeito | Soma        |
| 27           | 0             | 0           | 0             | 0           | 0             | 0           |
| 34,5         | 11            | 379,5       | 5             | 172,5       | 3             | 103,5       |
| 44,5         | 12            | 534         | 19            | 845,5       | 19            | 845,5       |
| 52,5         | 4             | 210         | 4             | 210         | 5             | 262,5       |
| 55           | 2             | 110         | 0             | 0           | 2             | 110         |
| <b>Média</b> | <b>29</b>     | <b>42,5</b> | <b>28</b>     | <b>43,9</b> | <b>29</b>     | <b>45,6</b> |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

Para melhor se observar a faixa salarial dos diretores de forma mais detalhada, optou-se também por se criar a aproximação pelo ponto intermédio dos salários dos diretores da rede pública estadual de ensino do Acre dos anos de 2007 e 2013, para que assim pudesse se verificar a média dos grupos AAA1, AAA2, AEA, EAA/EEE e Q. As faixas obtidas para o ano de 2007 foram classificadas da seguinte maneira: o salário de R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00, sendo o ponto intermédio de R\$ 1.401,00; entre R\$ 1501,00 a R\$ 1.700,00, o ponto intermédio foi de R\$1.601,00; entre R\$1.701,00 a R\$ 1.900,00, o intermédio foi de R\$ 1.801,00; entre R\$ 1901,00 a R\$ 2.300,00 se tem como ponto intermédio R\$ 2.101,00; o salário de R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00 tem como mediana R\$ 2.501,00; de R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00 o ponto intermédio foi de R\$ 2.901,00 e, por fim, o salário de R\$ 3.100, 00 se manteve.

De forma resumida, se tem no grupo AAA1, o quadro a seguir como demonstrativo, para se verificar o salário médio dos diretores de escolas. A média é a soma dos valores das medianas multiplicada pela frequência de todas as faixas dividido pela soma das frequências em cada faixa de salário da mesma categoria, portanto, =  $SOMA (1.401+2.100 + 0+ 11.604+71.300) / SOMA (1+1+4+23 = 29)$ , salário médio do grupo AAA1= 2.979,48. É válido ressaltar que para todos os grupos de escolas se adotou a mesma faixa intermediária, alterando-se apenas o número de sujeitos – que ao serem multiplicados pelas frequências de cada faixa de salário, deram resultados diferentes. Para melhor detalhamento das médias de todos os grupos, ver quadro em anexo desta tese sobre média salarial dos diretores (2007).

QUADRO 4- MÉDIA SALARIAL DOS DIRETORES (2007)

| <b>GRUPO AAA1</b>    | <b>2007</b>    |                     |
|----------------------|----------------|---------------------|
| Salário              | Nº de sujeitos | Soma                |
| 1401                 | 1              | R\$ 1.401,00        |
| 1601                 | 0              | R\$ -               |
| 1801                 | 0              | R\$ -               |
| 2101                 | 1              | R\$ 2.100,00        |
| 2501                 | 0              | R\$ -               |
| 2901                 | 4              | R\$ 11.604          |
| 3100                 | 23             | R\$ 71.300          |
| <b>Salário médio</b> | <b>29</b>      | <b>R\$ 2.979,48</b> |

FONTE: A autora (2022) com base nos dados do questionário do diretor (2007)

Para o ano de 2013 também se criou as faixas salariais, tomando como base a aproximação pelo ponto intermédio dos salários dos diretores da rede pública estadual do Acre no ano de 2013. As faixas foram organizadas da seguinte maneira: verificando-se o salário entre R\$ 679,00 e R\$ 1.017,00 se teve como ponto intermédio R\$ 848,00; entre R\$ 1696,00 e R\$ 2.034,00 o ponto intermédio foi de R\$ 1.865,00; entre R\$ 2.035 e R\$ 2.373,00 o ponto intermédio foi de R\$ 2.204,00; entre R\$ 2.713,00 e R\$ 3.390,00 o ponto intermédio foi de R\$ 3.052,00; entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00 o ponto intermédio foi de R\$ 4.069,00; e entre R\$ 4.747,00 o ponto intermédio foi de R\$ 5.764,00. No grupo AAA1, se apresentou de forma resumida uma demonstração feita para se verificar a média salarial dos diretores no ano de 2013. A média é a soma dos valores das medianas multiplicada pela frequência de todas as faixas dividido pela soma das frequências em cada faixa de salário da mesma categoria =  $SOMA (848+0 + 2.204 + 6.104+ 24.414+ 109.516) / SOMA (1+1+2+6+19 = 29)$ , sendo salário médio do grupo AAA1= 4.934,00. Vale destacar que a mesma faixa foi utilizada para os demais grupos do ano de 2013, alterando-se apenas o número de sujeitos – que multiplicados por cada faixa, apresentam resultados distintos. Em síntese, encontra-se em anexo desta tese um quadro com detalhamento das médias salariais dos diretores do ano de (2013), incluindo os demais grupos.

QUADRO 5 -MÉDIA SALARIAL DOS DIRETORES (2013)

| GRUPO AAA1           | 2013           |                     |
|----------------------|----------------|---------------------|
| Salário              | Nº de sujeitos | Soma                |
| 848                  | 1              | R\$ 848             |
| 1865                 | 0              | R\$ 0               |
| 2.204                | 1              | R\$ 2.204,00        |
| 3.052                | 2              | R\$ 6.104,00        |
| 4.069                | 6              | R\$ 24.414,00       |
| 5.764                | 19             | R\$ 109.516,00      |
| <b>Salário médio</b> | <b>29</b>      | <b>R\$ 4.934,00</b> |

FONTE: A autora (2022) com base nos dados do questionário (2013)

É válido salientar que a metodologia adotada nesta pesquisa se amparou no método da ação social, tomando como base a sociologia compreensiva alicerçada pelo pensamento weberiano. Conforme anunciado por Gerth e Mills (1982, p. 78), “o tipo ideal, expressão chave na discussão metodológica de Weber, refere-se à construção de certos elementos da realidade numa concepção logicamente precisa”. Com propósito analítico, esse tipo de metodologia norteia o trabalho do pesquisador, permitindo que se amplie de forma aguçada melhor abstração em torno da ação social, verificando-se características importantes. Buscando-se analisar melhor as escolas, se tem a seguinte classificação para análise delas:

QUADRO 6- ESCOLAS PESQUISADAS

| CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS                | O QUE ANALISAR                                                                                    |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Escolas que cresceram no IDEB;           | Das escolas que <b>cresceram</b> , que características comuns se encontra entre os diretores;     |
| Escolas que estão estabilizadas no IDEB; | Das escolas que <b>estabilizaram</b> , que características comuns se encontra entre os diretores; |
| Escolas que decresceram no IDEB.         | Das escolas que <b>decresceram</b> , que características comuns se encontra entre os diretores;   |

FONTE: A autora (2021)

Buscou-se a partir desse quadro analítico com base nos dados dos questionários do diretor, responder os questionamentos levantados por esta pesquisa, destacando-se a questão problema concernente a esta, que se constituiu em saber como o diretor escolar influencia no desempenho da escola pública no IDEB.

Para esse quadro de análise se trabalhou com o questionário dos diretores disponíveis na base de dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) observando-se as seguintes edições: 2007, 2013 e 2019<sup>22</sup>.

O universo de escolas compreendeu as do Ensino Fundamental da Educação Básica do Estado do Acre. A escolha das escolas de Ensino Fundamental 1º e 2º segmentos dá-se por apresentar um índice de desempenho dos indicadores de avaliação externa aplicados pelo IDEB com indicativo de crescimento e estabilidade, o que difere dos resultados relacionados ao Ensino Médio, cujo desempenho se mantém inalterado e com baixa evolução, conforme se apresenta no capítulo 5, item. 5.1 onde consta a série histórica do IDEB no período de 2007 – 2019, sendo que o recorte estipulado para realização desta pesquisa com foco nas análises compreendeu os períodos de 2007, 2013 e 2019. Nesse sentido, foi instigante saber como os diretores se utilizam dos processos de gestão para manter essa linha de crescimento com estabilidade no Ensino Fundamental, etapa essa que antecede o Ensino Médio e que também poderia apresentar expressiva melhoria no IDEB.

Ao adotar a referida abordagem, se tem por certo que esta busca compreender e analisar as especificidades que se relacionam ao objeto de estudo em pauta, fixando-se assim um diálogo correspondente ao diretor escolar, fazendo um nexos com o IDEB, indicador principal de desempenho escolar que tem aplicabilidade na prática cotidiana das escolas da educação básica.

A proposta desse estudo também se encaminhou para uma pesquisa descritiva, sendo que suas características consistem em “verificar, descrever e explicar problemas, fatos ou fenômenos da vida real, com precisão possível, observando e fazendo relações, conexões, considerando a influência que o ambiente exerce sobre eles”. (MICHEL, 2015, p. 54). Esses elementos, ao serem relacionados com o objeto de estudo – que buscou analisar como o diretor escolar influencia no desempenho da escola pública no IDEB, pôde destacar, através de um panorama descritivo, como o diretor influencia, haja vista que é inerente à sua função as relações de poder, e por ser o representante principal da escola, é possível estabelecer relações de causa e consequência. Não se ausentou desse processo, um enfoque analítico tomando como base os dados estatísticos, documentais e análises interpretativas, permitindo – se “ir além do descrito”. (MINAYO, 2015, p. 80).

Para a realização desse estudo, se elegeu o Estado do Acre e sua rede estadual de ensino, sendo a seleção desse Estado dada pelo fato de já se ter desenvolvido pesquisas no referido

---

<sup>22</sup> É válido destacar que o capítulo de análise documental 5.0 trabalhou com os dados do IDEB no período de 2007-2019, sendo que para os capítulos de análise houve a necessidade de se estipular um recorte, optando-se assim pela série histórica dos períodos de 2007, 2013 e 2019.

Estado voltada para o âmbito da gestão escolar, focando a rede municipal de ensino da 2ª maior cidade do Estado do Acre, Cruzeiro do Sul, cuja temática foi sobre “a gestão escolar e o uso dos resultados das avaliações externas: um estudo na rede de ensino municipal de Cruzeiro do Sul-Acre”, tornando-se esse tema chave explicativa para desenvolver o estudo em pauta, ampliando-se para a rede pública estadual das escolas de ensino fundamental (zona urbana) de todo o estado do Acre, situando-se com outras ramificações. Do universo de escolas apresentadas na Rede Estadual, foram selecionadas 98 escolas criando-se os critérios já anunciados anteriormente.

Considerando a ética na pesquisa, elemento essencial para se garantir o processo de fidedignidade, garantindo aos sujeitos que não possam correr riscos que os levem a serem expostos a juízo de valor, os participantes da pesquisa – diretores escolares, tiveram suas identidades ocultadas frente à sistematização de análises.

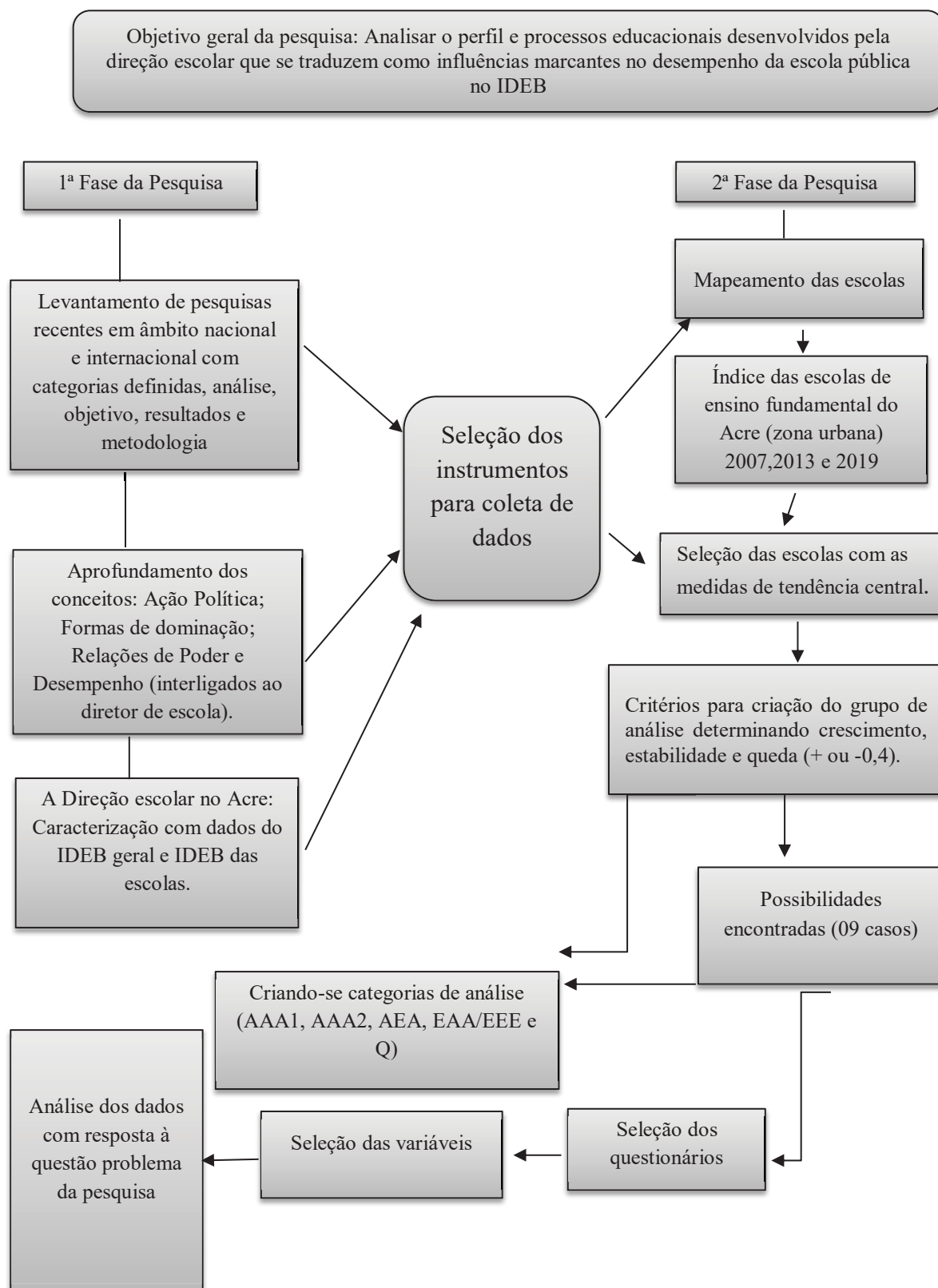
A análise dos dados procurou interligar os objetivos da pesquisa. Esse momento é exclusivo e “requer do pesquisador certo grau de maturidade, inserção e responsabilidade” (MICHEL, 2015, p.88), tendo em vista que se exige nesse momento maior atenção, cuidado, dada à complexidade com que se apresentam os dados, portanto, não é um processo simples, necessitando do pesquisador manter um olhar analítico sobre as inúmeras informações, buscando na base teórica e empírica respaldo para que as conclusões não sejam precipitadas. Esse processo se complementa com o que ressalta Bogdan; Biklen (1994, p. 206) que “o processo de análise dos dados não se constitui de um só momento, mas pode atender as fases da pesquisa que correspondem ao durante e depois da coleta”.

À luz de um Banco de dados e de informações se constituiu os processos de análise, organizando-se todas as informações, ancoradas a um processo de leitura e releitura do que fora coletado, para que a partir de então se articulasse as primeiras compreensões acerca dos dados, sabendo que “os dados não falam por si só [...] o propósito é ir além do descrito”. (MINAYO, 2015, p. 80).

A partir do referencial e questões levantadas, essa pesquisa teve como propósito principal estudar os fatores elencados na figura a seguir:



FIGURA 3 - FLUXO DA PESQUISA



FONTE: A autora (2022)

## **5 A DIREÇÃO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES NA DINÂMICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO ACRE**

O presente capítulo trata da apresentação e discussão acerca da dinâmica educacional do estado do Acre, destacando-se os aspectos legais que colocam em relevo a gestão escolar no estado, representada sobretudo pelo diretor de escola. O capítulo está subdividido em três seções e uma subseção. Na primeira seção, trata-se da caracterização da Rede Estadual de Educação do Acre, constando informações basilares sobre a localização, a área ocupada, a economia e a cultura acreana – destacando-se sobre esse último a diversidade indígena que habita a região. Ainda nesta seção, apresenta-se informações do campo educacional, destacando-se o número de docentes por dependência administrativa e escolaridade, formação de professores, número de matrículas apresentadas por etapas de ensino, distorção idade – série, contendo o percentual das cinco regionais (05) que formam o estado do Acre, representado por vinte e dois municípios.

Na segunda seção, se teceu uma discussão em torno da gestão escolar no estado do Acre e a função do dirigente escolar, tomando como base o projeto de reforma do Estado brasileiro – incluindo-se como se idealizou esse contexto no Estado do Acre, entrelaçando-se um debate em torno da Lei 1.201/1996 e da Lei 1.513/2003 –, ambas de fundamental importância para implementação dos processos democráticos nas escolas acreanas, conhecendo-se também os trâmites políticos instaurados. Nessa seção, adicionamos ainda a organização escolar das escolas estaduais do Acre, incluindo-se também a Lei 3.141/2016 – pautando-se uma discussão desta Lei sobre a mudança de perfil do dirigente escolar.

Inclui-se ainda neste capítulo no item 5.3, o IDEB no Acre, onde apresenta-se um panorama geral do IDEB no estado, destacando-se importantes informações, tais como as médias previstas para o alcance das metas, as séries históricas da evolução do índice no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), observando-se todo o percurso de 2007 -2019.

Ainda neste capítulo, no item 5.3.1 – se apresenta o IDEB nas escolas de Ensino Fundamental do Acre (zona urbana), nele se fazendo um recorte para focar esta pesquisa, tomando-se como base as edições de 2007, 2013 e 2019. Apresenta-se também um panorama geral do SAEB e projeta-se para melhores entendimentos dos capítulos em análise, as medidas de tendência central dos índices do IDEB das escolas nos anos de 2007, 2013 e 2019, apresentando também os critérios de (+ou – 0,4) para se observar os processos de estabilidade; se faz presente também o demonstrativo apenas das possibilidades e das possibilidades encontradas – tornando-se necessário criar mais categorias de análise apresentando as possíveis

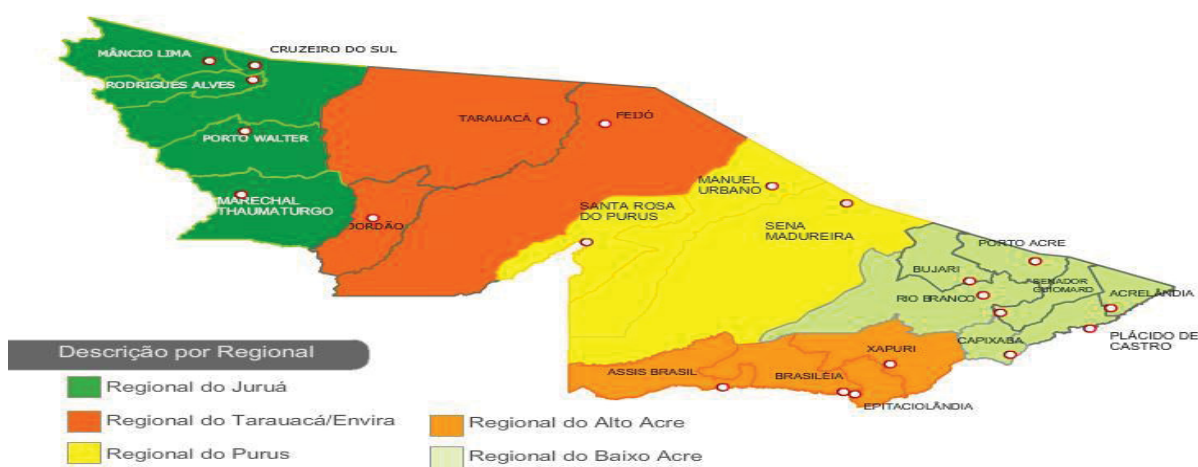
simulações para se definir o número de escolas (distribuídas pelo IDEB), dispondo-se de 98 escolas selecionadas a partir dos seguintes grupos: AAA1 (29 escolas); AA2 (25 escolas); AEA (22 escolas); EAA/EEE (14 escolas) e Q (06 escolas).

## 5.1 CARACTERIZAÇÕES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ACRE: O LOCUS DA EMPÍRIA

O Acre é um estado que está localizado a Oeste no Brasil, na Região Norte. A capital do estado do Acre é Rio Branco. Abrange uma área equivalente a 164.123.964 km<sup>2</sup>, ocupando a 16ª posição entre os estados brasileiros no que se refere à área territorial. Limita-se ao Norte com o estado do Amazonas e o estado de Rondônia, ao Leste e Sudeste com a República da Bolívia, ao Sul com a República da Bolívia e a República do Peru, a Oeste e a Sudoeste com a República do Peru. Tem uma população estimada em 894.470 pessoas<sup>23</sup>. A região foi ocupada em grande parte por habitantes de outras regiões do país quando o estado ainda fazia parte da Bolívia. (ANTUNES, 2011).

O estado do Acre é composto por 22 municípios e possui densidade demográfica de 4,47 habitantes/km<sup>2</sup>, uma das menores quando comparadas a outros estados brasileiros. Divide-se em duas macrorregiões – compostas pelo Vale do Acre e Vale do Juruá, e em 5 regionais de desenvolvimento – Alto Acre, Baixo Acre, Purus, Tarauacá/ Envira e Juruá – sendo que estas acompanham a distribuição das bacias hidrográficas dos principais rios acreanos.

FIGURA 4 - MAPA DO ESTADO DO ACRE



FONTE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

<sup>23</sup> Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE – 2020

A região onde se situa o estado do Acre foi ocupada por povos indígenas bem antes da chegada dos colonizadores. Mas há registros de que o processo de habitação se deu há mais de cinco mil anos, sendo ocupado por dois grupos indígenas de famílias linguísticas denominados de Aruak e Pano, advindos da Ásia que estavam se fixando em toda a América do Sul, habitando também na região acreana. Os registros arqueológicos recentes dão conta de que o povoamento acreano teve seu início há dez ou vinte mil anos atrás. (PEE/ 2015 – 2024).

Em relação à ocupação do território acreano, pode-se dizer que se deu a princípio com o primeiro ciclo econômico da borracha por volta de 1800, ciclo esse que veio atender as demandas da indústria na Europa e Estados Unidos, ligados à Revolução Industrial. A criação automobilística na Alemanha e nos Estados Unidos, implicou maior demanda de borracha no mundo, e os seringais da Amazônia comprovavam ser a maior fonte de matéria prima, tão almejada para aquele momento em todo o mundo.

O Estado que originalmente era de território boliviano, foi anexado ao Brasil com a assinatura do Tratado de Petrópolis, no dia 17 de novembro de 1903. Em 1962 o território foi elevado à categoria de estado.

No que se refere à economia acreana, sua base financeira é pautada historicamente no extrativismo vegetal, sendo que nos últimos anos houve uma diversificação integrando-se a outras atividades econômicas, no entanto, a extração do látex, ainda é a atividade predominante. Soma-se também como fonte lucrativa na região a comercialização da castanha, um dos principais produtos regionais.

A cultura acreana é influenciada pela diversidade indígena que habita a região do Acre, pois, isso se deve ao fato de que 13% do território foi ocupado por povos indígenas, com representação das tribos mais conhecidas: Kaxinawá, Katakina, Yanawá, Araras, Jaminawa, Ashaninka, Kulina, Nukini, Poliyana, Apurinã, Machineri e Kaxarari. A intenção de apresentar geograficamente o estado do Acre brevemente é visando conhecer um pouco do *locus* de pesquisa onde se projetará este estudo.

Para melhor caracterizar o Acre em âmbito educacional, fez-se necessário apontar alguns dados considerados relevantes para um processo de análise e reflexão, que é o que se encontra expresso na tabela a seguir, sendo apontado a princípio, os dados relacionados à escolarização/formação dos docentes, apresentando-se um quantitativo frente às distintas formações:

TABELA 6 - NÚMERO DE DOCENTES, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (ESTADUAL) POR ESCOLARIDADE DOCENTE - ACRE, 2007 A 2019

| Escolaridade docente                               | 2007         | 2008         | 2009         | 2010         | 2011         | 2012         | 2013         | 2014         | 2015         | 2016         | 2017         | 2018         | 2019         |
|----------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Ensino Fundamental incompleto                      | 54           | 67           | 73           | 71           | 66           | 74           | 74           | 76           | 73           | 76           | 76           | 74           | 56           |
| Ensino Fundamental completo                        | 72           | 78           | 83           | 100          | 102          | 107          | 125          | 140          | 132          | 118          | 126          | 148          | 106          |
| Ensino Médio                                       | 150          | 297          | 341          | 425          | 612          | 794          | 795          | 930          | 926          | 950          | 2.108        | 2.333        | 651          |
| Ensino Médio na modalidade normal                  | 1.968        | 1.912        | 1.888        | 1.786        | 1.138        | 570          | 368          | 348          | 357          | 266          | 331          | 290          | 206          |
| Superior bacharelado ou tecnólogo                  | 191          | 140          | 136          | 164          | 69           | 67           | 79           | 145          | 109          | 121          | 94           | 163          | 197          |
| Superior licenciatura ou complementação pedagógica | 2.345        | 2.163        | 2.220        | 2.301        | 2.826        | 3.396        | 3.375        | 3.452        | 3.411        | 2.874        | 2.897        | 3.074        | 3.476        |
| Especialização com bacharelado ou tecnólogo        | 65           | 51           | 36           | 47           | 23           | 43           | 36           | 29           | 37           | 52           | 50           | 60           | 95           |
| Especialização com licenciatura                    | 709          | 1.319        | 1.102        | 1.109        | 1.252        | 1.441        | 1.468        | 1.525        | 1.506        | 1.946        | 1.993        | 1.813        | 1.720        |
| Mestrado com bacharelado ou tecnólogo              | 2            | 2            | 4            | 5            | 2            | 0            | 1            | 1            | 1            | 2            | 1            | 2            | 7            |
| Mestrado com licenciatura                          | 19           | 34           | 28           | 33           | 46           | 42           | 57           | 50           | 49           | 73           | 76           | 62           | 78           |
| Doutorado com bacharelado ou tecnólogo             | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            | 1            | 0            | 0            | 1            | 1            | 1            |
| Doutorado com licenciatura                         | 2            | 0            | 3            | 3            | 6            | 6            | 7            | 6            | 1            | 2            | 2            | 1            | 4            |
| <b>Total</b>                                       | <b>5.577</b> | <b>6.063</b> | <b>5.914</b> | <b>6.044</b> | <b>6.142</b> | <b>6.540</b> | <b>6.385</b> | <b>6.703</b> | <b>6.602</b> | <b>6.480</b> | <b>7.755</b> | <b>8.021</b> | <b>6.597</b> |

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/ INEP 2007 – 2019<sup>24</sup>

No que se refere ao número de professores e escolaridade, a Rede Estadual do Acre apresentou no período de 2007 a 2019 variações, sendo que em 2007 eram 54 docentes com Ensino Fundamental incompleto e em 2019 apresentava-se 56, variando ao longo dos anos chegando a 76, porém, retornou ao mesmo patamar com 56, demonstrando que nessa escolaridade o panorama não se alterou alcançando um percentual de 3,57%.

Com Ensino Fundamental completo, em 2007, se teve um total de 72 docentes e em 2019 esse número progrediu para 106, verificando-se um aumento de 32,08 %.

Já em relação ao nível de escolaridade dos docentes com Ensino Médio se teve, em 2007, 150 docentes, chegando a 2019 ser bem mais expressivo esse número, pois se

<sup>24</sup> Nota: Um (a) professor (a) pode ser contado (a) mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, área de localidade, dependência administrativa e etapa/modalidade. Portanto, o total representa o número de professores em unidades de agregação diferentes.

contabilizou 651 professores, alcançando um percentual de 76,96 % de acréscimo. Relacionado à formação com Ensino Médio na modalidade normal, em 2007 constou um total de 1968 docentes, sofrendo um decréscimo expressivo em 2019, ao apresentar apenas 206 docentes com a respectiva escolaridade – o que equivale a -855,34 %. Essa diminuição do número de professores que tem o nível médio normal se explica devido à extinção dessa modalidade de ensino, encerrando-se essa oferta e buscando-se cumprir o que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB em seu art.64, que destaca que a prioridade de formação para atuar na educação básica passa a exigir nível superior.

No tocante aos docentes com nível superior bacharelado ou tecnólogo, destaca-se que em 2007 se teve um total de 191 professores com a referida escolaridade, chegando a 2019 ao número de 197, alcançando-se, assim, 3,05 % a mais em relação a 2007.

Já em relação ao nível superior com licenciatura ou com complementação pedagógica, registrou-se em 2007 um total de 2.345 docentes e em 2019 esse número foi de 3.476, obtendo-se um acréscimo de 32,54 %. No que diz respeito à Especialização com bacharelado ou tecnólogo, se teve em 2007 um total de 65 docentes com esta formação, alcançando-se 95 em 2019, chegando ao acréscimo de 31,58 %.

Relacionado à Especialização com licenciatura, verifica-se em 2007 um total de 707 professores, superando-se esse número em 2019 para 1.720 – o que equivale a 78% a mais em relação a 2007. O número de docentes com mestrado em 2007 foi de 02 docentes apenas e em 2019 de 07, correspondente a 71,43 %. O número de docentes com formação em mestrado com licenciatura em 2007 foi de 19 e em 2019 chegou a ser de 78, atingindo um aumento de 75,64 % apenas.

Em relação ao número de profissionais docentes com doutorado, verificou-se que em 2007 não constou nenhum docente com essa formação, chegando apenas em 2014 ser esse número de 01 profissional com doutorado, sofrendo decréscimo em 2015 e 2016 e crescendo-se novamente para 01 docente com essa formação nos anos subsequentes (2017, 2018, 2019), configurando-se, assim, como bastante reduzido. O levantamento mostrou que o número de docentes com doutorado em licenciatura em 2007 atingiu 02 docentes com essa formação, sendo um aumento insignificante em 2019, progredindo para 04, atingindo um percentual de 50,00 % apenas. Por hipótese, pode-se destacar que esse percentual insignificante de professores com doutorado, deve-se ao fato de haver uma política de incentivo salarial reduzida para professores da Educação Básica com a respectiva formação, tornando-se esse nível de formação/titulação não atraente, somando-se também às condições de oferta de programas de Pós – Graduação (Stricto sensu) no estado do Acre que ainda são escassas, necessitando dos

profissionais da educação se deslocar para outros estados do país. De forma simplificada apresenta-se a tabela a seguir:

TABELA 7- PERCENTUAL DE AUMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM RELAÇÃO 2007-2019

| Percentual de aumento da formação 2007 em relação a 2019 |              |              |                       |
|----------------------------------------------------------|--------------|--------------|-----------------------|
| Escolaridade docente                                     | 2007         | 2019         | Percentual de aumento |
| Ensino Fundamental incompleto                            | 54           | 56           | 3,57%                 |
| Ensino Fundamental completo                              | 72           | 106          | 32,08%                |
| Ensino Médio                                             | 150          | 651          | 76,96%                |
| Ensino Médio na modalidade normal                        | 1.968        | 206          | -855,34%              |
| Superior bacharelado ou tecnólogo                        | 191          | 197          | 3,05%                 |
| Superior licenciatura ou complementação pedagógica       | 2.345        | 3.476        | 32,54%                |
| Especialização com bacharelado ou tecnólogo              | 65           | 95           | 31,58%                |
| Especialização com licenciatura                          | 709          | 1.720        | 58,78%                |
| Mestrado com bacharelado ou tecnólogo                    | 2            | 7            | 71,43%                |
| Mestrado com licenciatura                                | 19           | 78           | 75,64%                |
| Doutorado com bacharelado ou tecnólogo                   | 0            | 1            | 100,00%               |
| Doutorado com licenciatura                               | 2            | 4            | 50,00%                |
| <b>Total</b>                                             | <b>5.577</b> | <b>6.597</b> | <b>15,46%</b>         |

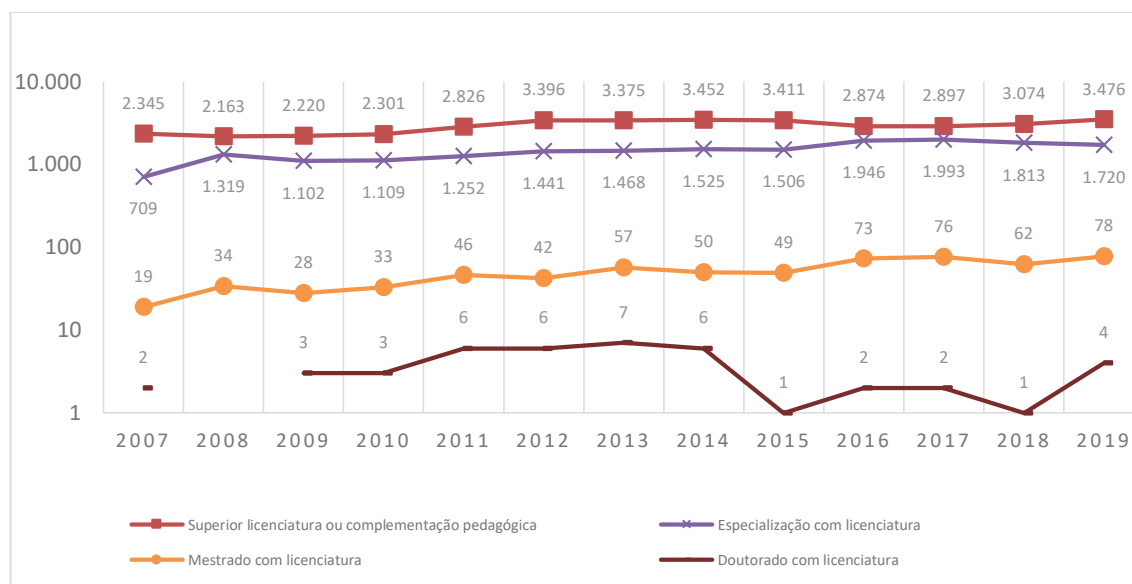
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais (micro dados do Censo Escolar / INEP 2007 – 2019)

A título de maior visualização e compreensão apresenta-se a seguir um gráfico do tipo linha, com a escolarização dos professores destacando-se onde houver maior acréscimo e decréscimo, justificando-se possíveis causas. A escolha dos quatro componentes é pelo fato de se considerar que grande parte dos docentes que atuam na Educação Básica possuir licenciatura em alguma área específica. Por esta razão, explicita-se a evolução ou regressão desse processo de formação verificando-se as seguintes áreas: superior com licenciatura ou complementação



pedagógica, especialização com licenciatura, mestrado com licenciatura e doutorado com licenciatura.

GRÁFICO 1 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ACRE (2007-2019) COM FORMAÇÕES ESPECÍFICAS



FONTE: A autora (2021) com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais (micro dados do Censo Escolar/ INEP 2007 - 2019)

Conforme os dados apresentados, nota-se que é destaque a formação superior com complementação pedagógica, apresentando crescimento quando se compara 2007 a 2019, uma vez que se tem um aumento de 1.131 docentes com essa formação, o que equivale a 32,6 %. O incremento da formação superior dos professores pode estar vinculado à expansão de novos cursos da Universidade Federal do Acre (UFAC), bem como aos diversos programas da UFAC em parceria com o estado e os municípios para formação de professores em serviço, inclusive absorvendo professores temporários. Também obteve a chegada de diversos cursos de Educação à Distância (EAD), o que possibilitou formação de um número maior de profissionais.

Acompanha também o índice de crescimento o nível de escolaridade relacionado à especialização com licenciatura, pois é notório as taxas de elevação a cada ano, havendo apenas pequenas oscilações de acréscimo e decréscimo entre os anos de 2014 a 2019. Quando se compara o quantitativo de professores que possuem mestrado com licenciatura entre os anos de 2007 e 2019, considera-se um número insignificante, pois se obteve um aumento de 59 professores apenas, o que equivale a 75,7 % e por se tratar de mais de uma década considera-se esse número inferior. No entanto, se tem por hipótese, como já fora mencionado

anteriormente, que os professores da educação básica não se sentem atraídos pela referida formação devido à política salarial desenvolvida no Estado quando se trata desse nível de escolaridade. Soma-se talvez ao fato do Estado não apresentar interesse nesse nível de formação, pois para o atendimento da rede básica de educação, basta ter nível superior, sendo intenção primeira nivelar a formação de nível superior para depois trabalhar uma formação no mestrado.

De igual modo, se apresenta o nível de escolaridade doutorado com licenciatura, registrando-se de forma insignificante esse aumento entre a série histórica determinada para esse estudo.

De modo geral, a Rede Estadual de Ensino do Acre abrange um número expressivo de matrículas distribuídas nas cidades acreanas. Em relação ao período de 2007 a 2019 tem-se a seguinte distribuição:

TABELA 8 - NÚMERO DE MATRÍCULAS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (ESTADUAL) POR MUNICÍPIO -ACRE, 2007 A 2019

| Educação Básica                                                                               |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Número de Matrículas, dependência administrativa (estadual) por Município - Acre, 2007 a 2019 |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |
| Município                                                                                     | 2007    | 2008    | 2009    | 2010    | 2011    | 2012    | 2013    | 2014    | 2015    | 2016    | 2017    | 2018    | 2019    |
| ACRELANDIA                                                                                    | 2.196   | 1.965   | 2.125   | 1.953   | 2.107   | 2.014   | 2.044   | 2.043   | 1.862   | 1.978   | 2.303   | 2.006   | 1.893   |
| ASSIS BRASIL                                                                                  | 1.087   | 1.515   | 1.773   | 1.598   | 1.692   | 1.736   | 1.771   | 1.817   | 1.810   | 1.877   | 2.104   | 2.236   | 2.126   |
| BRASILEIA                                                                                     | 4.076   | 4.084   | 4.111   | 4.191   | 4.152   | 4.437   | 4.298   | 4.135   | 3.964   | 3.787   | 4.224   | 3.934   | 3.832   |
| BUJARI                                                                                        | 1.402   | 1.635   | 1.722   | 1.759   | 1.821   | 1.926   | 2.099   | 2.188   | 2.223   | 2.161   | 2.403   | 2.477   | 2.216   |
| CAPIXABA                                                                                      | 1.067   | 1.361   | 1.314   | 1.348   | 1.383   | 1.360   | 1.373   | 1.439   | 1.503   | 1.406   | 1.639   | 1.522   | 1.493   |
| CRUZEIRO DO SUL                                                                               | 22.219  | 22.314  | 21.811  | 21.492  | 21.419  | 22.238  | 20.236  | 20.465  | 20.750  | 19.951  | 21.113  | 22.446  | 17.889  |
| EPITACIOLANDIA                                                                                | 2.433   | 2.535   | 2.114   | 2.225   | 2.403   | 2.587   | 2.428   | 2.613   | 2.224   | 2.342   | 2.679   | 2.572   | 2.121   |
| FEIJO                                                                                         | 5.305   | 6.009   | 6.266   | 6.368   | 6.455   | 7.189   | 7.148   | 7.412   | 7.483   | 7.148   | 9.374   | 9.707   | 8.106   |
| JORDAO                                                                                        | 569     | 607     | 660     | 627     | 784     | 865     | 946     | 980     | 1.026   | 1.073   | 1.463   | 1.457   | 1.154   |
| MANCIO LIMA                                                                                   | 3.555   | 3.240   | 2.348   | 2.751   | 2.825   | 2.760   | 2.672   | 2.646   | 2.722   | 2.967   | 5.024   | 4.195   | 3.993   |
| MANOEL URBANO                                                                                 | 1.124   | 1.088   | 1.063   | 1.178   | 1.306   | 1.296   | 1.361   | 1.472   | 1.585   | 1.717   | 2.012   | 1.952   | 1.497   |
| MARECHAL THAUMATURGO                                                                          | 479     | 582     | 760     | 962     | 1.067   | 1.199   | 1.193   | 1.104   | 1.119   | 1.160   | 2.683   | 1.802   | 1.352   |
| PLACIDO DE CASTRO                                                                             | 3.626   | 3.566   | 3.606   | 3.489   | 3.406   | 3.289   | 2.950   | 2.923   | 2.807   | 2.773   | 3.330   | 3.105   | 2.639   |
| PORTO ACRE                                                                                    | 3.533   | 3.742   | 3.485   | 3.109   | 3.912   | 4.212   | 4.209   | 4.281   | 4.166   | 3.812   | 4.795   | 3.320   | 3.215   |
| PORTO WALTER                                                                                  | 992     | 1.056   | 1.018   | 1.017   | 1.191   | 1.178   | 1.287   | 1.029   | 1.169   | 1.439   | 2.060   | 1.644   | 1.375   |
| RIO BRANCO                                                                                    | 75.287  | 80.409  | 79.442  | 77.673  | 76.487  | 77.576  | 76.027  | 76.699  | 75.768  | 74.283  | 73.361  | 74.896  | 70.044  |
| RODRIGUES ALVES                                                                               | 2.446   | 2.336   | 2.788   | 2.404   | 2.639   | 3.443   | 2.895   | 2.997   | 3.151   | 3.092   | 4.640   | 4.179   | 3.483   |
| SANTA ROSADO PURUS                                                                            | 373     | 339     | 368     | 414     | 438     | 358     | 336     | 440     | 530     | 559     | 952     | 975     | 454     |
| SENA MADUREIRA                                                                                | 6.778   | 6.288   | 6.608   | 6.529   | 5.842   | 6.251   | 6.418   | 6.232   | 6.212   | 5.761   | 6.409   | 6.796   | 5.585   |
| SENADOR GUIOMARD                                                                              | 3.724   | 3.413   | 3.892   | 3.853   | 3.960   | 4.057   | 3.797   | 4.022   | 4.225   | 4.124   | 4.809   | 4.417   | 4.135   |
| TARAUACA                                                                                      | 7.049   | 7.174   | 7.197   | 7.388   | 7.341   | 7.710   | 8.007   | 7.948   | 8.216   | 8.159   | 9.344   | 10.390  | 8.064   |
| XAPURI                                                                                        | 3.479   | 3.713   | 3.521   | 3.650   | 3.959   | 3.865   | 3.719   | 3.723   | 3.676   | 3.247   | 3.907   | 3.785   | 3.167   |
| Total                                                                                         | 152.799 | 158.971 | 157.992 | 155.978 | 156.589 | 161.546 | 157.214 | 158.608 | 158.191 | 154.816 | 170.628 | 169.813 | 149.833 |

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar /INEP (2007 -2019)

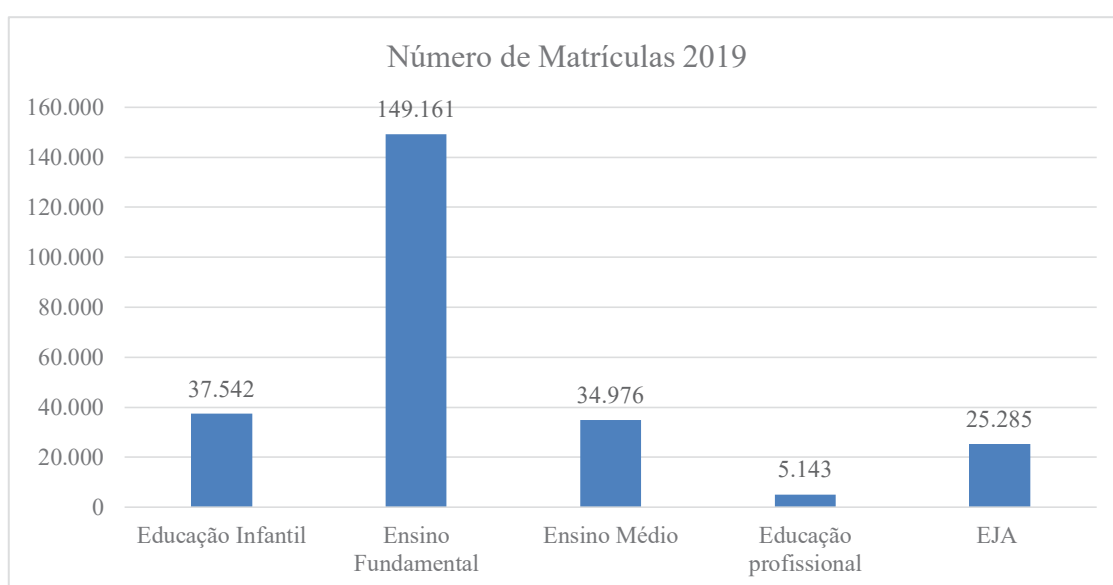
Observa-se assim, que para alguns municípios no período de 2007-2019 há uma progressão de matrículas e para outros se apresenta um decréscimo, se devendo ao fato de que, em alguns municípios, o processo de municipalização da educação infantil aconteceu tardiamente, sendo repassada a responsabilidade para a esfera municipal apenas em anos posteriores. Um exemplo disso, pode ser dado através da comparação do município de Rio Branco que manteve a educação infantil sob sua responsabilidade em 2005 com o município de Cruzeiro do Sul que assumiu apenas em 2013, após longas negociações realizadas entre a esfera estadual e municipal, havendo assim a municipalização dessa etapa de ensino, garantindo o cumprimento previsto na Constituição Federal no artigo 211§ 2º, onde se fixa a responsabilidade dos municípios por esta etapa de ensino.

De modo mais específico e incluindo outras dependências (Estadual, Municipal, Federal e Privada) é possível destacar, conforme os dados do Censo Escolar INEP/2007, que no Estado do Acre em relação à educação infantil composta por Creche e Pré-escola, o número de matrículas em 2007 correspondia ao total de 28.527, sendo que 2.999 concentravam-se em creches e 25. 528 foram destinadas à Pré-escola. No Ensino Fundamental (1ª a 4ª), totalizou-se um número de 152.915 matrículas, sendo que do 1º ao 5º foi de 97.418 e do 5ª a 8ª chegou a 55.497. Já no Ensino Médio, o número de alunos matriculados era de 30.587; na Educação profissional (nível técnico) 859 matrículas e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (presencial e semipresencial), obteve-se um total de 33.208 matrículas, distribuindo-se da seguinte maneira: na EJA (presencial) fundamental totalizaram-se 21.180 matrículas, no médio (presencial) 10.704 e na EJA (semipresencial) fundamental constaram 760 matrículas, sendo que no médio (semipresencial) constaram 564 matrículas. Em relação à EJA integrada à Educação Profissional, o número de matrículas foi de apenas 194.

No ano de 2007, a Educação Especial composta de alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos, o quantitativo de matrículas foi distribuído da seguinte maneira: na creche o número foi de 113, na Pré-Escola de 357, nos anos iniciais de 1018, nos anos finais de 195, no Ensino Médio de 38, na Educação Profissional Nível Técnico de 93, no EJA Fundamental 1 – de 503 matrículas, no EJA Médio 1 – de 23 matrículas e na EJA Integrada Educação Profissional não houve nenhum registro de matrícula. É importante destacar que em relação à educação especial, o número de matrículas foi bastante expressivo nos últimos anos, sendo que essa progressão se deveu ao fato de uma política de conscientização voltada para a educação inclusiva, onde as famílias conscientizaram-se dos direitos e benefícios que podem contemplar seus filhos, o que incentivou as redes de ensino a se engajarem cada vez mais a oferecer vagas e atendimento especializado.

Ciente de que a educação é um bem social e que promove todo e qualquer cidadão que dela se apropria, é importante observar a credibilidade dada pela sociedade, quando se observa a evolução de matrículas comparadas com o período de 2007 a 2019. A propósito, destaca-se o número de matrículas por etapas de Ensino no Acre conforme dados do Censo Escolar (2019) para que assim se possa observar a evolução alcançada em algumas etapas do ensino e regressão em outras.

GRÁFICO 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS POR ETAPAS DE ENSINO - ACRE/2019

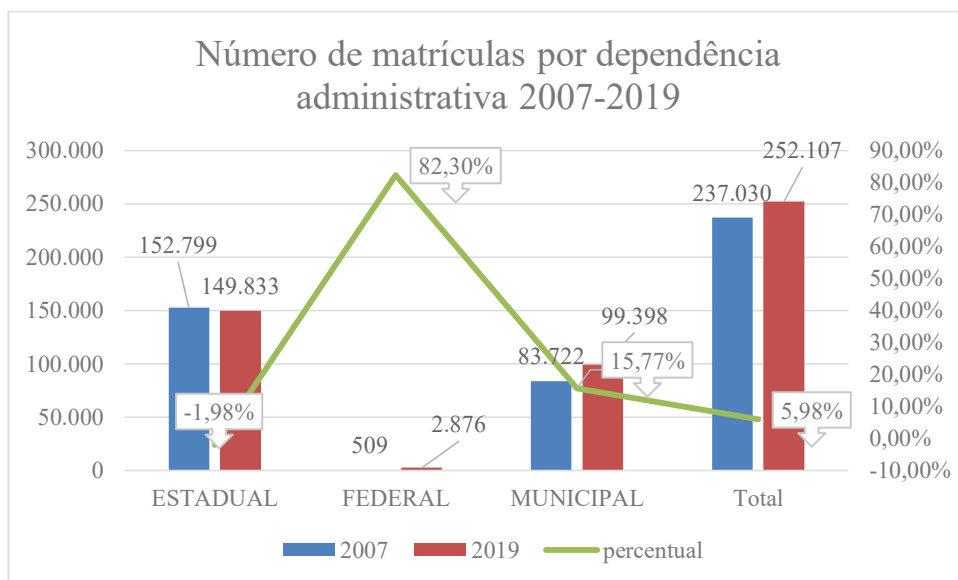


FONTE: A autora (2021) com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais (micro dados do Censo Escolar / INEP (2007 - 2019))

Observa-se que o número de matrículas vem evoluindo constantemente em algumas etapas de ensino no estado do Acre, soma-se a esse crescimento o fato de se pensar que a educação vem se constituindo ao longo dos anos como fator integrante das políticas sociais e que está vinculada ao processo de promoção social do indivíduo, por ser capaz de oferecer oportunidades e garantir melhores resultados para os indivíduos que nela estão inseridos, além de se tornar um subsídio para o processo de transformação produtiva, firmando-se melhor desenvolvimento sustentável e possibilitando que se tenha uma sociedade mais equânime em termos de justiça social. Por esse viés, pensar na oferta de matrículas, é pensar na possibilidade de acesso à escola e, conseqüentemente, na apropriação de uma educação que promova em cada cidadão a transformação social.

Nesse sentido, convém também apresentar o número de matrículas por Dependência Administrativa – Acre, conforme os dados do Censo Escolar – 2007 e 2019.

GRÁFICO 3- NÚMERO DE MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (ESTADUAL, FEDERAL E MUNICIPAL) 2007-2019



FONTE: A autora (2021) a partir dos dados do Censo Escolar INEP / MEC 2007-2019

Estabelecendo um paralelo entre os anos de 2007 e 2019 na Rede Estadual, o *lôcus* para onde se direcionará esse estudo, consegue - se observar a evolução e regressão percentual das matrículas na referida Rede de Ensino. Como já fora mencionado anteriormente, essa regressão na rede estadual do Acre, deve-se ao fato do processo de municipalização na educação infantil.

TABELA 9- PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DAS DEPENDÊNCIAS: ESTADUAL, FEDERAL E MUNICIPAL (PERÍODO 2007-2019)

| DEPENDÊNCIA | 2007    | 2019    | PERCENTUAL |
|-------------|---------|---------|------------|
| ESTADUAL    | 152.799 | 149.833 | -1,98%     |
| FEDERAL     | 509     | 2.876   | 82,30%     |
| MUNICIPAL   | 83.722  | 99.398  | 15,77%     |
| Total       | 237.030 | 252.107 | 5,98%      |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP/MEC (2007 - 2019).

As informações presentes no Plano Estadual de Educação (PEE/2015-2024) revelam que muitos foram os avanços na consolidação do Sistema Público de Educação nas últimas décadas, tendo em vista uma ampla articulação para o alcance do desenvolvimento e continuidade das políticas ora implementadas, que “visam tanto à melhoria da qualidade de vida da população, como melhoria dos indicadores educacionais”. (PEE/2015 – 2024).

É oportuno colocar, que todas as etapas da Educação Básica sempre estiveram predominantemente sob a tutela estatal, sendo que em 2005, firmou-se uma parceria – podendo ser definida como regime de colaboração entre o Estado e os municípios, o que ocasionou a recomposição da rede física, a tipificação das escolas (a depender do número de alunos) e a instituição da Matrícula Cidadã, somando-se também o início do processo de municipalização da Educação Infantil, seguido da partilha do trabalho pedagógico realizado nas escolas de 1ª a 4ª série, havendo direcionamento do processo de estadualização do Ensino Fundamental (etapa final – 5ª a 8ª série) e do Ensino Médio. (PEE/2015-2024).

Outro indicador que necessita ser analisado, diz respeito à taxa de distorção idade – série, sendo esta classificada como a proporção de alunos com mais de dois (02) anos de atraso escolar. O ingresso da criança na escola no Brasil dar-se aos seis (06) anos de idade, onde a criança permanece até o 9º ano do Ensino Fundamental sob a expectativa de que concluam os estudos nesta etapa de ensino até os 14 anos de idade.

É oportuno destacar que, a criança ao reprovar ou abandonar os estudos por cerca de dois anos ou mais, durante sua trajetória escolar, acaba tendo seu processo de escolarização comprometido. Nesta situação, o discente continuará seus estudos, mas com defasagem em relação à idade considerada adequada para seus anos de estudo, conforme destacada na legislação educacional do país.

Nesse sentido, fazendo um retrospecto desse processo de distorção idade – série, tem-se o seguinte panorama nos municípios acreanos na Rede Estadual de Ensino entre o período de 2007 a 2018 relacionado a esse fator:

TABELA 10 - DISTORÇÃO IDADE - SÉRIE DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ACRE - REDE PÚBLICA ESTADUAL (2007-2018) PERCENTUAL

| Regional                          | Taxa de distorção    | 2007 | 2018 | Queda |
|-----------------------------------|----------------------|------|------|-------|
| <b>REGIONAL DO ALTO/ACRE</b>      | Assis Brasil         | 42   | 37,5 | 4,5   |
|                                   | Brasiléia            | 57,6 | 19,7 | 37,9  |
|                                   | Epitaciolândia       | 58,7 | 27,6 | 31,1  |
|                                   | Xapuri               | 62,6 | 43   | 19,6  |
| Regional                          | Taxa de distorção    | 2007 | 2018 | Queda |
| <b>REGIONAL DO BAIXO ACRE</b>     | Acrelândia           | 51   | 38,9 | 12,1  |
|                                   | Bujari               | 46,2 | 40   | 6,2   |
|                                   | Capixaba             | 55,3 | 17,8 | 37,5  |
|                                   | Plácido de Castro    | 44,6 | 28,1 | 16,5  |
|                                   | Porto Acre           | 42   | 36,3 | 5,7   |
|                                   | Rio Branco           | 39,8 | 25,8 | 14    |
|                                   | Senador Guiomard     | 58   | 26,8 | 31,2  |
| Regional                          | Taxa de distorção    | 2007 | 2018 | Queda |
| <b>REGIONAL DO JURUÁ</b>          | Cruzeiro do Sul      | 51,7 | 33,8 | 17,9  |
|                                   | Mâncio Lima          | 34,2 | 29,7 | 4,5   |
|                                   | Marechal Thaumaturgo | 79   | 55,6 | 23,4  |
|                                   | Porto Walter         | 74,3 | 52,6 | 21,7  |
|                                   | Rodrigues Alves      | 65,7 | 41,8 | 23,9  |
| Regional                          | Taxa de distorção    | 2007 | 2018 | Queda |
| <b>REGIONAL DO PURUS</b>          | Manoel Urbano        | 70,5 | 36   | 34,5  |
|                                   | Santa Rosa do Purus  | 100  | 76,4 | 23,6  |
|                                   | Sena Madureira       | 49,4 | 36,9 | 12,5  |
| Regional                          | Taxa de distorção    | 2007 | 2018 | Queda |
| <b>REGIONAL DO TARAUCÁ/ENVIRA</b> | Feijó                | 62,1 | 45,2 | 16,9  |
|                                   | Jordão               | 88   | 53,3 | 34,7  |
|                                   | Tarauacá             | 57,3 | 42,4 | 14,9  |

FONTE: A autora (2021) com base nos dados do Censo Escolar MEC/INEP 2007 - 2018

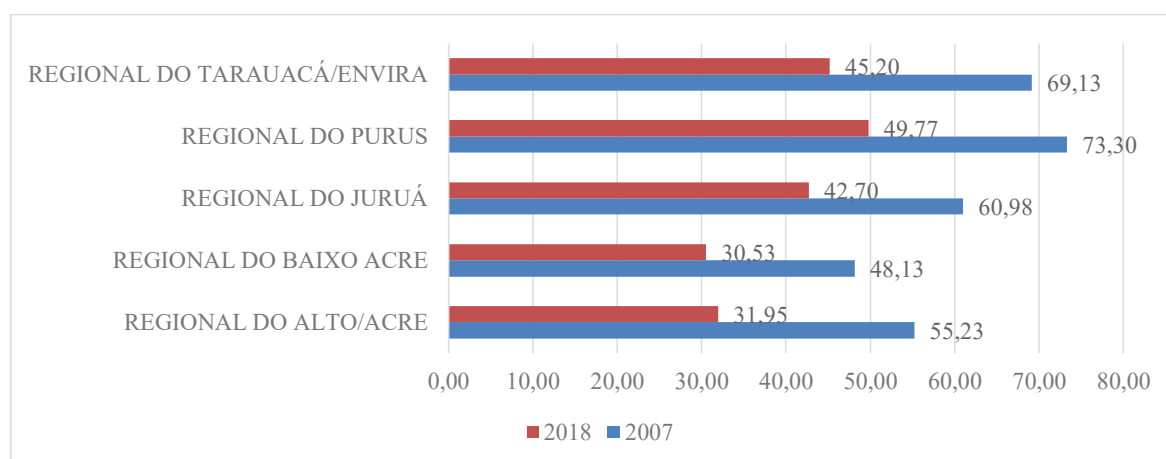
Considerando – se como um importante indicador de fluxo e de possível melhora no desempenho escolar, a taxa de distorção idade-série/defasagem em idade-ano, apresentou uma evolução significativa na redução do número de alunos que se encontraram matriculados na educação básica do Acre, isso porque apresentou queda em todas as regionais do estado composta pelos distintos municípios acreanos.



Embora tenha havido redução na distorção idade-série dos alunos na Educação Básica do Acre, prevê-se a necessidade de a Rede Pública Estadual de Ensino apresentar alguns mecanismos que possam reduzir ainda mais esse percentual de distorção. Se observarmos os percentuais entre a rede pública e privada, destaca-se um distanciamento, que pode ser evidenciado a partir da compreensão dada de que a rede pública atende um público distinto da rede privada, pois é um público heterogêneo composto de classes sociais diferentes, em que muitos discentes são estudantes da zona rural, público esse que migra bastante tanto dentro quanto fora dos municípios e até mesmo no estado, podendo de certa forma contribuir para progredir esse índice.

Para melhor demonstração, apresenta-se a seguir a média percentual de distorção idade - série, destacando-se a média percentual nas regionais do Estado do Acre:

GRÁFICO 4 - MÉDIA PERCENTUAL DA DISTORÇÃO IDADE SÉRIE DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ACRE – REGIONAIS (2007-2018)



FONTE: A autora (2021) com base nos dados do Censo Escolar INEP/MEC (2007-2018)

## 5.2. A GESTÃO DA ESCOLA NO ESTADO DO ACRE E A FUNÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR

Nesta seção merece destaque se fazer uma discussão em torno da gestão escolar no estado do Acre e a respeito da função do dirigente escolar, tomando como base o projeto de reformas educacionais ocorridos a partir da década de 1990, que visaram o processo de redemocratização do ensino nesse contexto de reformas, a gestão escolar e as mudanças de paradigmas de gestão que adentraram nos sistemas escolares.

Feitas essas considerações, é oportuno destacar que a partir da década de 1980, intensificaram-se as lutas e processos reivindicatórios, que dizem respeito à educação e às instituições escolares. Percebe-se que houve alguns avanços nos aspectos legais, sendo destaque, dentre estes, o art. 206 – da Constituição Federal que trata da gestão democrática, versando no inciso VI sobre a “gestão democrática do ensino público na forma da lei”, e outros princípios que foram incluídos na LDB 9394/1996 promulgada oito anos depois, a exemplo dos artigos 3º, 14 e 15 destacados posteriormente nesta tese.

Dessa forma, observou-se que se instaurou um debate mais intenso em torno da democratização da educação, havendo repercussão nas relações internas da escola. Importante destacar que nesse momento, a presença dos movimentos populares sindicais foram destaques, uma vez que se pronunciaram a favor da luta, que pautava justamente o ensino público e de qualidade e a gestão democrática, ganhando vez e voz nesse cenário os anseios de melhores expectativas quanto ao atendimento dos direitos do cidadão, possibilitando ao poder público averiguar, se estes por sua vez não estariam sendo tratados de forma superficial e se estariam de fato correspondendo aos interesses da sociedade. (PARO, 2006).

No estado do Acre, evidencia-se também a trajetória da luta por garantia de princípios democráticos nas escolas acreanas, iniciando-se esse processo a partir dos governos: de Orleir Cameli no período de 1995-1998, nos governos da Frente Popular do Acre – FPA, iniciando com Jorge Viana de 1999 a 2006, Arnóbio Marques de 2007 a 2010 e Tião Viana que esteve à frente do governo no período de 2011 a 2018. Observa-se nesse cenário, que à frente da construção da nova lei, se tinha um governo com ideias conservadoras, conforme anuncia Melo (2010) em estudo realizado sobre as *Reformas Educacionais e Gestão Democrática no Estado do Acre: Repercussões do Núcleo gestor da escola*, aponta que o governo de Orleir Cameli foi responsável por iniciativas constantes no sentido de garantir, pelo menos do ponto de vista legal, a institucionalização do princípio da Gestão Democrática nas escolas públicas da rede estadual.

Nesse sentido, se tem uma trajetória histórica para atender aos princípios da gestão democrática, verificando-se que no dia 23 de julho de 1996 se tem a aprovação da Lei 1.201/1996 na Assembleia Legislativa do Estado do Acre – considerando o que previa o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, e levando-se em conta também as determinações contidas no Art. 190, especificamente inciso VII da Constituição do Estado do Acre relacionadas à gestão da escola.

Um elemento central nessa trajetória, diz respeito à sua aprovação, uma vez que o governador à época, Orleir Cameli, não fez intervenções, não se tornando um obstáculo ao seu

processo de aprovação, recebendo apoio inclusive da própria Secretaria de Estado de Educação que se empenhou para que fosse aprovado na Assembleia Legislativa.

Para a aprovação desse instrumento legal foram feitos alguns percursos para que a nova lei entrasse em vigor. A princípio, se tem a apresentação do Projeto de Lei na Assembleia Legislativa feita pelo suplente de deputado, Prof. Edvaldo Magalhães – este, por sua vez, esteve à frente dos movimentos sindicais e havia assumido o cargo de Presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação, colocando como propósito principal reivindicações para que pudesse se democratizar o ensino nas escolas públicas do estado do Acre. (MELO,2010).

Considera-se esse aspecto uma conquista histórica, tendo em vista que possíveis mudanças ocorreriam a partir da lei regulamentada – enfatizando-se, principalmente, os princípios democráticos que seriam implantados na Escola Pública.

Para Melo (2010), o momento de implantação da Lei 1.201/1996 estava alinhado a um período em que o governo Orleir Cameli se encontrava politicamente fragilizado, considerando-se os inúmeros escândalos, dentre estes “o uso de vários CPFs e contrabando de avião”. Subtende-se que de certa forma isso teria gerado impacto na Assembleia Legislativa, ocasionando-se uma fragilidade em sua base, mas que a todo custo buscavam harmonizar da melhor forma possível. Em busca de melhor recomposição, nomeou Alécio Dias como secretário de educação, este que por sua vez passou a ser um aliado para que a lei fosse aprovada.

O fato então de ter se firmado tensões políticas e de se ter à frente do poder um governo conservador, foi visto pelo responsável do Projeto de Reforma – Prof. Edvaldo Magalhães, como uma grande conquista em meio à conjuntura política, sendo que todo o processo tramitou em menos de 45 dias – assegurando o autor, que esse tempo recorde se deveu ao fato de o governo se encontrar fragilizado e tentava se recompor perante à sociedade.

Obtendo-se então, de forma unânime a aprovação em Assembleia, verificou-se um tempo recorde da lei que foi sancionada. Importantes aspectos foram debatidos, fazendo-se a menção principalmente à natureza democrática da lei. Segundo Melo (2010, p.207), “a maior preocupação naquele momento era evitar a interferência política na nomeação dos diretores e subsidiar as escolas na busca da vivência democrática e cidadã”. É a partir desse momento que o movimento realizado em defesa da gestão democrática conseguiu promover significativas mudanças nas escolas públicas estaduais consideradas relevantes, haja vista que novos parâmetros foram assegurados a partir da lei – destacando-se o processo de eleições diretas para diretor e vice-diretor das escolas, assentando-se também nesse espaço os Conselhos Escolares.

Basicamente os artigos e capítulos da Lei apresentaram como se daria o processo de escolha dos dirigentes escolares, evidenciando quem estaria apto a participar e além disso, demonstrando o peso de cada segmento, verificando-se esse aspecto principalmente no Art. 4º da Lei 1.201/1996.

No que concerne à referida legislação, é possível se observar que no geral, os fundamentos voltados à proposta de gestão democrática, dão ênfase aos princípios que envolvem os processos de participação e autonomia da instituição escolar. Denota-se assim, que a autonomia mencionada deveria se efetivar nas instituições escolares a partir de uma gestão que nortearse os princípios administrativos, financeiros e pedagógicos, tendo como suporte o Conselho Escolar – sendo este representado pelos distintos segmentos escolares, composto de alunos, pais, professores, demais funcionários e com a presença do diretor eleito.

Observando o Art. 18 da Lei de Gestão 1201/1996, verifica-se que a direção seria exercida pelo diretor e vice-diretor eleitos pela comunidade escolar, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar e da Secretaria de Educação e Cultura. Percebe-se que a Lei não fixou etapas anteriores para ingresso no cargo, determinando-se apenas em seu art.21 que os candidatos para concorrerem às eleições deveriam apresentar e defender seus projetos de gestão em sessão pública, convocada pelo Conselho Escolar, levando-se em conta na produção de seus projetos aspectos de cunho pedagógicos, administrativos e também financeiros.

Para a ocupação do cargo de diretor e vice-diretor conforme o art. 20 da Lei 1201/1996, “poderá inscrever-se para concorrer ao cargo de diretor, além dos especialistas em educação, os professores do quadro permanente que tenham, no mínimo, a seguinte formação:

- I - Nível médio, com pelo menos dois anos de exercício de magistério, nos casos de estabelecimentos de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, pré-escolar e ensino especial;
- II - Licenciatura curta, com pelo menos dois anos de exercício de magistério, nos casos de estabelecimento de ensino fundamental de 1ª a 8ª séries;
- III - licenciatura plena ou equivalente, com pelo menos dois anos de exercício de magistério, nos casos de estabelecimento de ensino médio ou fundamental e médio;
- IV - Licenciatura plena em Pedagogia, com pelo menos dois anos no exercício de Magistério, no caso do Instituto de Educação Lourenço Filho e nas escolas de formação para o Magistério de 1º grau dos demais municípios. (ACRE, 1996).

Importante destacar, que a Lei trouxe importantes atribuições ao Conselho Escolar, o qual teve também funções importantes no que se refere à materialização da gestão democrática. Denota-se essa importante função do Conselho não apenas na Lei 1201/1996, mas nas demais leis de gestão, como se verá mais adiante, no entanto, não se pode perder de vista que a Lei 1.201/1996 foi a que se instituiu trazendo em seus artigos, principalmente do Art. 3 ao 17, maior

detalhamento quanto à composição do Conselho Escolar, destacando assim, a forma de escolha de seus representantes, a representatividade, suas principais atribuições, a duração do mandato e demais itens que poderiam ser considerados de suma importância.

Dada a importância gerada pelos Conselhos Escolares no cerne do movimento de mudanças na gestão, percebeu-se que este se integra como “um importante instrumento no reconhecimento do destinatário das políticas educacionais como sujeitos de direitos, em condições de intervenção na proposição de decisões que atendam a realidade em que a comunidade está inserida”. (MELO,2010, p. 209).

Desse modo, não se esgota a possibilidade de se assegurar que os Conselhos Escolares se ampliem no interior das escolas buscando maior participação das famílias e de outros segmentos, porém, essa participação nem sempre pode se traduzir sob um viés democrático, isso porque a presença de todos não atinge a participação global frente à tomada de decisões, somando-se a ideia de que se tem uma participação limitada, que pode se manifestar mais como uma forma de controle, principalmente em razão da escola dispor de recursos financeiros e por ser necessário certo controle social. .

Nesse sentido, conforme anuncia Souza (2007, p. 259):

[...] a simples identificação de que há representantes de segmentos diversos na composição dos Conselhos não garante as formas mais democráticas de atuação do CE, pois a garantia da presença desses segmentos na composição do quadro de conselheiros não corresponde necessariamente as formas de participação, garantidas normativamente e/ou realizadas na prática.

Mas de todo modo, ainda que essa participação seja tímida, com certo esmaecimento e mesmo que não atinja cem por cento dos distintos segmentos envolvidos nas ações, considera-se como vantagem e amplia-se possivelmente a democracia escolar, pois de qualquer modo há envolvimento, sem se negar, é obvio – as relações de controle.

Reconhecendo-se, portanto, a importância atribuída ao Conselho Escolar, foi posto na Lei 1.201/1996 (art.33) a seguinte composição frente à organização administrativa e hierárquica, fixando-se o CE acima das demais funções: I- Conselho Escolar, II – Diretor e vice-diretor, III- Equipe Técnica e IV – secretária.

É importante mencionar, que esta lei é originária de várias atribuições, sendo destaque por exemplo os cursos de qualificação para diretores – as chamadas formações continuadas, estipulando-se a carga horária e até mesmo os aspectos a serem trabalhados de cunho político, administrativo e pedagógico, observando-se a frequência obrigatória (art. 51 da Lei 1.201/1996).

Encontra-se presente também na referida Lei que as eleições ocorrerão a cada dois anos – diferente do que acontece na atual Lei de gestão das escolas estaduais do Acre que passou a ser a cada quatro anos.

Percebeu-se assim, um avanço histórico, pois novas modalidades deram destaque à condução do processo de escolha dos dirigentes escolares, pois, segundo Dourado (2013, p. 102) em pesquisa concluída em 1990,

[...] as formas e/ou propostas mais usuais de gestão das escolas públicas do sistema brasileiro nos anos 1980 compreendiam: 1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas; e 5) eleição direta para diretor.

Compreende-se a partir da ideia apresentada pelo autor que algumas das formas de clientelismo se juntavam aos poderes fixando uma espécie de favoritismo, onde diretores eram nomeados sem o respaldo da comunidade, em que parte de suas ações se instrumentalizavam com certo autoritarismo, impedindo assim a existência das relações democráticas.

Esse cenário, por sua vez, passa por mudanças e conforme Paro (2007, p. 03):

[...] a eleição como forma de escolha do dirigente escolar, tem se constituído em importante horizonte de democratização da escola para o pessoal escolar e usuários da escola pública básica que a veem como alternativa para desarticular o papel do diretor dos interesses do Estado, nem sempre preocupado com o bom ensino, e articula sua atuação aos interesses da escola e daqueles que o escolhem democraticamente.

Partindo de um cenário em que se preservava mais as formas autoritárias, tradicionais e transitando-se para processos mais democráticos na escolha dos dirigentes escolares, há de se destacar que novas mudanças na educação começaram a aparecer, ampliando-se desse modo os horizontes de democratização da gestão.

Passados sete anos da primeira Lei de Gestão do estado do Acre, a Lei 1.201/1996 – a qual foi revogada pela Lei 1.513/2003, que “Dispõe sobre a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Estado do Acre e dá outras providências”. A referida Lei trouxe mudanças e para que tais mudanças se efetivassem algumas justificativas foram tecidas. Segundo Melo (2010), foi destaque, por exemplo, as múltiplas reivindicações manifestadas para que houvessem melhor aperfeiçoamento da Lei de Gestão, pois conforme destaca a autora, alguns segmentos mostraram-se insatisfeitos na forma como estava sendo conduzido o processo de gestão nas escolas.

Um certo clientelismo adentrava o espaço das escolas demonstrando deslealdade no processo eleitoral da escola, havendo determinadas ações que não estariam de acordo com os princípios democráticos, sendo destaque o curto tempo de mandato do diretor, a sobrecarga de funções e a ausência específica de responsabilidades dos que trabalhavam na unidade.

Desse modo, novos aspectos surgiram e um novo padrão de gestão se iniciou no governo de Jorge Viana, trilhando-se novos princípios para sua administração, sendo estes “ a racionalização, a eficiência, a produtividade e a qualidade dos serviços prestados pelo estado”. (MELO, 2010, p. 211).

Nesse sentido, verifica-se as seguintes mudanças entre a Lei de Gestão 1.201 e a Lei de Gestão 1.513/2003, apresentando-se no seguinte quadro:

QUADRO 7 - MUDANÇA NA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ACRE LEI 1.201/1996 e lei 1.513/2003

| Lei 1.201/1996                                                                                               | Lei 1.513/2003                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Art. 33.<br>I – Conselho Escolar;<br>II – Diretor, Vice-diretor;<br>III- Equipe técnica e<br>IV – Secretária | Art.3º - A organização pedagógica - administrativa das unidades de ensino será composta pela seguinte estrutura:<br>I – Conselho Escolar e<br>II – Diretor |

FONTE: a autora com base nas Leis de Gestão do Acre 1.201/1996 e 1513/2003.

Nota-se, portanto, que algumas mudanças se inseriram na nova Lei de Gestão 1.513/2003, sendo uma das principais mudanças a extinção da função de vice-diretor, visto de certa forma como fragmentado nas escolas, pois, segundo Almeida Júnior (2006), as escolas públicas acreanas tinham costumeiramente a prática de dividirem suas tarefas, onde se direcionavam trabalhos por turno.

Tal divisão do trabalho era feito de modo que em um mesmo prédio parecesse existir duas escolas, sendo uma dirigida pelo diretor e outra pelo vice, podendo ali se alinhar diferentes quadro de funcionários e formas divergentes de administrar. Esse processo fez com que se optasse por um diretor que assumisse maiores responsabilidades e que de fato trabalhasse os três turnos, assumindo, desse modo, maior compromisso com a comunidade escolar.

Para dar suporte ao trabalho do diretor, foram inseridos dois novos cargos: coordenador de ensino e coordenador administrativo, cargos estes que formam a equipe de trabalho das escolas públicas estaduais do Acre, dinamizando ações mais individuais, mas com o propósito de alcançar os objetivos e as metas da gestão.



Observa-se nesse cenário que a função de diretor escolar pela Lei de Gestão 1.513/2003 se articulou com mudanças, percebendo-se assim a emergência de um novo paradigma de trabalho, onde se vê um compromisso alinhado às novas exigências e funções apresentadas pela escola, já que uma nova governança, movida pelo modelo gerencial, estaria saindo de uma estrutura mais individual e dando vez para novas formas de organização no trabalho da escola, uma vez que a função existente de vice-diretor, fora substituída por uma equipe maior, permitindo a participação mais coletiva.

Sob a Lei 1.513/2003 se manteve os princípios da gestão democrática, assegurando-se os processos de autonomia, participação, ganhando relevo o Projeto Político Pedagógico que, segundo Melo (2010, p. 212), “passaria a figurar, posteriormente, mais como uma exigência a ser cumprida pelas escolas do que propriamente instrumento de participação e construção de identidade”.

Nota-se, assim, que o Projeto Político Pedagógico, ao se encaixar nos parâmetros de exigência, possa talvez corresponder às normas e regras, que por sua vez se manifestam na escola para cumprir as determinações advindas do nível macro, fazendo com que a escola seja mais ou menos autônoma, afetando de certa forma sua identidade.

Se imprime também frente à Lei de Gestão 1.513/2003, novos parâmetros quanto ao processo de responsabilidade, evidenciando-se a definição de competências e prestação de contas, acrescentando ainda sob o artigo 2º, inciso IV, “a gestão de responsabilidade com definição clara de competências e prestação de contas”, e no inciso V, “a gestão de resultados com processos definidos de acompanhamento e avaliações permanentes”.

Subtende-se dessa forma que a Lei 1.513/2003 está intrinsecamente interligada aos princípios de modernização da gestão – que alicerçada pelas reformas educacionais, buscam de forma exitosa alcançar bons resultados escolares. Tais orientações ajudam a compreender que a gestão baseada nos resultados e que buscou melhor resposta nos indicadores de desempenho foi designada como elemento importante frente a esse processo. Essa concepção ganhou relevo no Brasil a partir da última década do século XX – período demarcado pela reforma de aparelho do Estado que defendeu os princípios interligados à eficiência e qualidade para melhor instrumentalizar os serviços públicos, apoiando-se no formato de uma cultura gerencial ligada às organizações.

Para tanto, a concepção de gestão interligada a um processo de modernização no contexto da educação acreana foi vista como elemento estratégico em busca da melhoria da qualidade da escola, para elevar a eficiência e a eficácia. O entendimento que se preservou do modelo passado de gestão era de formas ultrapassadas, pelo fato de não assegurarem a

participação dos sujeitos sociais em torno dos planos e projetos pedagógicos a serem desenvolvidos, de modo que o envolvimento quanto ao baixo desempenho do sistema demonstrava escassez, pelo fato de omitirem-se frente a esse processo, distanciando-se daquilo que poderia ser prioridade para a população, e aos professores não era oferecido elementos inovadores e de cunho criativo que objetivasse mudanças.

Reconhece-se, portanto, que havia certa semelhança daquilo que ocorria nos demais setores públicos, sendo imprescindível mudanças nas formas burocráticas desencadeadas pela administração educacional, que era basicamente centrada na figura do gestor, firmando-se seu trabalho sob uma tendência mais burocrática, regado de normas e funções que, por sua vez, não atendiam mais às exigências do desenvolvimento, sendo responsabilizado pelo fracasso que ora se desenhava no campo educacional.

Assinala-se frente a esse processo novas ações que poderiam se traduzir como instrumento de controle social, servindo de transparência diante da gestão, impulsionando dessa forma o processo de descentralização, regionalização e desconcentração, adotando-se nesse cenário a avaliação de resultados, tendo como suporte os programas de compensação educativa, programas emergenciais e instaurando-se sistema de informações, com vistas a pautarem melhores decisões e ampliarem a capacidade de gestão, para que assim se obtivesse melhores resultados.

Nesse sentido, era intensa a necessidade de se substituir as formas de centralização que sustentavam a gestão por uma base mais descentralizada, onde as formas de participação dos Conselhos pudessem servir como objeto de intervenção diante das decisões, colocando-se os diretores e demais funcionários com funções mais definidas, reservando a estes sujeitos maiores responsabilidades.

A Lei 3.141/2016 dispõe de forma complementar em seu parágrafo único, que será aplicada supletivamente, as diretrizes constantes no art. 2º da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) e no art. 2º da Lei n. 2.965, de 02 de julho de 2015 – Plano Estadual de Educação (PEE), durante as suas respectivas vigências decenais, assim como o disposto nas leis que as sucederam. Sob a Lei 3.141/2016 art. 1º destacam-se as seguintes diretrizes:

I – garantia de centralidade da escola no sistema; II – garantia da presença de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos de elaboração das políticas das escolas e em suas instâncias decisórias, bem como de estratégias de acompanhamento das ações a serem implementadas; III – gestão descentralizada com autonomia para as unidades escolares elaborarem e implementarem seus projetos político – pedagógicos e administrativos; IV – gestão de responsabilidade com definição clara de competências e efetiva participação nos diferentes processos de prestação de contas; *V – gestão de resultados com processos claros e bem definidos de acompanhamento e avaliação permanentes*; (grifo nosso). VI – Gestão estratégica voltada para a qualidade do ensino, com foco no acesso, na permanência e no sucesso do aluno. (LEI 3.141/2016).

No inciso V da Lei 3.141/2016, percebe-se que se apresenta como foco principal a gestão de resultados, subtendendo-se aqui essa prática como uma forma de controle estatal, buscando-se dos que fazem o processo de educação acontecer, como diretores, professores e alunos, a responsabilidade de se obter resultados – traduzidas pela prestação de contas, alicerçada pelos processos de (*accountability*), que se expressa hoje como elemento importante para definir o desempenho escolar. É notório que mesmo os fins burocráticos estando presentes na Lei de Gestão 3.141/2016 do estado do Acre, os princípios democráticos se coadunam à referida legislação apresentando controle e regras.

Tais elementos podem se associar ao que Bobbio (2000, p. 30) expõe diante da democracia, onde afirma que “a democracia é caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos”. Bobbio (2000) é peremptório quando destaca o referido conceito, pois associando - o ao interior das escolas, verifica-se a necessidade de equilíbrio interior, movidos, sobretudo, pela atuação do diretor escolar, que deve se desvencilhar das sensações românticas presentes no cotidiano escolar e operar com responsabilidade fazendo uso de suas ações que não podem ficar à margem de regras e de controle, culminando assim com que ressalta Weber (2011, p.155):

Perturbo-me, ao contrário, muito profundamente, diante da atitude de um homem maduro – seja velho ou jovem – que se sente, de fato e com toda a alma, responsável pelas consequências de seus atos e que, praticando a ética da responsabilidade, chega, em certo momento, a declarar: “Não posso agir de outro modo detenho-me aqui”. [Grifo nosso].

O agir de outro modo reflete aqui, o papel que o diretor escolar deve assumir, tendo este devendo estar convicto de que suas ações poderão alicerçar o processo educacional chegando ao alcance de resultados, e operar com responsabilidade fazendo uso da regra e do controle buscando tornar seu papel de autoridade com autenticidade. No entanto, é preciso colocar em pauta que esse processo de autoridade nada mais é do que uma proposta estatal, dando margem

para que a gestão e as próprias políticas públicas sejam alteradas, atendendo ao bem-estar político, sendo que nesse ínterim se operacionaliza um poder “pessoal” que pode dificultar a efetivação de uma gestão democrática e favorecer os mecanismos de burocratização.

Percebe-se que a Lei 3.141/2016 apresenta, em seu Art.3º, a gestão democrática com a seguinte concepção:

[...] processo intencional, sistemático e participativo de tomada de decisão, bem como de sua implementação, orientado para a obtenção de resultados, mobilizando meios e procedimentos para se atingir os objetivos da instituição, envolvendo os aspectos pedagógicos, técnico – administrativos e gerenciais do processo de gestão escolar, com envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar. (LEI DE GESTÃO 3.141/2016 p.02).

Tal concepção dá abertura para se pensar nas diversas atribuições que se articulam nos estabelecimentos de ensino e que estão voltados para os processos de gestão com foco no papel que o diretor possa desenvolver para alcançar o desempenho escolar, evidenciando-se uma preocupação em torno do controle, dos resultados e da eficiência, tendo como suporte principal os indicadores, visto como parâmetros de regulação estatal, mediado também pelos diretores das unidades escolares e por toda a sua equipe, sem retirar desse percurso os aspectos pedagógicos, técnicos – administrativos e gerenciais.

Estabelecendo um paralelo entre a concepção de gestão apontada pela Lei 3.141/2016 e pela Lei 1.513/2003, é possível destacar que houve alterações, sendo que a atual legislação (3.141/2016), traz critérios a mais quanto ao processo de participação, inserindo todos os segmentos da comunidade escolar<sup>25</sup>, não constando esse detalhe na lei anterior. Prevalece sobre a concepção de gestão democrática na lei atual a ideia de colaboração da comunidade escolar, justificando-se como já mencionado em capítulo anterior, a participação – entendida como instrumento político, alicerçada pelas formas de descentralização do poder, reconhecida como necessária para a execução de trabalhos. Importa também destacar que o que a nova lei traz de novo é a organização pedagógica administrativa que atualmente é a seguinte: Direção escolar, coordenador de ensino, coordenador administrativo, coordenadores pedagógicos, secretário escolar, conselho escolar e comitê executivo.

---

<sup>25</sup> Compreende-se sob o Art. 3º inciso II como comunidade escolar para efeito desta lei os segmentos: a) professores do quadro efetivo ou temporário da Secretaria de Estado de Educação e Esporte – SEE e professores da rede pública municipal de educação básica, atuando em regime de permuta, lotados nas unidades escolares; b) servidores não – docentes do quadro efetivo da SEE e profissionais terceirizados, lotados nas unidades escolares; c) alunos efetivamente matriculados e com frequência mínima de setenta e cinco por cento; e d) pais e na ausência destes, o responsável pela matrícula.(LEI 3.141/2016).

Outros elementos também podem ser observados diante das leis de gestão democrática do estado do Acre, é o que se pode observar no quadro a seguir:

QUADRO 8 - AS LEIS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ACRE: ESTABELECENDO UM COMPARATIVO

continua

| Nº da Lei                            | O que prevê                                                                              | Inspeção                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lei nº 1.201, de 23 de julho de 1996 | Regulamenta o inciso VII do art. 190 da Constituição do Estado e dá outras providências. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foi a primeira lei de gestão democrática do Acre;</li> <li>- Instituiu o Conselho Escolar em todas as entidades de ensino público e conveniadas do Acre</li> <li>- Para concorrer à eleição o candidato a diretor tinha que apresentar e defender seu projeto de gestão, incluindo aspectos pedagógico, administrativo e financeiro, diante da comunidade escolar;</li> <li>- Para o cargo de diretor, poderia se inscrever, além dos especialistas em educação, professores do quadro permanente exigindo-se formação mínima <sup>26</sup>;</li> <li>- O diretor e vice – diretores eleitos tinham mandato de dois anos, com direito a uma reeleição consecutiva;</li> <li>- Indicação do cargo de secretário escolar era feito pelo Secretário de Estado de Educação.</li> <li>- Autonomia das unidades de ensino, na forma desta lei, na gestão pedagógica, administrativa e financeira de seu projeto educativo, sob responsabilidade de seu Conselho Escolar, com representação eleita dos quatro segmentos da comunidade escolar: alunos, pais, professores/especialistas e funcionários, com presença do diretor escolar;</li> <li>- O Conselho Escolar considerado órgão deliberativo máximo da escola;</li> <li>- Classificação das unidades escolares em A, B,C,D, E e F de acordo com o número de turmas em funcionamento.</li> </ul> |

<sup>26</sup> Sobre a formação mínima para concorrer ao cargo de diretor escolar ver o art. da Lei 1.201/1996 e § 3º da referida Lei.

|                                    |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lei 1513 de 11 de novembro de 2003 | Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão de resultados com processos definidos de acompanhamento e avaliação permanentes;</li> <li>- O diretor eleito escolherá o coordenador de ensino e o</li> </ul> <p>Coordenador administrativo dentre os funcionários <b>docentes e não docentes</b> do quadro permanente da SEE, lotados na Unidade de Ensino.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A ocupação do cargo de diretor se fará mediante exame de certificação e eleição pela comunidade escolar.</li> <li>- Para participar das etapas previstas é necessário ser do quadro permanente de pessoal do magistério da SEE;</li> <li>- Ter licenciatura plena com o mínimo de 5 anos de efetivo exercício do magistério;</li> <li>- O secretário escolar é substituído pelo Coordenador Administrativo – sendo indicado pelo diretor escolar.</li> </ul>                                                                                                              |
| Lei 3.141 de 22 de julho de 2016   | Dispões sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre. | <p>A organização pedagógico – administrativa das unidades escolares será composta de: I- Direção Escolar: Diretor, coordenador de ensino, coordenador administrativo, coordenadores pedagógicos, secretário escolar, conselho escolar e comitê executivo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O diretor indicará o coordenador de ensino, coordenador administrativo, coordenador pedagógico e secretário escolar para executarem suas funções;</li> <li>- O Conselho Escolar funcionará em todas as unidades escolares da rede pública estadual da educação, como órgão deliberativo, consultivo e fiscalizador máximo da escola;</li> <li>- Mudança do perfil do novo diretor, não exigindo mais a formação docente para ocupar a função, sendo que os servidores não docentes com formação em nível superior na área da administração pública, administração escolar ou processos escolares poderão concorrer às eleições de diretores para ocupar a função.</li> </ul> |

|                                     |                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                     |                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O mandato do diretor é de quatro anos, com direito a uma reeleição consecutiva;</li> <li>- O comitê executivo funcionará em todas as unidades escolares da rede pública estadual de educação básica, atuará na condição de unidade executora e de apoio à direção e ao Conselho Escolar, com a finalidade exclusiva de receber, executar e presta contas dos recursos às referidas escolas.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Lei 3.466 de 26 de dezembro de 2018 | Dispões sobre a gestão Democrática Intercultural no âmbito da Educação Escolar Indígena. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Art. 5º Haverá eleição ou escolha por forma própria de tomada de decisões internas às organizações sociais e política dos povos indígenas;</li> <li>- Gestão descentralizada com autonomia para as unidades escolares indígenas elaborarem e implementarem seus projetos políticos – pedagógicos e administrativos de forma intercultural, bilíngue e específica;</li> <li>- Gestão democrática intercultural processo intencional, sistemático e participativo de tomada de decisão acerca das unidades escolares indígenas, organizado no interior das próprias aldeias, individualmente ou em conjunto, em uma ou várias terras indígenas ao mesmo tempo, contemplando a participação dos pais ou responsáveis pelos alunos, dos próprios alunos, lideranças indígenas, sábios tradicionais e docentes indígenas;</li> <li>- o diretor escolar deverá ser um indígena, prioritariamente do mesmo povo da respectiva escola indígena e residir na mesma aldeia em que está instalada a unidade escolar;</li> <li>- Deve-se, em quaisquer dos casos para a escolha do diretor, seja via eleição ou forma própria de tomada de decisões internas às organizações sociais e políticas dos povos indígenas respeitar o princípio da ampla participação comunitária;</li> <li>- Para a indicação das referidas funções, o diretor realizará reunião conjunta da sua comunidade envolvendo a liderança da aldeia, os</li> </ul> |



|  |  |                                                                                                                                       |
|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | profissionais lotados na escola indígenas e pais de alunos, respeitando-se ainda as formas próprias e internas de cada povo indígena. |
|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

FONTE: Elaborado pela autora com base nas Leis de Gestão do Estado do Acre

A leitura que se faz das inspeções contidas nas leis de gestão democrática do Acre, permite estabelecer um paralelo entre as referidas leis alcançando-se algumas disparidades, principalmente entre a Lei 1.513/2003 e a Lei 3.141/2016. A ideia de estabelecer esse comparativo, justifica-se pelo fato da Lei 3.141/2016 resguardar as mesmas atribuições da Lei 1.513/2003, mas com um diferencial, que diz respeito ao perfil do novo diretor escolar, não exigindo mais a formação docente para ocupar a função, possibilitando que servidores não – docentes possam ocupar o cargo desde que tenham formação em nível superior na área da administração pública, administração escolar ou processos escolares. É o que consta na Lei 3.141/2016:

Art.11 § 1º Poderão participar da etapa prevista no art. 10º, inciso I todos os professores e servidores não docentes que atendam aos seguintes critérios: I – fazer parte do quadro efetivo de pessoal dos profissionais da educação, com no mínimo, três anos de vínculo funcional; II – ter licenciatura plena, no caso de professores; licenciatura plena ou formação de *nível superior na área da administração pública*, administração escolar ou processos escolares, no caso de servidores não docentes. [Grifos nossos].

Neste item, a título de análise, os pressupostos, ancorados à Lei 3.141/2016 – Lei de Gestão Democrática do estado do Acre parecem apresentar retrocesso, uma vez que dão margem para que a ocupação do cargo da autoridade escolar seja confiada a não docentes, o que permite o questionamento, visto que fere os princípios da LDB (Lei 9.394/1996), que ressalta a experiência docente como requisito básico para ocupar qualquer função do magistério, como destaca em seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação a base comum nacional (BRASIL, 1996).

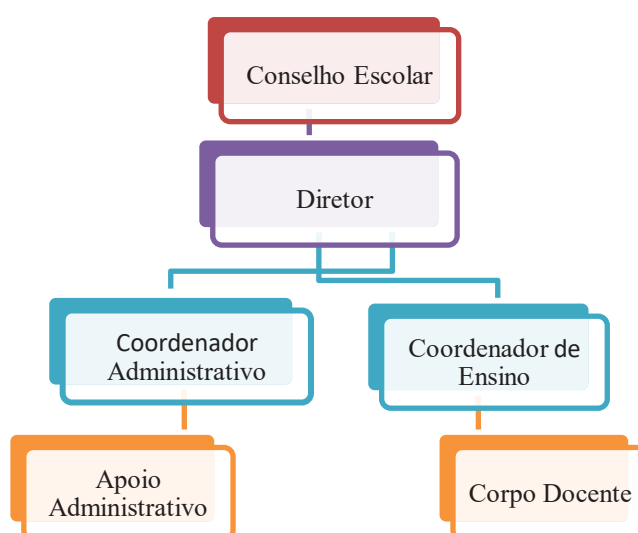
Ao que consta nos termos da LDB, é condição necessária a formação docente, somando-se também a experiência para executar qualquer função do magistério, ganhando credibilidade essa inspeção pelo fato de se reconhecer que os conhecimentos pedagógicos e experiências profissionais que se acumulam ao longo da carreira proporcionam maior sistematização e

organização do trabalho no ambiente escolar, onde possivelmente alicerçará as ações desencadeadas pelo diretor escolar.

Nesse ínterim, é oportuno questionar como se articulará esse trabalho nos espaços escolares e como alguém da administração pública lidará com a complexidade do ambiente escolar? Quais experiências pedagógicas existem para lidar com múltiplas complexidades que são típicas do ambiente escolar? São questionamentos que permitem ampla reflexão e que se tornam chave explicativa para dizer que possivelmente estão alinhados a um projeto de regulamentação, marcado por um processo de influência, contornando-se assim com elementos característicos da Nova Gestão Pública - NGP, ou do novo gerencialismo, que tem em sua marca a descentralização do poder, mas ao mesmo tempo, uma responsabilidade no alcance de resultados, prezando certamente por desempenho satisfatório.

Tais aspectos não ficam à margem do que propõe o art. 1º da Lei 1.513/2003 em torno da concepção de gestão democrática que enfatiza ser um processo intencional e sistemático, estabelecendo decisões e fazendo funcionar, mobilizando meios e procedimentos para atingir os objetivos da instituição escolar, incluindo os aspectos pedagógicos, técnico- administrativos e gerenciais do processo escolar. Sob o art. 3º da Lei 1.513/2003, têm-se a seguinte organização pedagógica administrativa:

FIGURA 5- ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ACRE (LEI DE GESTÃO 1.513/2003)



FONTE: Elaborado pela autora com base na Lei de Gestão Democrática 1.513/2003.

A organização escolar traz como marca expressa nesse organograma a função do Conselho Escolar como órgão de instância máxima deliberativa e consultiva e o diretor escolar exposto ao centro respondendo também pelos processos administrativos e pedagógicos.

Observando-se a Lei 3.466 de 26 de dezembro de 2018, torna-se importante destacar que se trata de uma lei que apresenta especificidades, apontando algumas características que são peculiares da Região Norte. Destaca-se por exemplo em seu art. 5º que haverá eleição ou escolha de forma própria de tomada de decisões internas às organizações sociais e políticas dos povos indígenas, prévia à designação, para o exercício da função do diretor escolar, constando também em seu inciso I – que o diretor deverá ser um indígena. Tal característica é importante, uma vez que esse diretor deve ser preferencialmente do mesmo povo da respectiva escola indígena, sendo necessário residir na mesma aldeia em que está instalada a unidade escolar, preservando – se também para essa escolha (inciso I) o princípio da ampla participação comunitária, seja através da eleição ou das próprias tomadas de decisões ligada às organizações sociais e políticas.

A título de análise, a Lei 3.141/2016 de gestão democrática da rede pública estadual das escolas da educação básica foi discutida e aprovada na gestão do governador Sebastião Viana que esteve à frente do poder entre o período de (2011 -2018). É oportuno acrescentar que, embora o marco para a entrada da política educacional tenha se dado em 1999 com o governador Jorge Viana do Partido dos Trabalhadores (PT), e que o governador seguinte de Tião Viana tenha dado sequência ao projeto de reforma administrativa e educacional iniciado, não convém afirmar que a integração dessa política, juntamente com outras ações presididas entre os três governos (do mesmo partido) sejam semelhantes, isso porque se terá nesse governo com a atual legislação um alcance de programas e projetos na área da educação que contemplarão as diretrizes e incentivos advindos da esfera federal “que pode ser explicado pelo reflexo da crise financeira e política intensificada no país desde 2014, culminando em 2016 com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT), ou mesmo por uma priorização de ações em outras áreas da administração pública”. (MELO K.B; MELO, L.F; DAMASCENO, 2019, p. 09).

Detalhando melhor a gestão do PT no Acre e seus secretários de educação, têm-se a seguinte representação:

TABELA 11 - O GOVERNO DO ACRE

| GOVERNADOR                               | SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO                                                             |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Jorge Viana (1999-2002) – PT             | Binho Marques – PT                                                                  |
| Jorge Viana (2003 – 2006) – PT           | Binho Marques – PT                                                                  |
| Arnóbio Marques (2007- 2010) – PT        | Maria Corrêa – sem informação sobre partido                                         |
| Sebastião Viana (Tião) (2011 -2018) – PT | Marco A. Brandão Lopes<br>Daniel Zen                                                |
| Gladson Cameli (2019) – PP               | Mauro Sérgio Ferreira da Cruz<br>Maria do Socorro Neri<br>Aberson Carvalho de Souza |

FONTE: Adaptado de GUSMÃO E RIBEIRO (2016)

Observa-se assim que o final da década de 1990 foi marcado pela ascensão do primeiro governo de esquerda à frente do poder no estado do Acre, ganhando novas nuances pelo conceito aplicado - Governo da Florestania<sup>27</sup>, dado ao fato do governo de Jorge Viana (PT) ter trazido como âncora principal a credibilidade quanto aos aspectos sociais e econômicos do povo acreano, consolidados num modelo de desenvolvimento sustentável, criando-se assim o logotipo do “governo da floresta”. (MELO, 2010).

Objetivava-se nesse sentido um projeto de reforma, que além de modernizar a gestão, buscava recompor o aparelho de estado no serviço público, dando suporte para que a NGP pudesse ser referendada, tendo como subsídio maior os processos de eficiência e eficácia da gestão, encaminhando para os resultados e resguardando ao poder público que atingisse as metas almejadas, não apenas como forma de obter o controle, mas para dar direcionamento diante dos resultados junto às ações estatais. Todo esse processo foi consolidado a partir de um Planejamento Estratégico (PES), gerado a partir das concepções de *Carlos Matus* criador do plano e de técnicas de direção que tiveram como base principal os termos: Projeto – Recursos e Governabilidade, personalizados para o alcance de objetivos, aumentando assim a capacidade de governar.

No âmbito educacional, a Secretaria de Estado de Educação também utilizou o PES como forma de sanar ou até mesmo de modificar o processo de vulnerabilidade existente no sistema educacional, buscando superar os inúmeros entraves que compuseram o cenário da educação acreana por longas décadas – somando-se a isto a oferta precária de vagas, baixos resultados nas avaliações, entre outros aspectos que foram marcados pelo ceticismo dos educadores acreanos.

<sup>27</sup> Segundo Melo (2010, p. 60) a concepção oficial adotada define o termo como a cidadania do povo acreano – Representação Simbólica encarnada em uma árvore de seringa, feita em nuances de verde, marrom, bege e laranja, representa o principal produto do extrativismo vegetal do Estado, a seringueira, ao mesmo tempo, faz alusão ao uso sustentável das florestas e sua rica liberdade.

Vê-se, portanto, no âmbito da educação acreana na inserção dos governos de esquerda, novas nuances no campo da gestão, como as eleições organizadas com base nas novas orientações legais que se estenderam a todas as escolas da rede pública estadual, se incrementando um cenário mais democrático em contraposição “ao caráter autoritário e clientelista em que se inseriam as práticas escolares” (DOURADO, 2013, p.102), anterior às leis de gestão no estado do Acre. No entanto, não se ausenta desse cenário a disputa pelo poder, pois, ao ocorrerem as eleições para assumirem a função de diretor, exigiu-se uma tomada de posição dos sujeitos interessados ao cargo – tendo que lidar com as atividades-meio da política, agindo o sujeito como figura representativa do poder e convencendo os demais a agirem de acordo com suas pretensões.

O processo de reforma da Lei 1.513/2003 passou por etapas distintas, sendo seu trâmite de discussão inicial realizado na Assembleia Legislativa do Acre (ALEAC) em maio de 2016, tendo como diligente frente a esse processo o Deputado Daniel Sant’Ana (PT), que com o despacho do anteprojeto de lei através da indicação nº 91/2016, enviou para o Executivo Estadual. Decorreu que, “a versão desse projeto foi enviada à esfera Estadual de forma incipiente, distante do conteúdo que foi aprovado em pouco mais de dois meses”. (MELO, K.B; MELO, L.F; DAMASCENO, E. 2019, p. 09).

Para a promulgação da nova Lei 3.141/2016 novos desdobramentos se deram, dos quais foram destaque as audiências públicas abertas, de modo que contemplasse as cinco regionais do estado do Acre; a consulta pública aberta aos distintos atores para que pudessem cooperar, dando sugestões para a nova lei de gestão, em página do Facebook, constando o texto do anteprojeto de lei para *download*, disponibilizando formulário eletrônico para emissão de propostas à assessoria do deputado responsável. Mediante as múltiplas participações ocorridas em audiências públicas na capital e nos demais municípios das cinco regionais que compõem o estado do Acre, o foco central de discussões foi em torno das mudanças no perfil do diretor das unidades escolares de ensino do Acre. Essa mudança sugeriu se pensar nas distintas situações que poderá se deparar o futuro diretor de escola quando privado de formação específica – uma vez que à frente da direção das unidades escolares da rede acreana sempre se teve um diretor, que antes de qualquer coisa, foi professor e como bem ressalta Tardif (2002, p. 228):

[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...] o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares.

Tais aspectos descrevem aquilo que há de mais importante na função do diretor de escola, que é exercer papel estratégico na implementação da política de gestão da escola, lançando mão de seus saberes para canalizar um trabalho conjunto com as pessoas, norteadoras e integrando-a no rumo dos objetivos. Na verdade, se se retira essa característica – o saber específico, a formação docente, para ocupação do cargo de diretor escolar, tem-se uma mudança em torno da identidade profissional que, com efeito, pode ser narrada como um retrocesso histórico, tendo em vista que as tarefas do diretor devem se voltar também para os aspectos pedagógicos, interligando-se também à área de ensino, pois esse fator pode, em muito, contribuir para o desempenho escolar. Nesse sentido, Saviani (1996, p. 208) menciona que:

A escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor, cabe então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é, antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador.

Os aspectos mencionados pelo autor culminam com o que prevê a Constituição Federal de 1988, evidenciando-se como medida legal em seu art. 67 § 2º a seguinte redação:

No § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são considerados funções do magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1988).

Pela redação dada constitucionalmente, fica evidente que a função de diretor escolar é função do magistério, aspecto esse que foi amplamente discutido e posto em defesa pelo Sindicato dos Professores do Acre (SINPROACRE), em decorrência das múltiplas audiências ocorridas no estado do Acre para o processo de discussão da lei. Enquanto houve manifestação ao que preservava a minuta da lei – que era justamente confiar a direção escolar a profissionais sem formação docente, do outro lado houve a defesa por parte dos participantes que estiveram presentes nas audiências, sendo, contudo, endossado pelo Sindicato do Trabalhadores em Educação do Acre – SINTEAC.

O movimento que se fez em defesa da formação docente é de que esta seja condição necessária para se ocupar as funções do magistério, aplicando-se também aos cargos que correspondem ao processo organizacional – à direção/administração escolar, pois se reconhece que o papel do diretor escolar vai além da mobilização de pessoas, com vista à realização de atividades eficazes, por atuar na escola – espaço de ação educativa e que cumpri uma função social como mediadora - , torna-se imprescindível que seus diretores sejam professores, para que assim se efetive os aspectos políticos e pedagógicos.

Essa tomada de posição que deprecia a docência como quesito básico para assumir a função de diretor escolar tenta desvirtuar o caráter pedagógico que também consiste no ato de ensinar. Como o processo educativo que ocorre nas unidades escolares tem por natureza o diretor escolar à sua frente, que deve agir de forma consciente e planejada – tarefas essas interligadas ao ato de administrar, mas que também se ampliam na organização do ensino, tais tarefas colocam a necessidade de que o diretor de escola, ao assumir sua função na direção, responda pelos aspectos administrativos, mas que também tenha competência para dar suporte às atividades de ensino, requerendo-se, desse modo, um diretor com formação para a docência.

Assim, é assertivo destacar a figura do diretor escolar como aquele que age conscientemente e viabiliza maior organização do espaço escolar, responsabilizando-se por suas ações administrativas, visto que é no exercício de sua função que poderá coordenar o trabalho de toda a equipe escolar, pois é dele que deve sair o incentivo de toda a equipe a atingir os objetivos de forma eficaz. Não se descarta também a necessidade de compromisso com a comunidade, sendo do diretor a responsabilidade de projetar um trabalho de qualidade no ambiente escolar e sem ater-se apenas às questões administrativas, garantindo seu papel social e político, tendo uma visão de conjunto, apreendendo os aspectos pedagógicos, financeiros, administrativos e culturais.

Nesse sentido, recorre-se a Paro (2015) para realçar a discussão sobre as finalidades da escola, dando destaque ao aspecto político e administrativo que executa o dirigente escolar, onde exprime a necessidade de adequar as atividades-meio, vistas como tarefas administrativas e atividades fins, vistas como educativas para conduzirem o trabalho do diretor na escola em um projeto comum alcançando melhor desempenho escolar.

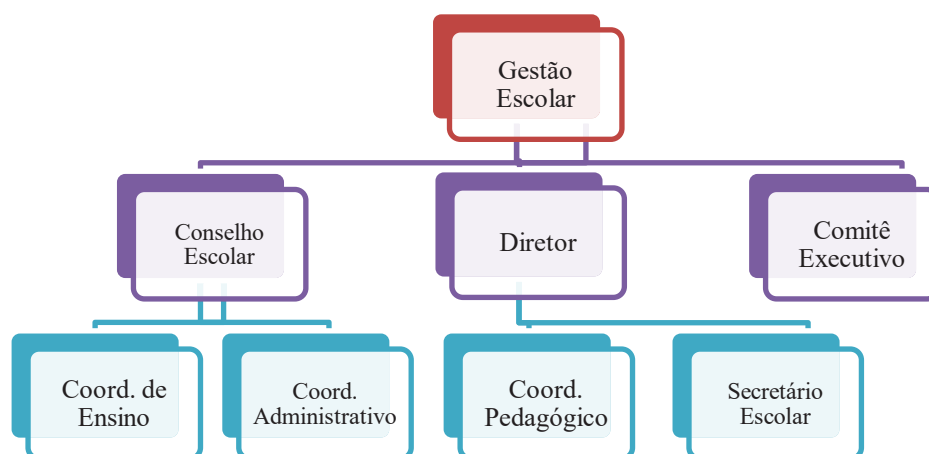
Sobre esse vínculo estabelecido entre atividades – meio e atividades – fins, Souza (2006, p. 172) tece importante questionamento: “Por que os dirigentes escolares mesmo entendendo que o papel pedagógico que devem desempenhar é mais importante, atuam marcadamente nas tarefas administrativas ou burocráticas?” Este mesmo autor responde com a seguinte hipótese:

[...] é porque é mais fácil! Porque todos os resultados da vida administrativa são mais imediatos e demandam menos investimento pessoal do diretor. [...] o controle sobre as questões administrativas e sobre os recursos (financeiros e materiais) concentra parte razoável do poder em disputa na escola, o que certamente interessa ao diretor, pois quem atua na política o faz porque tem interesse no poder. Mas, de outro lado, há também as relações com o Estado, o qual parece exigir uma carga de tarefas administrativas mais intensa dos dirigentes escolares.

Dessa forma, é importante assinalar que conforme a hipótese apresentada pelo autor, as demandas de caráter administrativo acabam se sobrepondo às de cunho pedagógico, destinando-se mais essa tarefa aos coordenadores pedagógicos. Assim, se conjuga no âmbito escolar uma diferença entre os modelos gerencial e democrático onde, de um lado, solicita-se do diretor que assuma uma postura de poder e dominação e, de outro, que seja um profissional que lidere com capacidade, que consiga aglutinar aspirações, expectativas, chegando a agir de forma técnica e com eficiência para atingir os objetivos administrativos e pedagógicos, bem como os resultados de desempenho escolar – tarefa essa que tem se projetado com ênfase nas últimas décadas.

Destaca-se ainda que pela nova lei de gestão escolar do Acre, a Lei 3.141/2016, além da mudança do perfil do dirigente escolar se inseriu também novas composições, sendo destaque a organização didático pedagógico – administrativa, que se antes era constituída pelo Conselho Escolar e pelo diretor, passou agora a ser reestruturada da seguinte maneira: I – Direção escolar: diretor; Coordenador de ensino; Coordenador administrativo; Coordenadores pedagógicos e secretário escolar; II – Conselho escolar; e III- Comitê executivo, conforme se destaca no organograma a seguir:

FIGURA 6 - ORGANOGrama DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ACRE (LEI.3.141/2016)



FONTE: Elaborado pela autora conforme a Lei 3.141/2016



Ao que consta no art.50 da Lei 3.141/2016:

Todas as unidades escolares da rede pública estadual poderão funcionar um comitê executivo, instituído no âmbito da entidade [...] constituída por profissionais da educação, pais e alunos que atuará na Unidade Executora e de apoio à direção e ao Conselho Escolar, com a finalidade exclusiva de receber, executar e prestar contas dos recursos destinados às referidas escolas.

Verifica-se que o Comitê Executivo dará subsídios ao Conselho Escolar e à direção das unidades escolares, desempenhando suas funções em torno dos aspectos financeiros, que estão relacionados aos recursos destinados à escola, incluindo-se os planos de ação financiáveis contidos no Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), analisando os processos destinados à aquisição de bens e serviços no campo escolar, acrescentando – se outros aspectos que estão previstos na legislação no seu art. 52. É válido acrescentar que mesmo sendo delegadas amplas atribuições ao Comitê Executivo, não se isenta do Conselho Escolar o compromisso e a tarefa de aprovar as atribuições a serem executadas pelo Comitê Executivo, visualizando-se nesse cenário o Conselho Escolar como instância deliberativa que assume maior contorno nas escolas.

No entanto, tomando como pauta central essa discussão relacionada à inserção de um Comitê Executivo, como mais uma instância deliberativa das unidades escolares, observa-se no estudo de Soares (2016) que fez uma análise do Conselho Escolar como instrumento da gestão democrática no município de Rio Branco/ Acre, que o aparecimento do Comitê Executivo delineou-se fragilizando as ações do Conselho Escolar, trazendo um esvaziamento frente às suas atribuições e competências, carregada de implicações, pois inferiu a pesquisadora que em muitas escolas tal instância não funciona, o que se traduz no esmaecimento dos princípios da gestão democrática.

De posse das alterações contidas na nova lei, é destaque que o diretor escolar não mais irá responder juridicamente pela unidade de ensino junto às instâncias do sistema, como a Secretaria Estadual de Educação (SEE) e o Conselho Estadual de Educação- (CEE), conforme consta no Art. 35 inciso I da Lei de gestão 1.513/2003, passando essa atribuição ao Comitê Executivo, que pela nova Lei de gestão 3.141/2016, consta no Art.52, inciso VI que : responder civil, administrativa e criminalmente, junto a quem por direito, por desvio de recursos e/ou ausência de prestação de contas. Subtende-se que investir nessa alteração traz uma margem de interpretação que pode se traduzir no compartilhamento de poder, negando-se ou talvez reduzindo a responsabilização antes focalizada no dirigente escolar, e agora distribuída entre as

demais instâncias que compõem a gestão e sua ampliação, tendo ainda o dirigente escolar como figura central, porém, tomando suas decisões de forma colegiada.

No que se refere às atribuições do dirigente escolar, é perceptível novos contornos quanto ao desempenho de suas funções, como as tarefas que antes eram centradas no diretor escolar passando agora a fazer parte da gestão compartilhada, atingindo, por exemplo, um dos elementos que são centrais para esta pesquisa, qual seja, o de “estabelecer e pactuar com a SEE, a cada ano, as metas do rendimento e desempenho escolar a serem atingidas, bem como responsabilizar-se, bimestralmente, pelo cumprimento das mesmas”, somando-se também as ações que dizem respeito à parte administrativa sem se desfazer de aspectos burocráticos conforme consta no Art.32 inciso III: – ser responsável pela manutenção e conservação do espaço físico da unidade escolar; e no inciso IV, que trata do envio de frequência dos profissionais a SEE, assumindo dessa forma contornos burocráticos (ACRE, 2016).

De forma mais detalhada, a Lei de Gestão 3.141/2016 traz em seus artigos 32 e 33 uma série de atribuições que são partilhadas com a equipe gestora das escolas e diretores, sendo que na lei anterior tais atribuições estavam mais voltadas exclusivamente para o diretor escolar. Verifica-se, assim, uma ampliação desse processo, interligadas principalmente às atividades que envolvem as questões administrativas e pedagógicas, não deixando de se apresentar também as dimensões política e técnica.

Pelo quadro a seguir é possível se observar as atribuições exclusivas à equipe gestora e ao diretor de escola da Rede Estadual de Ensino das escolas acreanas.

QUADRO 9 - ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR DE ESCOLA DA REDE ESTADUAL DAS ESCOLAS ACREANAS

continua

| Lei 3.141/2016 - Art.32<br>COMPETE AOS MEMBROS DA DIREÇÃO ESCOLAR                                                                                                                                          | Lei 3.141/2016 – Art. 33<br>COMPETE AO DIRETOR DA UNIDADE ESCOLAR                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I - Exercer a gestão compartilhada da escola, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, do Conselho Estadual de Educação – CEE e do órgão central de gestão do Sistema Estadual de Educação; | I – Exercer a direção da unidade escolar;                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| II – Encaminhar o calendário escolar para análise e aprovação do setor responsável da SEE, com suas adequações;                                                                                            | II- Indicar o coordenador de ensino e os coordenadores pedagógicos, dentre os servidores docentes; e o coordenador administrativo e o secretário escolar, dentre os servidores não docentes, todos do quadro de pessoal afetivo da SEE e aprovados, quando for o caso, em processo de certificação específico para o exercício da função; |
| III- Ser responsável pela manutenção e conservação do espaço físico da unidade escolar;                                                                                                                    | III- cumprir dois turnos diários de trabalho na escola, com escala semanal que possibilite sua                                                                                                                                                                                                                                            |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                             | presença, alternadamente, em todos os turnos de funcionamento da unidade escolar, nos casos em que estas funcionam em mais de dois turnos;                                                                                                                            |
| IV- Enviar, mensalmente, para a SEE, as faltas dos servidores lotados na unidade escolar, referentes aos dias não trabalhados, sem causa justificada, e solicitar providências para aquele servidor que faltar ao serviço, por mais trinta dias consecutivos ou sessenta dias intercalados. | IV – Ser responsável pelo cumprimento dos dias letivos e da carga horária prevista em lei, bem como pela manutenção da escola aberta nos dias de aula ou quando necessário;                                                                                           |
| V- Avaliar o desempenho dos professores para efeito do disposto na legislação vigente, encaminhando, encaminhando os respectivos resultados para os setores competentes da SEE;                                                                                                             | V- Fixar, no mural da escola, a escala de trabalho da equipe gestora, contemplando todos os turnos, e enviá-la, mensalmente, para o setor responsável da SEE;                                                                                                         |
| VI- Ser responsável pela atualização mensal das informações da unidade escolar junto à SEE, observando os critérios de padrões básicos contidos em instrução normativa elaborada para este fim;                                                                                             | VI – Responder juridicamente pela unidade escolar e seus anexos junto às instâncias do sistema estadual de educação;                                                                                                                                                  |
| VII – acompanhar o cumprimento do Regimento Escolar – RE;                                                                                                                                                                                                                                   | VII – Apresentar, bimestralmente, ao Conselho Escolar os relatórios do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Educacional – SIMAEd, sobretudo o resultado de rendimento e desempenho dos alunos;                                                              |
| VIII- estabelecer e pactuar com a SEE, a cada ano, as metas de rendimento e desempenho escolar a serem atingidas, bem como responsabilizar-se, bimestralmente, pelo cumprimento das mesmas.                                                                                                 | VIII- Informar às equipes de acompanhamento escolar da SEE as estratégias de intervenção adotadas, mediante os problemas constatados no bimestre;                                                                                                                     |
| IX – Deliberar sobre a devolução de professores, especialistas em educação e servidores não-docentes do quadro efetivo da SEE e lotados na escola;                                                                                                                                          | IX – Ser responsável pelo monitoramento e controle de assiduidade do quadro de pessoal da unidade escolar, observando critérios contidos em instrução normativa elaborada pela SEE;                                                                                   |
| X – Disponibilizar aos pais e/ou responsáveis dos alunos as informações sobre o rendimento e desempenho escolar;                                                                                                                                                                            | X- Ser responsável pela gestão pedagógica da Unidade Escolar e seus anexos, pela execução e monitoramento do Projeto Político Pedagógico – PPP, do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e do Regimento Escolar – RE;                                              |
| XI- Dar ciência ao conselho escolar, ao juiz da Comarca e ao Ministério Público acerca da relação dos alunos que apresentam quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do permitido da Lei;                                                                                          | XI – Assinar declarações, ofícios, certificados, diplomas, históricos escolares, transferências e outros documentos da escola e de outras que não tenham equipes gestoras constituídas, cuja responsabilidade lhe tiver sido atribuída, garantindo-lhes legitimidade; |
| XII – Articular-se com a família e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola;                                                                                                                                                                                  | XII – Participar das reuniões pedagógicas, cursos, formações promovidas pela escola de gestores e encontros promovidos pelos órgãos centrais do Sistema Estadual de Educação, compartilhando as informações recebidas nas unidades escolares;                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                             | XIII – Ser responsável pela organização, execução e monitoramento de toda oferta de matrículas do ensino na unidade escolar, nos diferentes níveis, segmentos, modalidades e programas;                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                             | XIV – Submeter à apreciação da direção escolar as ocorrências de infrações disciplinares cometidas por docentes e demais servidores lotados na escola, conforme a legislação vigente;                                                                                 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                             | XV – Encaminhar ao CEE o PPP da escola, para fins de reconhecimento dos cursos, autorização de                                                                                                                                                                        |

|  |                                                        |
|--|--------------------------------------------------------|
|  | funcionamento e credenciamento das unidades escolares. |
|--|--------------------------------------------------------|

FONTE: A autora (2022) com base na Lei de Gestão do Acre 3.141/2016

Estando o objeto de pesquisa desta tese associado à figura do diretor escolar, observando-se como este influencia nos resultados do IDEB, convém aqui analisar a princípio as atribuições destinadas a esse sujeito no art. 33, conforme a Lei 3.141/2016, partindo em seguida para uma análise do art. 32 que trata da equipe gestora, sem se desvincularem ambos os artigos, pois conforme a legislação – o diretor é membro da equipe gestora, sendo também responsável pelas ações enquanto membro da equipe e atuando também como diretor escolar, chegando-se a atingir formas consensuais. A título de análise, é possível destacar que as ações desenvolvidas pelo dirigente escolar se movem com o propósito de atender as demandas existentes buscando alcançar sempre as distintas dimensões que são colocadas como um *continuum* e, como tal, requerem desse sujeito competência para desenvolver seu trabalho que é demarcado por lógicas distintas, mas que se articulam para atingir os objetivos e metas propostas, sobretudo os resultados do IDEB - índice principal para aferir o desempenho dos alunos.

Nesse sentido, a função do dirigente escolar conforme pode se observar no art. 33, não se desfaz da busca em atender os processos de normatização sustentado pela burocracia, que ora tem sido instaurada no interior das organizações sem se distanciarem da escola. Sabe-se que a função do diretor não é apenas de cunho burocrático e que este responde também pelos elementos que envolvem as questões pedagógicas e administrativas, necessitando assim ter conhecimento suficiente para lidar com tais questões, de modo que responda às demandas advindas do sistema e da própria instituição onde ele é o representante principal e onde deve responder pelas ações ali desenvolvidas.

Acreditando-se que a burocracia está alinhada às tarefas desenvolvidas pelo diretor escolar, toma-se como base a ideia de Tragtenberg (2006, p. 171), que é assertivo ao apontar a concepção de burocracia seguindo os princípios adotados por Weber, destacando o seguinte:

O que significa burocracia para Weber? A burocracia para ele é um tipo de poder. Burocracia é igual à organização. É um sistema racional em que a divisão de trabalho se dá racionalmente com vista a fins. A ação racional burocrática é a coerência da relação entre meios e fins visados. Assim, para Weber, a burocracia implica predomínio do formalismo, da existência de normas escritas, estrutura hierárquica, divisão horizontal e vertical de trabalho e impessoalidade dos quadros.

Pelo que se pode observar, as atribuições contidas no art. 33 se traduzem como ações burocráticas, pois nestas constam distintas atividades que se expressam pela força burocrática, isso porque ao direcionar seu trabalho utiliza-se de formalizações, normas escritas para responder aos fins que pretende alcançar. Esse conjunto de atribuições exigem do diretor escolar um conjunto de conhecimentos para lidar com as atividades meios e com as atividades-fim de dentro da escola, fazendo sentido buscar conhecimentos para lidar com esse conjunto de ações, sendo extremamente necessário o domínio dos conhecimentos administrativos, técnico, políticos e pedagógicos.

Há um conjunto de regras a serem cumpridas e como é possível se observar do inciso II ao XV, as diferentes atribuições se traduzem como um trabalho desenvolvido pelo diretor escolar e não deixam de ser apontadas como regras, que de toda forma podem se concretizar pelo poder que é manifestado ao que está comandando a ação, que nesse caso – é o do diretor escolar. É sempre válido lembrar que tais regras são legítimas, pois encontram respaldo na legislação, respondendo pontualmente aos critérios jurídicos.

Nesse sentido, as atribuições do diretor escolar se aproximam das características da burocracia apresentadas por Weber e mencionadas por Bobbio (2010, p.125) no Dicionário de Política, quando destaca que:

1-O pré-requisito de uma organização burocrática é constituído pela existência de regras abstratas às quais estão vinculados o detentor (ou os detentores) do poder, o aparelho administrativo e os dominados. Segue-se daí que as ordens são legítimas somente na medida em que quem as emite não ultrapasse a ordem jurídica impessoal da qual ele recebe o seu poder de comando e, simetricamente, que a obediência é devida somente nos limites fixados por essa ordem jurídica. 2 – Na base deste princípio geral da legitimidade, uma organização burocrática é caracterizada por relações de autoridade entre posições ordenadas sistematicamente de modo hierárquico, por esferas de competência claramente definidas, uma organização burocrática é caracterizada por relações de autoridade entre posições ordenadas sistematicamente de modo hierárquico, por esferas de competência claramente definidas, por uma elevada divisão do trabalho e por uma precisa separação entre pessoa e cargo no sentido de que os funcionários e os empregados não possuem, a título pessoal, os recursos administrativos, dos quais devem prestar contas, e não podem apoderar-se do cargo. Além disso, as funções administrativas são exercidas de modo continuado e com base em documentos escritos. 3- O pessoal empregado por uma estrutura administrativa burocrática é tipicamente livre, é assumido contratualmente e, em virtude de suas específicas qualificações técnicas, é recompensado através de um salário estipulado em dinheiro, tem uma carreira regulamentada e considera o próprio trabalho como uma ocupação em tempo integral.

A forma como se delinea as atribuições do diretor escolar não se desfaz de um processo que envolve a organização social para atingir determinados fins. No espaço das instituições escolares as características da burocracia se interligam à função do diretor, isso porque, para cumprir com tais atribuições, este sujeito lança mão dos processos de dominação racional-legal

– agindo conforme as regras gerais, estatutos, obedecendo às determinações hierárquicas que tem apoio na força política do Estado, mas fazendo uso também da dominação carismática sempre que for necessário para influenciar os sujeitos a convergirem com suas ideias.

Assim, ao fazer uso das relações de poder-mando para que as atribuições que lhe foram determinadas sejam alcançadas, passa a ser coeso, pois está sendo levado em conta os princípios da legalidade, verificando-se também se há aceitação dos demais sujeitos que estão à frente da instituição escolar e, além disso, como aponta Souza (2014, p.21) “[...] tomando a burocracia como referência para a organização e gestão escolar, tem-se que entender que o conceito de gestão se articula com os poderes de mando e com a hierarquia, com o domínio dos saberes e técnicas que lhe seriam próprios”.

No que se refere ao art. 32 da Lei de Gestão 3.141/2016 encontra-se uma mescla de atribuições destinadas à equipe gestora que destacam as dimensões já explicitadas no capítulo teórico desta tese: a dimensão técnica, a administrativa, a política e a pedagógica. Assim, tomando como base o inciso I – exercer a gestão compartilhada da escola, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, do Conselho Estadual de Educação –CEE e do órgão central de gestão do sistema estadual de educação, se insere nessa atribuição a dimensão técnica, uma vez que se dispõe de procedimentos burocráticos, não se ausentando dessa ação um certo controle e, embora as decisões sejam compartilhadas, é possível que nessa forma de organização do trabalho escolar acabe se reproduzindo as relações de autoridade e subordinação, mesmo se tendo à frente o poder de decisão partilhada, tendo em vista que a gestão tem suas ações assentadas pelo Conselho Escolar, pelo próprio Conselho Estadual de Educação e pelo órgão de gestão do Sistema Estadual de Educação.

Ainda sob o Art. 32, se tem outras atribuições que apresentam contornos burocráticos, entrelaçando-se também à dimensão técnica e administrativa, a exemplo do art. IV, VI, VII que tratam do cumprimento de tarefas específicas, que de alguma forma estão interligadas aos processos de controle, implicando, assim, numa ação técnica, mas também administrativa. Mesmo que se tenha a divisão de tarefas e que se configure sobre o espaço escolar ações mais democráticas, não se pode extinguir os princípios burocráticos que permeiam o espaço das instituições escolares, uma vez que tais princípios se encarregam de contemplar os requisitos dispostos pela ordem estatal, mas que também atendam os anseios da coletividade, sem se negar nesse processo a coletividade e participação.

O que se aplica também a esse aspecto, estabelece nexos com o que destaca Tragtenberg (2004) quando aponta que a palavra de ordem é a organização, esta que por sua vez, busca aparelhar os meios e fins da educação para que se obtenha resultados positivos. É com esse

propósito que as atribuições dos dirigentes escolares contidas no art. 32 VIII apontam com clareza o pacto estabelecido com a secretaria de educação, a cada ano, para apresentar as metas de desempenho a serem atingidas, firmando um compromisso de responsabilidade para que se cumpra com aquilo que é solicitado pelos sistemas. Sobre esse aspecto, faz-se importante destacar e associar o que de fato já se delineou no capítulo teórico desta pesquisa – a necessidade da competência administrativa não se desarticula da explícita relação de poder, pois conforme anuncia Weber (2015), por mais despretensioso que seja a extensão da competência administrativa, não se ausenta de suas ações certos poderes de mando, sendo que sua atuação acaba sofrendo transições, onde o diretor não se fixa apenas em torno de uma administração servidora, mas numa expressa posição dominante, sendo conveniente com o controle normativo para atingir seus propósitos, que no caso em destaque, são os resultados escolares.

Por essa razão, fazer uso das regras, das normas, ter direção e controle, torna-se importante e não se contrapõe ao discurso pautado que fica “entre” a gestão democrática e a gestão burocrática, pois os dois lados fazem uso desses elementos como forma de responder aquilo que se quer alcançar.

Observa-se assim, que as atribuições aos diretores das escolas acreanas em relação aos processos de desempenho deixam claro que há uma manifestação do seu papel no campo administrativo, político e pedagógico, isso porque tais dimensões são marcadas claramente por iniciativas que contemplam os três aspectos, uma vez que no campo administrativo o desempenho escolar se traduz também como resultado da ação do diretor. Essa ação se preocupa com a prática organizada, racionalmente orientada, no aspecto técnico como político, porque há uma preocupação com a formação social dos alunos. A mobilidade pessoal e profissional auxilia nesse processo uma vez que é necessária autonomia para organização de atividades específicas com o propósito de atender as especificidades dos alunos e como pedagógico se vê toda uma intervenção de planejamento, de ações consensuais, práticas participativas mantidas entre diretor e professores para obter o desempenho dos alunos, fixando-se frente a esse processo um controle advindo também da esfera macro. Desse modo nos aponta Sader (2012) que além das iniciativas é importante se manter o controle, a ordem, para que de fato se concretize tais ações, colocando-se em evidência que é necessário se dispor de meios adequados, suficientes e necessários.

Essas atribuições dos dirigentes escolares sinalizam também para um movimento de maior participação com a família e a comunidade, com a integração da sociedade com a escola, como se evidencia no inciso XII do art. 32. Essa articulação da equipe gestora com a comunidade escolar se traduz num compromisso que ganha relevo, pelo fato de prezar pela



coletividade e participação, mesmo que seja canalizado para uma dimensão de cunho administrativo, pois é possível que fatores de competência técnica se manifestem, uma vez que é natural às relações de poder os processos burocráticos fazerem parte da função do dirigente escolar. Há de se considerar, como afirmou Etzioni (1974), que há por certo uma participação positiva, entendida na visão do autor como engajamento, podendo existir também a participação negativa. Se tem aqui dois nexos distintos, mas que se complementam, pois enquanto a participação positiva fixa suas bases no movimento de integração e do controle, a outra busca reagir se por acaso houver alienação, mas o mais importante é que em meio a esse processo se mantenha uma relação dialógica, mesmo havendo posições divergentes entre os dois nexos.

Desse modo, é possível se destacar que as funções do diretor escolar elencadas no art. 33 da lei em análise, transita desde questões meramente burocráticas até as questões de natureza gerencialista, passando por uma assunção de responsabilidade em todos os aspectos da vida e do fazer da escola. É natural que as questões de natureza pedagógica sempre ocupem a centralidade do fazer escolar, no entanto, as demais questões, como a burocrática, a política e a administrativa são fundamentais para que o aspecto pedagógico possa fluir com as devidas observações dos processos de aprendizagem, estando o diretor como responsável pelo seu resultado.

Assim, dada as especificidades assumidas por cada um dos profissionais da educação, sobretudo do diretor escolar, é possível destacar que há um papel preponderante acerca da função deste profissional no que diz respeito ao desempenho escolar, destacando-se que o sucesso escolar não depende única e exclusivamente deste profissional ou de uma estrutura centralizada, mas ao contrário, depende do compartilhamento das suas decisões, no qual se manifesta um trabalho cooperativo e no qual o dirigente escolar assume sua autoridade com responsabilidade para alcançar os objetivos propostos pela instituição. Dessa forma, conhecer melhor sua influência em torno dos resultados do IDEB se reveste como imprescindível ao estudo que se encaminha nesta pesquisa.

### 5.3 O IDEB NO ACRE

Contextualizar o IDEB no Acre, representado pela Prova Brasil é um dos focos desta seção, sem perder de vista como se consolida no Brasil e qual é a lógica que as fundamenta e sustenta a referida política.

Conforme já fora mencionado, a década de 1990 foi amplamente marcada por discussões que envolveram os aspectos relacionados a melhoria da qualidade da Educação



Básica, fazendo parte da agenda do Governo Federal no período. O discurso em pauta tratava esse fato como um dos desafios educacionais a ser enfrentado, isso porque uma questão se colocava como sendo central – o acesso à Educação Básica, que naquele momento era insuficiente para atender às demandas da população brasileira. Esse aspecto tomou novos rumos, pois passou a ser defendido tanto por parte do governo como por estudiosos / pesquisadores do campo educacional, alargando-se a necessidade de se criar além do acesso, a permanência na escola, fazendo com que os alunos tenham seus direitos garantidos e que sejam dada as condições necessárias e adequadas para que estes possam usufruir da escola adquirindo aquilo que há de mais importante – a aprendizagem, sendo este um dos principais propósitos das instituições escolares.

Nesse contexto, a política de avaliação educacional passou a se instituir trazendo como objetivo principal assegurar os padrões mínimos de aprendizagem dos alunos. É válido ressaltar que a LDB 9.394/96 em seu art. 9º, Inciso VI, dispõe sobre a função da avaliação, traçando como encargo da União o seguinte:

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

No que se refere à Educação Básica, é importante destacar que se efetivou no Brasil o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implementado em 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1996 e, posteriormente, a Prova Brasil, juntamente com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ambos incluídos em 2007.

A partir desse período as avaliações externas ganharam novas nuances, pois é posto em evidência que podem contribuir com a educação do país, tendo em vista que a partir de seus resultados poderá se operacionalizar ações, cujos sistemas de ensino, as secretarias de educação e a própria escola intensificarão medidas para melhor qualificar o ensino, implicando em aprimoramento do desempenho escolar.

Vianna (1997) acentua que as discussões emitidas vêm ganhando relevo por conta da tomada de consciência de alguns educadores que procuram analisar os problemas educacionais e intensificam a necessidade de pesquisa e avaliação, apontando dentre esses problemas a evasão escolar, a alfabetização, a formação de professores; somando-se também certo grau de insatisfação do currículo, além da falta de investimentos na área educacional.

Assim, é possível destacar que o Brasil, além de traçar discussões teóricas, tem buscado como alternativa para melhor qualificar a educação investir nesses processos avaliativos, principalmente a partir da década de 1990, quando ganhou espaço a formulação e implementação das políticas de avaliação.

Em 2006, foi lançado o IDEB. Este índice visa apresentar um panorama da Educação Básica do Brasil, através do levantamento de informações nas inúmeras escolas do país. Logo em seguida em 2007, ao serem fixadas as 28 diretrizes que integram o Plano de Metas Todos pela Educação, Decreto 6.094/2007, foi disposto pelo MEC no Capítulo II, artigo 3º que:

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

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Nesse sentido, o IDEB se constituiu como um indicador de avaliação oficial do MEC na educação básica, e foi criado pelo INEP em 2007. Esse indicador é um instrumento que dá suporte ao acompanhamento das metas expressas no Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), constando em tais metas o quesito qualidade para a educação básica.

A meta fixada para que o Brasil alcance até 2021, seguindo uma escala de 0 a 10, é o índice 6,0, média essa que corresponde aos sistemas educacionais dos países desenvolvidos. Assim, o Ministério da Educação e Cultura - MEC espera que os sistemas educacionais brasileiros melhorem os indicadores para alcançar as metas propostas no PDE que foram fixadas conforme o Decreto 6.094/2007. (BRASIL/INEP, 2010).

Ao se pensar nas possibilidades que o IDEB poderá trazer para o âmbito educacional, vê-se como uma necessidade de fazer diagnóstico trazendo dados necessários que possam dar subsídios às decisões dos diversos setores que compõem a área educacional, partindo desde a gestão das unidades escolares, redes de ensino, sistemas, estendendo-se tanto para estados ou regiões do país, com um propósito único que é qualificar melhor a educação. Os resultados expostos nos meios eletrônicos poderão dar suporte a professores e diretores para analisar, refletir qual a real situação que se encontram as unidades escolares em relação a outras instituições, observando-se também as médias a nível municipal, estadual e nacional, sendo que aos sistemas de ensino compete também fazer essa análise.

Além desses aspectos, é oportuno destacar que o IDEB tem sido pauta de discussões nas últimas décadas, por ser reconhecido como um instrumento capaz de operacionalizar ações, de modo que possam ser criadas novas políticas públicas para contemplar a educação, destinando-se recursos. Assim, essas avaliações tornam-se pauta de discussões, sobretudo, por permitir uma instrumentalização de melhores práticas educativas. Nesse sentido, o mais viável é que todos os profissionais da educação conheçam sua composição para que possam reavaliar os impactos dos resultados obtidos.

Para situar o IDEB no estado do Acre, é preciso antes destacar as condições que se apresentam os indicadores educacionais da região Norte, apontando serem estes inferiores aos de outras regiões do país como Sul e Sudeste. Tendo em vista as desigualdades regionais e considerando a correspondência entre os indicadores educacionais e o nível socioeconômico da população, evidencia-se que há melhoria do IDEB no Acre – apresentando nível elevado em relação ao país, mesmo o estado apresentando nível socioeconômico insignificante em comparação a outros estados brasileiros, pois o fato de apresentar elevação no IDEB deve-se, talvez, à política educacional amparada pelo estado do Acre.

O IDEB do estado do Acre está alinhado à meta 7 do Plano Nacional de Educação em que fixa estabelecer as políticas para a melhoria da aprendizagem em níveis adequados e do fluxo escolar para atingir as seguintes médias do IDEB no Acre, principalmente a partir de 2015, período demarcado para o início do alcance das metas previstas no PNE.

TABELA 12 - MÉDIAS PREVISTAS PARA ALCANCE NO IDEB (2015-2021)

| IDEB                                | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|-------------------------------------|------|------|------|------|
| Anos iniciais do Ensino Fundamental | 5,2  | 5,5  | 5,8  | 6,1  |
| Anos Finais do Ensino Fundamental   | 4,7  | 5,0  | 5,3  | 5,5  |
| Ensino Médio                        | 3,9  | 4,3  | 4,6  | 4,8  |

FONTE: Plano Estadual de Educação do Acre (PEE 2015- 2024)

Aliado ao IDEB, o Acre incorporou desde 2015, o seu Índice de Desenvolvimento da Educação do Acre (IDEA), ajustado também ao IDEB, cujo cálculo tem como base o desempenho da proficiência dos alunos avaliados no Sistema de Avaliação da Aprendizagem (SEAPE) e a taxa do rendimento escolar declarada pela unidade escolar no Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Educacional (SIMAED) ou no Censo Escolar. As metas para o IDEA focam o alcance das mesmas médias determinadas pelo IDEB (PEE/2015-2024).

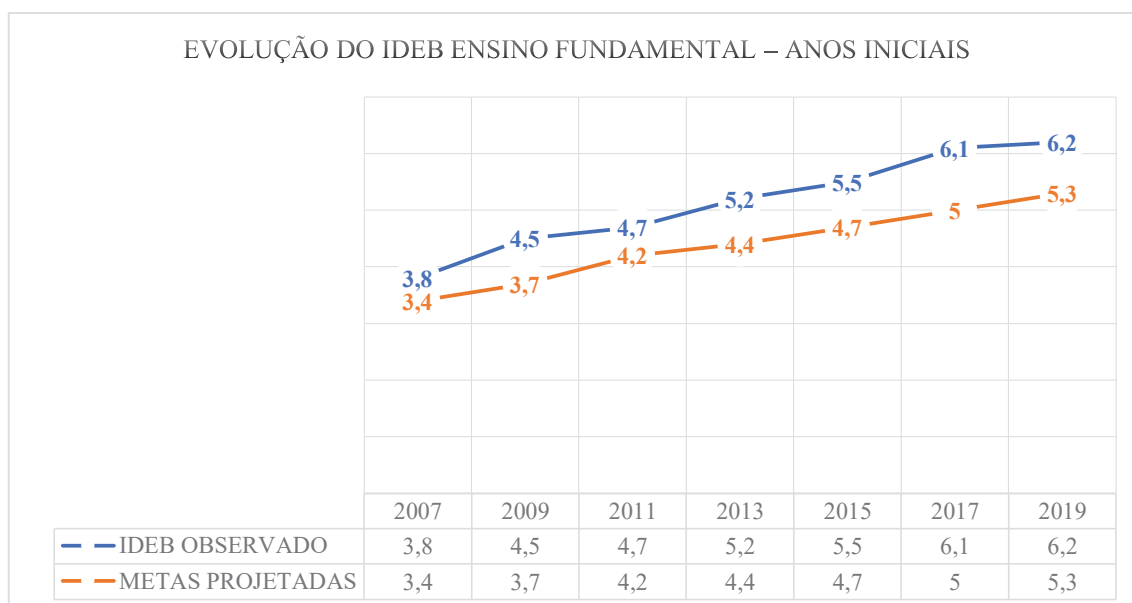
TABELA 13- MÉDIAS PREVISTAS PARA ALCANCE NO IDEA (2015-2021)

| IDEA                                | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|-------------------------------------|------|------|------|------|
| Anos iniciais do Ensino Fundamental | 5,2  | 5,5  | 5,8  | 6,1  |
| Anos Finais do Ensino Fundamental   | 4,7  | 5,0  | 5,3  | 5,5  |
| Ensino Médio                        | 3,9  | 4,3  | 4,6  | 4,8  |

FONTE: Plano Estadual de Educação do Acre (PEE 2015- 2024)

Tomando como referência o indicador IDEB, é possível apresentar a evolução das médias obtidas da educação básica no Acre no período de 2007-2019, acentuando-se expressiva melhoria no Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais. Porém, a mesma evolução não se apresenta no Ensino Médio, cujo desempenho se manteve inalterado desde a primeira edição do IDEB, com pequenas variações, atingindo em 2019 média distante do que fora projetado. É o que se pode observar nos gráficos a seguir:

GRÁFICO 5 - SÉRIE HISTÓRICA DA EVOLUÇÃO DO IDEB ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS NO ESTADO DO ACRE 2007 A 2019

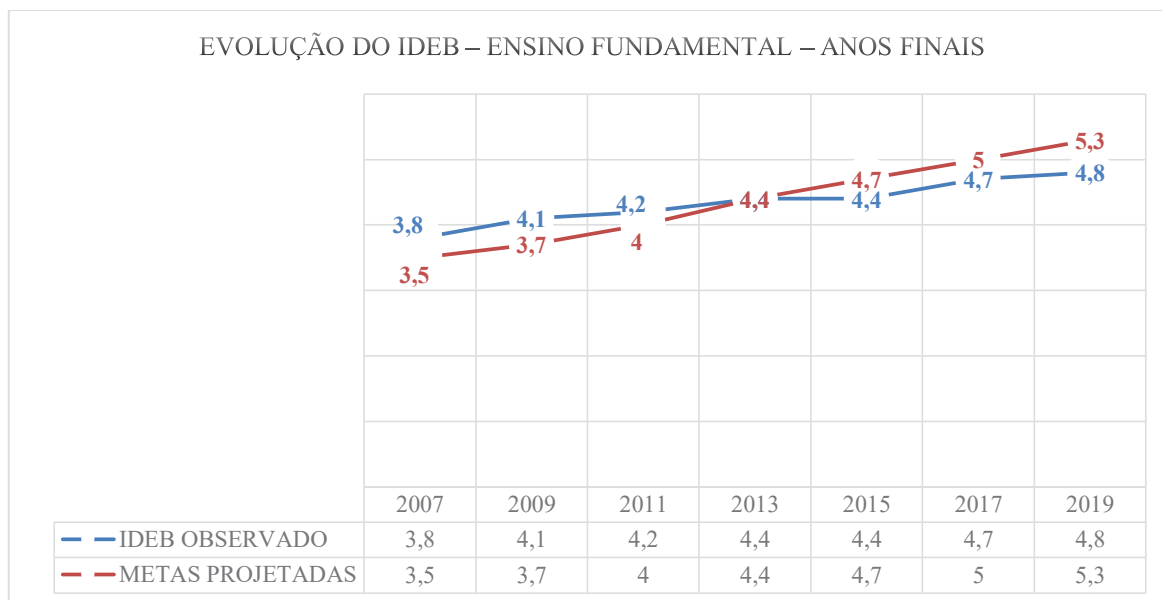


FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP/MEC (2007-2019)

Pode-se perceber que em todas as edições apresentadas o índice se destacou com média superior, ao se verificar os resultados relacionados aos anos iniciais. Em relação aos anos finais é possível observar que o IDEB observado após 2013 ficou abaixo do projetado, mas continuou elevando-se sem apresentar queda, equiparando-se a média projetada em 2013 e elevando-se em 2017 e 2019, sem atingir a meta projetada, no entanto, fixando-se a queda apenas em relação

à meta, o que significa repensar em futuras práticas e políticas educacionais para reverter esse quadro.

GRÁFICO 6 - SÉRIE HISTÓRICA DA EVOLUÇÃO DO IDEB ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS NO ESTADO DO ACRE 2007 A 2019



FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP/MEC (2007 -2019)

Assim como nos anos finais do Ensino Fundamental no Ensino Médio também não se pode observar elevação quanto às médias projetadas, isso porque os resultados têm apresentado constantes quedas em relação às metas das edições do IDEB desde 2013, com diferença de 0,2 pontos; em 2015, com diferença de 0,4 pontos; em 2017, com 0,7 e em 2019 com uma diferença maior de 0,9 pontos, o que requer se pensar numa política que reestruture alguns elementos que compõem esta etapa da Educação Básica.

Observando-se o gráfico a seguir que aponta a série histórica de evolução do IDEB no Ensino Médio do estado do Acre, é possível destacar que no período de 2007 -2019 se verifica um nível de evolução, porém, os resultados ainda que mostrem uma melhora, encontram-se abaixo da meta, apresentando pontos de desigualdade, principalmente no ano de 2019, onde o IDEB observado foi na média de 3,7 e a meta projetada de 4,6, apresentando 0,9 de diferença, distanciando –se, assim, da meta que se propôs para que o país pudesse alcançar a média 6,0 em 2021.

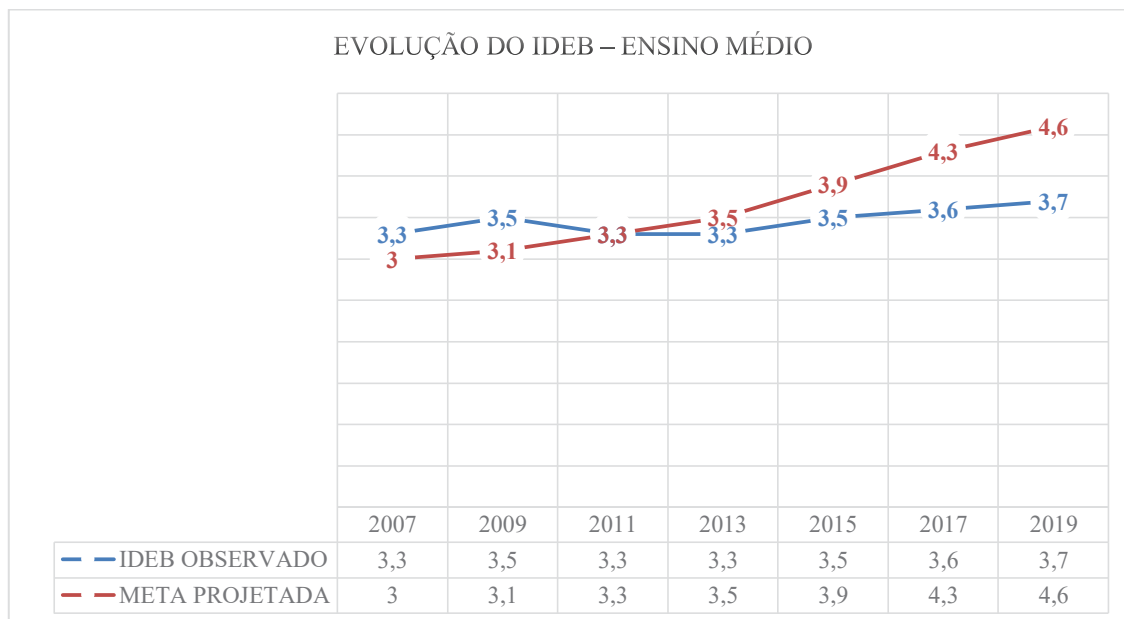
Acredita-se que essa baixa evolução dos resultados no Ensino Médio deva estar associada às múltiplas e diferentes condições sociais existentes no estado, podendo se observar também as desigualdades do IDEB existente nas redes de ensino, observando-se em alguns

municípios isolados em termos de localização, de difícil acesso, implicando também esse aspecto no alcance das tecnologias, ou seja, das condições sociais que contemplem os distintos sujeitos que fazem parte da educação, como é o caso, por exemplo, do município de Jordão – situado na Regional Tarauacá/Envira que possui um dos mais baixos indicadores do estado do Acre, sendo que há municípios com resultados que apresentam maior evolução como é o caso de Rio Branco (capital) e a 2ª maior cidade do estado (Cruzeiro do Sul).

Outro aspecto que também pode se associar ao baixo desempenho do IDEB no estado do Acre e em outros estados brasileiros, diz respeito às constantes mudanças ocorridas no planejamento, na organização e na construção dos currículos (SILVA, SHEIBE, 2017), marcados, por sua vez, por disputas em torno de suas finalidades. Esse fator pode interferir também no alcance das metas no IDEB, uma vez que tais reformulações têm sido largamente questionadas devido às dúvidas quanto à sua legitimidade e a garantia dos direitos dos alunos a uma educação básica e de qualidade. Esse aspecto é denotado com mais força a partir da lei 13.415/17 – que alterou a LDB em três diferentes dimensões: no que se refere à organização curricular, carga horária e a política de financiamento (SILVA, SHEIBE, 2017).

E o que chama atenção também nesse movimento é o fato de se entrelaçar mudanças que são vistas como desfavoráveis aos processos de qualidade da educação, como, por exemplo, aqueles que dizem respeito à permissão do exercício docente para pessoas que não possuam qualificação formativa e licenciatura, a redução total de carga horária relacionada à educação básica comum, que anteriormente era de 2.400 horas e que agora passou ser de 1.800 horas, afetando parte da formação dos discentes, agravando-se ainda mais, pois pelas novas diretrizes, 20% dessa formação deve ser realizada à distância, comprometendo esse fator de maneira significativa na qualidade da educação básica dos alunos, interferindo possivelmente nos resultados do IDEB. Observando-se melhor esses resultados, se tem a série histórica do IDEB no Ensino Médio representada da seguinte maneira:

GRÁFICO 7- SÉRIE HISTÓRICA DA EVOLUÇÃO DO IDEB - ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ACRE  
2007A 2019



FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP/MEC (2007 -2019).

Confrontando os índices do Acre, da Região Norte e do Brasil, ocorrido nas distintas edições, é importante observar a evolução ocorrida nos níveis de ensino e de modo particular no Ensino Fundamental – nos anos iniciais.

No quadro a seguir tem-se que, nos anos iniciais, o Acre atingiu em 2007 aquilo que foi projetado para 2009 e, em 2013, a meta projetada para 2017 ultrapassando 0,2 pontos, verificando-se também em 2019 no IDEB observado, resultados para além da meta projetada.

Ainda observando –se os resultados do IDEB alcançados no estado do Acre, não se pode perder de vista que a rede estadual de ensino do Acre apresentou melhoria nos índices, principalmente em relação aos avanços nos anos iniciais. No entanto, quando se analisa os resultados a nível de Brasil, verifica-se na série histórica de 2007-2019 que ainda há diferenças em todas as edições, apresentando a rede estadual redução nas médias a nível nacional, enquanto a nível de região (região norte) não se pode dizer o mesmo, uma vez que a rede estadual de ensino do Acre ultrapassou os índices alcançados, sendo esse aspecto considerado como favorável.

Por certo, compreende-se que a ação dos diretores frente ao alcance dos resultados educacionais satisfatórios, deve-se articular com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional das escolas e, além disso, permite acompanhar as possíveis mudanças que constantemente emergem no meio social e refletem no interior das instituições escolares. Nesse sentido, é possível que o IDEB venha se consubstanciando no espaço escolar como eixo



estruturador da organização do trabalho na escola, permitindo que a gestão/direção escolar se mobilize e mobilize os distintos atores a atender também as novas exigências de qualificação e formação em torno desse processo de reestruturação do Estado.

Frente a esse processo de mobilização não se pode deixar à margem a influência exercida pelo diretor, pois é importante destacar que o diretor age pensando no desempenho dos alunos, mas pensa também nas condições de sua função, já que é ele a figura central da escola e como já se mencionou no item 2.1.2 “o que é desempenho escolar”, não será de bom grado se ter o registro da escola em que ele é representante aparecer com níveis inferiores, estando esse aspecto de certa forma parametrizado pela obediência, uma vez que esse mesmo representante busca seguir as regras que muitas vezes são impostas pelas redes, secretarias e sistemas vistos como detentores do poder.

Viabiliza-se, assim, uma dupla posição, segundo Weber (2011, p.71), “a retribuição material e prestígio social [...] os privilégios das ordens e a dignidade do servidor constituem a recompensa esperada”. Verifica-se nesse sentido que é preciso se estabelecer critérios, decidir ações, somando-se também à questão da recompensa esperada – justamente os processos de bonificação existente para diretores, professores de escolas com alto IDEB, o que faz na maioria das vezes com que as equipes honrem com compromisso esse projeto para atingirem seus objetivos, focando-se na organização do trabalho escolar, se tendo por hipótese que é um trabalho imperativo onde se reina as relações de poder. Observando –se melhor o IDEB a nível de Brasil, Região Norte e Acre, se tem o seguinte:

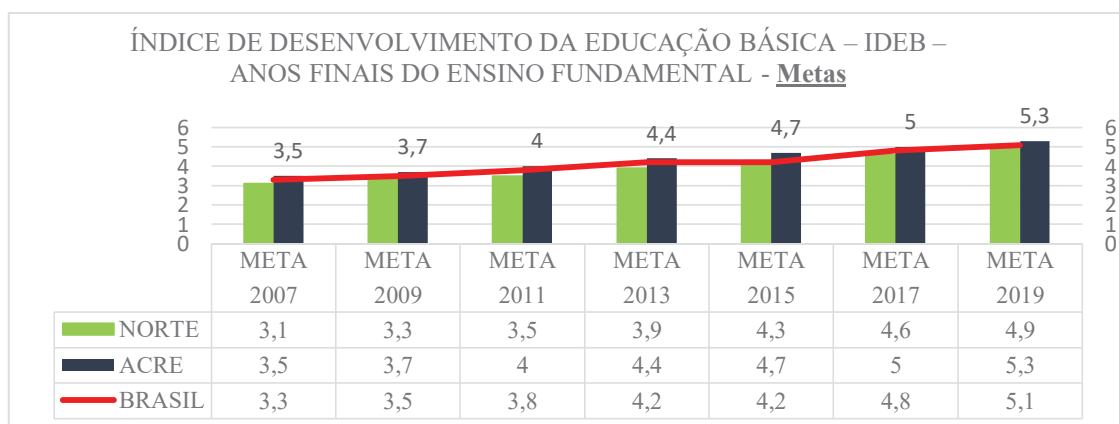
TABELA 14 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA A NÍVEL DE BRASIL, REGIÃO NORTE E ACRE (2007-2019)

| ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA |           |      |           |      |           |      |           |      |           |      |           |      |           |      |
|----------------------------------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| LOCALIDADE                                   | 2007      |      | 2009      |      | 2011      |      | 2013      |      | 2015      |      | 2017      |      | 2019      |      |
|                                              | OBSERVADO | META | OBSERVADO | META | OBSERVADO | META | OBSERVADO | META | OBSERVADO | META | OBSERVADO | META | OBSERVADO | META |
| BRASIL                                       | 4,3       | 4    | 4,9       | 4,3  | 5,1       | 4,7  | 5,4       | 5    | 5,8       | 5,3  | 6         | 5,6  | 6,1       | 5,9  |
| NORTE                                        | 3,6       | 3,3  | 4,2       | 3,6  | 4,5       | 4,1  | 4,7       | 4,3  | 5         | 4,6  | 5,4       | 4,9  | 5,5       | 5,2  |
| ACRE                                         | 3,8       | 3,4  | 4,5       | 3,7  | 4,7       | 4,2  | 5,2       | 4,4  | 5,5       | 4,7  | 6,1       | 5    | 6,2       | 5,3  |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP/ IDEB (2007 -2019)

No que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, O IDEB atingido pelo estado do Acre se manteve em evolução somente até 2013, atingindo em 2019 a média 4,8, não alcançando a meta projetada para a referida edição, o que se pode observar também em relação ao IDEB do Brasil e da região norte, conforme constam os dados a seguir, sendo importante antes destacar as metas previstas para esta etapa de ensino, considerando o distanciamento de alcance no que fora projetado desde 2013:

GRÁFICO 8- ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - METAS



FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP/ IDEB (2007 -2019)

TABELA 15 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA A NÍVEL DE BRASIL, REGIÃO NORTE E ACRE

| ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL |           |      |           |      |           |      |           |      |           |      |           |      |           |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| LOCA<br>LIDADE                                                                          | 2007      |      | 2009      |      | 2011      |      | 2013      |      | 2015      |      | 2017      |      | 2019      |      |
|                                                                                         | OBSERVADO | META | OBSERVADO | META | OBSERVADO | META | OBSERVADO | META | OBSERVADO | META | OBSERVADO | META | OBSERVADO | META |
| BRASIL                                                                                  | 3,6       | 3,3  | 3,8       | 3,5  | 3,9       | 3,8  | 4         | 4,2  | 4,2       | 4,2  | 4,5       | 4,8  | 4,7       | 5,1  |
| NORTE                                                                                   | 3,3       | 3,1  | 3,5       | 3,3  | 3,6       | 3,5  | 3,6       | 3,9  | 3,9       | 4,3  | 4,2       | 4,6  | 4,3       | 4,9  |
| ACRE                                                                                    | 3,8       | 3,5  | 4,1       | 3,7  | 4,2       | 4    | 4,4       | 4,4  | 4,4       | 4,7  | 4,7       | 5    | 4,8       | 5,3  |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP/ IDEB (2007 -2019)

Melhorar o desempenho da aprendizagem dos alunos é o indicador de maior importância para promover o avanço na qualidade da educação tendo em vista que a partir do desempenho obtido, pode-se avaliar o trabalho de professores e diretores de escolas, mesmo que indiretamente, pois este se reflete nas médias e na indicação das metas. A média do desempenho dos alunos no estado do Acre, de modo específico no Ensino Fundamental e nas avaliações realizadas pelo INEP/MEC, tem apresentado um patamar de melhor qualidade.

Melhor observando esse aspecto, verifica-se na série histórica da nota padrão fixada pelo IDEB do Ensino Fundamental, por exemplo, a média de proficiência do Acre nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez em que há progressão significativa no período, ultrapassando as metas projetadas previstas para todas as edições. Nas tabelas abaixo se tem os valores das taxas de aprovação, nominado como indicador de rendimento (P) e a nota SAEB - nominada como nota média padronizada (N) para o Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais, observando-se principalmente o estado do Acre e, a título de comparação, para a Região Norte.

As tabelas a seguir se justificam sob o propósito de detalhar melhor como se chegou aos índices, onde se multiplicou o valor da tabela 11(P) – indicador de rendimento, pelo valor da 12 (N) – nota média padronizada, dando o resultado de  $P \times N$  na tabela 13, sendo que isso se repete para os anos finais. Basicamente, se tem duas tabelas que formam a terceira, onde se multiplicou os valores da tabela 11 pela tabela 12 e se chegou aos resultados na tabela 13 e ao multiplicar os valores da tabela 14 e 15 se chegou aos resultados da tabela 16. Dessa forma, nas

tabelas 13 e 16 se tem os índices do IDEB propriamente dito, a tabela 13 para os anos iniciais e a tabela 16 para os anos finais.

TABELA 16 - NOTA PADRÃO FIXADA PELO IDEB NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS - TAXA DE APROVAÇÃO

| Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais |                                |                             |             |             |             |             |             |             |             |
|--------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Região/<br>Unidade<br>da<br>Federação      | Rede                           | Taxa de Aprovação           |             |             |             |             |             |             |             |
|                                            |                                | Indicador de Rendimento (P) |             |             |             |             |             |             |             |
|                                            |                                | 2005                        | 2007        | 2009        | 2011        | 2013        | 2015        | 2017        | 2019        |
| <b>Norte</b>                               | <b>Total</b>                   | <b>0,74</b>                 | <b>0,78</b> | <b>0,82</b> | <b>0,87</b> | <b>0,89</b> | <b>0,89</b> | <b>0,9</b>  | <b>0,91</b> |
| Norte                                      | Pública                        | 0,73                        | 0,77        | 0,81        | 0,86        | 0,88        | 0,88        | 0,89        | 0,9         |
| Norte                                      | Privada <sup>(1)</sup>         | 0,97                        | 0,97        | 0,97        | 0,98        | 0,98        | 0,98        | 0,99        | 0,99        |
| Norte                                      | Estadual                       | 0,8                         | 0,81        | 0,86        | 0,9         | 0,91        | 0,91        | 0,92        | 0,93        |
| <b>Acre</b>                                | <b>Total <sup>(3)(4)</sup></b> | <b>0,79</b>                 | <b>0,82</b> | <b>0,85</b> | <b>0,88</b> | <b>0,9</b>  | <b>0,9</b>  | <b>0,91</b> | <b>0,93</b> |
| Acre                                       | Pública <sup>(4)</sup>         | 0,78                        | 0,82        | 0,84        | 0,87        | 0,9         | 0,9         | 0,91        | 0,93        |
| Acre                                       | Privada <sup>(2)</sup>         | 0,99                        | 0,98        | 0,99        | 0,99        | 0,99        | 0,99        | 0,99        | 1           |
| Acre                                       | Estadual                       | 0,79                        | 0,82        | 0,88        | 0,89        | 0,91        | 0,91        | 0,93        | 0,94        |

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA CONFORME DADOS DO INEP/ (2005-2019).

TABELA 17 - NOTA PADRÃO FIXADA PELO IDEB NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS - NOTA SAEB

| Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais |                                |                            |             |             |             |             |             |             |             |
|--------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Região/<br>Unidade<br>da<br>Federação      | Rede                           | Nota SAEB                  |             |             |             |             |             |             |             |
|                                            |                                | Nota Média Padronizada (N) |             |             |             |             |             |             |             |
|                                            |                                | 2005                       | 2007        | 2009        | 2011        | 2013        | 2015        | 2017        | 2019        |
| <b>Norte</b>                               | <b>Total</b>                   | <b>4,07</b>                | <b>4,37</b> | <b>4,69</b> | <b>4,84</b> | <b>4,8</b>  | <b>5,27</b> | <b>5,46</b> | <b>5,5</b>  |
| Norte                                      | Pública                        | 3,97                       | 4,27        | 4,72        | 4,88        | 4,87        | 5,3         | 5,54        | 5,58        |
| Norte                                      | Privada <sup>(1)</sup>         | 5,67                       | 5,76        | 6,12        | 6,21        | 6,25        | 6,5         | 6,85        | 6,92        |
| Norte                                      | Estadual                       | 4,07                       | 4,48        | 4,86        | 4,99        | 5,1         | 5,54        | 5,89        | 5,9         |
| <b>Acre</b>                                | <b>Total <sup>(3)(4)</sup></b> | <b>4,35</b>                | <b>4,67</b> | <b>5,02</b> | <b>5,23</b> | <b>5,61</b> | <b>5,98</b> | <b>6,38</b> | <b>6,36</b> |
| Acre                                       | Pública <sup>(4)</sup>         | 4,24                       | 4,57        | 5,02        | 5,16        | 5,55        | 5,89        | 6,31        | 6,28        |
| Acre                                       | Privada <sup>(2)</sup>         | 5,73                       | 6,09        | -           | 6,29        | 6,71        | 7,14        | 7,48        | 7,33        |
| Acre                                       | Estadual                       | 4,23                       | 4,63        | 5,12        | 5,25        | 5,77        | 6,06        | 6,54        | 6,55        |

FONTE: Elaborado pela autora conforme dados do INEP/ (2005-2019).

TABELA 18 - NOTA PADRÃO FIXADA PELO IDEB NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS - IDEB

| Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais |                                |            |            |            |            |            |            |            |            |
|--------------------------------------------|--------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Região/<br>Unidade<br>da<br>Federação      | Rede                           | IDEB       |            |            |            |            |            |            |            |
|                                            |                                | (N x P)    |            |            |            |            |            |            |            |
|                                            |                                | 2005       | 2007       | 2009       | 2011       | 2013       | 2015       | 2017       | 2019       |
| <b>Norte</b>                               | <b>Total</b>                   | <b>3</b>   | <b>3,4</b> | <b>3,8</b> | <b>4,2</b> | <b>4,3</b> | <b>4,7</b> | <b>4,9</b> | <b>5</b>   |
| Norte                                      | Pública                        | 2,9        | 3,3        | 3,8        | 4,2        | 4,3        | 4,7        | 4,9        | 5          |
| Norte                                      | Privada <sup>(1)</sup>         | 5,5        | 5,6        | 5,9        | 6,1        | 6,1        | 6,4        | 6,8        | 6,8        |
| Norte                                      | Estadual                       | 3,2        | 3,6        | 4,2        | 4,5        | 4,7        | 5          | 5,4        | 5,5        |
| <b>Acre</b>                                | <b>Total <sup>(3)(4)</sup></b> | <b>3,4</b> | <b>3,8</b> | <b>4,3</b> | <b>4,6</b> | <b>5,1</b> | <b>5,4</b> | <b>5,8</b> | <b>5,9</b> |
| Acre                                       | Pública <sup>(4)</sup>         | 3,3        | 3,7        | 4,2        | 4,5        | 5          | 5,3        | 5,7        | 5,8        |
| Acre                                       | Privada <sup>(2)</sup>         | 5,7        | 6          | -          | 6,2        | 6,7        | 7,1        | 7,4        | 7,3        |
| Acre                                       | Estadual                       | 3,3        | 3,8        | 4,5        | 4,7        | 5,2        | 5,5        | 6,1        | 6,2        |

FONTE: Elaborado pela autora conforme dados do INEP/ (2005-2019).

TABELA 19 - NOTA PADRÃO FIXADA PELO IDEB NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS FINAIS - TAXA DE APROVAÇÃO

| Ensino Fundamental Regular - Anos Finais |                                |                             |             |             |             |             |             |             |             |
|------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Região/<br>Unidade<br>da<br>Federação    | Rede                           | Taxa de Aprovação           |             |             |             |             |             |             |             |
|                                          |                                | Indicador de Rendimento (P) |             |             |             |             |             |             |             |
|                                          |                                | 2005                        | 2007        | 2009        | 2011        | 2013        | 2015        | 2017        | 2019        |
| <b>Norte</b>                             | <b>Total</b>                   | <b>0,76</b>                 | <b>0,78</b> | <b>0,8</b>  | <b>0,82</b> | <b>0,82</b> | <b>0,83</b> | <b>0,85</b> | <b>0,87</b> |
| Norte                                    | Pública                        | 0,75                        | 0,77        | 0,79        | 0,81        | 0,81        | 0,82        | 0,84        | 0,87        |
| Norte                                    | Privada                        | 0,95                        | 0,95        | 0,95        | 0,95        | 0,95        | 0,96        | 0,97        | 0,97        |
| Norte                                    | Estadual                       | 0,75                        | 0,76        | 0,78        | 0,81        | 0,81        | 0,82        | 0,86        | 0,89        |
| <b>Acre</b>                              | <b>Total <sup>(3)(4)</sup></b> | <b>0,83</b>                 | <b>0,86</b> | <b>0,89</b> | <b>0,9</b>  | <b>0,91</b> | <b>0,9</b>  | <b>0,92</b> | <b>0,92</b> |
| Acre                                     | Pública <sup>(4)</sup>         | 0,82                        | 0,86        | 0,88        | 0,9         | 0,91        | 0,9         | 0,91        | 0,92        |
| Acre                                     |                                | 0,96                        | 0,96        | 0,96        | 0,97        | 0,98        | 0,98        | 0,99        | 0,99        |
| Acre                                     | Estadual                       | 0,83                        | 0,87        | 0,89        | 0,91        | 0,91        | 0,9         | 0,92        | 0,93        |

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA CONFORME DADOS DO INEP/ (2005-2019).

TABELA 20 - NOTA PADRÃO FIXADA PELO IDEB NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS FINAIS - NOTA SAEB

| Ensino Fundamental Regular - Anos Finais |                                |                            |             |             |             |             |             |             |             |
|------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Região/<br>Unidade<br>da<br>Federação    | Rede                           | Nota SAEB                  |             |             |             |             |             |             |             |
|                                          |                                | Nota Média Padronizada (N) |             |             |             |             |             |             |             |
|                                          |                                | 2005                       | 2007        | 2009        | 2011        | 2013        | 2015        | 2017        | 2019        |
| <b>Norte</b>                             | <b>Total</b>                   | <b>4,21</b>                | <b>4,39</b> | <b>4,56</b> | <b>4,62</b> | <b>4,62</b> | <b>4,84</b> | <b>4,97</b> | <b>5,03</b> |
| Norte                                    | Pública                        | 4,07                       | 4,27        | 4,46        | 4,48        | 4,49        | 4,71        | 4,83        | 4,89        |
| Norte                                    | Privada                        | 5,65                       | 5,59        | 5,57        | 5,9         | 5,75        | 5,89        | 6,2         | 6,27        |
| Norte                                    | Estadual                       | 4,1                        | 4,29        | 4,49        | 4,5         | 4,51        | 4,71        | 4,87        | 4,9         |
| <b>Acre</b>                              | <b>Total <sup>(3)(4)</sup></b> | <b>4,25</b>                | <b>4,39</b> | <b>4,61</b> | <b>4,7</b>  | <b>4,85</b> | <b>4,97</b> | <b>5,15</b> | <b>5,29</b> |
| Acre                                     | Pública <sup>(4)</sup>         | 4,13                       | 4,29        | 4,61        | 4,6         | 4,77        | 4,9         | 5,08        | 5,2         |
| Acre                                     | Privada <sup>(2)</sup>         | 5,24                       | 5,46        | -           | 5,83        | 5,87        | 6           | 6,44        | 6,69        |
| Acre                                     | Estadual                       | 4,2                        | 4,33        | 4,64        | 4,63        | 4,82        | 4,92        | 5,1         | 5,22        |

FONTE: Elaborado pela autora conforme dados do INEP/ (2005-2019)

TABELA 21- NOTA PADRÃO FIXADA PELO IDEB NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS FINAIS

| Ensino Fundamental Regular - Anos Finais |                                |            |            |            |            |            |            |            |            |
|------------------------------------------|--------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Região/<br>Unidade<br>da<br>Federação    | Rede                           | IDEB       |            |            |            |            |            |            |            |
|                                          |                                | (N x P)    |            |            |            |            |            |            |            |
|                                          |                                | 2005       | 2007       | 2009       | 2011       | 2013       | 2015       | 2017       | 2019       |
| <b>Norte</b>                             | <b>Total</b>                   | <b>3,2</b> | <b>3,4</b> | <b>3,6</b> | <b>3,8</b> | <b>3,8</b> | <b>4</b>   | <b>4,2</b> | <b>4,4</b> |
| Norte                                    | Pública                        | 3          | 3,3        | 3,5        | 3,6        | 3,6        | 3,9        | 4,1        | 4,2        |
| Norte                                    | Privada                        | 5,4        | 5,3        | 5,3        | 5,6        | 5,5        | 5,6        | 6          | 6,1        |
| Norte                                    | Estadual                       | 3,1        | 3,3        | 3,5        | 3,6        | 3,6        | 3,9        | 4,2        | 4,3        |
| <b>Acre</b>                              | <b>Total <sup>(3)(4)</sup></b> | <b>3,5</b> | <b>3,8</b> | <b>4,1</b> | <b>4,2</b> | <b>4,4</b> | <b>4,5</b> | <b>4,7</b> | <b>4,9</b> |
| Acre                                     | Pública <sup>(4)</sup>         | 3,4        | 3,7        | 4,1        | 4,1        | 4,3        | 4,4        | 4,6        | 4,8        |
| Acre                                     | Privada <sup>(2)</sup>         | 5          | 5,3        | -          | 5,6        | 5,7        | 5,9        | 6,4        | 6,6        |
| Acre                                     | Estadual                       | 3,5        | 3,8        | 4,1        | 4,2        | 4,4        | 4,4        | 4,7        | 4,8        |

FONTE: Elaborado pela autora conforme dados do INEP/ (2005-2019).

O desempenho escolar pressupõe que os alunos tenham progressão no aprendizado e que apresentem cada vez mais e melhor ao longo da trajetória escolar conhecimentos necessários para o convívio em sociedade. Por isso, ao apresentar o percentual de alunos com desempenho elevado relacionado aos níveis de aprendizagem, o IDEB tem se tornado imprescindível para a educação de nosso país, posto que passa a ser estratégico para que os Sistemas Educativos, equipe escolar, trabalhem em torno de seus resultados.

### 5.3.1 O movimento do IDEB nas escolas de Ensino Fundamental do Acre

Após a contextualização apresentada do IDEB no estado do Acre na seção anterior, objetiva-se neste tópico apresentar o universo de escolas de Ensino Fundamental do Acre que tem índices no IDEB nos três anos do recorte proposto na nossa pesquisa, analisando-se a distribuição do IDEB dessas escolas nas edições de 2007, 2013 e 2019, verificando-se a curva de cada uma dessas escolas – que cresceram, que estabilizaram e que decaíram –, observando-se a partir dessa categorização, o desempenho obtido pelas escolas de Ensino Fundamental do Acre nos anos analisados.

É preciso destacar que no estado do Acre há uma evolução nos resultados do IDEB, garantindo assim uma expressiva melhoria nos índices do Ensino Fundamental – modalidade de ensino que corresponde a esta pesquisa, sendo que esse mesmo avanço não se concretiza no Ensino Médio, onde o desempenho se mantém praticamente inalterado desde as primeiras edições do SAEB, conforme já fora anunciado na seção anterior deste estudo. (PEE 2015-2024).

Antes de se adentrar na discussão sobre o IDEB das escolas de Ensino Fundamental do estado do Acre, faz-se importante colocar em pauta que a construção do Sistema Nacional de Avaliação quando apresentado pelo Ministério da Educação na década de 1980, no momento em que era incisiva a discussão sobre o processo de democratização do país, tal discussão estendeu-se também para a educação, alcançando o período que se configurou como Nova República 1985/1986. (PESTANA, 1998). A referida autora dispõe que, apesar do número de escolas vir se expandindo e o acesso aos sistemas de ensino se destinar a um público – alvo maior de pessoas, haviam problemas que não poderiam ser postergados e que precisavam ser banidos ou pelo menos superados, e esses problemas estavam centrados justamente nas questões que envolviam o acesso e a qualidade da educação oferecida aos cidadãos. Mediante tais entraves é que surgiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, segundo Pestana (1998, p. 66), apareceu com o propósito de “coletar informações sobre a qualidade dos resultados educacionais, sobre como, quando e quem tem acesso ao ensino de qualidade”.

Nota-se assim que o Sistema de Avaliação se apresentou como importante elemento no âmbito educacional, tendo em vista a função que estava ocupando no momento, principalmente aos gestores responsáveis pelo sistema educacional, pois tais avaliações alicerçariam a tomada de decisões, haja vista a centralidade social e política assumida por tais avaliações, servindo também como suporte para a criação de políticas educacionais, mas também atingindo outras dimensões administrativas – vinculando-se assim, para as redes estaduais, municipais e para os

próprios sistemas de ensino. Sobre isso nos diz Souza (2007), que a avaliação faz parte do processo de gestão da educação e tem como incumbência principal “levantar informações que possam ser úteis na administração das redes/sistemas de ensino, pois o que a avaliação faz é identificar aspectos da prática pedagógica já desenvolvida e mostrar de que forma essa prática tem ou não problemas”. (SOUZA, 2007, p.65).

Importante destacar que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) se destacou pela primeira vez em 1990, sofrendo alterações em 1995 e se apresentando de forma bienal em distintas edições. Percebe-se que a avaliação em larga escala se propõe a fazer um diagnóstico da educação brasileira, buscando assim verificar como vai o aprendizado dos discentes, sendo que os dados coletados servirão para compor o cálculo do IDEB.

As avaliações do SAEB contemplam, de forma amostral, os alunos matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino médio, abrangendo as escolas públicas e privadas – inserindo-se nesse contexto as escolas situadas na área rural e urbana de todo o país. As áreas de conhecimentos avaliados são Língua Portuguesa e Matemática. É importante frisar que em 1995, mesmo com a adoção de uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), permaneceram em processo de avaliação as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Já em 1997, a análise do desempenho dos alunos na avaliação foi realizada através dos níveis das escalas de proficiência (INEP/2020) e dessa vez os conhecimentos avaliados foi em torno das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais, física, química e biologia. Na edição de 1999 apresentou-se uma novidade, relativo ao teste de geografia, mantendo-se as mesmas disciplinas da edição anterior, mas com um diferencial: história e geografia foram inseridas para fins de avaliação. Em 2001, o SAEB voltou a aplicar apenas os testes de Língua Portuguesa e Matemática, e em 2003 é mantido o mesmo formato da edição anterior e em 2005 há toda uma reestruturação, não tendo abrangência apenas amostral como nas edições anteriores, mas apresentando-se estratos censitários do IDEB, sendo esse processo de reestruturação previsto pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, contendo o seguinte:

O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo dez estudantes por turmas) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que, até então vinha sendo realizada no SAEB. Já a Anresc passa a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendessem ao critério de no mínimo 30 alunos matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas permitindo gerar resultados por escola.



E assim, nasce o IDEB de 2007. Mediante essa reestruturação foi possível ver os novos rumos diante dos resultados escolares, ao Inep foi permitido combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, incluindo-se as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar e calculadas pelo IDEB. Vê-se nesse sentido um novo olhar para a educação brasileira, tendo em vista que o cálculo desse índice envolveu outros elementos que poderão nortear melhor o trabalho do ponto de vista administrativo e educacional, ainda que não se possa apostar nas avaliações como um projeto de solução e transformação da educação, pois, como afirma Souza (2007), há um processo de credibilidade em torno dessas avaliações que chega a ser exacerbado, uma vez que a visão que se tem da avaliação é que estas por si só poderiam ser a solução dos problemas no âmbito educacional, quando na verdade não o são, mas, no entanto, podem indicar as imperfeições que porventura possam existir nos sistemas de ensino e auxiliar nesse processo de vulnerabilidade que permeia esse espaço.

No que se refere a edição de 2009, se tem uma década de avaliação da educação básica, sendo que nesse ano não houve nenhuma reformulação em relação à edição anterior, da mesma forma que a edição de 2011 também não apresentou nenhuma mudança, seguindo assim os parâmetros da edição de 2009, mantendo-se abrangência amostral e censitária. Na edição seguinte, a de 2013, pode-se observar características diferentes das edições anteriores, tendo nesta edição a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC),<sup>28</sup> passando a compor o Saeb, inserindo-se além disso uma outra inovação que foi uma avaliação experimental de ciências para os estudantes do 9º ano, somando-se também a aplicação de um pré-teste de caráter experimental, alcançando assim as disciplinas de ciências naturais, história e geografia, vistas sem tanta positividade para a edição, pois não alcançou os resultados esperados. Nesta edição a abrangência foi de caráter amostral e censitária. (INEP/2020).

Em 2015 se teve como característica principal a disposição da plataforma de devolutivas pedagógicas, aspecto esse considerado importante, pois a disposição desses dados se aproximaram do contexto escolar, permitindo que os resultados fossem trabalhados por professores, diretores e pela equipe escolar em torno de ações que viabilizem o melhor aprendizado dos alunos.

Na edição de 2017, a avaliação do SAEB apresentou a característica censitária para a 3ª série do Ensino Médio, dando espaço para que as escolas privadas na sua última série também

---

<sup>28</sup> Essa inserção foi composta a partir da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

tivessem seus resultados no SAEB e, consequentemente, no IDEB. (INEP/MEC/2020). São inúmeras as reestruturações nas diferentes edições, e não pode se perder de vista os processos de reformas que vem se efetivando em torno do SAEB a partir da década de 1990, atingindo os níveis federal, estaduais e municipais, sem deixar à margem as instituições de Ensino Privado. Como afirma Oliveira (2004, p.6), as distintas mudanças tem mexido com “as formas de ensinar, de avaliar, de planejar e de administrar a educação”, e em decorrência desses aspectos, novas formas de organização do trabalho escolar vem se constituindo, alterando por vezes os planos de trabalho dos diretores e dos professores, se acentuando novas exigências em torno da cultura escolar, sem preocuparem-se com a adequação do trabalho, ganhando um intenso processo de responsabilização para a obtenção de resultados. (OLIVEIRA, 2004).

No que se refere à edição de 2019, percebeu-se um quadro de reestruturações, e próximo a completar três décadas de realização, o SAEB buscou se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual se tornou referência nos itens avaliativos do 2º ano, tomando como base as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para os 9º anos do Ensino Fundamental, a base também contemplou os itens dos testes de ciências da natureza e das ciências humanas, sendo que nessa edição a abrangência das escolas públicas e privadas foi de caráter amostral no 2º ano, enquanto no 5º e no 9º ano das escolas públicas a avaliação foi censitária, apresentando-se nas escolas privadas apenas abrangência amostral. (INEP/2020). Um item que chamou atenção nesta edição foi a soma- como público –alvo das creches e da pré-escola da Educação Infantil, sendo que para esse público das escolas públicas a abrangência foi amostral, tomando como base um estudo piloto, tendo –se como referência para a formação dos itens a BNCC.

Para as próximas edições mais mudanças foram incorporadas, foi o que previu a Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020 em seu art. 3º, destacando como novidade que a avaliação não seria mais bienal e sim anual.

Percebe-se assim constantes mudanças frente a essas avaliações, o que certamente ocasionou resultados distintos e como bem destacou Brooke e Cunha (2011), é necessário maior assessoramento aos diretores de escolas e professores para trabalharem em torno desses resultados, esclarecendo-se que o propósito maior deve se voltar para desenvolver um trabalho pedagógico. Ressalta os autores, que um dos entraves principais em torno dos resultados é a falta de maior compreensão em torno das matrizes de referência dos testes, pois há uma apresentação de conceitos muito técnicos, tornando-se complexo vincular os conteúdos que são ministrados em sala de aula, o que de certa forma impede um retorno positivo de ações que possam viabilizar melhorias no ensino aprendizagem. Como forma de amenizar essa

problemática, Brooke e Cunha (2011, p. 31) propuseram “a criação de programas de formação continuada com base nos resultados das escolas, que vão além do trabalho individual dos analistas ou supervisores pedagógicos, na tentativa de atingir um número mais significativo de professores”.

Vê-se então um processo de crítica frente às avaliações, associando-se uma delas à incapacidade do SAEB de “aferir se a escola está ou não atendendo suas funções sociais” (SOUZA, 2007, p. 68), visto que a política de avaliação desenvolvida pelo sistema tomou como base apenas as características gerais do sistema, sem levar em conta as especificidades da escola, o que tornou esse fator um tanto preocupante, pois esse distanciamento da realidade escolar pode comprometer os processos pedagógicos, afetando certamente o aprendizado dos alunos. Esclarece Souza (2007, p. 67) que o “SAEB não se volta a conhecer verdadeiramente o que as escolas fazem, mas sim coloca-as sob uma matriz avaliativa estabelecida nacionalmente e mensura, assim, em que medida as escolas se aproximam ou se distanciam dessa matriz”. Se projetado dessa maneira como afirma o autor, nega-se a possibilidade de verificar até que ponto a escola está trabalhando os aspectos sociais dos alunos, tecendo –se aqui, como exemplo, o processo de formação crítica do sujeito, tão necessário à sua formação enquanto cidadão, somando-se outras questões relevantes que muito podem contribuir para a formação do discente que frequenta a escola e que espera deste ambiente um projeto de transformação.

Outra crítica que é tecida, é de que as avaliações deixam à margem o processo de diversidade existente em nosso país. Sabe-se que o Brasil é um país de desigualdades, e que o público – alvo participante do processo de avaliação está inserido nesse contexto, o que significa que há a possibilidade da matriz que está fixada para todos não capturar essa diversidade cultural, que faz parte dos estados e regiões do Brasil. Dentre as críticas, há um discurso propagado de que estas avaliações podem suprimir o currículo, levando-se em conta apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, além disso, aponta Souza (2007, p.68) que “acabam definindo a pauta do que deve ser ensinado na educação básica” se definindo ou substituindo o currículo, tornando-se a única prioridade em termos de conteúdos escolares.

Vistas a partir dessa perspectiva, assegura Viana (2003, p.26) que estas avaliações “não devem ficar restrita a um rito da burocracia educacional, necessita integrar-se aos processos de transformação do ensino aprendizagem e contribuir [...] ativamente, para o processo de transformação dos educandos”.

Mesmo sabendo que as avaliações podem ser vistas com certa resistência e aceitação e que as inúmeras mudanças atribuídas possam incorporar junto aos profissionais novos critérios frente ao desenvolvimento do trabalho, envolvendo nesse âmbito dispêndio de maior tempo do

educador para assessorar alunos, reserve um tempo maior que o permitido para realizarem reuniões, planejamento, avaliação do trabalho efetivado, verificando-se se a realização de seu trabalho tem contemplado aquilo que é solicitado pelo sistema (OLIVEIRA, 2004), não se pode deixar de dizer que desse sistema pode-se obter informações importantes que poderão contribuir no trabalho e organização tanto dos sistemas de ensino quanto das escolas, ofertando dados que podem auxiliar a gerir melhor a Educação Básica e explicar parte dos problemas que tem vivenciado a educação básica do país.

Neste sentido, esta pesquisa tomou como base os dados dos questionários dos diretores (SAEB) fazendo-se uso do recorte proposto para este estudo, os anos de 2007, 2013 e 2019 mencionados como fonte empírica desta pesquisa, porém, especificamente nesse tópico, trata-se de apresentar o IDEB das escolas de Ensino Fundamental do Acre que possuam índice nos três anos selecionados, apresentando um mapeamento para se estabelecer a relação com o perfil do diretor escolar, os processos de gestão, através do cruzamento desses elementos.

Ao correlacionar o índice das escolas de Ensino Fundamental do Acre, nas diferentes edições do IDEB – selecionadas para esta pesquisa (2007, 2013 e 2019) assim como os resultados alcançados, é possível se observar que o IDEB em todas as escolas de forma geral foi aumentando ano a ano, verificando-se que houve melhora significativa desse indicador nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental que possuem os três índices do IDEB. Então, pode-se observar conforme tabela abaixo que, em 2013, a média foi maior que em 2007, em 2019 o IDEB também apresentou progressão em relação a 2013 e 2007 e, embora tenha decaído em um ou outro caso, no geral o IDEB aumentou ao longo desses anos conforme a análise feita das 98 escolas selecionadas.

Nesse sentido, observando-se a tabela 04 disponível no percurso metodológico desta pesquisa, verificou-se que o valor mínimo do IDEB em 2007 foi de 2,30, em 2013 foi de 3,30 e em 2019 foi de 3,80, sendo que o máximo também sofreu evolução, obtendo-se em 2007, 5,40, em 2013, 6,60 e em 2019 o maior índice do IDEB, chegando a 8,10.

Tomando como base os percentis apresentados na tabela 04, tem-se que 25% das escolas apresentaram em 2007 um índice de até 3,4, em 2013 de até 4,7 e em 2019 de até 4,8. Verifica-se também que 50% das escolas apresentaram um IDEB em 2007 de 3,8, em 2013 de 4,9, chegando em 2019 com 5,7, já 75% das escolas possuem um IDEB de 4,3 em 2007, 5,6 em 2013 e 6,5 em 2019. A análise exposta ajuda a demonstrar que os índices do IDEB têm aumentado gradativamente, pois os valores (mínimo, máximo e médio) aumentaram de 2013 para 2007 e de 2019 em relação a 2013 também. Assim, ampliando o olhar para os percentis, estes por sua vez ajudam a reforçar a ideia de que os índices melhoraram ano após ano.

Buscando-se maior compreensão em torno dos resultados do IDEB alcançado pelas escolas, e para elaborar o grupo de análise, observou-se critérios para determinar o crescimento, a estabilidade ou a queda do índice em 03 momentos: a) 2013 em relação a 2007; b) 2019 em relação a 2013; e c) 2019 em relação a 2007.

No intuito de classificar melhor os índices em cada etapa, considerou-se que uma variação de até  $(+ \text{ ou } - 0,4)^{29}$  em relação ao índice do ano anterior poderia ser considerado estabilidade, enquanto um valor acima disso, para mais, seria crescimento e para baixo seria queda.

Assim, no período *de 2013 em relação a 2007*, das 98 escolas selecionadas para esta pesquisa, teve-se 81 escolas com alta no IDEB e 17 em estabilidade, notando-se que 03 tiveram uma pequena queda, mas nos critérios que foram adotados os índices, ainda que negativos, apontam estabilidade. No período *de 2019 em relação a 2013* se tem 68 escolas com alta no IDEB e apenas 25 em estabilidade, verificando-se que sete (07) tiveram uma pequena queda, mas que pelos critérios adotados  $(+ \text{ ou } - 0,4)$  os índices ainda que negativos apontaram estabilidade. Importante ressaltar que o índice exatamente igual ocorreu uma (01) vez. Por fim, *de 2019 em relação a 2007* teve-se o total de 95 escolas com alta no IDEB e apenas 3 em estabilidade, notando-se que uma (01) escola teve uma pequena queda, mas que pelos critérios adotados de  $(+ \text{ ou } - 0,4)$  os índices ainda que negativos apontaram estabilidade. Simplificando melhor tem-se a tabela a seguir:

TABELA 22 - SIMPLIFICAÇÃO DAS ESCOLAS COM IDEB (ALTO, INTERMEDIÁRIO E EM QUEDA)

| PERÍODO     | ESCOLAS COM ALTA NO IDEB | ESCOLAS COM ESTABILIDADE (critério: $+ \text{ ou } - 0,4$ ) | ESCOLAS EM QUEDA |
|-------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------|
| 2013- 2007  | 81                       | 17                                                          | 3                |
| 2019 – 2013 | 68                       | 25                                                          | 5                |
| 2019 – 2007 | 95                       | 3                                                           | 0                |

FONTE: a autora, com base em dados do site do INEP, 2007, 2013 e 2019.

Nota: (Para melhor visualização desses dados ver tabelas nº.01,02 e 03 na lista de anexo desta tese).

É importante destacar que o IDEB apresentado pelas escolas como “Alto” não significa que está em alta atendendo a meta estipulada pelo Sistema, mas está em alta em relação aos

<sup>29</sup> A escolha desse critério foi para definir a estabilidade das escolas selecionadas, pois se se considerasse em estabilidade as escolas que não cresceram nada ou se mantiveram na média, apresentou-se apenas uma escola nessa condição. Portanto, foi considerado  $(0,4)$  para mais ou para menos como estável.

anos anteriores, especificamente nos anos selecionados para realização desta pesquisa, observando-se a diferença em cada período, visualizando-se, desse modo, quem cresceu, quem estabilizou e quem decaiu.

Para se analisar as escolas com as condições de alta no IDEB, estabilidade e queda considerando-se os 03 anos analisados (2007, 2013 e 2019), obteve-se distintas possibilidades, conforme encontra-se apresentado no quadro nº 02 disposto na parte metodológica desta pesquisa.

No que se refere aos casos encontrados a partir das escolas selecionadas teve-se a seguinte representação:

TABELA 23- DEMONSTRATIVO DAS POSSIBILIDADES ENCONTRADAS (2013 E 2007; 2019 E 2013; 2019 E 2007)

| CASOS APRESENTADOS                   | Nº DE ESCOLAS |
|--------------------------------------|---------------|
| 1º CASO: Alta e alta                 | 54            |
| 2º CASO: Alta e Estabilidade         | 22            |
| 3º CASO: Alta e queda                | 5             |
| 4º CASO: Estabilidade e alta         | 14            |
| 5º CASO: Estabilidade e estabilidade | 3             |

Fonte: Elaborada pela autora baseado em dados do site do INEP 2007, 2013 e 2019.

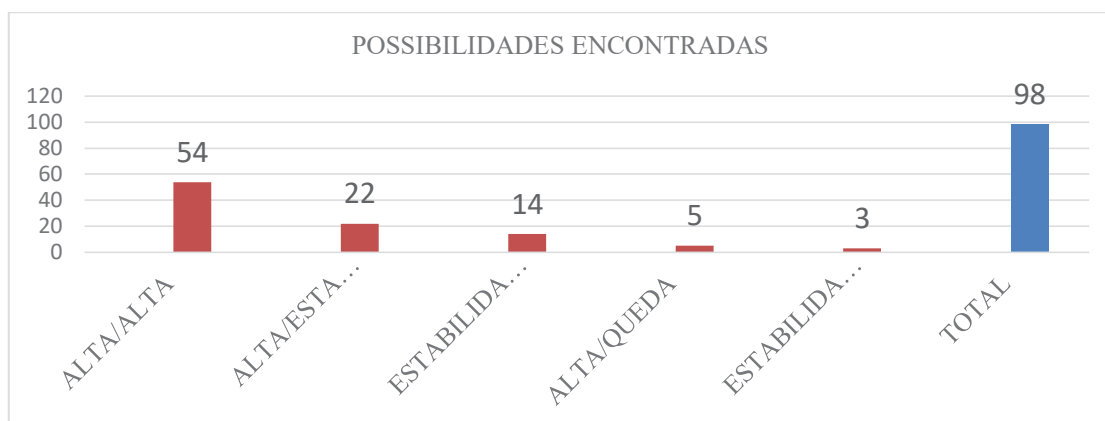
É importante destacar que se considerando o índice de (+ ou – 0,4) não se tem nenhum caso de queda entre 2013 e 2007, assim como queda e alta também não apresentou nenhum caso; da mesma forma queda e estabilidade não apresentaram nenhum caso e queda e queda – nenhum caso apresentado. De modo mais detalhado pode-se conferir as tabelas em anexo desta tese, constando a discriminação por município, código das escolas, nome, representação do IDEB em períodos específicos, condição em que se encontra e a diferença entre os índices nos períodos selecionados. (Cf. as tabelas em anexo nº 01,02 e 03 nos períodos de 2013 em relação a 2007; 2019 em relação a 2013 e 2019 em relação a 2007).

Após se observar as tabelas apresentadas desses casos, passou-se a analisar finalmente a condição dos índices entre 2019 e 2007, sendo que das 54 escolas em alta e alta – que representaram o primeiro caso foram logicamente de alta entre 2007 e 2019; enquanto as 22 que representaram estabilidade e estabilidade – que representam o segundo caso, foram de alta também nos respectivos anos 2007 e 2019; já as 5 escolas que tiveram alta e queda que representam o quarto caso, se encontrara com o mesmo perfil, configurando-se também como alta entre 2007 e 2019. No que se refere às 14 escolas de estabilidade e alta, que representam o

quarto caso, apenas uma delas aumentou seu índice de 2013 para 2019, não se distanciando muito do índice que apresentava em 2007, sendo, portanto, considerada como estável comparando-se o índice de 2007 com o de 2019. No quinto caso representado por 3 escolas, de estabilidade e estabilidade, é possível se observar que destas três escolas 2 mantiveram a condição de estabilidade entre 2007 e 2019, mas uma delas teve alta no índice. Estabilidade e queda não se apresentou em nenhum caso.

Ilustrando melhor as possibilidades encontradas, tem-se o gráfico a seguir, apresentando as tendências de comportamento entre os índices do IDEB encontrado entre as 98 escolas urbanas de Ensino Fundamental do Acre selecionadas para esta pesquisa.

GRÁFICO 9 - TENDÊNCIAS DE COMPORTAMENTO ENTRE OS ÍNDICES DO IDEB, NOS PERÍODOS DE 2013/2007; 2019/2013; 2019/2007



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do IDEB nos anos de 2007, 2013 e 2019

É importante lembrar que o índice de  $\pm 0,4$  para verificar as escolas em estabilidade não apresentam nenhum caso de queda entre 2013 e 2007, queda e alta em nenhum caso, queda e estabilidade em nenhum caso e queda e queda também não apresentando nenhum caso. É válido acrescentar que entre 2007 e 2019 obteve-se apenas 03 casos de estabilidade e nenhum caso de queda (utilizando-se o critério de  $\pm 0,4$ ), sendo que, sem a utilização deste critério, a Escola Dr. Mário de Oliveira, ao invés de apresentar estabilidade, estaria em queda para os três anos, passando de 4,3 para 4,1 e depois para 4, conforme tabela nº 08 em anexo.

Assim, é importante destacar que após a apresentação das três categorias – onde observou-se quais escolas subiram, estabilizaram ou decaíram –, criou-se mais categorias de análise, apresentando-se assim, possíveis simulações. Dessa forma, a classificação geral das escolas está representada conforme tabelas abaixo, sendo que o grupo de escolas que apresentaram alta em todos os anos foram separados em dois grupos, com o grupo de alta mais expressiva composto por 29 escolas e o grupo de alta em todos os anos, porém, mais moderadas



– representado por 25 escolas, dentre outros grupos encontrados como se pode observar nas tabelas a seguir.

TABELA 24 - REPRESENTAÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB 2007, 2013 E 2019 (ESCOLAS COM ALTA NO IDEB DE FORMA MAIS EXPRESSIVA - AAA1).

| Nome da Escola                                  | IDEB 2007 | IDEB 2013 | IDEB 2019 | Variação entre os períodos |             |             | Categoria criada |
|-------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|----------------------------|-------------|-------------|------------------|
|                                                 |           |           |           | 2013 - 2007                | 2019 - 2013 | 2019 - 2007 |                  |
| ESC GETULIO VARGAS                              | 4,6       | 6,6       | 8,1       | 2                          | 1,5         | 3,5         | AAA1             |
| ESC GOVERNADOR HUGO CARNEIRO                    | 4,7       | 5,7       | 6,9       | 1                          | 1,2         | 2,2         | AAA1             |
| ESC MUSTAFA ALMEIDA TOBU                        | 3,8       | 4,5       | 6         | 0,7                        | 1,5         | 2,2         | AAA1             |
| ESCOLA SAO JOSE                                 | 5,2       | 6,4       | 7         | 1,2                        | 0,6         | 1,8         | AAA1             |
| ESC IMACULADA CONCEICAO                         | 4,3       | 5,4       | 6         | 1,1                        | 0,6         | 1,7         | AAA1             |
| ESC FRANCISCO NUNES LEITAO                      | 3,6       | 5,7       | 6,3       | 2,1                        | 0,6         | 2,7         | AAA1             |
| ESC MANOEL RODRIGUES DE FARIAS                  | 4,1       | 5,1       | 6,2       | 1                          | 1,1         | 2,1         | AAA1             |
| ESC FRANKLIN ROOSEVELT                          | 3,3       | 4,5       | 5,1       | 1,2                        | 0,6         | 1,8         | AAA1             |
| ESC ANITA GARIBALDI                             | 3,8       | 5,5       | 6,6       | 1,7                        | 1,1         | 2,8         | AAA1             |
| ESC GEORGETE ELUAN KALUME                       | 4,1       | 6,5       | 7,1       | 2,4                        | 0,6         | 3           | AAA1             |
| ESC JOSE SALES DE ARAUJO                        | 4,3       | 5,4       | 7         | 1,1                        | 1,6         | 2,7         | AAA1             |
| ESC LUIZA BATISTA DE SOUZA                      | 4,2       | 5,7       | 6,8       | 1,5                        | 1,1         | 2,6         | AAA1             |
| ESC RAIMUNDO HERMINIO DE MELO                   | 3,5       | 4,9       | 6,1       | 1,4                        | 1,2         | 2,6         | AAA1             |
| ESC ROBERTO SANCHES MUBARAC                     | 3,4       | 5,1       | 6,2       | 1,7                        | 1,1         | 2,8         | AAA1             |
| ESC FRANCISCO SALGADO FILHO                     | 5         | 6,2       | 6,9       | 1,2                        | 0,7         | 1,9         | AAA1             |
| ESC IRACEMA GOMES PEREIRA                       | 4,1       | 6         | 7,2       | 1,9                        | 1,2         | 3,1         | AAA1             |
| ESC JOAO PAULO I                                | 4,3       | 5,5       | 6,8       | 1,2                        | 1,3         | 2,5         | AAA1             |
| ESC MARECHAL HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO | 4,9       | 5,7       | 7,7       | 0,8                        | 2           | 2,8         | AAA1             |
| ESC MOZART DONIZET                              | 5         | 6,3       | 6,9       | 1,3                        | 0,6         | 1,9         | AAA1             |
| ESC MARIA RAIMUNDA BALBINO                      | 4,6       | 5,6       | 6,9       | 1                          | 1,3         | 2,3         | AAA1             |
| ESC SAO FRANCISCO DE ASSIS I                    | 3,3       | 6,3       | 7,4       | 3                          | 1,1         | 4,1         | AAA1             |
| ESC JOELMA OLIVEIRA DE LIMA                     | 3,7       | 5,5       | 6,6       | 1,8                        | 1,1         | 2,9         | AAA1             |
| ESC IZA MELLO                                   | 4,7       | 5,3       | 6,8       | 0,6                        | 1,5         | 2,1         | AAA1             |
| ESC VEIGA CABRAL                                | 4,4       | 5,6       | 7,5       | 1,2                        | 1,9         | 3,1         | AAA1             |
| ESC PLACIDO DE CASTRO                           | 3,4       | 4,8       | 6,1       | 1,4                        | 1,3         | 2,7         | AAA1             |
| ESC MADRE GABRIELA NARDI                        | 2,6       | 5         | 5,5       | 2,4                        | 0,5         | 2,9         | AAA1             |
| ESC PLACIDO DE CASTRO                           | 3,4       | 4,8       | 6,1       | 1,4                        | 1,3         | 2,7         | AAA1             |
| ESC INSTITUTO ODILON PRATAGI                    | 4,2       | 5,8       | 6,5       | 1,6                        | 0,7         | 2,3         | AAA1             |
| ESC FRANCISCO BRAGA DE SOUZA                    | 2,7       | 4,4       | 5         | 1,7                        | 0,6         | 2,3         | AAA1             |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do IDEB nos anos de 2007, 2013, e 2019.

TABELA 25 - REPRESENTAÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA IDEB - 2007, 2013 E 2019 (ESCOLAS COM ALTA MODERADA - AAA2)



| Nome da Escola                           | IDEB 2007 | IDEB 2013 | IDEB 2019 | Variação entre os períodos |             |             | Categoria criada |
|------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|----------------------------|-------------|-------------|------------------|
|                                          |           |           |           | 2013 - 2007                | 2019 - 2013 | 2019 - 2007 |                  |
| ESC PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES | 3,4       | 4,5       | 5,3       | 1,1                        | 0,8         | 1,9         | AAA2             |
| ESC LUIZ ANTONIO MEIRIM PEDREIRA         | 4         | 5,4       | 6,3       | 1,4                        | 0,9         | 2,3         | AAA2             |
| ESC PRESBITERIANA DE CRUZEIRO DO SUL     | 5,1       | 6,1       | 6,7       | 1                          | 0,6         | 1,6         | AAA2             |
| ESC NANZIO MAGALHAES                     | 3,7       | 4,5       | 5,1       | 0,8                        | 0,6         | 1,4         | AAA2             |
| ESC VICENTE CELSO BRANDAO                | 3,6       | 4,5       | 5,5       | 0,9                        | 1           | 1,9         | AAA2             |
| ESC CLINIO BRANDAO                       | 3,7       | 4,2       | 4,9       | 0,5                        | 0,7         | 1,2         | AAA2             |
| ESC NATALINO DA SILVEIRA BRITO           | 4,5       | 6,1       | 7,1       | 1,6                        | 1           | 2,6         | AAA2             |
| ESC SAMUEL BARREIRA                      | 5,4       | 6,1       | 6,9       | 0,7                        | 0,8         | 1,5         | AAA2             |
| ESC ZULEIDE PEREIRA DE SOUZA             | 3,8       | 4,3       | 4,9       | 0,5                        | 0,6         | 1,1         | AAA2             |
| ESC JOAO PAULO II                        | 4,4       | 5,3       | 6,2       | 0,9                        | 0,9         | 1,8         | AAA2             |
| ESC MARIA ANGELICA DE CASTRO             | 4,6       | 5,9       | 6,9       | 1,3                        | 1           | 2,3         | AAA2             |
| ESC PROF ILKA MARIA DE LIMA              | 4,7       | 5,4       | 6         | 0,7                        | 0,6         | 1,3         | AAA2             |
| ESC JORNALISTA JOSE CHALUB LEITE         | 4,1       | 4,9       | 5,9       | 0,8                        | 1           | 1,8         | AAA2             |
| ESC RAIMUNDO BORGES DA COSTA             | 3,4       | 4,9       | 5,8       | 1,5                        | 0,9         | 2,4         | AAA2             |
| ESC CLARISSE FECURY                      | 4,3       | 6         | 6,9       | 1,7                        | 0,9         | 2,6         | AAA2             |
| ESC INSTITUTO SANTA JULIANA              | 3,9       | 4,6       | 5,2       | 0,7                        | 0,6         | 1,3         | AAA2             |
| ESC FONTENELE DE CASTRO                  | 3,6       | 4,4       | 5         | 0,8                        | 0,6         | 1,4         | AAA2             |
| ESC RAIMUNDO MAGALHAES                   | 4         | 4,7       | 5,2       | 0,7                        | 0,5         | 1,2         | AAA2             |
| ESC PROF DIVA PEREIRA DE SOUZA           | 4,1       | 5,7       | 6,7       | 1,6                        | 1           | 2,6         | AAA2             |
| ESC INSTITUTO SAO JOSE                   | 4,6       | 6,1       | 7         | 1,5                        | 0,9         | 2,4         | AAA2             |
| ESC PROF IRIS CELIA CABANELAS ZANNINI    | 3,3       | 4,1       | 4,8       | 0,8                        | 0,7         | 1,5         | AAA2             |
| ESC FRANCISCO FREIRE DE CARVALHO         | 2,8       | 3,8       | 4,6       | 1                          | 0,8         | 1,8         | AAA2             |
| ESC NAZIRA ANUTE DE LIMA                 | 3,4       | 3,9       | 4,8       | 0,5                        | 0,9         | 1,4         | AAA2             |
| ESC BORGES DE AQUINO                     | 2,7       | 3,6       | 4,3       | 0,9                        | 0,7         | 1,6         | AAA2             |
| ESC LINDAURA MARTINS LEITAO              | 3,2       | 4         | 4,6       | 0,8                        | 0,6         | 1,4         | AAA2             |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do IDEB nos anos de 2007, 2013 e 2019.

Apresenta-se na tabela a seguir um grupo onde foi observado alta de 2013 para 2007, estabilidade de 2019 para 2013 e alta de 2019 em relação a 2007.

TABELA 26- REPRESENTAÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA IDEB - 2007, 2013 E 2019 (ESCOLAS EM ALTA/ESTABILIDADE - AEA)

| Nome da Escola                         | IDEB 2007 | IDEB 2013 | IDEB 2019 | Variação entre os períodos |             |             | Categoria criada |
|----------------------------------------|-----------|-----------|-----------|----------------------------|-------------|-------------|------------------|
|                                        |           |           |           | 2013 - 2007                | 2019 - 2013 | 2019 - 2007 |                  |
| ESC PADRE DAMIAO                       | 3,9       | 4,9       | 4,8       | 1                          | -0,1        | 0,9         | AEA              |
| ESC PROFESSOR ANTONIO DE BARROS FREIRE | 3,7       | 5,8       | 6,1       | 2,1                        | 0,3         | 2,4         | AEA              |
| ESC ANTONIA FERNANDES DE FREITAS       | 3,5       | 4,8       | 4,9       | 1,3                        | 0,1         | 1,4         | AEA              |
| ESC MARILDA GOUVEIA VIANA              | 4         | 4,7       | 4,7       | 0,7                        | 0           | 0,7         | AEA              |
| ESC RAMONA MULA PASTOR DE CASTRO       | 3,4       | 5,7       | 5,9       | 2,3                        | 0,2         | 2,5         | AEA              |
| ESC DR FLAVIANO FLAVIO BATISTA         | 4,4       | 5,6       | 5,9       | 1,2                        | 0,3         | 1,5         | AEA              |
| ESC ELIAS MANSOUR SIMAO FILHO          | 3,2       | 4,9       | 4,8       | 1,7                        | -0,1        | 1,6         | AEA              |
| ESC MADRE HILDEBRANDA DA PRA           | 3,6       | 6,5       | 6,2       | 2,9                        | -0,3        | 2,6         | AEA              |
| ESC THEODOLINA BALCO MACEDO            | 4         | 5,7       | 5,8       | 1,7                        | 0,1         | 1,8         | AEA              |
| ESC PROF ALMADA BRITO                  | 3,6       | 5,5       | 5,8       | 1,9                        | 0,3         | 2,2         | AEA              |
| ESC SANTO IZIDORO                      | 4,2       | 4,9       | 5,2       | 0,7                        | 0,3         | 1           | AEA              |
| ESC DELZUIE BARROSO BRAGA DE ARAUJO    | 3,1       | 4,3       | 4,5       | 1,2                        | 0,2         | 1,4         | AEA              |
| ESC GOVERNADOR EDMUNDO PINTO DE A NETO | 3,3       | 5,6       | 5,9       | 2,3                        | 0,3         | 2,6         | AEA              |
| ESC SAO JOAO BATISTA                   | 2,3       | 4         | 3,8       | 1,7                        | -0,2        | 1,5         | AEA              |
| ESC ARGENTINA PEREIRA FEITOSA          | 3,3       | 4,1       | 4,3       | 0,8                        | 0,2         | 1           | AEA              |
| ESC AUREA PIRES MONTES DE SOUZA        | 4,3       | 5,5       | 5,9       | 1,2                        | 0,4         | 1,6         | AEA              |
| ESC COLEGIO ACREANO                    | 4,2       | 5,3       | 5,4       | 1,1                        | 0,1         | 1,2         | AEA              |
| ESC DR JOAO BATISTA AGUIAR             | 4,1       | 4,7       | 5,1       | 0,6                        | 0,4         | 1           | AEA              |
| ESC DR CARLOS VASCONCELOS              | 3,1       | 4,7       | 5,1       | 1,6                        | 0,4         | 2           | AEA              |
| ESC SENADOR ADALBERTO SENA             | 4         | 5,3       | 5,4       | 1,3                        | 0,1         | 1,4         | AEA              |
| ESC LOURIVAL SOMBRA PEREIRA LIMA       | 3,8       | 4,7       | 4,6       | 0,9                        | -0,1        | 0,8         | AEA              |
| ESC PADRE DIOGO FEIJO                  | 3,9       | 5,2       | 5,6       | 1,3                        | 0,4         | 1,7         | AEA              |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do IDEB nos anos de 2007, 2013 e 2019.

O quarto grupo encontrado, tem como característica a estabilidade entre os anos de 2013 e 2007, sendo composta por 16 escolas.

TABELA 27 - REPRESENTAÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA IDEB - 2007, 2013 E 2019 (EAA/EEE).

| Nome da Escola                   | IDEB 2007 | IDEB 2013 | IDEB 2019 | Variação entre os períodos |             |             | Categoria criada |
|----------------------------------|-----------|-----------|-----------|----------------------------|-------------|-------------|------------------|
|                                  |           |           |           | 2013 - 2007                | 2019 - 2013 | 2019 - 2007 |                  |
| ESC COMANDANTE BRAZ DE AGUIAR    | 3,7       | 3,8       | 4,4       | 0,1                        | 0,6         | 0,7         | EAA/EEE          |
| ESC JOAO KUBITSCHK               | 4,2       | 4,4       | 5         | 0,2                        | 0,6         | 0,8         | EAA/EEE          |
| ESC PADRE CARLOS KUNZ            | 3,4       | 3,7       | 4,4       | 0,3                        | 0,7         | 1           | EAA/EEE          |
| ESC PROF QUITA                   | 3,7       | 4,1       | 5,2       | 0,4                        | 1,1         | 1,5         | EAA/EEE          |
| ESC RAIMUNDO AUGUSTO DE ARAUJO   | 4,4       | 4,8       | 6         | 0,4                        | 1,2         | 1,6         | EAA/EEE          |
| ESC BELARMINO DE MENDONCA        | 3,6       | 3,5       | 4,1       | -0,1                       | 0,6         | 0,5         | EAA/EEE          |
| ESC JOSE FRANCISCO DA SILVA      | 3,1       | 3,3       | 4,1       | 0,2                        | 0,8         | 1           | EAA/EEE          |
| ESC DR PIMENTEL GOMES            | 4,3       | 4,7       | 6,5       | 0,4                        | 1,8         | 2,2         | EAA/EEE          |
| ESC PROF BERTA VIEIRA DE ANDRADE | 3,8       | 4         | 4,5       | 0,2                        | 0,5         | 0,7         | EAA/EEE          |
| ESC FREI THIAGO MARIA MATIOLLI   | 4,6       | 4,8       | 6,1       | 0,2                        | 1,3         | 1,5         | EAA/EEE          |
| ESC AYRTON SENA DA SILVA         | 4,4       | 4,8       | 5,2       | 0,4                        | 0,4         | 0,8         | EAA/EEE          |
| ESC CUNHA VASCONCELOS            | 3,2       | 3,5       | 4,6       | 0,3                        | 1,1         | 1,4         | EAA/EEE          |
| ESC ALCIMAR NUNES LEITAO         | 4,2       | 4,5       | 4,4       | 0,3                        | -0,1        | 0,2         | EAA/EEE          |
| ESC LEONCIO DE CARVALHO          | 4         | 3,7       | 4,3       | -0,3                       | 0,6         | 0,3         | EAA/EEE          |
| ESC ASSIS VASCONCELOS            | 3,8       | 4,2       | 4,9       | 0,4                        | 0,7         | 1,1         | EAA/EEE          |
| ESC DIVINA PROVIDENCIA           | 3         | 3,4       | 5         | 0,4                        | 1,6         | 2           | EAA/EEE          |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do IDEB nos anos de 2007, 2013 e 2019.

O quinto e menor grupo encontrado é composto por escolas que apresentaram queda no índice de forma expressiva em um período ou de forma continuada em mais de um ano.

TABELA 28 - REPRESENTAÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA IDEB - 2007, 2013 E 2019 (ESCOLAS EM QUEDA - Q)

| Nome da Escola                 | IDEB 2007 | IDEB 2013 | IDEB 2019 | Variação entre os períodos |             |             | Categoria criada |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|----------------------------|-------------|-------------|------------------|
|                                |           |           |           | 2013 - 2007                | 2019 - 2013 | 2019 - 2007 |                  |
| ESC REGO BARROS                | 3,4       | 5,4       | 4,5       | 2                          | -0,9        | 1,1         | Q                |
| ESC NEUTEL MAIA                | 4,3       | 5,1       | 4,7       | 0,8                        | -0,4        | 0,4         | Q                |
| ESC DR MARIO DE OLIVEIRA       | 4,3       | 4,1       | 4         | -0,2                       | -0,1        | -0,3        | Q                |
| ESC JOAO MARIANO DA SILVA      | 3,7       | 5,9       | 4,4       | 2,2                        | -1,5        | 0,7         | Q                |
| ESC MARIA CHALUB LEITE         | 3,6       | 4,7       | 4,3       | 1,1                        | -0,4        | 0,7         | Q                |
| ESC RAIMUNDO GOMES DE OLIVEIRA | 3,5       | 5,4       | 4,5       | 1,9                        | -0,9        | 1           | Q                |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do IDEB nos anos de 2007, 2013 e 2019.

## 6 O PERFIL DO DIRETOR ESCOLAR DO ACRE E OS RESULTADOS DO IDEB

O objetivo deste capítulo é apresentar os dados selecionados a partir dos questionários do SAEB aplicado aos diretores das instituições escolares, tomando como base as edições de 2007, 2013 e 2019 cuja finalidade é captar como o diretor influencia no desempenho da escola pública no IDEB – questão principal desta pesquisa.

Este capítulo analisa informações dos diretores de Escolas da Rede Estadual de Ensino do Acre, disponíveis na Base de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais especificamente, o questionário do diretor da Prova Brasil, das edições de 2007, 2013 e de 2019 respondido pelos diretores das escolas de Ensino Fundamental do Acre (zona urbana), totalizando 98 diretores – representando o conjunto desses profissionais. As informações contidas na Base de dados do SAEB, trazem dados importantes que auxiliam nos processos investigativos e possibilitam à luz de uma análise cotejar tais informações – que servirão como instrumentos para compreender a realidade investigada.

Nesse contexto, o perfil do dirigente escolar será cotejado com outras informações necessárias, a partir das quais se construirá um processo de análise, sendo importante também compreender qual a dimensão que ocupará esse perfil, uma vez que segundo Souza (2007, p.191), o perfil pode estar associado “a ideia de leitura das faces de um fenômeno, representando algo que carrega consigo características gerais desse determinado fenômeno, mostrando os seus modelos distintos”, estando essa concepção associada ao que se propõe nesta pesquisa. Ao se cotejar o perfil com os processos de gestão desenvolvido pelos diretores de escolas do Acre, se obterá diferentes tipos de informações, e a partir de então se construirá um quadro de análise em que se denotará uma certa heterogeneidade – sendo possível se identificar as distintas faces, que em seguida passará por classificações, visualizando-se, portanto, certas especificidades.

Consideramos conhecer o perfil do diretor escolar algo relevante, pois permite analisar as características comuns e distintas do sujeito que está na qualidade de representante principal da escola. Não havendo uma base de dados mais atualizada que versa sobre a existência de diretores, toma-se como suporte principal para abstrair as informações mais relevantes o questionário do diretor, este aplicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), onde os respondentes, de modo mais específico, os de escolas públicas, trouxeram importantes informações que podem apontar possíveis tendências sobre os diretores escolares que atuam nas mais diversas localidades do país.

Por outro lado, como afirma Souza (2007, p.191):

O levantamento dos diferentes perfis pode parecer um exercício de um lado artificial, uma vez que não há garantias de que as respostas dadas pelos dirigentes escolares e professores sejam expressão mínima das realidades escolares, mesmo com perguntas que aparentemente podem extrair a necessária leitura dessas realidades.

Ou seja, sobressai-se sobre essa ideia o fato de as respostas apresentarem certa fragilidade, ocasionando uma leitura não real das escolas, pois nem sempre as respostas emitidas transmitem o que de fato se necessita capturar, distanciando-se muitas vezes das relações políticas e pedagógicas das escolas avaliadas, interferindo também na formulação de políticas públicas que podem ser justamente elaboradas a partir desse contexto de respostas. É notável também que essas respostas “podem em grande parte explicar com mais qualidade as razões para tais ou quais comportamentos e fenômenos” (SOUZA, 2007, p. 192), dando margem para se estabelecer comparações entre a diversidade de respostas obtidas, garantindo o levantamento de hipóteses, como também as possíveis conclusões.

Tomando como base a pergunta de estudo que move esta pesquisa “Como o diretor escolar influencia nos resultados do IDEB” e alinhando tal questionamento à teoria a ser utilizada, é possível que se encontre a partir desse perfil uma caracterização de importantes elementos que poderão responder quem são os diretores de escolas do Ensino Fundamental do Estado do Acre.

Desse modo, os questionários a serem utilizados nesta pesquisa encontram-se caracterizados da seguinte maneira: o questionário do SAEB de 2007 foi composto de 94 questões; o questionário de 2013 por 130 questões e o questionário de 2019 por 76 questões. Para a análise dessa seção foram selecionadas as questões de perfil do diretor que identificam os aspectos comuns, dentre estas: a idade, sexo, formação inicial, formação continuada, tempo de serviço na direção, experiência na educação e salário.

É importante destacar que nas três bases de dados selecionadas para esta pesquisa, foi feito um recorte, utilizando-se apenas os casos que estão relacionados às escolas de Ensino Fundamental do Acre localizadas na área urbana e que possuem o IDEB nos três anos selecionados, excluindo-se, portanto, as escolas privadas, sendo que o perfil dos dirigentes dessa rede não está vinculado diretamente ao processo de elaboração de políticas públicas, podendo assim apresentar certa discrepância em relação aos perfis dos dirigentes de escolas públicas. Também foram excluídas as escolas estaduais de zona rural, os dados das escolas de Ensino Médio, bem como as escolas da rede Federal. A exclusão de dados da zona rural se justifica pela ausência de resultados do IDEB nas três edições selecionadas em grande parte das escolas da zona rural, impossibilitando melhor comparação; na rede federal o processo de

exclusão se deu por ser poucos casos e o Ensino Médio, a exclusão feita se deu em função de que a Prova Brasil, utilizada como parâmetro para comparação das metas projetadas e alcançadas, só é aplicada no Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que este estudo se debruçou sobre a influência do diretor escolar frente aos resultados do IDEB, verificando-se especificamente nesta seção, o perfil desse sujeito, buscando assim, saber quem são os diretores de escola do Ensino Fundamental da Rede Estadual acreana (zona urbana). Tal estudo permite se analisar a esfera “micro” de atuação desse diretor, que é de onde poderá se obter um panorama mais completo sobre os resultados de desempenho escolar representado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, ao se verificar em que medida o diretor escolar pode influenciar nesses resultados, observando-se que tais resultados são vistos sob o contexto de concretização das políticas advindas do Sistema maior, ou seja, do nível “macro”.

Nesse sentido, é importante também se pensar no Projeto de Reforma do Estado brasileiro em 1995, que sendo influenciado pelo processo de reforma que estava em andamento nos países centrais, acabou se sustentando pelo discurso de adequação ao processo de globalização mundial, promovendo-se também o desenvolvimento econômico e social do país. Observa-se nesse sentido que esse conjunto de reformas no Brasil e na América Latina vieram de certa forma provocando impactos nas macropolíticas educacionais, sendo que no contexto da escola talvez não tenha sido sentido com tanto vigor, mas o fato é que todo esse processo de reforma ocasionou mudanças nos processos de trabalho e na organização dos sistemas e das escolas. Como aponta Tiramonti (2000, p.118):

No início da década de 1990 os governos nacionais iniciaram um processo de modernização da educação que implicou mudanças importantes nos modos de gestão do sistema e das escolas, nos conteúdos, nas formas de financiamento, na estrutura acadêmica e no conjunto de princípios e valores que orientam o dever ser educativo, sem que para isso tenham se modificado a distância relativa entre as camadas e, principalmente, as diferenças qualitativas na formação que recebem.

Em meio a esse processo de mudanças, percebe-se também que outras questões foram sendo incorporadas, sendo uma delas ligada à influência de questões econômicas, verificando-se o papel do Estado diante das políticas públicas e sociais, incluindo-se nesse cenário, principalmente a educação, quando se coloca em pauta a análise das ações efetivadas pelos organismos internacionais, que não ficam à margem desse processo, a exemplo, pode-se mencionar, do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) que dão direcionamento relativo as metas e objetivos destinados aos países, visto muitas vezes como

práticas personalizadas, mas que acabam por determinar e influenciar a competição, estendendo-se esse aspecto para o cenário mundial, permitindo, desse modo, o maior acesso a recursos/ financiamentos – fator esse importante quando se instaura os cenários de crise.

Pensando em todos esses aspectos, não se pode negar que a política educacional se fortaleceu a partir da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, ganhando forma o discurso da autonomia.

Nesse sentido, é oportuno colocar que se desencadeia frente ao contexto educacional uma nova regulação, inclinando-se principalmente sobre o trabalho docente, a carreira e a formação dos professores. Observa-se uma ampliação da autonomia, no entanto, analisando-se sob a ótica da descentralização, surgem novas exigências e sobre a escola recai a necessidade de alcançar melhores resultados, vistos como desafios, pois à medida que se requer resultados - aos dirigentes escolares, docentes e alunos -, determina-se maiores cobranças, mantendo-se assim um processo de responsabilização, sendo que na maioria das vezes não são dadas as devidas condições para que se desenvolva um trabalho de qualidade. (OLIVEIRA, 2011).

Em vista desse processo de reforma, percebe-se também uma tendência de modernização frente à gestão das escolas no estado do Acre, que pode estar relacionada às Leis de Gestão Democrática, sendo estas: a Lei 3.141 de 22 de julho de 2016 em substituição à Lei Nº 1.513/2003, visando maior eficiência na administração educacional.

Mesmo sendo vista sob essa ótica de eficiência, não se pode negar que essa nova legislação, a Lei 3.141/2016 – Lei de gestão das escolas públicas estaduais do Acre, trouxe alguns aspectos que podem ser considerados como polêmicos, sendo destaque, por exemplo, nos registros de audiência públicas da reforma da Lei, as novas normas adotadas para o exercício da função de dirigente escolar nas escolas públicas estaduais do Acre. De acordo com as novas medidas, todos os docentes e servidores não docentes podem participar do processo, desde que atendam as seguintes normas:

fazer parte do quadro efetivo de pessoal dos profissionais da educação com, no mínimo, três anos de vínculo funcional; ter licenciatura plena, no caso de professores; licenciatura plena ou formação de nível superior na área de administração pública, administração escolar ou processos escolares, no caso de servidores não-docentes; não se encontrar em período de estágio probatório, exigido em lei; e não ter sido condenado ou sofrido qualquer espécie de penalidade administrativa em sindicância ou processo administrativo disciplinar nos últimos cinco anos. (ACRE, 2016).

Denota-se assim, que as mudanças contidas na nova Lei de gestão trazem modificações que chegam a ser questionáveis, sendo destaque a não exigência de formação docente na investidura da função de diretor, dando espaço para que servidores apenas com formação em

administração pública (nível superior em bacharelado), administração escolar (nível de especialização *lato sensu*) com duração média de um ano e com formação em processos escolares (curso superior tecnológico), possam participar.

Assim, as mudanças propostas pela nova lei estão interligadas ao novo perfil do diretor de escola permitem uma análise da reforma na gestão democrática do Acre, à luz dos critérios fixados na Legislação educacional brasileira, a LDB (9.394/96), que destaca em seu Art. 64, como deve proceder o processo de formação profissional, apontando que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Do outro lado, o texto da Constituição Federal torna mais evidente a regulamentação do perfil para a função assegurando no art. 67 § 2º o seguinte:

Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da CF, são consideradas função do magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1988).

Nota-se assim, que pelos termos das normas da LDB, a experiência docente é reconhecida como pré-requisito para que os profissionais exerçam suas funções no magistério e pelo texto constitucional fica explícito que a direção escolar também é função específica do magistério, percebendo-se assim que essa mudança na lei apresenta de certa forma um retrocesso histórico, haja vista que é dado margem para que a função de diretor seja ocupada por profissionais sem formação específica. Reconhecendo-se a escola como espaço reservado para o ato de ensinar, onde se operacionaliza o fazer pedagógico, torna-se importante que os dirigentes escolares sejam, antes de qualquer coisa, professores.

Buscando-se analisar a importância do dirigente escolar, é importante colocar que este sujeito tem grande reconhecimento frente à instituição escolar por ser o responsável principal, pois é ele quem coordena os trabalhos executados na escola, como também é a ele que cabe a tarefa de estimular toda a equipe para atingir as metas e objetivos propostos na escola. Eis, portanto, a razão de se ter à frente da administração da escola um diretor que, antes de tudo, seja professor.



Como as ações desenvolvidas são vistas pela comunidade, é preciso que mostre o trabalho desenvolvido e preferencialmente demonstre o bom funcionamento da escola, pois o modo como a instituição se apresenta, inclusive os resultados de desempenho dos alunos, pode caracterizar o grau de relevância social e política ocupado pelo diretor da instituição escolar, exigindo-se, portanto, desse ator maior responsabilidade.

Embora a Lei de Gestão Democrática 3.141/2016 das escolas da rede estadual do Acre tenha trazido um processo que envolve a reestruturação na investidura da função de diretor, dando abertura para a participação de profissionais não-docentes, é possível que na análise de dados não se encontre de forma tão incisiva a participação desses sujeitos enquanto protagonistas dessa reforma, mas sinais de concretização da dimensão pedagógica – como resposta positiva para o alcance das médias altas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, demonstrando-se, assim, a evolução nos índices, como se verá adiante. Além disso, é possível que nos grupos criados a partir do IDEB nos anos de 2007, 2013 e de 2019, onde se observou a curva de crescimento, de estabilidade e de queda das 98 escolas selecionadas para análise – caracterizadas como alta representada pela sigla AAA1 (29 escolas), alta moderada representada por AAA2 (25 escolas), alta/estabilidade e alta representada por AEA (22 escolas), estabilidade /alta/alta e estabilidade/estabilidade/estabilidade representada pela sigla EAA/ EEE (16 escolas) e queda representada pela letra Q (06 escolas) -, outros elementos sejam encontrados e vistos como dimensões que podem influenciar nos resultados do IDEB – sejam estes de cunho político, administrativo ou pedagógico.

Buscando-se então saber quem são os diretores de escolas da rede estadual de ensino do Acre, fez-se necessário colocar que o diretor de escola, ao assumir sua função, possui o compromisso de liderar os trabalhos existentes na escola, fazendo com que a instituição escolar funcione, requerendo-se do representante principal da escola a postura de líder, para que as ações sejam operacionalizadas e obtenham êxito, acrescendo-se a ideia de que o cumprimento de suas funções se paute em reconhecer-se como autoridade principal da escola diante da posição ocupada.

Nesse sentido, é interessante se considerar que sobre a ação do diretor se manifesta uma linha superior de conduta que envolve também a política de ação que chega muitas vezes a dar direcionamento, a controlar e a influenciar – e embora se manifeste como imagem de força, as decisões tomadas podem ser vistas como favoráveis para que o trabalho escolar se concretize, sustentando-se nesse sentido os processos de dominação na ação desencadeada pelo diretor.

Por outro lado, vê-se sobre a figura do diretor como afirma Camargo (1997, p.116):



[...] as mais variadas críticas ao autoritarismo escolar, já que este agente além de deter as informações legais e administrativas por “obrigação de ofício” [...], adquire também a responsabilidade de fazer a escola funcionar. Realizar este objetivo não é fácil e muitos sequer percebem o “verdadeiro presente de grego” que receberam, dado o amplo descaso com que o Estado trata a Escola Pública [...]. Por isso, boa parte dos diretores centraliza em suas mãos todas as decisões e implementações a serem realizadas na escola.

O fato dos diretores tomarem suas próprias decisões dentro da escola pode ser visto como um empreendimento necessário, já que ao desencadearem sua função, promovem uma dinâmica de trabalho que tem como suporte as regras racionais – o que o fazem com maior compromisso, independente do descaso que é manifestado inúmeras vezes pelo Estado, traduzindo-se muitas vezes na falta de recursos materiais e humanos, nas políticas públicas educacionais, em suma, numa negligência educacional que retira quase sempre as expectativas dos diretores quando iniciam o desempenho de suas funções.

Nesse sentido, segundo Paro (2015, p. 38),

[...] quando se trata de exigir rigor e especificidade, a direção se impõe como algo diverso da administração. [...] quando se trata da direção da escola e do responsável por ela, pretende-se uma maior abrangência de ação e um ingrediente político bastante nítido, que a administração, muito mais técnica, parece não conter: o diretor é aquele que ocupa a mais alta hierarquia de poder na instituição.

O fato do diretor escolar ocupar a mais alta posição dá margem para que as suas ações propostas tenham a aprovação dos demais sujeitos que compõem a estrutura escolar, inserindo-se nesse contexto, o processo de dominação carismática utilizada pelo diretor, estando esse aspecto associado ao poder de persuasão quando propõe que as metas e objetivos da escola sejam alcançadas, já que essa tarefa não se constrói individualmente e sim de forma coletiva. Além desse papel desencadeado pelo diretor, afirma Souza (2007, p. 214) que:

À função de diretor corresponde um determinado conjunto de recompensas, que se traduz ou no reconhecimento da sua autoridade, prestígio político, ou na forma de melhorias salariais, ou ainda melhores condições de trabalho, com horários mais flexíveis, menores cobranças, menores dissabores com o trabalho.

Nesse sentido, pensando que por um lado se fixa um trabalho com enfoque hegemônico, onde se articula a autoridade, a força e o convencimento para atingir os objetivos, e, de outro lado, “o conjunto de recompensas”, não se pode negar que em ambas as partes parecem ser comuns essa manifestação no desempenho de suas funções, embora não a concordem, justificando “agir dessa forma como agem para dar conta da enorme quantidade de trabalho, pressões e falta de tempo a que estão submetidos”. (SOUZA, 2007, p. 214).

Essa percepção remete a ideia de que o exercício de poder parece se manifestar no espaço escolar compensando todo e qualquer desafio enfrentado pelo diretor que age politicamente, articulando-se enquanto autoridade para definir os rumos da instituição escolar.

Portanto, neste capítulo, encontram-se agrupadas as questões de perfil dos diretores da Rede Estadual de Ensino do Acre do Ensino Fundamental, buscando-se assim capturar em suas respostas as relações estabelecidas entre o perfil dos sujeitos (diretores) e o desempenho escolar obtido frente a esse índice de desenvolvimento, destacando que as questões das edições 2007 e 2013 apresentam quase sempre questões similares, com exceção de algumas, sendo que a edição de 2019 encontram-se questões bem mais distintas, mas que de toda forma, procurou-se estabelecer um entrecruzamento.

## 6.1 GÊNERO

Nesse item buscou-se saber quem são os diretores das escolas públicas de ensino fundamental do Acre (zona urbana), levando-se em conta os grupos criados a partir do IDEB das 98 escolas selecionadas das edições de 2007, 2013 e 2019, observando –se assim, na tabela a seguir, a apresentação dos dados relativos ao gênero dos diretores. A análise dos dados dispõe que é uma categoria eminentemente feminina, sendo que no grupo AAA1 (29 escolas) de alta mais expressiva no IDEB no Estado do Acre, em 2007, 79,3% dos diretores eram do sexo feminino, em 2013 esse percentual foi de 82,8% e em 2019 o percentual chegou a ser de 72,4%, enquanto que diretores do sexo masculino, nesse grupo, foram apenas de 17,2% em 2007, de 20,7% em 2013 e de 27, 6% em 2019.

No que se refere ao segundo grupo AAA2 representado por 25 escolas e considerado alta no IDEB, porém menos expressivas, se tem que 84,0% dos diretores em 2007 eram do sexo feminino, em 2013 se tem a mesma representação do sexo feminino sendo que em 2019 esse número foi para 76,0% também com os diretores do sexo feminino. Já com o grupo de AEA no IDEB representado por 22 escolas, se sobressaiu também o público feminino na função de diretor, sendo que em 2007, o número de diretoras à frente das escolas foi de 61,9%, em 2013 de 59,1% e em 2019 de 72,7%. No grupo de escolas em EAA/EEE representado por 16 escolas se teve que 68,8% dos diretores dessas escolas eram do sexo feminino, em 2013 esse número foi para 62,5%, tendo decréscimo de 6,3 % e em 2019 o número de diretores do sexo feminino se apresentou com 75%.

Quanto ao grupo Q<sup>30</sup> no IDEB – representado pelo quantitativo de (06) escolas, pode se observar que em 2007 quatro (04) diretores eram do sexo masculino, o que chamou nossa atenção, pelo fato de que esse número de diretoras do sexo feminino foi menor, apresentando-se na frequência nesse mesmo ano 02 diretoras. Outro aspecto que nos inquietou, reside no fato de que esse grupo de queda no IDEB tem uma representatividade, em 2013, de 03 diretores masculinos e 03 diretoras do sexo feminino, apresentando-se frequência similar, já em 2019 se teve à frente da direção, 02 diretores masculinos e 04 do sexo feminino, novamente à frente das escolas com queda no IDEB.

Essa última categoria criada - Q correspondente à queda no IDEB permite uma melhor análise e reflexão em torno dos dados, sendo que as edições de 2013 se teve um percentual de 66,7% que corresponde a 04 diretores do sexo masculino à frente das escolas, deduzindo-se assim, que esse aspecto pode ter tido influência nos resultados, algo visto apenas como hipótese, pois o fato de em 2019 ter tido maior representação feminina à frente da direção das escolas, não possibilitou crescimento no índice, permanecendo ainda em queda.

Assim como em outras áreas de atuação dos profissionais que ocupam o campo educacional, também na função de dirigente escolar do ensino fundamental das escolas da rede estadual do Acre prevalece mais o público feminino sobre o masculino, aspecto esse que parece ser bem comum se se observar toda a América Latina, onde, mesmo se apresentando diferenças mínimas entre os países, segundo Murillo (2012, p.21), “ de cada três diretores de escolas primárias, dois são mulheres”.

No caso do estado do Acre, das 98 escolas selecionadas para análise e com a distribuição dos grupos categorizados nas edições do IDEB de 2007, 2013 e 2019 classificados pelas siglas de AAA1 (29 escolas), AAA2 (25 escolas), AEA (22 escolas), EAA/EEE (16 escolas), Q (6 escolas) têm-se 69 diretores do sexo feminino ocupando a função de diretor de escola e 29 do sexo masculino, isto é, mais de 50% dos diretores da rede estadual de ensino fundamental são mulheres.

De todo modo, questionou-se quais as razões que fundamentam que essa função seja de natureza predominantemente feminina. Pela revisão bibliográfica que fizemos, duas razões podem explicar esse fator: a primeira está relacionada ao forte sentido cultural que se implantou na história da docência para crianças, estando intimamente interligada a uma atividade que era

---

<sup>30</sup> Conforme se apresentou no capítulo metodológico desta pesquisa, o detalhamento feito no perfil dos diretores relacionado ao grupo de queda – Q constará apenas um demonstrativo da frequência absoluta sem explicação causal, fazendo –se uso dos percentuais levantados nas tabelas que consta os grupos de escolas, tendo em vista que o número de sujeitos é pequeno e isso poderia gerar falsa impressão de quantidade.

desenvolvida por pessoas do sexo feminino, preponderando-se nesse sentido como práticas feminizadas. (WERLE, 2005).

Acrescenta-se também, uma segunda razão que pode estar relacionada às atribuições da profissão, sendo que o público masculino se distancia muitas vezes de tais atribuições. Souza (2007, p.216) também acrescenta que,

Há uma marca cultural nas relações de gênero [...] a condição da mulher trabalhadora também é algo importante de ser destacado, pois há variações regionais acerca da participação da construção da renda familiar, como também há diferenças regionais em relação à própria ideia de mulher trabalhadora, com independência e/ou autonomia financeira.

De toda forma, como já observado, em todos os grupos de escolas de ensino fundamental do Acre criados a partir do IDEB encontra-se proporcionalmente mais mulheres diretoras, correspondendo também ao fato dos grupos de alta no IDEB e de estabilidade terem à frente da direção escolar uma representação feminina, ficando o grupo de diretores do sexo masculino em desvantagem por se inserirem no grupo de queda no IDEB – de modo específico nos anos de 2007 e 2013. É o que se pode constatar na tabela a seguir:

TABELA 29 - DIRETORES POR SEXO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE

| Qual é o seu sexo? |           |      |      |      |              |           |      |      |      |
|--------------------|-----------|------|------|------|--------------|-----------|------|------|------|
| Frequencia         |           |      |      |      | Percentual % |           |      |      |      |
| grupo IDEB         |           | 2007 | 2013 | 2019 | grupo IDEB   |           | 2007 | 2013 | 2019 |
| AAA1               | Masculino | 6    | 5    | 8    | AAA1         | Masculino | 20,7 | 17,2 | 27,6 |
|                    | Feminino  | 23   | 24   | 21   |              | Feminino  | 79,3 | 82,8 | 72,4 |
| AAA2               | Masculino | 4    | 4    | 6    | AAA2         | Masculino | 16   | 16   | 24   |
|                    | Feminino  | 21   | 21   | 19   |              | Feminino  | 84   | 84   | 76   |
| AEA                | Masculino | 9    | 8    | 6    | AEA          | Masculino | 40,9 | 38,1 | 27,3 |
|                    | Feminino  | 13   | 13   | 16   |              | Feminino  | 59,1 | 61,9 | 72,7 |
| EAA/EEE            | Masculino | 6    | 5    | 4    | EAA/EEE      | Masculino | 37,5 | 31,3 | 25   |
|                    | Feminino  | 10   | 11   | 12   |              | Feminino  | 62,5 | 68,8 | 75   |
| Q                  | Masculino | 4    | 3    | 2    | Q            | Masculino | 66,7 | 50   | 33,3 |
|                    | Feminino  | 2    | 3    | 4    |              | Feminino  | 33,3 | 50   | 66,7 |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP/MEC – Questionário dos Diretores:2007, 2013 e 2019.

## 6.2 FAIXA ETÁRIA DOS DIRETORES

No que se refere à faixa etária dos (as) diretores (as) das escolas de ensino fundamental da rede estadual do Acre a partir dos grupos de 98 escolas selecionadas, tomando como base o

IDEB das três edições 2007, 2013 e 2019, observou-se que a faixa etária em que se situam as pessoas que ocupam o cargo de direção escolar estão entre 40 a 49 anos de idade, com exceção do grupo de EAA/EEE, que no ano de 2007 teve o maior percentual de diretores (as) entre 30 a 39 anos – correspondente a 56,3% e o grupo de queda Q –, também apresentando um número de dirigentes escolares na referida faixa etária, ou seja, de 30 a 39 anos, correspondente a 50,0%, tanto em 2007 quanto em 2013, verificando-se portanto, que o segundo maior intervalo concentra-se na respectiva faixa etária. Pelo que dizem os dados, as atribuições desenvolvidas pelos diretores de escolas da rede estadual de Ensino Fundamental do Acre estão sendo exercida por profissionais que estão entre o meio e o fim da carreira.

Esse aspecto é importante pelo fato de que os diretores (as) de escolas que se encontram nessa faixa etária serem profissionais com experiências que oferecem grande contribuição ao campo educacional, sendo destaque dentre estes, o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Como se pode observar, o grupo de AAA1 – alta expressiva e AAA2 – alta menos expressiva, e do AEA – se destacam com diretores que tem entre 40 a 49 anos, sendo que esses profissionais exercem a função há algum tempo, tendo, portanto, a capacidade de influenciar nos resultados do IDEB. Trata-se de profissionais experientes, considerando que os profissionais em educação iniciam sua carreira com 25 anos em média, deduzindo assim que há mais de uma década de experiência como se pode observar na tabela relacionada à faixa etária dos diretores, opondo-se ao grupo de queda, onde esses profissionais possuem entre 30 a 39 anos de idade, tendo, portanto, menos experiência.

Assim, pode-se constatar que dos diretores que estão no grupo de alta no IDEB – AAA1, 41,4% desses diretores possuíam em 2007 entre 40 a 49 anos, em 2013, 65,5 % dos diretores, e em 2019 também o percentual de 65,5%. No grupo AAA2 (altas menos expressiva), 44,6% dos diretores em 2007 tinham entre 40 a 49 anos, em 2013 o percentual de 68% e em 2019, 52% tinham essa mesma faixa etária, respondendo respectivamente por esse grupo de alta no índice.

A título de melhor análise, criou-se também um ponto intermediário de cada faixa de idade apresentada, estabelecendo-se que no intervalo de 25 e 29 anos, o ponto intermediário seria de 27; para o intervalo de 30 a 39, seria de 34,5; de 40 a 49, seria de 44,5; de 50 a 54, seria de 52,5; e de 55 anos tomou-se como base a referida faixa, pois é a que se apresenta. Levando em conta o cálculo utilizado, que já se apresentou na parte metodológica desta pesquisa, se tem no grupo AAA1 que a idade média dos diretores em 2007 foi de 42,5, em 2013 a idade média de 43,9 e em 2019 de 45,6.

No grupo AAA2, utilizando-se as mesmas faixas criadas, verificou-se que em 2007 a média de idade dos diretores foi de 41,8, em 2013 de 44,2 e em 2019 a idade média desses diretores chegou a ser 48,4. No que se refere ao grupo AEA, se teve como média de idade dos diretores o ano de 2007, com uma média de 43,7, em 2013 a média foi de também de 43,7 e em 2019 essa média chegou a ser mais expressiva, alcançando 48,6.

Para o grupo de EAA/EEE, os diretores tiveram como idade média, em 2007, 37,8, em 2013 a idade média de 44,9 e em 2019 chegou a ser 46,0 a idade média dos diretores. No grupo de queda-Q em 2007, se teve como idade média dos diretores 40,8, em 2013 se repete a idade que foi de 40,8 e em 2019 a idade média foi de 44,1.

Os dados revelam que o fator idade está associado ao crescimento, à estabilidade e à queda no IDEB, influenciando-o, pois pode se perceber que o grupo de EAA/EEE e do Q possui diretores que estão no segundo intervalo, que é de 30 a 39 anos em 2013, percebendo-se assim que a função desenvolvida por esses diretores que estão nessa faixa etária e que dirigem suas escolas não apresentam alta. Em compensação, pode se traduzir como positivos os resultados em relação à faixa etária de diretores que possuem entre 40 e 49 anos, considerando-se serem estes diretores mais experientes profissionalmente e aptos a conduzirem com mais eficiência a política escolar, obtendo assim melhores resultados no IDEB.

Esse aspecto parece se aproximar da hipótese levantada por esta pesquisa, de que o diretor é um sujeito que concentra as relações de poder e que dada a natureza e a especificidade do seu cargo ou função, é a pessoa que age sobre as ações que se articulam no interior da instituição. Ganha força nesse sentido o fato de que, segundo Souza (2007, p.226):

[...] quem concentra o poder na escola define as pautas, métodos, define rumos e direções da instituição escolar e o domínio sobre essas relações de poder resulta em compensações que superam quaisquer dificuldades encontradas na trajetória de liderança, compensações que se expressam em vantagens financeiras, prestígio social ou, antes de tudo em domínio cada vez maior sobre aquelas relações.

Assinala-se, portanto, que o fato de obter mais idade, corresponde justamente a pessoas que já tem longos anos nessa função que, por sua vez, não deixam de fazer uso das experiências obtidas nessa trajetória de liderança para auxiliar nos processos formativos exigidos pela política escolar, sendo que esse processo ganha relevo pelo fato de que o dirigente que está à frente da escola pode influenciar no desempenho dos discentes. E por que o diretor escolar influencia? Esse é um questionamento já levantado na parte teórica deste estudo, onde sustentou-se que o resultado de sua ação não é fator isolado, uma vez que o papel desempenhado por este sujeito, seja através do cargo ou da função, está interligado a um *ethos* mais amplo da

escola. Nesse sentido, como esse *ethos* se configura como “a questão de que cada escola possui um conjunto articulado de modos de pensar, de organizar e realizar a prática educativa e pedagógica a esta “cultura escolar”, o diretor escolar influencia a variabilidade dos efeitos educativos sobre os alunos. (GARCIA et al, 2016, p.98).

Esse processo estará envolvendo as ações propostas pelo diretor escolar, uma vez que este sujeito age pensando no desempenho dos discentes, mas age também pensando nas funções desenvolvidas por sua pessoa. Sendo ele o representante principal da escola,, não cairá bem se obter resultados negativos na unidade escolar, cabendo a este dirigente influenciar, pois esse aspecto também lhe confere prestígio social, não se ocultando o fato de que os detentores do poder, representado pelos demais sujeitos que compõe a estrutura educacional (administradores de redes, secretarias, sistemas, etc.,) irão também reivindicar mudanças que devem se traduzir em melhores resultados, restando aos diretores renderem obediência. Esse aspecto está associado ao que Weber (2011) menciona acerca da obediência, ao afirmar que há duas espécies de motivos que se relacionam aos interesses pessoais: a retribuição material e o prestígio social, alcançando muitas vezes a recompensa esperada, estando o outro fator direcionado ao temor de perda das vantagens.

Essas são ideias que prevalecem no exercício da função do dirigente escolar, levando este a querer permanecer por mais tempo na função, buscando obter um conjunto de recompensas que são inerentes à sua posição: gratificações, bônus – que se estende também a professores das escolas com alto IDEB, enfim, múltiplas alternativas que são modeladas para que os dirigentes honrem com compromisso suas ações e tenham o que almejam: “ a recompensa esperada”. Na tabela a seguir encontra-se de forma sucinta a faixa etária dos diretores das 98 escolas de Ensino Fundamental do Acre selecionadas para esta pesquisa:



TABELA 30 - FAIXA ETÁRIA DOS DIRETORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE (2007, 2013 E 2019)

| Você poderia nos dizer a sua faixa etária? |                  |            |      |      |                             |                  |            |      |      |
|--------------------------------------------|------------------|------------|------|------|-----------------------------|------------------|------------|------|------|
| IDEB<br>Categoria<br>Criada                | Faixa Etária     | 2007       | 2013 | 2019 | IDEB<br>Categoria<br>Criada | Faixa Etária     | 2007       | 2013 | 2019 |
|                                            |                  | Frequência |      |      |                             |                  | percentual |      |      |
| AAA1                                       | De 25 a 29 anos. | 0          | 0    | 0    | AAA1                        | De 25 a 29 anos. | 0          | 0    | 0    |
|                                            | De 30 a 39 anos. | 11         | 5    | 3    |                             | De 30 a 39 anos. | 37,9       | 17,2 | 10,3 |
|                                            | De 40 a 49 anos. | 12         | 19   | 19   |                             | De 40 a 49 anos. | 41,4       | 68,5 | 65,5 |
|                                            | De 50 a 54 anos. | 4          | 4    | 5    |                             | De 50 a 54 anos. | 13,8       | 13,8 | 17,2 |
|                                            | 55 anos ou mais  | 2          | 0    | 2    |                             | 55 anos ou mais  | 6,9        | 0    | 6,9  |
| AAA2                                       | De 25 a 29 anos. | 0          | 0    | 1    | AAA2                        | De 25 a 29 anos. | 0          | 0    | 4    |
|                                            | De 30 a 39 anos. | 10         | 4    | 1    |                             | De 30 a 39 anos. | 40         | 16   | 4    |
|                                            | De 40 a 49 anos. | 11         | 17   | 13   |                             | De 40 a 49 anos. | 44         | 68   | 52   |
|                                            | De 50 a 54 anos. | 3          | 3    | 4    |                             | De 50 a 54 anos. | 12         | 12   | 16   |
|                                            | 55 anos ou mais  | 1          | 1    | 6    |                             | 55 anos ou mais  | 4          | 4    | 24   |
| AEA                                        | De 25 a 29 anos. | 0          | 0    | 0    | AEA                         | De 25 a 29 anos. | 0          | 0    | 0    |
|                                            | De 30 a 39 anos. | 8          | 4    | 1    |                             | De 30 a 39 anos. | 36,4       | 19   | 4,5  |
|                                            | De 40 a 49 anos. | 8          | 14   | 9    |                             | De 40 a 49 anos. | 36,4       | 66,7 | 40,9 |
|                                            | De 50 a 54 anos. | 0          | 3    | 10   |                             | De 50 a 54 anos. | 0          | 14,3 | 45,5 |
|                                            | 55 anos ou mais  | 6          | 0    | 2    |                             | 55 anos ou mais  | 27,3       | 0    | 9,1  |
| EAA/EEE                                    | De 25 a 29 anos. | 1          | 0    | 0    | EAA/EEE                     | De 25 a 29 anos. | 6,3        | 0    | 0    |
|                                            | De 30 a 39 anos. | 9          | 3    | 2    |                             | De 30 a 39 anos. | 56,3       | 18,8 | 12,5 |
|                                            | De 40 a 49 anos. | 6          | 9    | 9    |                             | De 40 a 49 anos. | 37,5       | 56,3 | 56,3 |
|                                            | De 50 a 54 anos. | 0          | 2    | 3    |                             | De 50 a 54 anos. | 0          | 12,5 | 18,8 |
|                                            | 55 anos ou mais  | 0          | 2    | 2    |                             | 55 anos ou mais  | 0          | 12,5 | 12,5 |
| Q                                          | De 25 a 29 anos. | 0          | 0    | 0    | Q                           | De 25 a 29 anos. | 0          | 0    | 0    |
|                                            | De 30 a 39 anos. | 3          | 3    | 1    |                             | De 30 a 39 anos. | 50         | 50   | 16,7 |
|                                            | De 40 a 49 anos. | 2          | 2    | 4    |                             | De 40 a 49 anos. | 33,3       | 33,3 | 66,7 |
|                                            | De 50 a 54 anos. | 1          | 1    | 1    |                             | De 50 a 54 anos. | 16,7       | 16,7 | 16,7 |
|                                            | 55 anos ou mais  | 0          | 0    | 0    |                             | 55 anos ou mais  | 0          | 0    | 0    |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP/MEC – questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

### 6.3 TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO E TEMPO DE SERVIÇO NA DIREÇÃO

A tabela nº 31 apresenta dados em relação ao tempo de experiência na educação e o tempo de serviço na direção. Lembrando-se que a análise prossegue levando-se em conta os grupos do IDEB criados nas edições de 2007, 2013 e 2019 – classificando-se as 98 escolas selecionadas, fazendo-se aqui uma observação importante, de que na edição de 2019 não se encontrou disponível no questionário a seguinte opção: experiência em educação, bem como na edição de 2007 também se excluiu a opção de tempo que trabalhou como professor (a).

Nesse sentido, a tabela nº 31 mostra que em 2007 o tempo que os diretores inseridos no grupo AAA1 trabalharam na área da educação por mais de 15 anos concentrou-se em torno de 82,8%, sendo esse um percentual bem expressivo. De igual modo, o percentual de diretores do grupo AAA2 tem 80,0% de seus diretores trabalhando na educação por mais de 15 anos. Em



relação ao grupo AEA, 86,4% dos diretores trabalham na educação por mais de 15 anos, encontrando-se aqui maior equilíbrio entre as faixas de tempo até aqui.

Na sequência, o grupo de EAA/EEE mostrou que 50% dos diretores trabalharam na educação entre 11 a 15 anos e o grupo de Q concentrou 16,7% com esse tempo, verificando-se na frequência que esse percentual corresponde a 01 sujeito apenas, tanto na faixa de 6 a 10 anos quanto na faixa que vai de 11 a 15 anos trabalhando na educação. Esse aspecto nos chamou atenção pelo fato de que os diretores que trabalham por menos tempo na educação estarem inseridos no IDEB nas categorias de EAA/EEE e Q. Ao contrário do grupo que possui mais de 15 anos de experiências e que estão inseridos no grupo de alta, estes têm em média mais de 80% de seus diretores atuando nas escolas do IDEB de forma mais expressiva, menos expressiva e alta/estabilidade/alta – evidenciando-se o exercício de outras atividades no campo educacional em períodos anteriores, deduzindo-se que seja à docência.

No ano de 2013, 82,8% dos diretores que estão inseridos no grupo AAA1 trabalharam na área da educação há mais de 15 anos; no grupo AAA2, 88% também trabalham por mais de 15 anos, observando-se uma redução no grupo de AEA nessa faixa, cujo percentual é de 76,2%; já no grupo de EAA/EEE se teve 81,3 % dos diretores que trabalharam na educação e, por fim, sofrendo redução, o grupo Q teve uma média de 66,7% - correspondente a 04 diretores trabalhando na área da educação, observando-se esta faixa de mais de 15 anos. Para 2019 não consta esta informação.

Levando-se em conta o ponto intermediário criado para representar as faixas de tempo que o diretor trabalha na educação, se estabeleceu na primeira faixa o período de até 5 anos, no período que vai de 6 a 10 anos se fixou 8 anos, de 11 a 15 determinou-se 13 anos e mais de 15 manteve-se a respectiva faixa. Desse modo, se teve no grupo AAA1 que, no ano de 2007, o tempo médio de diretores trabalhando na área da educação foi de 14,3 e em 2013 de 14,7. No grupo AAA2, o tempo médio de diretores trabalhando na educação em 2007 foi de 14,1 e em 2013, de 14,6. No grupo de AEA, o tempo médio de diretores trabalhando na educação em 2007 foi em média de 14,5 e em 2013 de 13,7. Já no grupo de EAA/EEE em 2007, o tempo médio foi de 13,1 e em 2013 de 14,3, enquanto no grupo de Q, o tempo médio de diretores que trabalharam na área da educação em 2007 foi de 13,5 e em 2013 também de 12,7. Com base nesses dados, o que se pode observar, é que o tempo dos diretores na área da educação se apresenta com certa positividade quando se trata de um período mais longo, pois como se vê, os diretores que atuam há mais tempo na educação estão concentrados justamente nos grupos de alta do IDEB, sendo visível esse aspecto principalmente quando se compara o tempo do grupo AAA2 com o grupo Q, por exemplo.

No entanto, cabe aqui colocar o que já se mencionou no início deste capítulo sobre a função de diretor escolar do Estado do Acre, pois conforme consta na Lei 3.141/2016, algumas medidas foram tomadas para ser diretor de escola no estado do Acre, envolvendo uma reestruturação da investidura da função – incluindo a abertura da função para a participação de profissionais não docentes, como consta no Art. 11 § 1º da referida Lei.

Alguns questionamentos foram tecidos no capítulo documental desta tese, onde se questionou justamente os critérios para que candidatos à direção das escolas da rede estadual do Acre pudessem participar, sendo oportuno aqui aprofundar novamente essa questão. Dentre os questionamentos, buscou-se saber como alguém da administração pública lidará com a complexidade do ambiente escolar? Quais experiências pedagógicas existem para lidar com múltiplas complexidades que são típicas do ambiente escolar?

Não fica à margem de tais questionamentos o fato de que esse processo está alinhado ao projeto de regulamentação intensamente marcado pelas características da NGP ou do novo gerencialismo, estando essas características compactadas aos aspectos da administração, envolvendo mais procedimentos, adotando medidas para se atingir resultados satisfatórios, sem se analisar muitas vezes os processos para se chegar aos fins.

Não se pretende subestimar a capacidade dos demais profissionais “não docentes” que podem compor o quadro administrativo/ diretivo das escolas, mas a hipótese que aqui se coloca é o fato de que a adequação entre meios e fins tem muito mais chance de apresentar resultados positivos quando confiada a um diretor de escola que, antes de assumir sua função/cargo, foi professor.

Segundo Paro (2015, p. 43) o diretor,

[...] investido na direção, ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre (ou quase nunca) coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade –fim, o processo pedagógico condiciona a atividades – meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais realizadas.

Como afirma a citação, espera-se desse diretor uma conduta administrativa alinhada a objetivos autenticamente educativos, embora se saiba que existam outros fatores determinantes que possam afetar o comportamento do dirigente. Acredita-se que pela posição ocupada na escola, onde se concentra o poder, o diretor escolar poderá lograr os objetivos propostos no cotidiano da escola, pois é a ele que são confiadas e dadas determinadas condições para realizar as atividades meio e as atividades fins de uma instituição escolar.

A faixa que se encontra o maior grupo de diretores que trabalha na área da educação é a que corresponde a mais de 15 anos, seguido do segundo intervalo que varia entre 11 a 15 anos, ressaltando-se que esse segundo intervalo no grupo de queda corresponde à faixa etária de 6 a 10 anos, onde 01 dos diretores trabalham na área da educação. Isso só reforça as constatações de que os diretores que trabalham na área da educação há mais tempo rendem resultados de alta no IDEB e estabilidade, evidenciando-se que esse aspecto é observado nas 98 escolas estaduais de Ensino Fundamental do Acre selecionadas para esta pesquisa.

No que diz respeito ao tempo de experiência como diretor (a) no ano de 2007, observando-se as 98 escolas selecionadas e distribuídas nos grupos criados para representar o IDEB dessas escolas, apresentou-se uma forte tendência que nos levou a crer que grande parte dos diretores foram professores antes de ocupar a atual função. Nesse sentido, os diretores inseridos nos grupos do IDEB com experiências mais longas foram justamente os grupos de AAA1, apresentando-se 51, equivalente a 7% dos diretores com experiências entre 6 a 10 anos e o grupo AAA2 que apresentou 48,0% de seus diretores com experiência em direção escolar entre 6 a 10 anos. Os demais grupos apresentaram mudanças em relação à faixa de experiências, estando assim distribuídos: o grupo de AEA mostrou que o tempo de experiência como diretor encontra-se na faixa de até 5 anos, sendo representado por 59,1%; o grupo de AEE/EEE também se encontrou nessa faixa, com 75% de seus diretores com experiência como diretor, seguido do grupo de Q que apresentou 03 dos seus diretores na respectiva faixa, de até 5 anos.

No geral, essa faixa de até 5 anos apareceu ser predominante no ano de 2013, pois se se observar os grupos criados pelo IDEB, pode se verificar que em todos eles predomina o tempo de experiência do diretor com apenas 5 anos. Assim, pode se observar que no grupo AAA1, se teve 62,1% dos diretores com experiência de até 5 anos; no grupo AAA2 se teve 80% de diretores com essa faixa de experiência; no grupo AEA se teve 90,5% de seus diretores na mesma faixa; no grupo EAA/EEE chegou a 81,3% de diretores com 5 anos de experiência e, por fim, no grupo de Q, se apresentou 06 dos seus diretores com experiências de até 5 anos como diretor de unidade escolar.

Na edição de 2019, é possível se constatar uma mescla nas faixas etárias dos diretores relacionadas ao tempo de experiência como dirigentes de escolas, observando-se no grupo de alta mais expressivas, categorizado como AAA1, que 41,4% dos diretores possuem experiências de 6 a 10 anos em relação à esta função; no grupo de alta menos expressivas, no AAA2 se concentra 48,0% de seus diretores nessa mesma faixa; no grupo de AEA possuía 59,1% de seus diretores com até 5 anos de experiências; o grupo de EAA/EEE possui diretores

com experiências entre 6 a 10 anos atingindo assim, um percentual de 50% e o grupo de Q que apresenta 03 diretores com até 5 anos de experiência.

De acordo com as faixas criadas<sup>31</sup> para se calcular o tempo médio dos diretores em direção de escolas durante os períodos de 2007, 2013 e 2019 se tem no grupo AAA1 que o tempo médio em 2007 foi de 7,2, em 2013 de 6,3 e em 2019 de 8,0. No grupo AAA2, em 2007, o tempo médio alcançado pelos diretores foi de 7,6, em 2013 de 5,9 e em 2019 de 7,4, já no grupo AEA, em 2007, o tempo médio dos diretores na direção foi de 7,2, em 2013 de 5,3 e em 2019 essa média foi de 5,9. Em relação ao grupo de EAA/EEE a média de tempo de direção em 2007 foi de 6,1, em 2013 de 5,6 e em 2019 de 7,1 e para o grupo de queda o tempo médio foi de 7,3, em 2013 a média foi de 5,0 e em 2019 de 6,2.

Observando-se os grupos do IDEB criados a partir das edições de 2007, 2013 e 2019 é possível se constatar que há diretores com experiências mais longas e experiências mais curtas na distribuição desses grupos, o que não quer dizer que pouco tempo de experiência seja insignificante, pois se cotejarmos esses dados com a variável “trabalha na área da educação”, se verá que a maioria dos diretores que estão nos grupos de alta possuem mais de 15 anos de trabalho na educação. O fato de se observar que na variável “tempo de experiência como diretor” em 2007, os grupos de AAA1 e AAA2 apresentaram a maioria dos diretores com experiências entre 6 a 10 anos demonstra que esse aspecto seja favorável e pode influenciar nos resultados, mas em contrapartida, nesse ano de 2007 também se observou nos grupos de estabilidade e queda que os diretores com apenas 5 anos de experiência apresentam desvantagens em relação aos que estão na faixa de 6 a 10 anos de experiência. Pelo que se percebe, esse aspecto parece apontar que ao longo dos anos a experiência para ocupar o cargo ou a função de dirigente escolar tem se tornado um elemento ainda mais importante para chegar e permanecer na função que lhe foi confiada.

No ano de 2013, como já fora mencionado, se tem de forma unânime diretores com até 5 anos de experiência e em 2019 há uma mescla dessa faixa, sendo o mais importante que haja diretores com experiência de direção, pois conforme o estudo de Souza (2007), os diretores que possuem mais experiências são os que tendem a efetivar processos de gestão de maneira mais democrática, dão mais abertura para o diálogo, a participação, incluindo-se também um maior envolvimento com a comunidade. Entretanto, esse mesmo estudo evidencia que parece se ter um limite de tempo para isso, uma vez que os diretores com mais de 15 anos de experiência

---

<sup>31</sup> É importante destacar que as faixas criadas para apresentação foram classificadas da seguinte maneira: até 5 anos é a primeira faixa determinada; entre 6 a 10 anos o ponto intermédio é 8; entre 11 a 15 anos o ponto intermédio é 13; e mais de 15 manteve-se.

parecem inverter esse quadro, ou seja, dinamizam em suas práticas processo de gestão menos democráticos. Desse modo, pode –se observar que um aumento de diretores com mais de 15 anos de experiência não pode ser visto com tanta positividade para a construção ou para a efetivação da democracia escolar.

A relação entre o tempo que trabalha na área da educação e o tempo que esses profissionais têm na função da direção nos apresentam, em alguma medida e conforme a tabela<sup>32</sup> a seguir, que nos anos de 2007 e de 2013 houve uma redução expressiva no percentual de diretores com mais de 15 anos de experiência ou que permaneceram por mais de 15 anos nas funções relacionadas à administração, ou seja, em nenhum grupo criado do IDEB houve de forma expressiva diretores com mais de 15 anos de experiência na direção das escolas. A redução desse percentual de diretores com mais de 15 anos de experiência pode ser explicada pela inserção do princípio da gestão democrática na LDB de 1996 e seu processo de discussão, fixando-se mudanças que tiveram como culminância principal a elaboração de leis municipais e estaduais regulamentando-se o princípio da gestão democrática.

De modo específico no estado do Acre, a Lei 1513/2003 previu em seu Art.14 que o candidato eleito para o cargo de diretor teria permanência máxima na função de dirigente escolar por um período de 03 anos, tendo direito a uma reeleição consecutiva apenas, indicando também que a partir de 2010 os mandatos teriam duração de 04 anos, sendo que esse período de duração se estendeu para a Lei 3.141/2016, expondo em seu Art.20, que o mandato de diretor é de quatro anos. Pode-se observar que esse limite de tempo fixado pode também ter sido determinado para outros estados e municípios que regularizaram a gestão democrática, obedecendo assim, os critérios da LDB previsto no Art.14, ao afirmar que “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]”.

Pelo que se pode observar, parece que à frente das escolas selecionadas, onde se criou os grupos de IDEB, há um consenso forte que se aproxima da segunda evidência apontada por Souza (2007), de que diretores com mais de 15 anos de experiência na direção apresentam processos de gestão menos democráticos. Isso parece se aproximar dos diretores que estão à frente das escolas de Ensino Fundamental do Acre distribuídos nos grupos do IDEB, haja vista que os diretores com mais de 15 anos de experiência na direção não se sobressaem com um percentual tão incisivo como nas demais faixas, verificando-se que a permanência por muito tempo em torno das funções administrativas se configura como algo negativo e se distância dos

---

<sup>32</sup> Importante destacar que a tabela apresentada não possui a variável “trabalha na área de educação” na edição de 2019, limitando-se, portanto, esse aspecto apenas nos anos de 2007 e 2019.

parâmetros emitidos em torno da gestão democrática. Nesse sentido, embora ainda existam diretores selecionados para assumir a direção das escolas de forma menos democrática, pois, como se sabe, ainda há relações patrimonialistas existentes na escolha de diretores escolares no estado do Acre, não se pode negar que há contribuição, ainda que parcial, para o processo de democratização das escolas, uma vez que pelos dados apresentados, se observa uma rotatividade na função desenvolvida por estes dirigentes, apresentando, portanto, uma mescla nas faixas de tempo de experiência como diretor, que por certo influenciam nos resultados do IDEB, podendo assim ser observado em seus respectivos grupos, conforme se apresentam nas tabelas a seguir:

TABELA 31- TEMPO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOS DIRETORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE (2007)

| 2007                          |                   |            |            |                                      |                   |            |            |
|-------------------------------|-------------------|------------|------------|--------------------------------------|-------------------|------------|------------|
| trabalha na área de educação? |                   |            |            | tempo de experiência como diretor(a) |                   |            |            |
| IDEB<br>Categoria<br>Criada   | Faixa de<br>tempo | Frequência | Percentual | IDEB<br>Categoria<br>Criada          | Faixa de<br>tempo | Frequência | Percentual |
| AAA1                          | até 5             | 0          | 0          | AAA1                                 | até 5             | 12         | 41,4       |
|                               | 6 a 10            | 2          | 6,9        |                                      | 6 a 10            | 15         | 51,7       |
|                               | 11 a 15           | 3          | 10,3       |                                      | 11 a 15           | 1          | 3,4        |
|                               | mais de 15        | 24         | 82,8       |                                      | mais de 15        | 1          | 3,4        |
|                               | Nr                | 0          | 0          |                                      | Nr                | 0          | 0          |
| AAA2                          | até 5             | 1          | 4          | AAA2                                 | até 5             | 10         | 40         |
|                               | 6 a 10            | 1          | 4          |                                      | 6 a 10            | 12         | 48         |
|                               | 11 a 15           | 3          | 12         |                                      | 11 a 15           | 1          | 4          |
|                               | mais de 15        | 20         | 80         |                                      | mais de 15        | 2          | 8          |
|                               | Nr                | 0          | 0          |                                      | Nr                | 0          | 0          |
| AEA                           | até 5             | 0          | 0          | AEA                                  | até 5             | 13         | 59,1       |
|                               | 6 a 10            | 1          | 4,5        |                                      | 6 a 10            | 6          | 27,3       |
|                               | 11 a 15           | 2          | 9,1        |                                      | 11 a 15           | 0          | 0          |
|                               | mais de 15        | 19         | 86,4       |                                      | mais de 15        | 3          | 13,6       |
|                               | Nr                | 0          | 0          |                                      | Nr                | 0          | 0          |
| EAA/EEE                       | até 5             | 0          | 0          | EAA/EEE                              | até 5             | 12         | 75         |
|                               | 6 a 10            | 2          | 12,5       |                                      | 6 a 10            | 3          | 18,8       |
|                               | 11 a 15           | 8          | 50         |                                      | 11 a 15           | 1          | 6,3        |
|                               | mais de 15        | 6          | 37,5       |                                      | mais de 15        | 0          | 0          |
|                               | Nr                | 0          | 0          |                                      | nr                | 0          | 0          |
| Q                             | até 5             | 0          | 0          | Q                                    | até 5             | 3          | 50         |
|                               | 6 a 10            | 1          | 16,7       |                                      | 6 a 10            | 2          | 33,3       |
|                               | 11 a 15           | 1          | 16,7       |                                      | 11 a 15           | 1          | 16,7       |
|                               | mais de 15        | 4          | 66,7       |                                      | mais de 15        | 0          | 0          |
|                               | Nr                | 0          | 0          |                                      | nr                | 0          | 0          |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP/MEC – Questionário do diretor: 2007

#### 6.4 TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR

Nas tabelas que seguem 2013 e 2019 consta também a variável “Por quanto tempo trabalhou como professor” e entre as 98 escolas selecionadas, com os IDEB distribuídos, constou que entre os diretores dessas escolas, 55,2% dos que estão no grupo AAA1 trabalharam por mais de 15 anos; no grupo AAA2, verificou-se que 64% dos diretores são professores com atividade profissional há mais de 15 anos; no grupo AEA se teve 42,9% desses profissionais na mesma faixa de tempo; o grupo de EAA/EEE se concentrou em duas faixas de 11 a 15 e mais de 15 anos 43,8% de diretores que trabalharam como professores; no grupo de queda Q, se teve

na frequência que 03 diretores trabalharam como professor entre o período de 6 a 10 anos e 03 trabalharam por mais de 15 anos. Assim, não muito diferente, na edição de 2019, de forma unânime, todos os diretores trabalharam como professores, sendo que na frequência se tem 01 com experiência entre 6 a 10 anos e 4 com mais de 15 anos. Pelo que se vê, são professores que já possuem mais de 15 anos de atuação e que se destacam por já terem cumprido mais da metade da carreira profissional, prestando seus serviços e de modo específico contribuindo para o aprendizado dos alunos, sendo que esses diretores vêm influenciando nos resultados do IDEB na rede estadual de Ensino Fundamental do Acre, conforme pode se observar nos grupos criados.

No entanto, pode-se dizer que, se por um lado esse perfil apresentado pode parecer bom, devido às longas experiências, ao domínio de conhecimentos da profissão e do cotidiano da escola, por outro, esses mesmos diretores podem estar com conhecimentos anteriores deslocados correspondentes às tarefas de um dirigente escolar – se traduzindo esse fator como uma dificuldade para as ações a serem desempenhadas na função, considerando que esse novo cargo/função demanda novos conhecimentos.

É oportuno colocar que o cargo/função desses dirigentes parece se munir de conhecimentos dos cursos de graduação, que por sinal tratam sucintamente dos aspectos relacionados à gestão escolar. Nesse sentido, como afirma Vieira e Vidal (2015, p.124), “como o País não possui carreira profissional de gestor escolar, a origem dos diretores está associada à carreira de professor [...] à medida que os professores avançam no tempo de exercício profissional, almejam ocupar o cargo de gestor escolar”.

Observando-se esse aspecto, é possível considerar que as relações de poder se manifestem no cenário escolar, justamente pelo fato de que o professor/diretor por se achar que tem à sua frente a antiguidade como componente que dá sustentação à sua carreira, acaba fazendo uso desse recurso para convencer os demais funcionários a aceitá-los em cargos administrativos ou de gestão, seja através de indicações, eleição ou de outras formas.

É aqui onde o poder de definição, segundo Souza (2007), tende a se ampliar dentro da instituição, pois as pessoas que ali trabalham tendem a concordar quase sempre com as ideias do líder ou mesmo a refletirem em torno de suas propostas, ou sobre o que ele pensa, concordando nem que seja com o que é estabelecido como pauta, por exemplo, de uma reunião.

Não se pode descartar também desse processo a existência de imposições, isto é, dos atributos da autoridade escolar que em muitos casos promove disputas, ganhando força a argumentação dos sujeitos, estando esse aspecto relacionado ao que coloca Bourdieu (2012, p.11) como “a presença de elementos estruturados e estruturantes de comunicação e de



conhecimento, dão margem para que os sistemas simbólicos cumpram à sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação [...]”.

É notório, nessa perspectiva, a concepção de que pode surgir novas formas, novos papéis dos que compõem a estrutura escolar, isso porque o poder de comunicação do dirigente tende a ser convincente, pois é de onde sai suas ideias políticas, mas é também da onde os outros funcionários podem opinar, tomarem decisões, estabelecendo-se assim “concessões e acordos”. (BOURDIEU, 2004, p.143).

Levando-se em conta a metodologia criada para se observar de modo mais detalhado o tempo médio que os diretores das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental do Acre trabalharam como professores (as), se tem que, em 2013, os diretores do grupo AAA1 possuíam em média 12,4 anos de experiência como professor e em 2019, 12,5; no grupo AAA2, os diretores (as) trabalharam em média como professores 13,9 anos em 2013 e em 2019, 13,7; no grupo AEA, em 2013, o tempo dos diretores que trabalharam como professor foi de 11,5 e em 2019 de 13,1; no grupo de estabilidade EAA/EEE, em 2013, o tempo médio dos diretores que trabalharam como professores foi de 13,3 e em 2019 de 12,6. No grupo de queda, se teve como tempo médio diretores trabalhando como professor com 11,5 anos em 2013 e em 2019, esse tempo foi de 13,6. Assim, ainda que as diferenças sejam mínimas quanto ao tempo médio que os diretores trabalharam como professores, é possível se perceber em alguns anos como esse tempo médio de experiência como professor surtiu efeito, isso porque se compararmos, por exemplo, o grupo AAA2 com o grupo Q, diferenças podem ser percebidas levando-se em conta que no grupo de alta os diretores possuem mais tempo de experiência como professores do que os diretores do grupo de queda.

Pode-se assim dizer que o tempo de experiência como professor, antes de se tornar diretor, pode impactar nos resultados escolares de forma positiva, isso porque os domínios das atividades intra-escolares são adquiridos no contexto da sala de aula, sendo, portanto, fundamental esse aspecto, uma vez que esse diretor/professor lidará diretamente com a dimensão pedagógica, auxiliando provavelmente no desempenho de sua função, já que as leis de gestão propõem esses elementos. Na tabela a seguir, se apresenta três aspectos que podem ser considerados relevantes para influenciar nos resultados do IDEB:

TABELA 32 - REPRESENTAÇÃO DO TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, ATUAÇÃO COMO PROFESSOR E EXPERIÊNCIA DOS DIRETORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE (2013)

| 2013                          |                   |            |            |                                      |                   |            |            |                               |                   |            |            |
|-------------------------------|-------------------|------------|------------|--------------------------------------|-------------------|------------|------------|-------------------------------|-------------------|------------|------------|
| trabalha na área de educação? |                   |            |            | tempo de experiência como diretor(a) |                   |            |            | trabalhou como professor 2013 |                   |            |            |
| IDEB<br>Categoria<br>Criada   | Faixa de<br>tempo | Frequência | Percentual | IDEB<br>Categoria<br>Criada          | Faixa de<br>tempo | Frequência | Percentual | IDEB<br>Categoria<br>Criada   | Faixa de<br>tempo | Frequência | Percentual |
| AAA1                          | até 5             | 0          | 0          | AAA1                                 | até 5             | 18         | 62,1       | AAA1                          | até 5             | 3          | 10,3       |
|                               | 6 a 10            | 0          | 0          |                                      | 6 a 10            | 10         | 34,5       |                               | 6 a 10            | 5          | 17,2       |
|                               | 11 a 15           | 5          | 17,2       |                                      | 11 a 15           | 1          | 3,4        |                               | 11 a 15           | 5          | 17,2       |
|                               | mais de 15        | 24         | 82,8       |                                      | mais de 15        | 0          | 0          |                               | mais de 15        | 16         | 55,2       |
|                               | Nr                | 0          | 0          |                                      | nr                | 0          | 0          |                               | Nr                | 0          | 0          |
| AAA2                          | até 5             | 0          | 0          | AAA2                                 | até 5             | 20         | 80         | AAA2                          | até 5             | 0          | 0          |
|                               | 6 a 10            | 1          | 4          |                                      | 6 a 10            | 4          | 16         |                               | 6 a 10            | 2          | 8          |
|                               | 11 a 15           | 2          | 8          |                                      | 11 a 15           | 0          | 0          |                               | 11 a 15           | 7          | 28         |
|                               | mais de 15        | 22         | 88         |                                      | mais de 15        | 1          | 4          |                               | mais de 15        | 16         | 64         |
|                               | Nr                | 0          | 0          |                                      | nr                | 0          | 0          |                               | Nr                | 0          | 0          |
| AEA                           | até 5             | 1          | 4,8        | AEA                                  | até 5             | 19         | 90,5       | AEA                           | até 5             | 5          | 23,8       |
|                               | 6 a 10            | 2          | 9,5        |                                      | 6 a 10            | 2          | 9,5        |                               | 6 a 10            | 2          | 9,5        |
|                               | 11 a 15           | 2          | 9,5        |                                      | 11 a 15           | 0          | 0          |                               | 11 a 15           | 5          | 23,8       |
|                               | mais de 15        | 16         | 76,2       |                                      | mais de 15        | 0          | 0          |                               | mais de 15        | 9          | 42,9       |
|                               | Nr                | 0          | 0          |                                      | nr                | 0          | 0          |                               | nr                | 0          | 0          |
| EAA/EEE                       | até 5             | 0          | 0          | EAA/EEE                              | até 5             | 13         | 81,3       | EAA/EEE                       | até 5             | 0          | 0          |
|                               | 6 a 10            | 1          | 6,3        |                                      | 6 a 10            | 3          | 18,8       |                               | 6 a 10            | 2          | 12,5       |
|                               | 11 a 15           | 2          | 12,5       |                                      | 11 a 15           | 0          | 0          |                               | 11 a 15           | 7          | 43,8       |
|                               | mais de 15        | 13         | 81,3       |                                      | mais de 15        | 0          | 0          |                               | mais de 15        | 7          | 43,8       |
|                               | Nr                | 0          | 0          |                                      | nr                | 0          | 0          |                               | nr                | 0          | 0          |
| Q                             | até 5             | 0          | 0          | Q                                    | até 5             | 6          | 100        | Q                             | até 5             | 0          | 0          |
|                               | 6 a 10            | 2          | 33,3       |                                      | 6 a 10            | 0          | 0          |                               | 6 a 10            | 3          | 50         |
|                               | 11 a 15           | 0          | 0          |                                      | 11 a 15           | 0          | 0          |                               | 11 a 15           | 0          | 0          |
|                               | mais de 15        | 4          | 66,7       |                                      | mais de 15        | 0          | 0          |                               | mais de 15        | 3          | 50         |
|                               | Nr                | 0          | 0          |                                      | nr                | 0          | 0          |                               | nr                | 0          | 0          |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP/MEC – Questionário do Diretor: 2013

TABELA 33 - REPRESENTAÇÃO DO TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR E EXPERIÊNCIA DOS DIRETORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE (2019)

| 2019                                 |                   |            |            |                             |                   |            |            |
|--------------------------------------|-------------------|------------|------------|-----------------------------|-------------------|------------|------------|
| tempo de experiência como diretor(a) |                   |            |            | trabalhou como professor    |                   |            |            |
| IDEB<br>Categoria<br>Criada          | Faixa de<br>tempo | Frequência | Percentual | IDEB<br>Categoria<br>Criada | Faixa de<br>tempo | Frequência | Percentual |
| AAA1                                 | até 5             | 10         | 34,5       | AAA1                        | até 5             | 0          | 0          |
|                                      | 6 a 10            | 12         | 41,4       |                             | 6 a 10            | 8          | 27,6       |
|                                      | 11 a 15           | 6          | 20,7       |                             | 11 a 15           | 8          | 27,6       |
|                                      | mais de 15        | 0          | 0          |                             | mais de 15        | 13         | 44,8       |
|                                      | nr                | 1          | 3,4        |                             | Nr                | 0          | 0          |
| AAA2                                 | até 5             | 8          | 32         | AAA2                        | até 5             | 1          | 4          |
|                                      | 6 a 10            | 12         | 48         |                             | 6 a 10            | 2          | 8          |
|                                      | 11 a 15           | 2          | 8          |                             | 11 a 15           | 2          | 8          |
|                                      | mais de 15        | 0          | 0          |                             | mais de 15        | 17         | 68         |
|                                      | nr                | 3          | 12         |                             | Nr                | 3          | 12         |
| AEA                                  | até 5             | 13         | 59,1       | AEA                         | até 5             | 1          | 4,5        |
|                                      | 6 a 10            | 6          | 27,3       |                             | 6 a 10            | 3          | 13,6       |
|                                      | 11 a 15           | 0          | 0          |                             | 11 a 15           | 3          | 13,6       |
|                                      | mais de 15        | 0          | 0          |                             | mais de 15        | 12         | 54,5       |
|                                      | nr                | 3          | 13,6       |                             | Nr                | 3          | 12,6       |
| EAA/EEE                              | até 5             | 6          | 37,5       | EAA/EEE                     | até 5             | 1          | 6,3        |
|                                      | 6 a 10            | 8          | 50         |                             | 6 a 10            | 2          | 12,5       |
|                                      | 11 a 15           | 1          | 6,3        |                             | 11 a 15           | 5          | 31,3       |
|                                      | mais de 15        | 0          | 0          |                             | mais de 15        | 6          | 37,5       |
|                                      | nr                | 1          | 6,3        |                             | Nr                | 2          | 12,5       |
| Q                                    | até 5             | 3          | 50         | Q                           | até 5             | 0          | 0          |
|                                      | 6 a 10            | 2          | 33,3       |                             | 6 a 10            | 1          | 16,7       |
|                                      | 11 a 15           | 0          | 0          |                             | 11 a 15           | 0          | 0          |
|                                      | mais de 15        | 0          | 0          |                             | mais de 15        | 4          | 66,7       |
|                                      | nr                | 1          |            |                             | Nr                | 1          | 16,7       |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP/MEC – Questionário dos diretores: 2007, 2013 e 2019.

Não se pode também descartar que esses profissionais não deixam de ter o domínio dos conhecimentos técnicos, próprios do cargo/função administrativa e que podem em muito justificar de certa forma a sua permanência na função de dirigente escolar, entrelaçando-se esse aspecto ao que afirma Souza (2007), ao dizer que essa permanência por um período mais longo na função ganha força “a partir do domínio da burocracia escolar, vale dizer, a partir do controle sobre os instrumentos e processos técnico – administrativos da instituição”. (SOUZA, 2007, p. 215).

Nesse sentido, é importante colocar que as técnicas administrativas estão por certo interligadas à gestão que se encontra em vigor no interior das instituições escolares, sendo que no estado do Acre a ênfase maior é dada sobre a gestão gerencial. Nesse tipo de gestão, busca se preservar um trabalho de competência das pessoas com vistas à obtenção de resultados, podendo permanecer inclusive na direção das escolas por mais tempo e, pelo que se observa nos dados, esse é um fenômeno comum a ser nas escolas de Ensino Fundamental. Como a Lei de gestão 3.141/2016 determina em seu Art. 20 que os diretores eleitos podem ter um mandato de quatro anos, com direito a uma reeleição consecutiva, é visível que os diretores das escolas inseridos nos grupos de IDEB distribuídos entre as instituições foram reeleitos, como se pode observar nos grupos do IDEB, conforme as tabelas a seguir:

TABELA 34 - TEMPO DE ATUAÇÃO DOS DIRETORES NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE (2007, 2013 E 2019)

| diretor(a) desta escola? Anos |                   |            |      |      |                             |                   |                             |                             |                             |
|-------------------------------|-------------------|------------|------|------|-----------------------------|-------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| IDEB<br>Categoria<br>Criada   | Faixa de<br>tempo | 2007       | 2013 | 2019 | IDEB<br>Categoria<br>Criada | Faixa de<br>tempo | 2007                        | 2013                        | 2019                        |
|                               |                   | Frequência |      |      |                             |                   | percentual                  |                             |                             |
| AAA1                          | até 5             | 14         | 19   | 13   | AAA1                        | até 5             | <div><div></div></div> 48,3 | <div><div></div></div> 65,5 | <div><div></div></div> 44,8 |
|                               | 6 a 10            | 14         | 9    | 12   |                             | 6 a 10            | <div><div></div></div> 48,3 | <div><div></div></div> 31   | <div><div></div></div> 41,4 |
|                               | 11 a 15           | 1          | 1    | 3    |                             | 11 a 15           | <div><div></div></div> 3,4  | <div><div></div></div> 3,4  | <div><div></div></div> 10,3 |
|                               | mais de 15        | 0          | 0    | 0    |                             | mais de 15        | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    |
|                               | Nr                | 0          | 0    | 1    |                             | Nr                | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 3,4  |
| AAA2                          | até 5             | 13         | 21   | 11   | AAA2                        | até 5             | <div><div></div></div> 52   | <div><div></div></div> 84   | <div><div></div></div> 44   |
|                               | 6 a 10            | 8          | 3    | 11   |                             | 6 a 10            | <div><div></div></div> 32   | <div><div></div></div> 12   | <div><div></div></div> 44   |
|                               | 11 a 15           | 2          | 0    | 0    |                             | 11 a 15           | <div><div></div></div> 8    | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    |
|                               | mais de 15        | 2          | 1    | 0    |                             | mais de 15        | <div><div></div></div> 8    | <div><div></div></div> 4    | <div><div></div></div> 0    |
|                               | Nr                | 0          | 0    | 3    |                             | Nr                | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 12   |
| AEA                           | até 5             | 16         | 19   | 13   | AEA                         | até 5             | <div><div></div></div> 72,7 | <div><div></div></div> 90,5 | <div><div></div></div> 59,1 |
|                               | 6 a 10            | 4          | 2    | 6    |                             | 6 a 10            | <div><div></div></div> 18,2 | <div><div></div></div> 9,5  | <div><div></div></div> 27,3 |
|                               | 11 a 15           | 1          | 0    | 0    |                             | 11 a 15           | <div><div></div></div> 4,5  | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    |
|                               | mais de 15        | 1          | 0    | 0    |                             | mais de 15        | <div><div></div></div> 4,5  | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    |
|                               | Nr                | 0          | 0    | 3    |                             | Nr                | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 13,6 |
| EAA/EEE                       | até 5             | 12         | 13   | 9    | EAA/EEE                     | até 5             | <div><div></div></div> 75   | <div><div></div></div> 81,3 | <div><div></div></div> 56,3 |
|                               | 6 a 10            | 3          | 2    | 6    |                             | 6 a 10            | <div><div></div></div> 18,8 | <div><div></div></div> 12,5 | <div><div></div></div> 37,5 |
|                               | 11 a 15           | 0          | 0    | 0    |                             | 11 a 15           | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    |
|                               | mais de 15        | 0          | 1    | 0    |                             | mais de 15        | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 6,3  | <div><div></div></div> 0    |
|                               | Nr                | 1          | 0    | 1    |                             | Nr                | <div><div></div></div> 6,3  | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 6,3  |
| Q                             | até 5             | 4          | 6    | 3    | Q                           | até 5             | <div><div></div></div> 66,7 | <div><div></div></div> 100  | <div><div></div></div> 50   |
|                               | 6 a 10            | 2          | 0    | 2    |                             | 6 a 10            | <div><div></div></div> 33,3 | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 33,3 |
|                               | 11 a 15           | 0          | 0    | 0    |                             | 11 a 15           | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    |
|                               | mais de 15        | 0          | 0    | 0    |                             | mais de 15        | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    |
|                               | Nr                | 0          | 0    | 1    |                             | Nr                | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 16,7 |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep/MEC – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

A tabela acima mostra em detalhe o tempo de atuação dos diretores escolares especificamente numa escola, sendo possível se fazer ilações a partir do percentual das faixas

apresentadas, como fizemos para conhecer melhor, através de uma aproximação pelo ponto intermédio e depois pela média, chegando-se nas seguintes faixas: até 5 foi a faixa inicial apresentada, de 6 a 10 o ponto intermédio foi de 8,0, de 11 a 15 o ponto intermédio foi de 13, mantendo-se, por fim, a faixa 15. Nesse sentido, verificou-se que no grupo AAA1, o tempo de atuação do diretor especificamente em uma escola no ano de 2007 foi de 6,7, em 2013 de 6,2, em 2019 de 6,9; no grupo AAA2 o tempo de atuação dos diretores especificamente em uma escola foi de 7,4, em 2013 de 5,8 e em 2019 de 5,7. No grupo AEA, em 2007, se teve como tempo médio de 6,4, em 2013 de 5,3 e em 2019 de 5,1; no grupo de EAA/EEE, em 2007, o tempo médio encontrado foi de 5,3, em 2013 de 6,0 e em 2019 de 5,8. No grupo de queda Q, a média de tempo do diretor especificamente em uma escola foi de 6,0 em 2007, de 5,0 em 2013 e em 2019 de 5,2.

Conforme pode se observar, as médias obtidas procedentes do cálculo feito que envolveu o número de respondentes, multiplicado pela idade média obtida a partir do ponto intermédio, demonstrou que em todos os grupos os dirigentes parecem estar investidos na função ocupando um segundo mandato, pois, conforme já se destacou, a Lei 3.141/16 em seu art. 20 deixa claro que os diretores podem ter mandato de quatro anos com uma reeleição. Além disso, como pode se analisar em todos os grupos criados, a média de tempo desses diretores está na faixa de 5 anos ou ultrapassando esse período, sendo importante destacar que esse curto período na direção não indica influência nos resultados do IDEB, já que a média de tempo apresentada entre os grupos são semelhantes.

## 6.5 FORMAÇÃO INICIAL

Ao estabelecermos uma relação da formação inicial dos diretores a partir das 98 escolas selecionadas em que se estabeleceu critérios para a criação dos grupos do IDEB, é possível observar que a formação dos diretores está voltada para as áreas de licenciaturas, sendo esta tendência observada em todos os grupos.

No grupo AAA1, da edição de 2007, observou-se que 48,3% dos diretores possuem outras licenciaturas. Já em 2013, se teve 58,6% dos diretores, mas com formação específica em pedagogia e em 2019 essa mesma informação se repetiu. No grupo AAA2, em 2007 se teve mudanças, sendo que o percentual de diretores formados em pedagogia foi de 40,0%, em 2013 de 44% de pedagogos e em 2019 também a formação em pedagogia predominou, tendo 52% dos diretores formados nessa área.

Frente ao grupo de AEA, é possível se observar que 54,5% dos diretores possuíam formação em outras licenciaturas, como em 2013, quando concentrava-se 57,1% do total e em 2019 com 59,1% dos diretores também se apresentando com formação em outras licenciaturas. Especificamente nesse grupo, mais uma alternativa se apresentou, pois, trata-se da opção “menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau)” e ainda que apresente um percentual inferior, havia diretores com essa formação nas escolas de Ensino Fundamental do estado do Acre. Como é possível de se observar, em 2007, se teve 4,8% dos diretores com essa formação, se repetindo o mesmo percentual em 2013 e atingindo 0,0% em 2019. O baixo percentual de diretores com essa formação nos últimos anos mostra que há uma substituição desse nível de formação por cursos em nível superior e pode ser que esse processo esteja interligado à expansão de novos cursos implantados pelo MEC e ofertados pela UFAC, bem como aos diversos programas da referida instituição em parceria com o estado e os municípios para a formação dos professores, incluindo-se nesse caso, o dos diretores que antes de assumirem seus cargos/funções foram contemplados com tais programas, como nos cursos de Educação à Distância (EAD), que também possibilitou a formação desses profissionais.

Volta-se a obter um maior percentual de diretores formados em pedagogia no grupo EAA/EEE, mas sobressaindo-se também a formação em outras licenciaturas, assim se obtendo, em 2007, 43,8% de diretores com outras licenciaturas, em 2013 50,0% de dirigentes com formação em pedagogia e em 2019 também com 50,0% dos diretores com essa formação.

No grupo de queda Q, se teve em 2007, 04 diretores com formação em pedagogia, em 2013, 05 diretores com formação em outras licenciaturas e em 2019, se teve 04 diretores com formação em outras licenciaturas. Percebe-se assim, que as escolas selecionadas distribuídas nos grupos do IDEB possuem de modo mais intenso diretores com formação em pedagogia ou outras em licenciaturas, conforme pode se observar nos dados da tabela, podendo-se dizer por sinal, que há uma distribuição equilibrada destes diretores entre a formação em pedagogia e em outras licenciaturas.

Face às novas exigências e novas práticas que estão interligadas, ou melhor dizendo, que são procedentes da implantação dos processos de gestão democrática do ensino, se visualiza um novo perfil de diretor, apontando a necessidade de aspectos importantes para sua formação. Quem deveria, portanto, ser esse diretor? Pelas novas funções que são dadas a esse dirigente, inclusive para lidar com a política escolar, o diretor precisa, antes de tudo, ser um professor.

Esse aspecto torna-se importante à medida que o diretor se envolve com as ações traçadas no Projeto Político Pedagógico, onde a partir daí, constrói e avalia como está sendo projetado seu trabalho, para que possa contribuir com a instituição na qual ele está à frente.

Pensando como era antes a formação do diretor, percebe-se que no Brasil, por mais de duas décadas, a formação do diretor de escola se deu em nível de graduação, tendo um currículo que se adaptava à sua função/cargo. Ou seja, se a sua prática estivesse voltada apenas para os aspectos que envolvessem as ações administrativas da instituição escolar, deveria o diretor obter uma formação de caráter técnico, implicando esse formato no conhecimento das ações políticas e pedagógicas desse sujeito, pois são elementos relevantes a todo e qualquer diretor que responde pela escola.

Há também de se pensar que a estrutura curricular deva garantir a dupla dimensão no que se refere ao processo de formação do dirigente escolar, é o que nos aponta Cury (2001, p.16):

O administrador da educação e da educação escolar, em especial, deve ser contemplado com processos de formação geral iguais a todo e qualquer educador. Ao mesmo tempo, ele deve receber uma formação específica que o credencie às inúmeras tarefas e funções que lhe são exigidas.

Conforme consta nos dados da tabela nº 35, verifica-se que das 98 escolas de Ensino Fundamental do Acre, distribuídas por grupos no IDEB, têm-se uma maior faixa de diretores com formação em pedagogia e, num segundo intervalo, concentra-se outras licenciaturas – percebendo-se inclusive um maior percentual nos três últimos grupos: AEA, AEE/EEE e Q, sem deixar de se apresentar nos dois primeiros grupos também. O fato é que a formação em outras licenciaturas e de modo mais específico a formação em pedagogia são áreas de formação que contribuem, a partir de sua estrutura curricular, com a formação do diretor, garantindo o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para lidar com as múltiplas tarefas do cotidiano escolar, com as teorias, com as práticas educacionais que contemplem as demandas existentes a partir das políticas educacionais, incluindo-se nesse cenário, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Associando-se essa caracterização da formação do dirigente escolar à influência no desempenho escolar, acredita-se que o processo de formação do diretor escolar pode em muito estar interligado, visto que a formação em nível superior pode auxiliar na oferta de conhecimentos administrativos e pedagógicos necessários ao desempenho da função de direção escolar, no processo de formação inicial, consolidando a preparação para o exercício profissional. É durante a formação que os futuros docentes serão habilitados teoricamente e aprenderão na prática a lidar com esses aspectos - traduzindo tais conhecimentos em conteúdos e atividades práticas, exemplificando-se, isso, por exemplo, na disciplina de gestão escolar, na

investigação e na prática pedagógica, no estágio supervisionado, nas políticas públicas educacionais, entre outras que envolvem códigos práticos nas escolas de educação básica.

É desse processo de formação do professor/diretor onde irá aparecer as primeiras ações que demonstram na prática a sua formação na graduação e na formação continuada, podendo evidenciar um perfil de natureza política, técnica ou pedagógica, de modo que os resultados alcançados pela escola estejam refletindo as ações desempenhadas por esse profissional. Na tabela abaixo apresenta-se a formação inicial dos diretores de ensino fundamental do Acre, observando-se os dados do SAEB dos anos de 2007, 2013 e 2019.

TABELA 35 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS DIRETORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE

| Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)? |                                           |            |      |      |                             |                                           |                             |                              |                             |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------|------|------|-----------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| IDEB<br>Categoria<br>Criada                                                   | Nível de Escolaridade                     | 2007       | 2013 | 2019 | IDEB<br>Categoria<br>Criada | Nível de Escolaridade                     | 2007                        | 2013                         | 2019                        |
|                                                                               |                                           | Frequência |      |      |                             |                                           | percentual                  |                              |                             |
| AAA1                                                                          | EM MAGISTERIO                             | 1          | 1    | 0    | AAA1                        | EM MAGISTERIO                             | <div><div></div></div> 3,4  | <div><div></div></div> 3,4   | <div><div></div></div> 0    |
|                                                                               | ES PEDAGOGIA                              | 13         | 17   | 17   |                             | ES PEDAGOGIA                              | <div><div></div></div> 44,8 | <div><div></div></div> 58,6  | <div><div></div></div> 58,6 |
|                                                                               | ES LICENCIATURAS                          | 14         | 10   | 11   |                             | ES LICENCIATURAS                          | <div><div></div></div> 48,3 | <div><div></div></div> 34,48 | <div><div></div></div> 37,9 |
|                                                                               | ES OUTROS                                 | 1          | 1    | 1    |                             | ES OUTROS                                 | <div><div></div></div> 3,4  | <div><div></div></div> 3,4   | <div><div></div></div> 3,4  |
| AAA2                                                                          | EM MAGISTERIO                             | 2          | 1    | 1    | AAA2                        | EM MAGISTERIO                             | <div><div></div></div> 8    | <div><div></div></div> 4     | <div><div></div></div> 4    |
|                                                                               | ES PEDAGOGIA                              | 10         | 11   | 13   |                             | ES PEDAGOGIA                              | <div><div></div></div> 40   | <div><div></div></div> 44    | <div><div></div></div> 52   |
|                                                                               | ES LICENCIATURAS                          | 9          | 12   | 9    |                             | ES LICENCIATURAS                          | <div><div></div></div> 36   | <div><div></div></div> 48    | <div><div></div></div> 36   |
|                                                                               | ES OUTROS                                 | 4          | 1    | 2    |                             | ES OUTROS                                 | <div><div></div></div> 16   | <div><div></div></div> 4     | <div><div></div></div> 8    |
| AEA                                                                           | Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau) | 0          | 1    | 0    | AEA                         | Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau) | <div><div></div></div> 4,8  | <div><div></div></div> 4,8   | <div><div></div></div> 0    |
|                                                                               | EM MAGISTERIO                             | 0          | 0    | 0    |                             | EM MAGISTERIO                             | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0     | <div><div></div></div> 0    |
|                                                                               | ES PEDAGOGIA                              | 9          | 7    | 9    |                             | ES PEDAGOGIA                              | <div><div></div></div> 40,9 | <div><div></div></div> 33,3  | <div><div></div></div> 40,9 |
|                                                                               | ES LICENCIATURAS                          | 12         | 12   | 13   |                             | ES LICENCIATURAS                          | <div><div></div></div> 54,5 | <div><div></div></div> 57,14 | <div><div></div></div> 59,1 |
|                                                                               | ES OUTROS                                 | 1          | 1    | 0    |                             | ES OUTROS                                 | <div><div></div></div> 4,5  | <div><div></div></div> 4,8   | <div><div></div></div> 0    |
| EAA/EEE                                                                       | EM MAGISTERIO                             | 1          | 0    | 1    | EAA/EEE                     | EM MAGISTERIO                             | <div><div></div></div> 6,3  | <div><div></div></div> 0     | <div><div></div></div> 6,3  |
|                                                                               | ES PEDAGOGIA                              | 6          | 8    | 8    |                             | ES PEDAGOGIA                              | <div><div></div></div> 37,5 | <div><div></div></div> 50    | <div><div></div></div> 50   |
|                                                                               | ES LICENCIATURAS                          | 7          | 8    | 7    |                             | ES LICENCIATURAS                          | <div><div></div></div> 43,8 | <div><div></div></div> 50    | <div><div></div></div> 43,8 |
|                                                                               | ES NORMAL SUP                             | 2          | 0    | 0    |                             | ES NORMAL SUP                             | <div><div></div></div> 12,5 | <div><div></div></div> 0     | <div><div></div></div> 0    |
| Q                                                                             | ES PEDAGOGIA                              | 4          | 1    | 2    | Q                           | ES PEDAGOGIA                              | <div><div></div></div> 66,7 | <div><div></div></div> 16,7  | <div><div></div></div> 33,3 |
|                                                                               | ES LICENCIATURAS                          | 2          | 5    | 4    |                             | ES LICENCIATURAS                          | <div><div></div></div> 33,3 | <div><div></div></div> 83,33 | <div><div></div></div> 66,7 |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP/MEC – Questionário dos diretores:2007, 2013 e 2019.

## 6.6. FORMAÇÃO CONTINUADA

As discussões que se propagam no âmbito da gestão educacional, e de modo específico sobre o papel ocupado pelo diretor escolar, tem ganho repercussão nas últimas décadas, apontando estudos que discutem sobre a importância do diretor frente aos resultados escolares. Reconhece-se que o diretor escolar, juntamente com sua equipe, aspira sempre alcançar as melhores condições para que haja um bom funcionamento da escola, recorrendo a processos



decisórios que se interligam ao campo administrativo, pedagógico, político e financeiro. Mesmo sabendo que o diretor não é o único responsável pelo sucesso da instituição escolar, é perceptível seu papel de liderança frente às situações cotidianas da escola, buscando assim atender os interesses da comunidade escolar, procurando desenvolver a participação de todos, pois na escola:

[...] Ele encarna um tipo de profissional com conhecimento e habilidades para exercer liderança, iniciativa e utilizar práticas de trabalho em grupo para assegurar a participação de alunos, professores e pais nos processos de tomada de decisões e na solução dos problemas (LIBÂNEO, 2004, p. 112).

Tendo em vista a importância dada ao diretor escolar frente ao processo de desempenho e por ser o responsável por articular os processos de autonomia, participação e democracia, buscou-se a partir das questões e alternativas de respostas contidas no questionário do diretor de 2007, 2013 e 2019 analisar de forma precisa as questões que estão atreladas às características administrativas, pedagógicas e políticas.

Os indicadores de uma escola perpassam as dimensões administrativas, políticas e pedagógicas, pois são separadas apenas para efeito de análise e de divisão do trabalho da escola, mas são partes de um todo que se interligam e só fazem sentido para o bom desempenho da escola quando as três se completam.

Nesse sentido, tomando como base o questionário do diretor do SAEB de 2007 e de 2013, tem-se como questionamento voltado para a dimensão pedagógica se o diretor organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.) nos últimos dois anos. Tomando como base tal questionamento e situando as 98 escolas selecionadas para esta pesquisa, distribuídas nos grupos do IDEB, é possível se destacar dentre os grupos de AAA1, AAA2, AEA, EAA/EEE e Q que o processo de formação continuada vem acontecendo nas escolas de ensino fundamental do Acre, inclusive nas edições selecionadas para realização desta pesquisa.

No geral, a média de diretores que participaram de formação continuada ultrapassa 50% de participação em todos os grupos do IDEB, incluindo-se os anos de 2007, 2013 e 2019. É perceptível que em 2007 esse processo de formação continuada parece nos dar bons resultados no IDEB, pois como se pode observar, os grupos de alta encontram-se na faixa em que os diretores tiveram maior participação nas atividades de formação e os grupos de estabilidade e queda apresentaram situação contrária, visualizando-se um percentual inferior.

No entanto, é importante destacar que esse percentual sofreu regressão de 2007 para 2013 entre os grupos de alta no IDEB, como em AAA1, AAA2, AEA, e nos grupos de EAA/EEE e Q houve um aumento expressivo de formação continuada realizada pelos diretores dessas escolas. Observando-se de forma específica os dados de 2013, houve uma redução no percentual, onde pode-se observar que no grupo AAA1 houve uma queda de 3,4% de participação nas formações continuadas em relação a 2007; no grupo AAA2 esse percentual foi maior - correspondente a 12% de queda e no grupo de AEA se teve uma redução de 10,2%, em contrapartida, o grupo de EAA/EEE, em 2013, destacou-se com um aumento expressivo de participação em relação a 2007.

No ano de 2019 se teve um diferencial quanto à participação dos diretores em relação às formações continuadas, notando-se que em todos os grupos do IDEB se teve um número de participação inferior aos anos das edições de 2007 e de 2013, quando se observa, por exemplo, o grupo de AAA1 em 2019 com uma redução de 20,7% em relação a 2007 e 17,3% em relação a 2013; no grupo AAA2, em 2019, a redução de participação foi de 32% em relação a 2007 e de 20% em relação a 2013. No que se refere ao grupo de AEA de 2019, se teve uma redução de 31,4% em relação a 2007 e de 21,7% quando se compara com 2013; o grupo de queda Q de 2019 teve apenas 50% dos diretores participando de formações continuada e quando comparado com 2007 se teve uma redução de 16,7% e com relação a 2013 a redução foi de 33,3%.

De acordo com os dados se tem a seguinte representação sobre a participação de diretores em formação continuada, conforme a tabela a seguir:

TABELA 36 - PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DIRETORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE (2007, 2013 E 2019)

| Participação em Formação Continuada |            |      |      |
|-------------------------------------|------------|------|------|
|                                     | 2007       | 2013 | 2019 |
| IDEB Categoria Criada               | percentual |      |      |
| AAA1                                | 86,2       | 82,8 | 65,5 |
| AAA2                                | 96         | 84   | 64   |
| AEA                                 | 86,4       | 76,2 | 54,5 |
| EAA/EEE                             | 68,8       | 87,5 | 75   |
| Q                                   | 66,7       | 83,3 | 50   |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP/MEC – Questionário do diretor:2019.

Esse movimento de aumento na participação dos processos de formação continuada dando resultados positivos, parece estar alinhado aos projetos de reforma, incluindo-se nesse cenário os princípios ligados à eficiência, buscando melhor instrumentalizar os resultados das políticas públicas de educação, sem deixar de se apoiar também no formato de uma cultura gerencial ligada às organizações.

Dois pensamentos aqui podem se manifestar. O fato de poder estar atrelada à Nova Gestão Pública (NGP) – esta, por sua vez, referendada como subsídio maior, voltada para eficiência e eficácia da gestão, encaminhando-se para a obtenção de resultados, sendo resguardado ao poder público que os atinja – sem se desviar da demanda do campo educacional, sendo que o novo discurso pautado frente a esse modelo, parece assumir contornos significativos que dinamiza os processos de equidade, frente aos serviços públicos, inserindo-se com fins estratégicos o estabelecimento de ações, a chamada autonomia gerencial, assegurando-se liberdade para a construção de indicadores de desempenho e avaliação dos resultados.

Dito de outra forma, a gestão por resultados segundo Gomes (2009, p.69),

[...] começa com o estabelecimento dos resultados desejados, a partir da tradução dos objetivos de governo; prescreve o monitoramento e a avaliação do desempenho da organização ou da política pública a partir do alcance dos resultados e retroalimenta o sistema de gestão, propiciando ações corretivas decorrentes dessa avaliação.

Esse processo parece se encaminhar para uma proposta que tem como foco fortalecer o processo de gestão, visando também a utilização adequada de recursos, tendo como meta alcançar o que é previsto. Para isso, instaura-se a necessidade de os sistemas assessorarem os processos, iniciando-se pela execução, transitando em seguida pelo planejamento e avaliação, sendo que o objetivo principal é a obtenção dos resultados na ação.

Outros aspectos que podem se associar diante do processo de formação continuada para diretores, e observando de modo mais específico os grupos criados do IDEB, pode se atribuir à importância dada aos profissionais da educação, por conseguinte na LDB 9394/96 favorecendo esse aumento na participação. Soma-se também o Plano Nacional de Educação, onde em uma de suas metas: Meta 16 expõe que deverá,

Formar em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica *formação continuada* em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”, incluindo nesse sentido o exercício da função ou cargo de diretores. [Grifos nossos].

Esse fator certamente influenciou as secretarias de educação a ofertarem essas formações para melhor capacitar os dirigentes escolares. No entanto, uma questão nos chamou a atenção, pois que, em 2019, como essa participação dos diretores sofreu uma drástica redução quando comparada a 2007 e 2013, se teve por hipótese que esse aspecto possa estar interligado ao Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual se inseriu cercada de conceitos e procedimentos, novas práticas no âmbito educacional envolvendo tanto os aspectos cognitivos quanto sócio emocionais, em suma, novas competências trilhadas foram e ainda estão sendo aos poucos inseridas nos currículos, nas próprias práticas pedagógicas, nos materiais didáticos e, conseqüentemente, nos processos de avaliação.

Outro aspecto que se relaciona foi a transição de governo ocorrida, pois, por um período de 20 anos, esteve à frente da gestão um governo de esquerda comandado pelo PT que buscou, de certa forma, delinear ações em âmbito educacional e superar os entraves vividos no cenário educacional do Estado. Dentre os problemas enfrentados, se encontravam a precária oferta de vagas e os baixos resultados nas avaliações, no entanto, desde 1º de janeiro de 2019, assumiu um governo de direita do Partido Progressista (PP) que possa talvez ter-se utilizado de outro planejamento estratégico. Nesse sentido, essa é mais uma justificativa apresentada para que a participação de diretores tenha sido insignificante no ano de 2019.

Para o ano de 2019 foi possível observar em quais formações participaram os diretores da rede estadual de Ensino Fundamental do Acre, com uma carga horária mínima de 80 horas e com formação específica na área de gestão. Com base nesses critérios, verificou-se - que no grupo de AAA1, 44,8% dos diretores participaram de formações relacionadas à gestão, sendo reduzida essa participação nos demais grupos, pois, como se pode observar, o grupo AAA 2 obteve 16,0% de participação dos diretores em formação continuada, o grupo AEA 18,2%, o grupo EAA/EEE alcançou 37,5%, porém, no grupo de queda Q, observou-se nenhuma participação de formações continuadas em gestão. Isso pode estar relacionado, no grupo em questão, à própria posição em que ocupa no IDEB, pois acredita-se – que a interferência deste sujeito, munido de conhecimentos teóricos e técnicos, também possa auxiliar de forma positiva nos resultados do IDEB.

Ademais, é possível salientar que o processo de formação continuada pode gerar impacto no desempenho escolar, isso se os conteúdos estabelecerem uma relação direta com a essência da função desenvolvida pelos dirigentes, ou seja, se se almejar ter um diretor que atue à frente da instituição com ações de cunho político-pedagógico, tornando viável que os conteúdos dessa formação contemplem aspectos dessa natureza (SOUZA, 2006; 2010a e 2010b), se concretizando assim “uma formação com enfoque gerencial e administrativo

secundadas por uma formação focada em questões relacionadas à política educacional, aos princípios do direito, à educação e à educação democrática”. (SOUZA, 2010, p. 176).

No que diz respeito ao processo de formação continuada dos diretores da rede estadual de ensino do Acre, é interessante destacar que após serem eleitos, esses diretores recebem uma formação continuada que é ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do estado do Acre, sendo que essa formação (primeira etapa) se dá de forma aligeirada, pois é realizada em apenas oito módulos, através da internet, na modalidade EAD com carga horária definida em edital, conforme destaca a Lei 3.141/2016<sup>33</sup>. Essa formação do dirigente escolar direciona seu trabalho levando mais em conta os processos administrativos, ficando à margem os aspectos políticos e pedagógicos. Na tabela a seguir, pode-se observar as formações realizadas pelos diretores no ano de 2019:

TABELA 37- FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELOS DIRETORES DE ESCOLA (2019)

| IDEB<br>Categoria<br>Criada | Area Especifica da Formação Continuada em 2019 - percentual. |                             |                             |                           |                             |                             |                            |                            |                            |                             |                             |                             |                             |  |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--|
|                             | CRECHE                                                       | ANOS<br>INICIAIS            | ANOS<br>FINAIS              | ENSINO<br>MÉDIO           | EJA                         | ED.<br>ESPECIAL             | ED.<br>AMBIENTAL           | DIREITOS<br>HUMANOS        | DIREITOS<br>ADOLESCENTE    | AFRO                        | GESTÃO                      | OUTROS                      | NENHUM                      |  |
| AAA1                        | <div><div></div></div> 10,3                                  | <div><div></div></div> 27,6 | <div><div></div></div> 6,9  | <div><div></div></div> 0  | <div><div></div></div> 10,3 | <div><div></div></div> 27,6 | <div><div></div></div> 6,9 | <div><div></div></div> 0   | <div><div></div></div> 3,4 | <div><div></div></div> 10,3 | <div><div></div></div> 44,8 | <div><div></div></div> 24,1 | <div><div></div></div> 34,5 |  |
| AAA 2                       | <div><div></div></div> 0                                     | <div><div></div></div> 16   | <div><div></div></div> 16   | <div><div></div></div> 16 | <div><div></div></div> 12   | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0   | <div><div></div></div> 4   | <div><div></div></div> 4   | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 16   | <div><div></div></div> 28   | <div><div></div></div> 36   |  |
| AEA                         | <div><div></div></div> 0                                     | <div><div></div></div> 4,5  | <div><div></div></div> 4,5  | <div><div></div></div> 0  | <div><div></div></div> 4,5  | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0   | <div><div></div></div> 0   | <div><div></div></div> 0   | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 18,2 | <div><div></div></div> 31,8 | <div><div></div></div> 45,5 |  |
| EAA/EEE                     | <div><div></div></div> 6,3                                   | <div><div></div></div> 12,5 | <div><div></div></div> 12,5 | <div><div></div></div> 0  | <div><div></div></div> 12,5 | <div><div></div></div> 6,3  | <div><div></div></div> 6,3 | <div><div></div></div> 6,3 | <div><div></div></div> 6,3 | <div><div></div></div> 6,3  | <div><div></div></div> 37,5 | <div><div></div></div> 31,3 | <div><div></div></div> 25   |  |
| Q                           | <div><div></div></div> 0                                     | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0  | <div><div></div></div> 16,7 | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0   | <div><div></div></div> 0   | <div><div></div></div> 0   | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 0    | <div><div></div></div> 33,3 | <div><div></div></div> 50   |  |

FONTE: Elaborada pela autora (2021) com base nos dados do questionário do diretor (2019).

Para efeito de análise, percebe-se ser a atividade de formação continuada uma ação de grande relevância, pois compreende-se esse processo de formação como uma ação que pode direcionar o trabalho do diretor escolar, uma vez que tende a capacitar os sujeitos para que sua prática de trabalho seja melhor sucedida. Denota-se que o direcionamento dado a esse processo de formação se correlaciona a uma perspectiva que tende superar as práticas cristalizadas, e sendo este profissional o representante principal da escola, que é também um professor, não basta dominar os parâmetros administrativos, pois é preciso inteirar-se e se articular aos projetos em âmbito pedagógico, uma vez que o diretor escolar poderá “contribuir para que o ensino não

<sup>33</sup> Conforme o art. 11 da Lei 3.141/16 o processo de certificação será composto das seguintes etapas: I curso de formação direcionado aos candidatos ao exercício da função de diretor, em caráter presencial ou na modalidade à distância, com carga horária a ser definida em edital e com abordagem direcionada à realidade do Estado; e II – exame final de certificação, envolvendo, no mínimo, as seguintes temáticas: a) gestão de pessoas, processos e recursos financeiros; b) legislação educacional; c) instrumentos de comunicação e expressão escrita; d) desenvolvimento integral do aluno; e) construção e implementação do currículo, seus parâmetros, diretrizes e orientações; f) instrumentos de avaliação da escola e da gestão; g) elaboração de plano de trabalho de gestão escolar; e h) noções de licitação e pregão. (ACRE, 2016).

esteja sob a égide das armadilhas do voluntarismo e espontaneísmo que implicam a permanência de práticas cristalizadas”. (RIOS, 2010, p.1 e 2).

É pensando nessas práticas existentes que o diretor escolar poderá também direcionar seu trabalho – uma vez que atuar frente às práticas pedagógicas demanda direção e controle, e a realização desse trabalho por certo irá também exigir maior participação, estabelecendo-se nesse espaço diálogo, opiniões, discussões com ideias convergentes e divergentes, que por certo são indispensáveis para se estabelecer o exercício da democracia.

É notório que é a partir do projeto de formação continuada que as instituições de ensino poderão superar as tendências tecnicistas que se propagam em muito no ambiente escolar e que se movem inúmeras vezes esgotando as possibilidades dos alunos em obterem uma formação de melhor qualidade, visto que impedem os alunos de expressarem sua opinião, de revelarem suas escolhas, tolhendo sua liberdade. Pensando nesse aspecto e ciente de que os anos de escolaridade da educação básica limitam os currículos, as práticas pedagógicas e reduzem o pensamento epistemológico, torna-se necessário se recorrer à ação dos professores/diretores para que estes priorizem uma reflexão e os processos de criticidade em prol de um projeto de transformação, projeto esse que inclua competências pedagógicas capazes de alicerçar as políticas educacionais contemporâneas que inclinam-se para a obtenção do desempenho eficaz.

Nesse sentido, recorre-se ao pensamento de Arroyo (2006) que traz fortes reflexões sobre o quesito “ensinar” e que aqui faz sentido registrar, pois a ação do diretor escolar não está desmembrada desse processo, mas vincula-se ao que se ensina, à forma como se ensina e à ordem dos ensinamentos, que sequência deve ser respeitada para se ensinar e em que tempos e espaços, estando todos esses itens entrelaçados à organização escolar, incluindo-se também a organização curricular e as formas como esse trabalho é estruturado.

Quando se propõe uma discussão frente ao processo de formação continuada viabilizada ao diretor/professor da escola, dá margem para se pensar e colocar a realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino, sem se negar as relações de poder instituídas pelo diretor escolar que responde administrativamente e politicamente, mas que asseguram também o cumprimento dos objetivos pedagógicos da escola.

Em torno desse processo de formação continuada para diretores, Souza e Gouveia (2010, p. 176) teceram importante questionamento em estudo realizado sobre “os diretores de escolas: aspectos do trabalho docente”, expondo que:

Se a formação inicial não parece ser diferenciadora, o que poderia ter impacto na qualidade do trabalho do diretor escolar em termos de formação continuada? Os conteúdos a serem abordados são importantes, mas precisam ser vinculados a elementos que tenham relação direta com a essência da função a ser desempenhada. Se as qualidades elogiáveis e, mais que isso, necessárias em um profissional docente que tem uma tarefa político pedagógica são a disposição ao diálogo e à democracia e a capacidade de liderança (SOUZA, 2009), logo uma formação com enfoque gerencial e administrativo são secundadas por uma formação focada em questões relacionadas à política educacional, aos princípios do direito à educação e a educação democrática.

Pensando nas ações e no envolvimento do diretor escolar acerca dos objetivos educacionais, reconhece-se o quanto é importante seu papel para a aprendizagem, reforçando-se a necessidade de não ser tarefa apenas dos coordenadores esse papel, pois o que se espera de um diretor escolar é que este esteja alinhado a um projeto transformacional, cuja liderança deva ser visível e sentida no espaço escolar, perpassando, é claro, o enfoque gerencial e administrativo, acreditando-se que o potencial político pedagógico deva também incluir investimento na equipe e no currículo. É diante dessa ação que se manifesta não apenas uma visão para a unidade escolar, mas uma reestruturação, um realinhamento, sendo desmistificada aquela ideia que se intensifica em nossa mente quando pensamos no diretor de escola apenas no aspecto da administração, da liderança, como um grande comunicador. Para além desses elementos, o diretor de escola se inclui em outros parâmetros, é o que destaca a Base Nacional de Competência do diretor escolar CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018:

Aos líderes educacionais das escolas do século XXI são requisitadas não só competências para resolução de problemas de caráter administrativo, gerencial, financeiro e de recursos humanos, mas também de relações públicas, de garantia da qualidade da educação, da utilização de novas ferramentas tecnológicas em favor da gestão e da educação, de metodologias pedagógicas inovadoras e de liderança em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem.

Percebe-se assim, que as novas demandas designadas a este profissional exigem uma gestão voltada para a aprendizagem, afinal um diretor bem informado/formado poderá fazer toda diferença nos resultados da escola e no desempenho dos alunos. Ou seja, não basta destinar aos diretores de escolas eventos esporádicos, inserção de regras a serem cumpridas, palestras com consultores que desconhecem o cotidiano escolar e a rotina de um diretor, especificamente o de escola pública.

Assim, ao estar munido dos conhecimentos recebidos na formação continuada, poderá conduzir melhor os processos e mobilizar as pessoas, podendo assim transformar a realidade, assumir distintas competências que entrelaçam não apenas os aspectos gerenciais,



administrativos e financeiros, mas também, como bem ressalta a Matriz de competências do diretor escolar, as metodologias pedagógicas inovadoras, alicerçadas pelas ferramentas tecnológicas, sendo que o mais importante é que os diretores envolvam-se com a parte pedagógica da escola, compreendendo que é responsável em grande parte pela implantação da mudança.

Tais aspectos estão interligados ao questionamento proposto no questionário do SAEB de 2007 e de 2013 destinados aos diretores, que interroga se este promoveu alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta escola. Em análise a tal pergunta, percebeu-se que, assim como é importante participar desse processo de formação continuada, é importante que o diretor inverta os papéis não apenas participando das formações continuadas, mas também que passe a promover, que tenha o compromisso de inovar e, como anuncia Weber (2011), que não anule seus atos frente ao trabalho desenvolvido, uma vez que o fruto de suas ações deva, em muito, facilitar o trabalho da equipe, devendo ser ele o sujeito que administra a escola e cuida de sua dinâmica cotidiana.

Cientes de que o diretor de escola atua como mediador entre o poder burocrático do campo administrativo (TRAGTENBERG, 1982) não se ausenta de seu trabalho também a importância do ato pedagógico, sendo que a promoção de ações deve, num primeiro momento, servir a esse aspecto, tendo em vista que será contemplado múltiplas funções, sendo destaque a formação dos alunos e as competências pedagógicas. Ganha relevo, aqui, o fato de o diretor de escola ser professor antes de diretor podendo compartilhar saberes e experiências; o agir comunicativo e formativo advindo da direção escolar pode intervir, estabelecer relação com os pais e a comunidade, tendo em vista que o êxito nos resultados escolares e no desempenho dos alunos dependem também dessa parceria, sem se ausentar desse processo uma formação com conteúdos atualizados, que ampliem determinados conhecimentos. Nesse sentido, concorda-se com Souza e Gouveia (2010, p. 188) quando expõem que:

Concernente às faces técnico – administrativa, política e pedagógica, requer-se uma ampliação na noção de formação continuada para esses sujeitos que ocupam a função dirigente nas escolas. Mesmo afirmando que a direção escolar é uma função na qual predomina o domínio de política educacional e escolar, não é dispensável uma formação técnico-administrativa e, especialmente, de *atualização de conhecimentos* e procedimentos pedagógicos, dada a centralidade pedagógica na natureza da instituição escolar. [Grifo nosso].

Assim, é possível destacar que participar de uma formação continuada e promover formação continuada são condições determinantes e carregadas de sentido para a instituição escolar, uma vez que esse tipo de ação pode se configurar como potencialidade, pois se se tem



em vista a capacidade autônoma, esta pode ser definida a partir do papel que o diretor escolar desempenha, corroborando, com isso, com o que assegura Souza (2003, p.46), conforme já anunciado no capítulo III desta tese “[...] a autonomia política ou institucional corresponde, necessariamente no caso da escola, uma autonomia pedagógica [...]”.

É importante destacar que mesmo a escola estando cercada de normas e regras parametrizadas advindas em grande parte dos sistemas de ensino, não se pode afirmar que são uniformemente cumpridas, pois à escola é sempre reservado certa margem de autonomia, e sendo esta detentora de cultura própria, permite que haja engajamento mantendo o foco nas relações de poder, tornando-se incisiva a dimensão política – fazendo-se cumprir, assim, novos projetos que se direcionarão não apenas ao âmbito escolar, mas para a sociedade, pois as ações ali promovidas possuem função social, e de modo específico as formações continuadas se inserem nesse processo.

Cumprir ainda destacar que as formações continuadas promovidas na instituição escolar estão interligadas aos processos instituintes levando-a em conta as demandas daquilo que é instituído, sendo que nesse ínterim pode acontecer possíveis confrontos, visto que os processos voltados para aquilo que é instituído têm como base a autoridade e o poder, e são postos verticalmente na hierarquia escolar alicerçando as ações cotidianas. No entanto, nem sempre aquilo que é instituído se cumpre em sua totalidade, uma vez que os processos instituintes pautam modificações, requerendo-se, nesse caso, de alguém que está à frente da instituição escolar, maior engajamento, isto é, do diretor escolar, uma vez que também representa o poder instituído na escola, que é a sua figura central e que pode zelar e dar suporte para que os objetivos educacionais da escola possam ser cumpridos, mesmo que esteja à frente de questões extremamente burocráticas.

Outros questionamentos são levantados no questionário do diretor feito pelo SAEB de 2007 e de 2013 para que se possa cumprir melhor análise, sendo destaque na questão 13, se os diretores utilizam os conhecimentos adquiridos na formação continuada que participaram e se há um percentual considerável de docentes que participam das formações promovidas nos últimos anos.

Tem-se assim, mediante as questões levantadas, elementos que dão margem para uma ampla discussão, a começar pelo papel desempenhado pelo diretor escolar, uma vez que os conhecimentos recebidos nas formações continuadas podem ser vistos como algo produtivo. Sendo essas formações classificadas como processos instituídos, cabe ao diretor escolar fazer uso no interior das instituições escolares, não transmitindo os conhecimentos adquiridos sob uma visão autoritária, mas fazendo refletir no ambiente escolar os processos de autoridade -

traduzindo-se como algo produtivo. (SENNET, 2016). Poderá assim, em muito contribuir para os processos de emancipação dos docentes que na escola estão inseridos. Não se pode subtrair dessa discussão, o fato de que o diretor escolar, enquanto dirigente e provedor de ações, pode contribuir para que a escola seja um espaço diferenciado, um lugar que tenha como propósito principal cumprir sua função social.

Considera-se ainda que a formação continuada, tanto do ponto de vista da participação quanto da promoção, dá espaço para que o diretor escolar promova a interação no ambiente escolar, criando-se um clima e cultura organizacional, bem como a capacidade pedagógica que por certo influencia e contribui no desempenho escolar dos alunos. Além disso, é oportuno colocar que o diretor escolar, ao utilizar os conhecimentos adquiridos, está fazendo uma interlocução entre o Estado e a comunidade (SOUZA,2006), pois sendo o diretor escolar um representante da instituição, cabe a ele agir como a liderança principal do ambiente escolar. Vale ressaltar, que a ele é dada também a devida oportunidade e possibilidade de formar os sujeitos que na escola atuam, contribuindo assim, tanto com as capacidades pedagógicas dos professores quanto com o rendimento dos alunos.

O questionamento apontado no questionário do diretor que questiona se o diretor utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação, aponta também alternativas de respostas que merecem um olhar atento, uma vez que se apresenta as seguintes alternativas: Quase sempre, eventualmente, quase nunca e nunca. Se o respondente – dirigente escolar optar por responder quase nunca ou nunca, isso nos parece de ordem emblemática, uma vez que negar a partilha de conhecimentos adquiridos é negar os processos de inovação que podem se constituir no espaço escolar. Além disso, é válido ressaltar que a negação de aplicação dos conhecimentos adquiridos pode apagar a função do líder, sendo necessário, nesse sentido, adotar “o carisma de função” (BOURDIEU,2012) onde há uma representação de saberes, em que se fixa um grau de intelectualidade e, acima de tudo, o poder de persuasão – aspecto esse importante para manter sua autoridade e o poder no interior da instituição escolar, podendo influenciar no desempenho dos alunos, evitando assim, os processos de crise escolar que muitas vezes surgem por conta de contradições e incompatibilidades entre os sujeitos que podem promover os processos de eficácia escolar.

Assim, quando não se responde “nunca e quase nunca” os conhecimentos adquiridos nas formações continuadas parece-nos que esse aspecto está próximo das noções de justiça social, pois a oferta de conhecimentos pode estar relacionada a uma das facetas apresentadas por Gerwitz e Cribb (2011, p.123) quando apontam que “ a justiça social é vista como tendo uma variedade de facetas, por exemplo, como simultaneamente relacionada à distribuição de

bens e recursos materiais por um lado, e à valorização de uma variedade de coletividades sociais e identidades culturais, por outro”.

Considerando-se então que o conhecimento é um bem necessário ao homem, sendo que parte desses conhecimentos são adquiridos na escola, volta –se o olhar para os sujeitos que estão à frente desse ambiente escolar, questionando-se de fato qual o papel de ambos: escola e dirigente escolar. Da escola, a ideia que se apresenta é que não há uma resposta pronta, pois nesse ambiente se perpassa diversos olhares e cada um visualiza a escola de ângulos diferenciados, sem negar sua função que é totalmente social e assegura sua razão de existir.

Nessa perspectiva, é propósito da instituição escolar formar os alunos, tornando-os bons cidadãos, autores de seu próprio conhecimento, reflexivos, participativos e também críticos, apresentando –se assim um bom desempenho, sendo óbvio que a oferta desses elementos não se dá no vazio, mas deve estar pautada na proposta de um dirigente escolar participativo, que se envolva com as causas pedagógicas da escola, não deprecie os currículos formativos e que promova os princípios de justiça social, colocando em pauta a identidade de um dirigente escolar que não pode se esquivar dos elementos de participação, sendo portanto, um influenciador na promoção do conhecimento. Em razão disso, é importante que o diretor escolar ao promover as formações continuadas possa atingir em média pelo menos 51% dos docentes que atuam na escola, pois acredita-se ser esse um percentual favorável de participação como se propõe em uma das alternativas de respostas do questionário do diretor.

## 6.7. SALÁRIO

Considerando que pode haver uma relação positiva entre a remuneração de diretores de escolas e o desempenho escolar, buscou-se compreender se os níveis salariais dos dirigentes das escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual, a partir das 98 escolas selecionadas, podem influenciar nos resultados do IDEB, embora não se descarte a possibilidade do desempenho escolar estar associada a outros fatores, como por exemplo, a aspectos sociais, culturais e econômicos, incluindo-se também os aspectos motivacionais e o compromisso profissional dos professores.

O que pode ser denotado frente a esse fator - a remuneração salarial, segundo Souza e Gouveia (2010, p.177) é de que,

É um aspecto muito importante na identidade e reconhecimento profissional, mesmo supondo que não se trate de um cargo, é a remuneração. No caso do dirigente escolar há ainda uma peculiaridade. Como essa função foi constituída, historicamente, para o cumprimento de uma responsabilidade de chefia de uma repartição pública (a escola), coube-lhe desde há muito tempo o pagamento de uma gratificação pela função que desempenha. Tal gratificação está articulada com possíveis responsabilidades inerentes à função e, por certo, pela tradição burocrática de verticalização das responsabilidades/poder com recompensa salarial proporcional. Ou seja, quanto mais “superior” está um trabalhador na escala burocrática de divisão do trabalho, maior sua remuneração.

É notório que a questão salarial pode ser considerada como relevante para a valorização profissional, assim como a formação e as boas condições de trabalho, isso porque uma remuneração insatisfatória pode implicar também na má qualidade da educação, pois o diretor enquanto representante principal da instituição escolar, é o responsável pelo manejo das políticas que ali chegam, tendo a preocupação de que estas sejam operacionalizadas alcançando resultados exitosos, fazendo assim por merecer maior gratificação – vista por sua vez, como um estímulo à função desencadeada.

No entanto, esse é um aspecto que merece destaque e reflexão, pois como aponta Souza e Gouveia (2010), o fato do sujeito – diretor escolar ser remunerado (na forma de gratificação) merece melhor análise, partindo esse processo dos próprios sindicatos de trabalhadores, do poder público e da sociedade, pelo fato de assumir um cargo/função que lhe confere responsabilidade maior. Por outro lado, o fato de receber uma gratificação não significa na prática a oferta de um bom trabalho desenvolvido na instituição escolar, exemplificando-se também em outras categorias profissionais que ganham altos salários e não demonstram o rendimento esperado pela sociedade, como são os casos de políticos, médicos, judiciários, entre outros. Denota-se esse aspecto nos rendimentos salariais do diretor de escola da rede estadual do Acre, pois os dados demonstram de forma unânime que todos os diretores incluídos nos grupos de alta AAA1, AAA2; no grupo de alta estabilidade e alta AEA, estabilidade e alta/alta EAA/EEE e queda - Q tem remuneração salarial acima de R\$ 3.100,00 no ano de 2007 e em 2013, entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00 – alcançando maior percentual de diretores nas respectivas faixas salariais. Observando, portanto, como vem se dando o processo de influência dos diretores escolares da rede estadual de ensino do Acre frente aos resultados do IDEB nos anos de 2007 e de 2013, sendo que a divulgação salarial no questionário do diretor do ano de 2019 foi extinta<sup>34</sup>, buscou-se observar a curva de crescimento, de estabilidade e queda, tomando

---

<sup>34</sup> As informações sobre salário 2019 foram extintas da Plataforma, alegando-se o sigilo dos dados, justificando-se como uma questão de direito à privacidade.

como base os diretores das 98 escolas selecionadas distribuídas nos grupos do IDEB e na faixa salarial em que estão inseridos.

Levando em consideração a metodologia adotada para se verificar a média salarial dos diretores da rede de ensino estadual do Acre em 2007 e 2013, fez-se necessário destacar que a média salarial dos diretores do grupo AAA1 em 2007 foi de R\$ 2.979,51; no grupo AAA2 essa média foi de R\$ 2.892,00; no grupo AEA a média salarial foi de R\$ 2995,54; no grupo de EAA/EEE a média salarial foi de R\$ 2.887,00 e no grupo Q a média foi de 3.100,00.

Para o ano de 2013 as médias salariais disposta nos diferentes grupos encontram-se da seguinte maneira: no grupo AAA1 a média foi de R\$ 4.934,00; no grupo AAA2 de 5.045,28; no grupo AEA a média salarial se apresentou em torno de R\$ 4.537,09; no grupo de EAA/EEE a média foi de R\$ 5.446,18 e no grupo Q a média foi de R\$ 5.481,5. No que diz respeito a renda salarial dos diretores se tem o seguinte salário para os respectivos anos:

TABELA 38 - SALÁRIO BRUTO DOS DIRETORES DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO ACRE (2007)

| IDEB<br>Categoria<br>Criada | SALÁRIO BRUTO 2007              | Frequencia | Percentual |
|-----------------------------|---------------------------------|------------|------------|
| AAA1                        | De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00. | 1          | 3,4        |
|                             | De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00. | 1          | 3,4        |
|                             | De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00. | 4          | 13,8       |
|                             | Mais de R\$ 3.100,00.           | 23         | 79,3       |
| AAA2                        | De R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00. | 1          | 4          |
|                             | De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00. | 1          | 4          |
|                             | De R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00. | 3          | 12         |
|                             | De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00. | 3          | 12         |
|                             | Mais de R\$ 3.100,00.           | 17         | 68         |
| AEA                         | De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00. | 1          | 4,5        |
|                             | De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00. | 1          | 4,5        |
|                             | Mais de R\$ 3.100,00.           | 20         | 90,9       |
| EAA/EEE                     | De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00. | 1          | 6,3        |
|                             | De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00. | 1          | 6,3        |
|                             | De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00. | 2          | 12,5       |
|                             | Mais de R\$ 3.100,00.           | 12         | 75         |
| Q                           | Mais de R\$ 3.100,00.           | 6          | 100        |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP/MEC – Questionário do diretor:2007

TABELA 39 - SALÁRIO DOS DIRETORES DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO ACRE (2013)

| <b>SALÁRIO BRUTO 2013</b>            |                                   |                   |                   |
|--------------------------------------|-----------------------------------|-------------------|-------------------|
| <b>IDEB<br/>Categoria<br/>Criada</b> | <b>SALÁRIO BRUTO 2013</b>         | <b>Frequencia</b> | <b>Percentual</b> |
| AAA1                                 | Entre R\$ 679,00 e R\$ 1.017,00   | 1                 | 3,4               |
|                                      | Entre R\$ 2.035,00 e R\$ 2.373,00 | 1                 | 3,4               |
|                                      | Entre R\$ 2.713,00 e R\$ 3.390,00 | 2                 | 6,9               |
|                                      | Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00 | 6                 | 20,7              |
|                                      | Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00 | 19                | 65,5              |
| AAA2                                 | Entre R\$ 679,00 e R\$ 1.017,00   | 1                 | 4                 |
|                                      | Entre R\$ 2.035,00 e R\$ 2.373,00 | 1                 | 4                 |
|                                      | Entre R\$ 2.713,00 e R\$ 3.390,00 | 1                 | 4                 |
|                                      | Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00 | 4                 | 16                |
|                                      | Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00 | 18                | 72                |
| AEA                                  | Entre R\$ 679,00 e R\$ 1.017,00   | 1                 | 4,8               |
|                                      | Entre R\$ 1.696,00 e R\$ 2.034,00 | 1                 | 4,8               |
|                                      | Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00 | 10                | 47,6              |
|                                      | Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00 | 9                 | 42,9              |
| EAA/EEE                              | Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00 | 3                 | 18,8              |
|                                      | Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00 | 13                | 81,3              |
| Q                                    | Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00 | 1                 | 16,7              |
|                                      | Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00 | 5                 | 83,3              |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP/MEC – Questionário do diretor:2013.

Tais aspectos explicam o fato de que no estado do Acre há uma política de Plano de Cargos e Carreira do magistério estadual que contempla os profissionais da educação, destacando-se que os diretores da rede estadual de ensino têm seus rendimentos conforme a classificação das unidades escolares, o que significa que os maiores salários dos diretores das 98 escolas pesquisadas não podem se traduzir em 100% como uma influência positiva sobre os desempenhos escolares, isso porque um grupo do IDEB (grupo de queda – Q) é também beneficiado com gratificação, e nem por isso está classificado com resultados positivos.

Assim, não se pode inferir frente à política de resultados do IDEB, como já se anunciou anteriormente, que diretores com maiores salários, gratificações, possam influenciar no índice de desenvolvimento da educação básica de forma geral, mas pelos dados expostos se tem por hipótese que há sim uma certa influência, haja vista que a grande maioria das escolas selecionadas, encontram-se em grupos de alta e estabilidade – sendo que seus diretores estão inseridos nas maiores faixas salariais, o que de certa forma pode estar influenciando nos resultados positivamente.

É importante salientar que os vencimentos dos diretores conforme o Art. 50 da Lei 1513/2003 (Lei que estava em vigor) era regulamentado pela Lei Complementar 67, de 29 de junho de 1999, que trata sobre cargos, carreira e remuneração dos profissionais do quadro permanente da SEE.

Relacionado ao Plano de Cargos e carreira – PCCR do magistério estadual do estado do Acre, pode-se reportar aos anos de 1960, período em que não há de forma específica uma data, mas que agrega o Estatuto do Magistério acreano, instituído nessa década, se estabelecendo naquele contexto uma espécie de planos de cargos e carreira, visualizando-se naquele momento uma ação que poderia se traduzir como um desbravar frente à organização do trabalho dos professores, levando-se em consideração a vida profissional. (CARVALHO, 2013).

É válido ressaltar que um dos importantes momentos para os profissionais do magistério, diz respeito à promulgação da Lei Complementar nº 14 de 1987, pois a partir dela criou-se o Plano de cargos, de salários, benefícios e vantagens do magistério acreano (ACRE,1987), servindo essa lei de engajamento inicial para posterior normatização e organização do magistério estadual até se implementar o PCCR da Lei Complementar nº 67 de 29 de junho de 1999.

Não é foco desse estudo discutir o PCCR dos profissionais do magistério estadual, mas a título de análise buscando-se conhecer qual é o salário bruto dos diretores, é que se fez necessário apresentar a Legislação do Plano de Cargos e Carreira do Magistério estadual do Acre, com o propósito de se analisar as alterações nas tabelas salariais dos diretores. Observa-se, portanto, as alterações que se encontram nas tabelas salariais dos diretores em 2003 (LC nº 127/2003), em 2005 (LC nº 146/2005), em 2006 (LC 160/2006), em 2009 (LC nº 204/2009), em 2011 (LC nº 19/2011) e em 2017 (LC nº 330/2017).

No que se refere à Lei Complementar nº 127/2003, conforme seu Art. 40º, tem-se que a remuneração dos diretores das unidades de ensino “será fixada de acordo com o nível de formação e a partir da tipificação das escolas de que trata a Lei nº 1513, de 11 de novembro de 2003”. Ou seja, os diretores passaram a receber suas gratificações conforme a tipificação das escolas – obedecendo a tipologia descrita que ficou assim determinada: I - Tipo A – até 100 alunos; II – Tipo B- de 101 até 900 alunos; III – Tipo C – de 901 a 2000 alunos e IV – Tipo D- acima de 2001 alunos.

A ideia que se firma frente a esse processo de tipificação das escolas, é que não se pode descartar do diretor que está à frente das instituições alguns elementos relevantes, um deles diz respeito à responsabilidade do diretor sobre os resultados educacionais, pois, independentemente da quantidade de alunos, seja tipo A tipo B entre outras, esse sujeito tem



um compromisso e deve estar convicto de que suas ações podem alicerçar o processo educacional. Operar fazendo uso da regra e do controle pode tornar seu cargo de autoridade com autenticidade, principalmente quando a escola dispuser de uma Tipologia D, por exemplo, o que exigirá desse representante melhores decisões, pois trata-se de um público amplo, onde manter o controle, regras, novas ações, se faz necessário. Tais aspectos estão aliados sobre o que dispõe o Art. 35 da Lei de gestão 1.513/2003, onde estabelece no inciso V - que a cada semestre será pactuado com a SEE, metas do rendimento escolar a serem atingidas e no inciso VI – deverá encaminhar bimestralmente ao conselho escolar e à SEE relatórios sobre rendimentos escolar, configurando-se esses elementos, de certa forma, como um controle das ações realizadas pela direção escolar no tocante ao processo de desempenho escolar.

Ainda assim, o fato de manter essa postura poderá se interligar à concepção de gestão democrática apresentada pela Lei de Gestão 3.141/2016 do estado do Acre, onde expõe que há um processo intencional, participativo, com foco na tomada de decisões, priorizando sempre a obtenção de resultados, não se abominando os aspectos pedagógicos, técnico-administrativos e gerenciais do processo de gestão escolar.

O fato dessa concepção nortear o trabalho do dirigente escolar, pode por outro lado estar fortemente interligada às propostas estatais, uma vez que o Estado traça os parâmetros burocráticos e os dirigentes escolares, por sua vez, fazem a mediação, porém, também se sentem responsáveis pelos resultados que a instituição apresenta. Isso ocorre, pois, além de terem sido investidos legalmente no cargo, foram também contemplados com uma gratificação posicionada na tabela do PCCR, o que lhes estimula ainda mais a agir com ética e responsabilidade, indo ao encontro do que destaca Weber (1999, p.113), “devemos responder pelas previsíveis consequências de nossos atos”, assegurando-se também que esse processo de gratificação pode ser visto como uma vertente que pode potencializar os resultados escolares, pois é ampliando os compromissos dos diretores, suas relações de poder no espaço escolar, que se alcança também resultados positivos em sua carreira e no desempenho escolar.

Em 2005 houve uma mudança no formato de gratificação dos diretores escolares, apresentados pela Lei Complementar nº 146/2005, que altera o Art. 40, acrescentando no § 3º que “os diretores P1<sup>35</sup> e P2<sup>36</sup> que acumularem legalmente dois cargos públicos estadual e municipal, farão jus a uma gratificação mensal no valor de trezentos reais, além do vencimento básico especificado na tabela salarial do diretor”.

---

<sup>35</sup> A Sigla P1 se refere à formação nível médio em magistério

<sup>36</sup> A sigla P2 se refere à formação em nível superior licenciatura plena



Verifica-se ainda outras alterações contidas no Anexo III da Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999, fixada no Art. 1º da Lei nº 160, de 09 de maio de 2006, que entrou em vigor com as seguintes alterações:

TABELA 40 - TABELA SALARIAL - DIRETOR P1

| ESCOLA | VENCIMENTOS |
|--------|-------------|
| TIPO B | 1.900,00    |
| TIPO C | 2.100,00    |
| TIPO D | 2.300,00    |

FONTE: ACRE/ Lei Complementar nº 160/ 2006

TABELA 41 - TABELA SALARIAL - DIRETOR P2

| ESCOLA | VENCIMENTOS |
|--------|-------------|
| TIPO B | 4.300,00    |
| TIPO C | 4.700,00    |
| TIPO D | 5.100,00    |

FONTE: ACRE/ Lei Complementar nº 160/ 2006

Estabelecendo-se um comparativo entre as duas tabelas, observa-se um movimento amplo de ajustes, pois há modificações no que se refere à carreira, bem como alterações significativas na tabela do Diretor P1 e Diretor P2. Entre essas modificações: a escola Tipo B do Diretor P2 teve um aumento salarial de 103% em relação ao diretor P1; a escola Tipo C do diretor P2 teve um aumento em torno de 122% em relação ao diretor da escola Tipo C do diretor P1 e a escola Tipo D atingiu 142% em relação à escola Tipo D do diretor com nível P1.

Esse ajuste na tabela salarial dos diretores de escola dá margem para destacar que tais reajustes foram frutos de reivindicações tecidas pela categoria docente, através de ações mobilizadoras em âmbito nacional em favor da valorização dos educadores, incluindo-se nesse campo o diretor de escola, que antes de ser diretor é professor.

Frente a esse processo de valorização houve alterações da Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999, em seu Art. 1º, acrescentando-se sob o Art. 23-B da Lei Complementar nº 204, de 30 de dezembro de 2009, o seguinte:

Art. 23 – B. As equipes gestoras do quadro de pessoal da SEE, que estejam em exercício nas unidades de ensino da rede pública estadual, terão direito ao Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento da Gestão – PAVDG, respeitados os valores máximos de R\$ 4. 673,00 (quatro mil seiscentos e setenta e três reais) para os diretores de escola, R\$ 2.600,00 (dois mil e seiscentos reais) para os coordenadores de ensino e R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais, para os coordenadores administrativos, a ser pago em duas parcelas, uma em julho e outra em dezembro.

Pelo que se pode observar, essa é uma vantagem garantida aos diretores e coordenadores das escolas públicas estaduais do Acre, sendo que antes os diretores não eram contemplados com esse prêmio de valorização, inferindo-se assim que tal prêmio possa ter contribuído positivamente em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, uma vez que se observarmos os índices das escolas de Ensino Fundamental do Acre – especificamente das 98 escolas selecionadas para esta pesquisa -, se tem um número significativo de escolas em alta e em estabilidade no IDEB, concentrando-se apenas um número insignificante de escolas em queda, o que dá margem para se inferir que os diretores mais bem remunerados, trabalham mais e melhor e podem fazer a diferença, pois o fator remuneração é apontado como uma motivação. Mesmo assim, torna-se difícil apontar se esta gratificação destinada aos diretores se processou como uma motivação na melhoria do IDEB, visto que se tem um grupo de queda, o que significa que para alguns possa ter interferido em escala maior e para outros não, como é o caso das seis escolas apresentadas anteriormente na tabela nº 28, no item 5.3.1 desta tese.

Outros aspectos também podem se associar ao processo de melhoria do IDEB, podendo estar relacionado ao trabalho pedagógico das equipes de gestão, ao compromisso e responsabilidade pelas ações da escola que envolvem as questões de desempenho e de rotatividade dos diretores - sendo esse último aspecto algo significativo frente aos resultados escolares, uma vez que traça um movimento de conhecimentos adquiridos na função que vão sendo compartilhados, ou melhor, devolvidos “quando na função dirigente à função de origem”. (SOUZA, 2010, p.178),

O fato de haver múltiplas alterações a partir de 1999 nas tabelas do PCCR está sincronizado à administração do governo estadual do Acre, este por sua vez, estava interligado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Percebe-se frente aos mandatos do Governo de Jorge Viana (1999-2002 e 2003 – 2006) a retomada de decisões significativas no que se refere à valorização do magistério, firmando-se em seu primeiro mandato um compromisso maior – pois se criou o PCCR que está ainda em vigência, compondo-se apenas alterações e reajustes contidos nas Leis complementares para atender a carreira docente dos profissionais.

Entre o período de (2007-2010) é visível, segundo Verçosa e Bassi (2018), os reajustes emitidos nas tabelas salariais, destacando-se também a criação do Prêmio de Valorização e

Desenvolvimento Profissional - PVDP, que fora muitas vezes contestado, tendo em vista a criação da política de bonificação dos educadores da rede pública estadual.

Para fins de análise, considera-se ser esse aspecto uma exigência legal e atende os requisitos expresso na legislação da LDB em seu Art. 67 – IV, “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”. Porém, o que se considera polêmico e por que não dizer – problemático, é a forma como se inseriu a política de bonificação dos professores, que tomou como embasamento principal o desempenho dos educandos ou os resultados atingidos pelas escolas diante das metas prescritas pelos sistemas estaduais. Nesse sentido, a política de bonificação adotada utilizou diversos critérios (classificação das escolas, recompensas, punições) ações que em sua grande maioria não contemplavam cálculos que pudessem proceder para fins de carreira ou para o processo de aposentadoria.

Verifica-se, portanto, que no estado do Acre está ancorado um percurso legal que envolve a política de bonificação, não se ausentando negociações entre o governo e os sindicatos e as entidades representativas que defendem os direitos dos trabalhadores em educação, verificando-se sempre, como já foi mencionado anteriormente, as alterações legais que visam contemplar os professores com premiação.

Para o recebimento do prêmio VDP, novas regras foram instauradas tendo como suporte o Decreto 3.190/15, o qual apresentou um enfoque conflituoso entre as partes envolvidas: governo e sindicatos, pelo fato de sua edição não ter sido analisada entre as distintas categorias, mas pelo contrário, sendo firmado de certa forma como uma imposição unilateral, uma vez que sua elaboração contou apenas com uma das partes envolvidas.

Dessa forma, o prêmio de valorização VDP, que contemplaria os anos de 2016 e de 2017, dada a ausência de acordo entre o governo e o sindicato foi suspenso, sendo feito a negociação amparada no Art. 6º da Lei Complementar nº 330, de 6 de março de 2017, que traz o seguinte: “Art. 6º: O pagamento do Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional - VDP, previsto no art. 23-D, da Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999, não será realizado nos anos de 2017 e 2018, referentes aos anos de aferição de 2016 e 2017”.

Assim, no que se refere à remuneração dos diretores, ficou fixado através da Lei Complementar Art. 40 que a gratificação dos diretores levaria em conta a tipificação das escolas, conforme indica também a Lei 3.141/2016 – lei em vigor, obedecendo os critérios a seguir:

TABELA 42 - REMUNERAÇÃO SALARIAL DOS DIRETORES (2017)

| CLASSIFICAÇÃO | NÚMERO DE ALUNOS      | REMUNERAÇÃO |
|---------------|-----------------------|-------------|
| Escola Tipo B | De 101 a 300 alunos   | 5.700,00    |
| Escola Tipo C | De 301 a 600 alunos   | 6.300,00    |
| Escola Tipo D | De 601 a 1.000 alunos | 6.800,00    |
| Escola Tipo E | De 1001 a 1500 alunos | 7.300,00    |
| Escola Tipo F | De 1501 a 2000 alunos | 7.800,00    |
| Escola Tipo G | Acima de 2000 alunos  | 8.200,00    |

FONTE: ACRE /Lei Complementar 330 de 06 de março de 2017

No que se refere a tabela salarial dos diretores das escolas estaduais do Acre de 2017, vale ressaltar que, aparentemente, se apresenta um certo salário, que olhando à primeira vista pareça ser interessante, no entanto, tem que se considerar que esses salários são brutos, pois destes são descontados um percentual para o INSS dos servidores públicos do estado do Acre, seguido do imposto de renda.

Olhando para a tipificação das escolas de letra G por exemplo, que possui mais de 2000 alunos, observa-se que o diretor teve um salário bruto acima de R\$ 8000,00 em 2017, no entanto, esses salários foram congelados até a atualidade, sendo que em 2022 houve uma negociação em função do decreto de reajuste do piso salarial dos professores do governo federal, o que terminou gerando uma pressão sobre os sistemas de ensino para que também fosse aplicado um aumento salarial para os profissionais da educação, incluindo-se nesse cenário os dos diretores de escola.

É importante se observar o tamanho da responsabilidade de um diretor de escola com mais de 2000 alunos e um salário de 8.200 reais, verificando-se que será compensado no líquido em torno de R\$ 6000,00, e considerando-se que esses diretores trabalham 8 horas diárias e que, devido a determinadas circunstâncias, incluem-se alguns sábados também, considera-se de certa forma reduzido essa faixa salarial, uma vez que o fazer diretor se compõe de outras exigências (visitas nas secretarias, reuniões de formação, encontro de diretores, busca de planilhas, entrega de planilhas que são retomadas para organização de preços, busca de recursos para a escola, etc.), inserindo-se nessas ações maior tempo, responsabilidade e possíveis gastos extras.

Portanto, olhando rapidamente parece se ter uma visão interessante e significativa, no entanto, há muito que melhorar nessa relação, pois conforme já se anunciou anteriormente, a

criação do prêmio de valorização sofreu vários questionamentos, problemáticas, teve ano que não foi pago, teve períodos conturbados, sendo importante então, a categoria discutir com a associação sindical sobre a construção do salário que permitam aos diretores trabalhar com mais tranquilidade – irem para a escolas trabalhar 8 horas, fazendo o melhor e tendo condições de desenvolverem um bom trabalho, alcançando resultados satisfatórios diante daquilo que se propõem.

## 7 O DIRETOR ESCOLAR E OS PROCESSOS DE GESTÃO

Neste capítulo, há uma discussão pautada sobre o diretor escolar, observando-se as questões correspondentes às dimensões administrativa, pedagógica e política com base nos questionários de 2007, de 2013 e 2019, sendo que algumas questões da edição 2019 (relativas ao Projeto Político Pedagógico), serão analisadas em tabelas separadas, justificando essa separação, por não apresentarem similaridade com as edições anteriores. Para uma análise mais consistente dos achados da pesquisa, recorreu-se ao referencial teórico que foi discutido em capítulos anteriores, procurando sempre enfatizar a influência do diretor escolar sobre os resultados do IDEB.

Observou-se no capítulo anterior, os itens do questionário do SAEB de 2007, 2013 e de 2019 que deram margem para se fazer uma discussão em torno do perfil do diretor de escola do Ensino Fundamental do estado do Acre. É importante destacar que houve um conjunto significativo de informações que foram solicitadas aos diretores, sendo que estas abrangiam desde a estrutura física e material das instituições escolares, adentrando também a outros problemas que possam ter ocorrido naquele ano de avaliação, incluindo-se aspectos que dificultam o funcionamento da escola, como a insuficiência de recursos financeiros, de recursos pedagógicos, a rotatividade de professores, problemas relacionados à violência escolar, dentre outros.

No entanto, é importante se observar que não constou nos questionários analisados perguntas sobre quais as ações/procedimentos que os diretores adotaram para solucionar ou amenizar tais problemas, apresentando-se dessa maneira dificuldades para se compreender quais os processos interventivos, ou melhor dizendo, quais são as ações ou as concepções desses dirigentes frente ao contexto das instituições escolares. Na ausência dessas questões, apresentou-se poucos elementos para se analisar o perfil.

Dessa forma, buscou-se também neste capítulo analisar os questionários do SAEB destinado aos diretores de escola. A princípio, prezou-se por uma margem de perguntas que estavam associadas às dimensões administrativa, pedagógica e política, levando-se em conta as alternativas de respostas e caracterizando-a nas dimensões já mencionadas.

Em meio aos questionamentos destinados ao diretor de escola contidos no questionário SAEB (2007, 2013 e 2019) teve-se frente à *dimensão política* uma pergunta que também pode ser considerada de cunho *administrativo*, pautada da seguinte maneira: O Conselho de escola é um colegiado constituído por representantes da escola e da comunidade que tem como objetivo

acompanhar as atividades escolares, neste ano, quantas vezes o Conselho desta escola se reuniu?

## 7.1 CONSELHO ESCOLAR

Buscando analisar a importância do Conselho escolar, é preciso colocar em pauta que este pode ser considerado como uma instância deliberativa na escola, sendo que sua função assume grandes contornos, uma vez que seu papel é o de acompanhar as atividades escolares. Nesse sentido, sua função está interligada às estruturas pedagógicas administrativa das escolas, sob o intento de contribuir com as ações políticas viabilizando maior organização no espaço escolar. No estado do Acre, o lócus desta pesquisa, o Conselho Escolar nas escolas da Rede Estadual conforme a Lei de gestão 3.141/2016, no Art. 38, apresenta que: “Em todas as unidades escolares da rede pública estadual de educação básica funcionará um conselho escolar, órgão deliberativo, consultivo e fiscalizador máximo da escola, nos termos e limites da legislação em vigor”.

Na Lei 1.513/2003 que antecede à lei atual em seu art. 3º, afirma que a organização pedagógico – administrativa das unidades de ensino será composta pela seguinte estrutura: I - Conselho Escolar e Diretor, ou seja, visualiza-se em meio à estrutura organizacional da gestão escolar o Conselho Escolar como instância deliberativa respondendo pelas ações escolares; já a Lei 3.141/2016, da atual lei de gestão democrática, ressalta em seu art. 4º as alterações na sua estrutura, compondo-se das seguintes instâncias: I – direção escolar: a) diretor; b) coordenador de ensino; c) coordenador administrativo; d) coordenador pedagógico e secretário escolar e II – Conselho escolar ; III – Comitê Executivo.

Nota-se assim, que há uma discrepância entre as duas leis de gestão, sendo que a primeira faz um movimento deliberativo em torno do Conselho Escolar como instância maior, enquanto a segunda delega ao papel do Conselho Escolar uma atividade secundarizada, sobrepondo o diretor escolar como o sujeito principal, porém, sem se desarticularem. É importante dar destaque ao Conselho Escolar como uma instância que dá suporte à gestão, que assume um papel consultivo frente às atividades desenvolvidas, sendo visível seu envolvimento nas atividades meios, que busca alcançar as atividades fins no espaço escolar.

Considera-se nesse estudo a figura do diretor como aquele que age frente ao espaço escolar, mantendo ampla organização, distribuindo as tarefas e responsabilizando-se por ações de cunho administrativo e pedagógico, porém, não foge dessa discussão o fato de que as demais instâncias colaborativas que compõem a direção escolar, devem também agir conscientemente

e de modo planejado, sabendo-se que a escola tem múltiplas finalidades. Nesse viés, pode-se considerar o que Paro (2015) retratou sobre o papel do dirigente escolar, dando destaque aos aspectos que se voltam para os meios, onde aponta que estão relacionadas as atividades administrativas e as atividades fins, ambas respondendo pelo processo educativo conduzido com o propósito de alcançar os objetivos de ensino, levando-se sempre em conta o desempenho escolar.

Retomando ainda a composição apresentada na Lei de Gestão 3.141/2016, insere-se em meio à sua estrutura o Comitê Executivo, onde é destaque que:

No Art.50 em todas as unidades escolares da rede pública estadual de educação básica poderá funcionar um comitê executivo, instituído no âmbito da entidade de direito privado, sem fins lucrativos, constituída por profissionais da educação, pais e alunos, que atuará na condição de unidade executora e de apoio à direção e ao conselho escolar, com a finalidade exclusiva de receber, executar e prestar contas dos recursos destinados às referidas escolas. (LEI DE GESTÃO DO ACRE 3.141/2016).

Observa-se que a função do Comitê Executivo prestará assistência ao Conselho Escolar e à direção, executando principalmente as questões voltadas para os aspectos financeiros que estão interligados aos recursos que se destinam à escola, bem como aos planos de ação financiáveis inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, somando-se também os processos que se voltam para a aquisição de bens e serviços destinados à Instituição Escolar, além de outras questões contidas na legislação sob o art. 52 da Lei 3.141/2016. É oportuno colocar, que mesmo sendo destinada múltiplas atribuições ao Comitê Executivo, não se depreciará as funções do Conselho Escolar que tem o objetivo de aprovar as atribuições que serão desenvolvidas pelo Comitê Executivo.

Verifica-se assim, que o Comitê Executivo se apresentou sob a Lei de gestão 3.141/2016 como mais uma instância deliberativa no interior das escolas e, de certa forma, trouxe um esvaziamento das atribuições do Conselho Escolar, pois percebeu-se um certo comprometimento diante de suas atribuições e competências, esmaecendo os princípios da gestão democrática.

A propósito, observando-se as alternativas de respostas contidas no questionário do diretor SAEB (2007,2013), verificou-se um certo grau de complexidade quando a resposta emitida pelo dirigente escolar fora a afirmação da inexistência do Conselho Escolar, uma vez que o Conselho escolar tem como objetivo principal estabelecer uma junção de todos os segmentos escolares na tentativa de apontar alternativas que contemplem os distintos segmentos, buscando assim traçar melhorias que sejam significativas e que tenham



representatividade para o ensino, pois havendo esse nexos de participação e compromisso de todos frente ao ato de aprender, poderão se constituir no ambiente escolar um conhecimento significativo, contemplando a comunidade escolar.

Vê-se nesse sentido, frente à instituição escolar, ganhos de aprendizagem, isso porque o exercício da democracia, os processos de participação e o ato de comprometimento envolvendo todos os sujeitos, junto ao Conselho Escolar, poderão crescer e se fortalecer tanto no ambiente escolar quanto fora desse ambiente, podendo assim alcançar bons resultados.

É importante acrescentar em torno dessa discussão, que os Conselhos Escolares no Brasil assumiram maiores contornos a partir da década de 1980, abrigando os preceitos de um país patrimonialista, vinculado à ideia de que o Estado era exclusivo das autoridades. Tal concepção proporcionou que o predomínio dos Conselhos dos Notáveis, ideia fixada que tinha como critério de escolha o “notório saber”, inseriu-se no plano governamental, estendendo-se para as esferas estadual e nacional, e destacando-se principalmente nas áreas da saúde, da educação, da assistência social e até mesmo na área cultural. As principais prerrogativas desses conselhos eram assessorar o governo sob o intento de formular políticas públicas, sendo que sob cada sistema se concentravam questões voltadas para a normatização e o credencialismo.

Porém, dada a complexidade da sociedade contemporânea e o processo de redemocratização do país, viu-se a maior ampliação em torno dos mecanismos de gestão das políticas públicas, sendo modeladas de modo que deu origem “às políticas setoriais com definição discutida em conselhos próprios e com abrangência muito vasta, desde unidades da federação a programas de governo, redes associativas e categorias institucionais”. (ASSIS, A.C. L; ASSIS, J.B.L; SANTOS, J.M.C.T, 2021, p. 06).

Há, portanto, múltiplas prerrogativas em torno desses conselhos, apresentando-se também suas formas de organização, no entanto, seu princípio se dá almejando a participação, associando-se também a caracterização e gestão das políticas públicas. A ideia que aqui se manifesta diz respeito à concepção de Estado, que passou por um processo de reformulação onde se idealizou novos propósitos – sendo o Estado traduzido como um patrimônio comum a serviço do cidadão – estes, por sua vez, dotados de poder e de direitos. Pelo que se observa, os conselhos se consolidaram como uma democratização das ações estatais.

É importante apontar que os Conselhos Escolares foram embasados a partir de uma diretriz nacional, como forma de implementar a gestão democrática na educação pública. Refere-se ao art. 206, da Constituição Federal de 1988 que estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público na forma da lei. No que concerne à LDB – 9.394/96, fica expresso em seus Art. 14 e 15 que:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativas e de gestão financeira observada às normas gerais de direito financeiro público (art.15). As diretrizes estabelecem em seu (art. 14) I – A participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em Conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Assim, é perceptível que a instauração do Conselho Escolar a partir do princípio da gestão escolar se traduziu realçando o sentido e o direcionamento da escola, visto como um processo de decisão, se constituindo como expressão e veiculado como poder da cidadania, envolvendo também a comunidade a quem a escola de fato pertence. Os Conselhos Escolares, assim, se movem sobre o espaço escolar apresentando elementos de participação, sem ausentar-se dos processos decisórios, pressupondo-se também o exercício do poder, alicerçado pela participação que envolve a “comunidade escolar e o local”. (LDB, art. 14, II).

Segundo Paro (2001, p. 83), “ O Conselho Escolar deve constituir-se num espaço permanente de debate, de geração de ideias, que deverá proporcionar uma prática democrática das relações estabelecidas na dinâmica do sistema escolar”. O espaço permanente de debate definido segundo Paro (2001) pode representar as ações delineadas pela escola, pela família e por toda a comunidade, ganhando visibilidade os novos sujeitos que compõem o cenário escolar, podendo ser representado por pais, professores, funcionários e pela comunidade que tem como propósito principal seguirem firmes em decisões comuns apresentadas dentro da instituição escolar.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a inexistência ou mal funcionamento do Conselho de Escola poderá comprometer as ações a serem desenvolvidas na instituição sem se consolidar as relações democráticas e sem identificar o Conselho Escolar como um fenômeno presente na Política Educacional, principalmente nas últimas décadas. O fato é que, mediante esse processo, houve uma correlação de forças e exercício do poder presente nas políticas públicas do Estado, se inserido assim como desafio e possibilidade para a direção das escolas se organizarem, tendo como propósito uma gestão democrática. (RINCON, 2015).

Assim, tomando como base as 98 escolas de Ensino Fundamental do estado do Acre (zona urbana) selecionadas para realização desta pesquisa, se teve a seguinte representação do Conselho Escolar entre os grupos amostrais do IDEB criados para representar as escolas estaduais de Ensino Fundamental do Acre, estando classificadas conforme se anunciou

anteriormente, onde se observou a curva de crescimento (AAA1, AAA2), de Alta/ Estabilidade/ Alta (AEA), de Estabilidade/ Alta/ Estabilidade (EAA/EEE) e de queda (Q).

No que diz respeito ao número de vezes que o Conselho Escolar se reuniu, os dados apontaram que no ano de 2007, 93,1% dos conselhos das escolas do grupo de alta (AAA1) se reuniram três ou mais vezes; em 2013 o número de encontros sofreu uma redução gradativa, tendo em visto que os encontros possuem representação percentual de 65,5%, mantendo-se os encontros em três ou mais vezes e em 2019, nessa mesma faixa de encontros, o percentual sofreu uma progressão novamente, atingindo um percentual de 89,7%.

Em relação ao grupo (AAA2), verificou-se que em 2007, 92,0 % dos conselheiros se reuniram 3 ou mais vezes, em 2013 o percentual de reuniões foi de 68,0% e em 2019 houve uma pequena progressão, sendo que 72,0% dos conselheiros mantiveram três ou mais encontros.

O grupo de (AEA) destacou que em 2007, 86,4 % dos conselheiros reuniram-se três ou mais vezes, tendo uma queda esses encontros no ano de 2013, onde apenas 68% se reuniram três ou mais vezes, atingindo novamente uma progressão em 2019, sendo que 72% dos conselheiros participaram desses encontros na mesma faixa de tempo.

Em torno do grupo (EAA/EEE), 87,5% dos diretores participaram de três ou mais encontros no ano de 2013, 68,8% dos conselheiros mantiveram encontros em três ou mais vezes e em 2019 o percentual de conselheiros que participaram de três ou mais encontros foi em torno de 75,0%.

Quanto ao grupo de queda – Q no IDEB, no ano de 2007, 06 conselheiros participaram de três ou mais encontros, em 2013 esse número de participação sofreu uma regressão, sendo que 05 dos conselheiros participaram dessa mesma faixa de encontros, estendendo esse mesmo número de representantes e o número de encontros para o ano de 2019.

Apesar dessa diminuição de encontros no ano de 2013 em relação a 2007, é significativamente importante destacar a participação mais ampla no ano de 2019. Considerando a Lei de Gestão Democrática do estado do Acre 1.513/2003 que estava em vigor no ano de 2007, é possível se observar em seu Art. 28 que as reuniões ordinárias do Conselho Escolar deveriam ocorrer mensalmente com a apresentação da pauta por escrito aos conselheiros com quarenta e oito horas de antecedência.

Analisando os dados do questionário aplicado ao diretor pelo INEP/MEC, se verifica que os grupos de escolas cumpriram as determinações da Lei 1.513/2003 que estava em vigor em 2007, conforme os dados apresentados, permitindo-se fazer algumas aferições: o fato das escolas cumprirem rigorosamente o que expõe a Lei se justifica porque pode ser uma

preocupação com as penalidades caso a escola não cumprisse com determinados objetivos, visto que tem que se analisar o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, o PDDE, a Aprovação em Prestação de Contas, os problemas na escola – o que talvez possa se justificar essa participação.

Por outro lado, pode-se apontar um grau relevante de comprometimento da direção das escolas e dos membros do Conselho Escolar ao participarem das discussões escolares e por existir um cumprimento nas reuniões para tratar desses problemas, onde a comunidade é convidada e também deverá ser responsável pelas ações desenvolvidas pela direção escolar.

Analisando os dados de 2013, verifica-se um percentual baixo de encontros quando comparados a 2007 e isso leva a se fazer alguns questionamentos: as escolas trocaram de gestão? Nesse processo de rotatividade dos diretores, o grau de comprometimento se renovou, sendo que o Conselho Escolar foi substituído e a possibilidade de participar de reuniões foi menor que em 2007? As escolas não sentiram necessidade de fazerem encontros, visto que não houve problemas? No entanto, há de se observar algumas recomendações: levando em conta o planejamento do Plano de Desenvolvimento da Escola PDDE que deve ser aprovado, o calendário do ano letivo que deve também ser analisado, a prestação de contas que deve ser aprovada, enfim, as inúmeras possibilidades de ações que são desenvolvidas e que requerem do Conselho a participação, parecem ter sido reduzidas no ano de 2013.

As escolas distribuídas nos grupos do IDEB que tiveram maior número de encontros em 2007 demonstraram positividade nos resultados, chamando-nos atenção inclusive o grupo de queda, como se pode observar na tabela de nº38. Em 2019, se observa uma recuperação de encontros, mas o que pode justificar esse aumento? Há uma zona de conforto criada entre os diretores ou maior fiscalização dos órgãos gestores da SEE?

Nota-se assim, que o Estado criou uma gratificação por desempenho, o que implicaria uma série de elementos, inclusive uma planilha de avaliação dos membros da escola a terem direito à VDP podendo se articular maiores movimentos em termos de participação dos membros do Conselho Escolar, uma vez que também é composto por segmento de professores, servidores não-docentes, pais e alunos, sendo que esses primeiros podem ser vistos como principais representantes, não ficando à margem o diretor da escola, o coordenador de ensino e o coordenador administrativo que, embora não tenham direito a voto no Conselho, tem direito à voz e devem participar de todas as reuniões ordinárias do conselho escolar, conforme § 2º da Lei 3.141/2016.

O fato é que, se articulou mudanças nesse período e talvez a necessidade de se adaptar às novas exigências da Lei 1.513/2003 que se propôs incutir uma nova governança movida,

sobretudo, pelo modelo gerencial, que buscou se afastar de aspectos mais individuais e prezar por novas formas de organização, talvez interferido nesse número de encontros do Conselho Escolar. Isso porque houve outras atribuições que vieram se constituindo no processo organizacional das escolas, novos parâmetros se delinearam, como, por exemplo, a gestão de responsabilidades envolvendo a prestação de contas, a gestão de resultados e a avaliação. Em suma, houve um processo de modernização que exigiu dos distintos segmentos maior participação, merecendo destaque se saber então o porquê dessa redução de encontros do órgão de maior instância das escolas no ano de 2013?

Buscando-se melhor compreensão em torno da participação dos conselhos escolares, teve-se - a seguinte representação:

TABELA 43 - PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ACRE (2007, 2013 E 2019)

| QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO ESCOLAR? |                |            |      |      |                             |                |            |      |      |
|---------------------------------------------|----------------|------------|------|------|-----------------------------|----------------|------------|------|------|
| IDEB<br>Categoria<br>Criada                 | Nº de Reuniões | 2007       | 2013 | 2019 | IDEB<br>Categoria<br>Criada | Nº de Reuniões | 2007       | 2013 | 2019 |
|                                             |                | frequencia |      |      |                             |                | percentual |      |      |
| AAA1                                        | UMA            | 0          | 2    | 0    | AAA1                        | UMA            | 0,0        | 6,9  | 0,0  |
|                                             | DUAS           | 2          | 8    | 3    |                             | DUAS           | 6,9        | 27,6 | 10,3 |
|                                             | TRÊS OU MAIS   | 27         | 19   | 26   |                             | TRÊS OU MAIS   | 93,1       | 65,5 | 89,7 |
|                                             | NENHUMA        | 0          | 0    | 0    |                             | NENHUMA        | 0,0        | 0,0  | 0,0  |
| AAA2                                        | UMA            | 1          | 1    | 0    | AAA2                        | UMA            | 4,0        | 4,0  | 0,0  |
|                                             | DUAS           | 1          | 7    | 3    |                             | DUAS           | 4,0        | 28,0 | 12,0 |
|                                             | TRÊS OU MAIS   | 23         | 17   | 18   |                             | TRÊS OU MAIS   | 92,0       | 68,0 | 72,0 |
|                                             | NENHUMA        | 0          | 0    | 4    |                             | NENHUMA        | 0,0        | 0,0  | 16,0 |
| AEA                                         | UMA            | 1          | 2    | 0    | AEA                         | UMA            | 4,5        | 9,5  | 0,0  |
|                                             | DUAS           | 0          | 3    | 5    |                             | DUAS           | 0,0        | 14,3 | 22,7 |
|                                             | TRÊS OU MAIS   | 19         | 16   | 17   |                             | TRÊS OU MAIS   | 86,4       | 76,2 | 77,3 |
|                                             | NENHUMA        | 2          | 0    | 5    |                             | NENHUMA        | 9,1        | 0,0  | 22,7 |
| EAA/EEE                                     | UMA            | 1          | 0    | 1    | EAA/EEE                     | UMA            | 6,3        | 0,0  | 6,3  |
|                                             | DUAS           | 1          | 5    | 1    |                             | DUAS           | 6,3        | 31,3 | 6,3  |
|                                             | TRÊS OU MAIS   | 14         | 11   | 12   |                             | TRÊS OU MAIS   | 87,5       | 68,8 | 75,0 |
|                                             | NENHUMA        | 0          |      | 2    |                             | NENHUMA        | 0,0        | 0,0  | 12,5 |
| Q                                           | UMA            | 0          | 0    | 0    | Q                           | UMA            | 0,0        | 0,0  | 0,0  |
|                                             | DUAS           | 0          | 1    | 0    |                             | DUAS           | 0,0        | 16,7 | 0,0  |
|                                             | TRÊS OU MAIS   | 6          | 5    | 5    |                             | TRÊS OU MAIS   | 100,0      | 83,3 | 83,3 |
|                                             | NENHUMA        | 0          | 0    | 1    |                             | NENHUMA        | 0,0        | 0,0  | 16,7 |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP/MEC – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

A título de análise e propondo-se reconhecer o que representa os Conselhos Escolares, pode-se verificar que o funcionamento regular deste segmento passou a ser significativo no âmbito da escola, pois ampliou os processos que envolvem a democracia, garantindo assim o envolvimento e a participação dos sujeitos que são vistos como integrantes e ativos na gestão da escola, tarefa essa que é designada aos pais, professores, alunos e demais funcionários. Estes últimos, aliás, cumprem com as determinações legais, tendo em vista que a LDB 9394/96 em

seu art.14, especifica um dos princípios da gestão democrática que se volta para “a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996), sendo que esse aspecto diz respeito à necessidade de tais sujeitos buscarem, juntamente aos dirigentes escolares, solucionar ou, pelo menos, amenizar os problemas incluídos na escola.

Porém, na prática, torna-se relevante destacar que a ação desses sujeitos é por vezes um tanto limitada, sendo que quase sempre se deparam na cultura que já é de conhecimento de todos – a não participação. (CAMARGO, 1997). Parece estar esse aspecto, associado ao que Weber (2015) destaca como validade de um poder de mando, onde muitas vezes as regras que são impostas apresentam resistências, que nesse caso é representado pela figura dos professores que também estão “historicamente aculturados na condição de grupo dominante na escola”. (SOUZA, 2007, p. 227).

Mesmo fixando-se essa relação de autoridade, principalmente por parte dos diretores, se vê no Conselho Escolar a possibilidade da partilha de decisões que podem se traduzir como um dos elementos da democracia, haja vista que a atuação do Conselho Escolar, se sai de um grau hegemônico e passa a se articular relações mais democráticas – sendo que não podem se difundir como processo de passividade, nessa relação pode se sobressair o que Weber (2015) frisa, quando destaca que desse processo de dominação novos impulsos poderão ser lançados, nascendo assim de uma associação amorfa ações racionais – que podem orientar o alcance de objetivos.

## 7.2 CONSELHO DE CLASSE

Outro questionamento que está vinculado à *dimensão pedagógica e técnico política* e que se estende em meio ao questionário do diretor feito pelo SAEB (2007, 2013 e 2019), diz respeito ao Conselho de Classe, onde está exposto que: “o Conselho de Classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. Neste ano, quantas vezes se reuniram os Conselhos de Classe dessa escola? ”

Os dados apontam, em relação à participação nos Conselhos de Classe, que na maioria dos grupos de escolas com distribuição no IDEB não existe reuniões, observando-se, desse modo, que no grupo AAA1, em 2007, 75,9% dos diretores não realizaram reuniões; no grupo AAA2 esse percentual foi de 68,0%; no grupo de AEA, o percentual foi de 59,0%; no grupo de EAA/EEE foi de 81,3 % e no grupo de queda Q, apenas 03 diretores realizaram reuniões. Todos esses percentuais correspondem a “inexistência de reuniões”.

Como se pode observar, em 2013 se manteve praticamente a mesma média de 2007, sendo que no grupo AAA1, 75,9% dos diretores afirmaram também não existir encontros com o Conselho de Classe; no grupo AAA2, 64,6% dos diretores afirmaram também não existir encontros; no grupo de EAA/EEE, houve um percentual de 68,8% de diretores que destacaram não existir reuniões e, por fim, no grupo de queda Q, apenas 02 diretores apontaram a inexistência de encontros.

No ano de 2019, no grupo AAA1, 75,9% afirmaram não existir encontros; em relação ao grupo AAA2, o percentual de diretores que apontaram não existir encontros foi de 68,0%; no grupo de AEA esse percentual foi de 36,4%; no grupo EAA/EEE, 81,3% dos diretores confirmaram não existir encontros e no grupo de queda Q, 03 diretores compartilharam da mesma opção: Não existência. No entanto, observa-se nesse ano de 2019 um aumento de encontros num segundo intervalo apresentado na opção “três vezes ou mais”.

Verifica-se assim que o Conselho de Classe das 98 escolas selecionadas para esta pesquisa se manteve com o maior índice na faixa de “inexistência de reuniões”, atingindo um percentual mínimo na faixa média que corresponde a três ou mais encontros.

Esse aspecto chamou a atenção pelo fato de que o Conselho Escolar tem função central na escola, respondendo principalmente por aspectos pedagógicos e por ser responsável pela análise do desenvolvimento do aluno. No entanto, conforme indicação dos dados das 98 escolas pesquisadas, o Conselho de Classe vem tendo participação mínima, como mostra a maior incidência de respostas obtidas apontando para a não existência de reuniões, merecendo esse aspecto uma reflexão, uma vez que se tem à frente do Conselho de Classe os professores que lecionam em cada turma, ficando o questionamento das razões que explicariam a inexistência de mais encontros para redirecionar as ações pedagógicas.

A menor incidência de encontros pode se explicar também pela falta de maior envolvimento do representante principal da escola, isto é, do diretor escolar, mesmo as atribuições estando mais voltadas para a ação dos professores, pois acredita-se que o dirigente escolar deve estar à frente do funcionamento do conselho de classe, sendo que nesse espaço é importante se manter ações coletivas, distribuindo-se tarefas para que os resultados sejam alcançados. Na sequência, os dados das 98 escolas pesquisadas mostram na tabela a incidência de encontros realizados pelo Conselho de classe:



TABELA 44 - PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ACRE (2007, 2013 E 2019)

| QUANTAS VEZES SE REUNIRAM OS CONSELHOS DE CLASSE DESTA ESCOLA |                |            |      |      |                             |                |                             |                             |      |
|---------------------------------------------------------------|----------------|------------|------|------|-----------------------------|----------------|-----------------------------|-----------------------------|------|
| IDEB<br>Categoria<br>Criada                                   | Nº de Reuniões | 2007       | 2013 | 2019 | IDEB<br>Categoria<br>Criada | Nº de Reuniões | 2007                        | 2013                        | 2019 |
|                                                               |                | frequencia |      |      |                             |                | percentual                  |                             |      |
| AAA1                                                          | UMA            | 1          | 1    | 3    | AAA1                        | UMA            | <div><div></div></div> 3,4  | <div><div></div></div> 3,4  | 10,3 |
|                                                               | DUAS           | 1          | 2    | 1    |                             | DUAS           | <div><div></div></div> 3,4  | <div><div></div></div> 6,9  | 3,4  |
|                                                               | TRES OU MAIS   | 5          | 3    | 2    |                             | TRES OU MAIS   | <div><div></div></div> 17,2 | <div><div></div></div> 10,3 | 6,8  |
|                                                               | NENHUMA        | 0          | 1    | 1    |                             | NENHUMA        | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 3,4  | 3,4  |
|                                                               | NAO EXISTE     | 22         | 22   | 22   |                             | NAO EXISTE     | <div><div></div></div> 75,9 | <div><div></div></div> 75,9 | 75,9 |
| AAA2                                                          | UMA            | 1          | 2    | 1    | AAA2                        | UMA            | <div><div></div></div> 4,0  | <div><div></div></div> 8,0  | 4,0  |
|                                                               | DUAS           | 1          | 2    | 2    |                             | DUAS           | <div><div></div></div> 4,0  | <div><div></div></div> 8,0  | 8,0  |
|                                                               | TRES OU MAIS   | 4          | 3    | 3    |                             | TRES OU MAIS   | <div><div></div></div> 16,0 | <div><div></div></div> 12,0 | 12,0 |
|                                                               | NENHUMA        | 2          | 2    | 2    |                             | NENHUMA        | <div><div></div></div> 8,0  | <div><div></div></div> 8,0  | 8,0  |
|                                                               | NAO EXISTE     | 17         | 16   | 17   |                             | NAO EXISTE     | <div><div></div></div> 68,0 | <div><div></div></div> 64,0 | 68,0 |
| AEA                                                           | UMA            | 0          | 1    | 1    | AEA                         | UMA            | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 4,8  | 4,5  |
|                                                               | DUAS           | 1          | 0    | 4    |                             | DUAS           | <div><div></div></div> 4,5  | <div><div></div></div> 0    | 18,2 |
|                                                               | TRES OU MAIS   | 6          | 5    | 6    |                             | TRES OU MAIS   | <div><div></div></div> 27,3 | <div><div></div></div> 23,8 | 27,3 |
|                                                               | NENHUMA        | 2          | 2    | 3    |                             | NENHUMA        | <div><div></div></div> 9,1  | <div><div></div></div> 4,8  | 13,6 |
|                                                               | NAO EXISTE     | 13         | 14   | 8    |                             | NAO EXISTE     | <div><div></div></div> 59,0 | <div><div></div></div> 66,7 | 36,4 |
| EAA/EEE                                                       | UMA            | 1          | 0    | 0    | EAA/EEE                     | UMA            | <div><div></div></div> 6,3  | <div><div></div></div> 0,0  | 0,0  |
|                                                               | DUAS           | 0          | 1    | 1    |                             | DUAS           | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 6,3  | 6,3  |
|                                                               | TRES OU MAIS   | 2          | 4    | 5    |                             | TRES OU MAIS   | <div><div></div></div> 12,5 | <div><div></div></div> 25,0 | 31,3 |
|                                                               | NENHUMA        | 0          | 0    | 0    |                             | NENHUMA        | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 0,0  | 0,0  |
|                                                               | NAO EXISTE     | 13         | 11   | 10   |                             | NAO EXISTE     | <div><div></div></div> 81,3 | <div><div></div></div> 68,8 | 62,5 |
| Q                                                             | UMA            | 1          | 1    | 1    | Q                           | UMA            | <div><div></div></div> 16,7 | <div><div></div></div> 16,7 | 16,7 |
|                                                               | DUAS           | 0          | 1    | 0    |                             | DUAS           | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 16,7 | 0,0  |
|                                                               | TRES OU MAIS   | 2          | 0    | 1    |                             | TRES OU MAIS   | <div><div></div></div> 33,3 | <div><div></div></div> 0,0  | 16,7 |
|                                                               | NENHUMA        | 0          | 2    | 1    |                             | NENHUMA        | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 33,3 | 16,7 |
|                                                               | NAO EXISTE     | 3          | 2    | 3    |                             | NAO EXISTE     | <div><div></div></div> 50,0 | <div><div></div></div> 33,3 | 50,0 |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP/MEC – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

Dada a concepção apresentada no questionário do diretor feito pelo SAEB (2007, 2013 e 2019) e reconhecendo o quão importante é a atuação do Conselho de Classe no contexto escolar, é preciso dar visibilidade maior destacando que as ações desenvolvidas devem ser planejadas, de modo que permita haver na escola uma reflexão pedagógica e uma maneira que o corpo docente e discente possam atuar firmemente no processo que juntos desenvolvem, sendo que a oferta de ações desenvolvidas não deve se configurar apenas como um espaço burocrático – verificando-se a entrega de notas foi cumprida, sendo entregue à coordenação escolar. Para além desse aspecto, o Conselho de Classe deve levar em conta e verificar se os objetivos, os conteúdos – considerados meios desenvolvidos nas escolas -, tem como propósito os fins da educação, se afinam ao trabalho pedagógico da escola. Nessa dimensão, o Conselho de Classe passa a ser visto como uma forma de avaliação.



É preciso compreender que o Conselho de Classe cumprirá sua função se seu propósito principal for auxiliar os docentes e discentes a redirecionar sua ação pedagógica voltando sempre o olhar para as próximas etapas de trabalho a serem desenvolvidas na escola, não se detendo apenas em classificar os alunos.

Nesse sentido, é importante frisar que os Conselhos de Classe se originaram no Brasil (ROCHA, 1986; DALBEN, 1992) dando margem para se compreender que sua efetivação esteve e está interligada às necessidades advindas da comunidade escolar, considerando ser sua função de caráter pedagógico. Visa-se assim assessorar o processo avaliativo a partir de maior conhecimento do aluno. Ao que consta, os Conselhos de Classe juntariam as diferentes análises e avaliações dos distintos profissionais, permitindo que se estabelecesse uma análise integral do aluno com foco nos trabalhos desenvolvidos, observando-se também a estruturação dos trabalhos pedagógicos.

É válido destacar que as pesquisas (DALBEN, 1992) apontam que os Conselhos de Classe têm fixado suas análises inclinando-se mais para discutirem sobre notas e avaliações escolares atrelados a uma curva de rendimento, limitando sempre aos alunos a problemas pela falta de estudo, a ausência de participação efetiva e ao interesse mínimo.

Por esse viés, é notável que se fixa uma ação individualizada e de certo modo isolada. Esse processo se vincula à forma e organização da escola a partir da implementação da Lei 5692/71, lei essa que organizava o sistema educacional, alicerçada por um clima político regado de autoritarismo, que limitava ou, muitas vezes, que excluía a participação dos múltiplos setores da sociedade. Não foge dessa ideia, o fato de que as práticas dos Conselhos de Classe estavam arraigadas ao simples processo de legitimação dos resultados, como já mencionado anteriormente, sendo que esse aspecto mesmo regido pela LDB 9.394/96, ainda hoje é uma constante no cotidiano escolar. (DALBEN, 2004).

Nota-se assim que o Conselho de Classe é visto como importante, e sobre ele há um alcance de características, sendo destaque dentre estas, a participação de todos os profissionais que estão à frente do processo pedagógico, entrelaçando-se a formas interdisciplinares, sendo o foco principal a avaliação dos alunos.

Dalben (2004, p. 39) reforça que se esses artefatos do Conselho Escolar não forem levados em conta, “perde-se de vista a riqueza da perspectiva educativa presente nas áreas de conhecimento, em seus conteúdos, em suas metodologias e nos mecanismos de avaliação discente nelas produzidos”. Ao que transparece, ao Conselho de Classe é reservado um espaço para que os aprendizes defendam suas opiniões, argumentem, reflitam sobre seus objetivos e seus saberes. (VASCONCELOS, 2002).

Assim, o questionamento destinado ao diretor de escola parece se apresentar de forma tendenciosa, sob a perspectiva de saber como se dá o funcionamento do Conselho de Classe na escola, mas sobretudo ao se identificar se o representante principal da escola, o diretor escolar, tem sido também um mediador desse processo, buscando-se analisar se sua prática de gestão tem respondido não apenas aos atos administrativos, mas também aos procedimentos pedagógicos. Sendo o Conselho de Classe de cunho pedagógico, não fica à margem a necessidade de articulação entre ambos: o Conselho de Classe e o dirigente escolar, destacando-se que esse segundo ator poderá criar mudanças no espaço escolar, sendo destaque a interação entre professores, alunos, coordenadores, orientadores educacionais, não deixando que o referido Conselho seja apartado da direção escolar, pois, afinal, deve ser o diretor um ator que não pode negar as relações cooperativas, democráticas, políticas e, sobretudo, pedagógicas no contexto escolar, emitindo assim grande auxílio ao desempenho escolar do aluno.

Como fora mencionado no processo de revisão sistemática desta pesquisa não se pode negar que os resultados de trabalho da escola são produto da ação coletiva, sendo função básica do diretor escolar se articular, prestar assessoramento e realizar possíveis intervenções sempre que for necessário, isso porque cada instância representativa da instituição desenvolve suas ações com propósitos de melhoria na qualidade educacional, e sendo o diretor escolar o condutor de boa parte dessas ações, não foge de sua função avaliar os aspectos que estão alinhados ao técnico administrativo, ao técnico financeiro, ao técnico pedagógico – pois essas são dimensões que fazem parte de seu trabalho, se colocando no eixo pedagógico o Conselho de Classe.

Nesse sentido, é válido também ressaltar que as recentes pesquisas (AZEREDO; BAUM; CARVALHO, 2018) apontam que são relevantes os aspectos pedagógicos sobre os administrativos, sendo que os primeiros se contornam como preponderantes sobre o segundo, mas não deixam de destacar que um Plano de gestão, pode ser visto como elemento potencializador de ações que poderão ser executadas no interior da instituição escolar, sem desprezar elementos que podem ser importantes – a saber: o princípio da coletividade.

Assim, as ações geridas pelo Conselho de Classe, nada mais são do que uma distribuição de tarefas, fator esse presente nas organizações (ETZIONI, 1994), e que por sua vez, não podem ser ignoradas, visto que o andamento e os resultados de suas ações requer dos sujeitos envolvidos melhor análise, participação e reflexões coerentes, objetivando assim agir para alcançar os resultados previstos., Por outro lado, o mais importante é que o Conselho não seja visto apenas procurando responder os mecanismos burocráticos, mas que seja incisivo no processo de participação, predominando as relações dialógicas. A ação dos Conselhos de Classe

se insere no campo do “funcionalismo moderno” (WEBER, 2015, p.198) ao se acentuar marcadamente pela distribuição do trabalho, uma vez que envolve os professores, os coordenadores, os orientadores educacionais, os alunos, sendo que sobre cada um desses representantes se requer respostas, pois seus compromissos podem ser vistos como deveres oficiais que necessitam ser cumpridos.

### 7.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Um outro questionamento presente no questionário do diretor feito pelo SAEB (2007, 2013 e 2019) e que está estreitamente relacionado com a *dimensão política- pedagógica e administrativa* diz respeito ao projeto político pedagógico da escola, nele constatando algumas alternativas de respostas que nos parecem importantes, visto que dentre as alternativas se questiona o seguinte quanto ao projeto pedagógico da escola: a) se foi adotado o modelo encaminhado pela Secretaria de Educação; b) se foi elaborado pelo diretor escolar ; c) se depois do diretor escolar ter elaborado uma proposta do projeto, apresentou aos professores para sugestões e só depois escreveu a versão final; d) se os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, escreveu a versão final; e) se foi com uma equipe de professores e o diretor que elaboraram o projeto; f) se foi elaborado de outra maneira; g) se não sabe como foi desenvolvido; f) se não existe Projeto Pedagógico.

É interessante destacar que as questões relacionadas ao Projeto Político Pedagógico, tomando como base os questionários destinados aos diretores das escolas públicas, não apresentam questões comuns nas edições de 2007, de 2013 e 2019, havendo, portanto, a necessidade de destacarmos os dados em tabelas separadas. Nesse sentido, a questão acima mencionada se refere ao questionário da edição de 2007. Assim, buscou-se detalhar na tabela seguinte como se deu a construção do Projeto Político Pedagógico, observando-se as respostas emitidas pelos diretores de escolas do Acre, inseridos nos grupos de escolas categorizadas conforme a distribuição do IDEB.

Desse modo, em 2007, teve-se que em todos os grupos categorizados no IDEB os diretores de escolas elaboraram uma proposta do PPP de maneira conjunta, com exceção do grupo de (EAA/EEE), que apresentou outra forma de elaboração (37,5%), sendo que essa opção, foi a segunda opção utilizada também pelos diretores nos demais grupos, conforme pode se observar na tabela a seguir. Assim, se teve no grupo (AAA1) que 51,7 % dos diretores desenvolveram o projeto de forma conjunta; no grupo (AAA2) se teve um percentual de 48,0% que também elaboraram conjuntamente; essa mesma opção foi utilizada por 45,5% dos

diretores do grupo de (EAA/EEE), os quais também se utilizaram de outras formas, conforme já anunciado, e o grupo de queda (Q), com representação de 03 diretores, também fizeram uso de elaboração conjunta.

Percebe-se assim, que o percentual das escolas que estão inseridas nos grupos do IDEB desenvolveu o projeto pedagógico de forma conjunta, estando esse fato possivelmente alicerçado dada a ênfase da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/1996), uma vez que a construção do Projeto Político Pedagógico - PPP se inclina para a política de descentralização e autonomia das escolas, estimulada pela referida legislação.

Quando se observa no grupo EAA/EEE outra forma de elaboração com um percentual mais elevado, inclui possivelmente outras formas de elaboração que talvez permitam o envolvimento de outros segmentos escolares, inserindo-se os pais, os alunos e os funcionários, já que estes não constam nas demais opções. Assim, nesse percentual, pode estar incluso formas mais participativas de construção do PPP, traduzindo-se como um processo mais democrático.

No entanto, isso também pode servir de reflexão, pois, pode ser que as escolas desse grupo tenham tido seu PPP elaborado por um grupo de especialistas contratados – o que o caracterizaria sob um enfoque gerencial. Entretanto, este é um dado que não permite se verificar no questionário em análise. O que importa destacar, todavia, é o número de dirigentes escolares distribuídos nos grupos do IDEB que apontaram que suas escolas possuem um PPP, e o mais importante é que foi elaborado conjuntamente. Esse aspecto pode ser um indicativo de que a democracia no espaço escolar sofreu ampliação, haja vista que a produção do PPP, articulado no início da gestão democrática, estabelece um elo entre escola e a comunidade, dando suporte para que os distintos atores participem na construção desse projeto, potencializando, assim, as ações desenvolvidas na escola. Tais aspectos também são condizentes ao que propõe a Lei de Gestão Democrática do Acre 1.513/2003 (que estava em vigor) em seu art. Art. 2º, II – quando diz que a “gestão descentralizada com autonomia para as unidades de ensino elaborarem e implementarem seus projetos pedagógicos, políticos e administrativos, respeitando a legislação vigente”. Para se observar melhor como se deu a construção do PPP das escolas inseridas no grupo de distribuição do IDEB, se tem a seguinte representação, na tabela a seguir:

TABELA 45 - CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE (2007)

| IDEB<br>Categoria<br>Criada | PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA 2007         | Frequência | Percentual |
|-----------------------------|----------------------------------------------|------------|------------|
| AAA1                        | Secretaria da Educação                       | 3          | 10,3       |
|                             | Elaboração Própria com Sugestões Posteriores | 1          | 3,4        |
|                             | Elaboração Própria após Sugestões            | 1          | 3,4        |
|                             | Elaboração Conjunta                          | 15         | 51,7       |
|                             | Outra Forma de Elaboração                    | 7          | 24,1       |
|                             | Não Existe                                   | 2          | 6,9        |
| AAA2                        | Secretaria da Educação                       | 2          | 8,0        |
|                             | Elaboração Própria com Sugestões Posteriores | 3          | 12,0       |
|                             | Elaboração Própria após Sugestões            | 1          | 4,0        |
|                             | Elaboração Conjunta                          | 12         | 48,0       |
|                             | Outra Forma de Elaboração                    | 7          | 28,0       |
| AEA                         | Elaboração Própria com Sugestões Posteriores | 2          | 9,1        |
|                             | Elaboração Própria após Sugestões            | 1          | 4,5        |
|                             | Elaboração Conjunta                          | 10         | 45,5       |
|                             | Outra Forma de Elaboração                    | 5          | 22,7       |
|                             | Não Existe                                   | 4          | 18,2       |
| EAA/EEE                     | Secretaria da Educação                       | 2          | 12,5       |
|                             | Elaboração Própria com Sugestões Posteriores | 2          | 12,5       |
|                             | Elaboração Conjunta                          | 4          | 25,0       |
|                             | Outra Forma de Elaboração                    | 6          | 37,5       |
|                             | Não Existe                                   | 2          | 12,5       |
| Q                           | Elaboração Própria com Sugestões Posteriores | 1          | 16,7       |
|                             | Elaboração Conjunta                          | 3          | 50,0       |
|                             | Outra Forma de Elaboração                    | 2          | 33,3       |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP/MEC – Questionário do diretor: 2007

Dada à possibilidade de análise do referido questionamento, faz-se necessário discorrer acerca do Projeto Político Pedagógico, situando-o como deve se articular no ambiente escolar, uma vez que este se insere de modo intencional sob uma visão conjunta, em que deve prevalecer os processos de intencionalidade, efetividade e possibilidades. É salutar destacar que o Projeto pedagógico ganha relevo por se destacar como um instrumento democrático e participativo, se firmando como um pilar do empoderamento da comunidade escolar.

Portanto, observando-se o questionamento direcionado aos diretores de escolas no ano de 2013, se tem o seguinte, a partir da pergunta realizada e das alternativas possíveis: Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do Projeto Pedagógico? a) Não sei como foi desenvolvido; b) Não existe Projeto Pedagógico; c) Utilizando-se um modelo pronto; d) utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar; e) utilizando-se um

modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar; f) utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar; g) elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar; h) elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

Verificando-se os grupos criados do IDEB, notou-se que no grupo de alta (AAA1) 37,9% dos diretores utilizaram-se de um modelo pronto, mas que fizeram adaptações e discussões com a equipe escolar; no grupo de alta moderada (AAA2), 56,0% dos diretores utilizaram o mesmo critério do grupo de alta; o grupo de (AEA) mostrou que 47,6% também fizeram uso do modelo pronto, com adaptações e com discussão com a equipe; no grupo de (EAA/EEE), 56,3% também fizeram uso do respectivo modelo e no grupo de queda (Q) 03 diretores utilizaram o modelo próprio com discussão com a equipe escolar – apresentando-se nesse grupo um diferencial, pois não fizeram adaptações, isso porque se utilizaram de um modelo próprio. No entanto, uma reflexão aqui precisa ser colocada, se por acaso tivessem feito um modelo que demandasse adaptações, poderia se associar esse aspecto à negação da construção conjunta, pois apenas discutir sem realizar as devidas adaptações pode trazer implicações, uma vez que a escola não é composta de grupos homogêneos, pois a escola tem suas especificidades e exige executar um trabalho de maneira específica. O particular na escola se faz necessário, principalmente quando se trata da construção do Projeto Político Pedagógico – documento que traz o planejamento oficial da escola, destacando-se as metas e os objetivos a serem alcançados, incluindo-se nesse campo os resultados educacionais.

É importante também se observar nesses grupos de escolas uma diminuição do percentual de diretores que afirmaram que suas escolas não possuem PPP, mas de toda forma ainda se identifica um número de escolas sem o seu projeto, quando se observa o percentual de todos os grupos criados como categorias para representar o IDEB das 98 escolas selecionadas para esta pesquisa na alternativa “não existe”. Observando esses aspectos de forma mais detalhada se tem a seguinte representação na tabela a seguir.

TABELA 46 - CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ACRE (2013)

| IDEB<br>Categoria<br>Criada | COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO? 2013       | Frequência | Percentual |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------|------------|------------|
| AAA1                        | Não existe                                                 | 2          | 6,9        |
|                             | Modelo pronto, sem discussão com a equipe                  | 1          | 3,4        |
|                             | Modelo pronto, com discussão com a equipe                  | 3          | 10,3       |
|                             | Modelo pronto, com adaptações, sem discussão com a equipe  | 1          | 3,4        |
|                             | Modelo pronto, com adaptações e com discussão com a equipe | 11         | 37,9       |
|                             | Modelo próprio com discussão com a equipe escolar          | 11         | 37,9       |
| AAA2                        | Não sei                                                    | 1          | 4,0        |
|                             | Não existe                                                 | 2          | 8,0        |
|                             | Modelo pronto, com discussão com a equipe                  | 4          | 16,0       |
|                             | Modelo pronto, com adaptações e com discussão com a equipe | 14         | 56,0       |
|                             | Modelo próprio, não houve discussão com a equipe           | 1          | 4,0        |
|                             | Modelo próprio com discussão com a equipe escolar          | 3          | 12,0       |
| AEA                         | Não sei                                                    | 1          | 4,8        |
|                             | Não existe                                                 | 1          | 4,8        |
|                             | Modelo pronto, com discussão com a equipe                  | 1          | 4,8        |
|                             | Modelo pronto, com adaptações e com discussão com a equipe | 10         | 47,6       |
|                             | Modelo próprio com discussão com a equipe escolar          | 8          | 38,1       |
| EAA/EEE                     | Não sei                                                    | 1          | 6,3        |
|                             | Não existe                                                 | 1          | 6,3        |
|                             | Modelo pronto, com discussão com a equipe                  | 1          | 6,3        |
|                             | Modelo pronto, com adaptações, sem discussão com a equipe  | 1          | 6,3        |
|                             | Modelo pronto, com adaptações e com discussão com a equipe | 9          | 56,3       |
|                             | Modelo próprio com discussão com a equipe escolar          | 3          | 18,8       |
| Q                           | Modelo pronto, com discussão com a equipe                  | 1          | 16,7       |
|                             | Modelo pronto, com adaptações e com discussão com a equipe | 2          | 33,3       |
|                             | Modelo próprio com discussão com a equipe escolar          | 3          | 50,0       |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP/MEC – Questionário do diretor: 2013

Reconhece-se que o projeto ao ser produzido deve ser viável e colocado em prática, de modo que ao ser efetivado assegure o processo de coletividade, ou seja, deve se efetivar sobre o espaço escolar garantindo a participação da comunidade escolar, envolvendo os distintos segmentos (professores, alunos, pais, funcionários e membros das comunidades), constituindo-se, assim, a participação e a democracia.

Pelo que se percebe, o Projeto Político Pedagógico entra no cenário escolar com um propósito, que é justamente verificar se as atividades pedagógicas estão indo ao encontro dos objetivos propostos. Torna-se visível frente a esse projeto que sua função é de cunho social e se articula no interior da escola, dando margem para que se promova práticas democráticas. A função social aqui destacada fundamenta-se no processo de intervenção escolar, nas



articulações sociais, integrando-se uma função política; mas intervindo também na coerência, na racionalidade e na finalização do sistema – o projeto sendo mediado. (BARBIER, 1996).

Cumprir destacar que o Projeto Pedagógico é de cunho social, funcionando como um instrumento formativo e que permite desenvolver sobre o espaço escolar ações coletivas, porque o projeto não pode ser construído simplesmente porque há uma demanda externa, mas deve procurar cumprir os processos hierárquicos. Há nesse sentido, no interior das instituições escolares, a criação de instâncias colegiadas, que ganham visibilidade por justamente oferecerem legitimidade e poder, dando continuidade às ações propostas, onde o projeto pedagógico se insere.

Sob esse prisma, se abrem concepções importantes a serem pensadas e trabalhadas no espaço escolar: poder e participação. É imprescindível se pensar na escola democrática sempre dando espaço para a participação, envolvendo a partilha de decisões, correspondendo aos interesses coletivos. Porém, não se pode negar que as relações de poder também irão se manifestar, isso porque à frente da instituição alguém irá agir politicamente, e sendo o diretor escolar o representante principal da gestão da escola, buscará realizar esse papel. Embora haja no espaço escolar a distribuição de poder e a escola seja entendida como democrática e cidadã, a posição do dirigente escolar será de um funcionário que age com poder, mas que partilha desse poder justamente com os instrumentos que auxiliam em sua gestão: o conselho de classe, o conselho escolar, o projeto pedagógico, dentre outros.

Analizando-se a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas de Ensino Fundamental (zona urbana) da rede estadual do Acre, se tem como elemento central algumas alternativas de respostas, lembrando que não foi possível se recodificar as questões do questionário que correspondem ao projeto político pedagógico no ano de 2007, 2013 e 2019 em função de não haver semelhança no formato das questões, analisando-se, portanto, separadamente.

Dessa forma, se observou as seguintes alternativas: a) possui projeto político pedagógico; b) o conteúdo é discutido em reuniões; c) os (as) professores (as) participaram da elaboração; d) os pais participaram da elaboração; e) não existe. Se tem mediante tais alternativas que no grupo de alta (AAA1) 100% das escolas possuem PPP, sendo que os seus conteúdos foram discutidos também com o mesmo percentual – 100%, havendo, portanto, uma efetiva participação dos professores em sua elaboração destacando-se um percentual de 96,6%. Manteve-se também uma participação dos pais no processo de elaboração, chegando a atingir um percentual de 89, 7%, ao passo que a participação dos estudantes somou-se de 37,9%.



Em relação ao grupo de alta moderada (AAA2) 92,0% das escolas possuem PPP, sendo esse mesmo percentual registrado para discutir os conteúdos em reuniões, ao passo que 88,0% dos professores participaram da elaboração e na alternativa “não existe”, houve apenas 8,0% que afirmaram positivamente.

No grupo de alta/estabilidade/alta (AEA) 72,7% das escolas possuem PPP, sendo esse mesmo percentual registrado tanto para discutirem o conteúdo dos projetos como para definir a participação dos professores na elaboração. No grupo de EAA/EEE, 93,8 % das escolas possuem diretores, 87,5 tem seus conteúdos discutidos, 93,8% dos professores tiveram participação durante a elaboração, 87,5% dos pais participam da elaboração do PPP e 62,5% dos estudantes participaram e em apenas 6,3% das escolas não existe PPP.

No grupo de queda (Q), 04 das escolas possuem Projeto Político Pedagógico, fixando-se esse mesmo número para a discussão em reuniões, para a participação de professores e dos pais na elaboração do referido documento. Quanto à participação dos estudantes, se teve em média 03 e a não existência do PPP nesse grupo foi confirmada por 02 diretores, chamando atenção esse aspecto, pois se compararmos com os demais grupos categorizados, veremos que em nenhum se sobressai nessa faixa. Esse aspecto pode também ser indicativo de que a ausência desse documento na escola esteja interferindo nos resultados educacionais, uma vez que as ações promovidas pela direção da escola para construir o Projeto Político Pedagógico pode ser um indicativo, em certa medida, da concepção de gestão que está interligada, contornando-se assim, uma dimensão política, administrativa e pedagógica. Se apresenta na tabela a seguir, os dados relacionados à construção do PPP das 98 escolas pesquisadas em 2019.

TABELA 47 - CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ACRE/ ENSINO FUNDAMENTAL (2019)

| IDEB<br>Categoria<br>Criada | PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA 2019              | Frequência | Percentual |
|-----------------------------|---------------------------------------------------|------------|------------|
| AAA1                        | Possui Projeto Político-Pedagógico                | 29         | 100,0      |
|                             | Conteúdo é discutido em reuniões                  | 29         | 100,0      |
|                             | Os(As) professores(as) participaram da elaboração | 28         | 96,6       |
|                             | Os pais participaram da elaboração                | 26         | 89,7       |
|                             | Os(As) estudantes participaram da elaboração      | 11         | 37,9       |
|                             | Não Existe                                        | 0          | 0,0        |
| AAA2                        | Possui Projeto Político-Pedagógico                | 23         | 92,0       |
|                             | Conteúdo é discutido em reuniões                  | 23         | 92,0       |
|                             | Os(As) professores(as) participaram da elaboração | 22         | 88,0       |
|                             | Os pais participaram da elaboração                | 21         | 84,0       |
|                             | Os(As) estudantes participaram da elaboração      | 16         | 64,0       |
|                             | Não Existe                                        | 2          | 8,0        |
| AEA                         | Possui Projeto Político-Pedagógico                | 16         | 72,7       |
|                             | Conteúdo é discutido em reuniões                  | 16         | 72,7       |
|                             | Os(As) professores(as) participaram da elaboração | 16         | 72,7       |
|                             | Os pais participaram da elaboração                | 13         | 59,1       |
|                             | Os(As) estudantes participaram da elaboração      | 9          | 40,9       |
|                             | Não Existe                                        | 6          | 27,3       |
| EAA/EEE                     | Possui Projeto Político-Pedagógico                | 15         | 93,8       |
|                             | Conteúdo é discutido em reuniões                  | 14         | 87,5       |
|                             | Os(As) professores(as) participaram da elaboração | 15         | 93,8       |
|                             | Os pais participaram da elaboração                | 14         | 87,5       |
|                             | Os(As) estudantes participaram da elaboração      | 10         | 62,5       |
|                             | Não Existe                                        | 1          | 6,3        |
| Q                           | Possui Projeto Político-Pedagógico                | 4          | 66,7       |
|                             | Conteúdo é discutido em reuniões                  | 4          | 66,7       |
|                             | Os(As) professores(as) participaram da elaboração | 4          | 66,7       |
|                             | Os pais participaram da elaboração                | 4          | 66,7       |
|                             | Os(As) estudantes participaram da elaboração      | 3          | 50,0       |
|                             | Não Existe                                        | 2          | 33,3       |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP/MEC – Questionário do diretor: 2019.

Importante aqui, retomar as discussões teóricas já contidas nesta pesquisa para realçar essa discussão em torno do PPP, dando destaque principalmente às relações de poder manifestada pelo dirigente escolar, interligando esse fato ao projeto político pedagógico. A princípio, o que se pode colocar em pauta é que o agir comunicativo do dirigente escolar será puramente convincente junto aos demais sujeitos que estão distribuídos hierarquicamente nos diversos segmentos escolares, pois é dele de onde partirá boa parte das ações construídas, das ideias acatadas, sendo o seu propósito principal fazer com que suas ordens sejam cumpridas. Nesse contexto se insere o fato de que o diretor escolar influencia diretamente na construção do Projeto Político Pedagógico, uma vez que suas ideias possivelmente são postas e absorvidas

pelos demais sujeitos que compõem a comunidade escolar, porém, também há nesse espaço a possibilidade dos demais atores se pronunciarem, pois se assim não acontecer, poderá haver debilidade hierárquica, ou seja, os membros que compõem determinado segmento perderão força no processo de participação.

Como menciona Souza (2007), o poder de definição do governante sempre se amplia, uma vez que os sujeitos que o acompanham tendem acatar as ideias de seus líderes, sendo visível uma reflexão que quase sempre é pautada nas ideias propostas por seu representante, nesse caso – o do dirigente escolar. Fixa-se nesse espaço as relações de controle, a manipulação política, uma vez que a apresentação de suas ideias passa a ser de interesse coletivo, considerando-se que “quem estabelece o que todos podem discutir via de regra, controla os modos como essa discussão vai se dar e, possivelmente, os resultados que dela emergirão. Esse é um marcante sentido da compreensão da gestão escolar como fenômeno político”. (SOUZA, 2007, p. 141).

Compreende-se assim que, para a construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico, o dirigente escolar se posiciona como porta – voz que age frente às decisões a serem tomadas pelos demais sujeitos, e apropria-se inúmeras vezes, como ressalta Bourdieu (2012, p.184), “do seu silêncio, mas também da força desse mesmo grupo [...]”. É notório assim que encontra-se duas faces apresentadas frente aos demais atores que compõem esse espaço, uma delas sendo o silêncio, que corresponde à convergência de quase tudo que é proposto pelo dirigente escolar, ocasionando frente a esse processo um esmaecimento das decisões, pois nem sempre aquilo que é posto pelo representante é viável e atende aos propósitos da instituição escolar, e mesmo estando em posição de dominados os demais membros, é importante investirem num plano de discussão, pois assim poderão investir em melhores resultados. Do outro lado, encontra-se a força, que diz respeito ao oposto do que fora mencionado anteriormente, é aquele que reage, não aceita as decisões, aciona discussões, exige posicionamentos, melhores ações, porém, sua força é quase sempre monopolizada, pois as decisões que prevalecem são em geral a do representante maior que age com maior poder e opera centralmente pela política.

Independente da forma de investidura no cargo, o diretor escolar tende sempre a agir intencionalmente, não escondendo seu posicionamento político, sua face dominadora se faz presente se no caso for concursado, nomeado ou indicado por instâncias superiores, mas independente desse processo, ele agirá fazendo uso do poder, procurando sempre ganhar a confiança dos demais membros que se classificam como dominados. Sua ação intencional será visualizada à medida que ele promover suas ações, e haverá por sua vez, investimentos que se

integrarão politicamente apresentando sua face dominadora associados a um investimento pessoal, pois subjacente às práticas de gestão desenvolvidas, sejam estas de cunho administrativo ou político – pedagógicos, haverá ganhos e benefícios que lhe permitem influenciar e garantir sua notoriedade pessoal.

Sendo a produção e efetivação do Projeto Político Pedagógico uma ação da equipe escolar, não se pode subtrair dessa discussão que as ações a serem desenvolvidas para alcançar os objetivos devem fazer uso dos processos de eficiência, sendo depositado no sujeito que está à frente da direção uma grande parcela de confiança, principalmente nas operacionalizações técnicas administrativas desenhadas e executadas para atingir os processos de eficácia, correspondendo aos interesses dos demais sujeitos que também trabalham na produção e efetivação desse projeto,. Esse aspecto se articula com o que expõe Souza (2007, p.142): “[...] essa confiança não se sustenta, normalmente nas capacidades políticas do pretenso governante, mas sim nas possíveis qualidades operacionais ou técnicas, para a consecução dos interesses dos representados”.

Assim, observa-se a existência de um jogo onde está presente as intenções do representante principal, nele se acentuando o fato de que o dirigente escolar procura se qualificar à altura, sob a intenção de mobilizar os demais sujeitos, no entanto, isso não é concluído de forma bem resolvida, sendo que há interesses próprios, entre a autoridade que se pronuncia e os demais atores, havendo então, a concorrência em nível duplo. Vale ressaltar que não se ausentará dessas relações estabelecidas a capacidade técnica administrativa do dirigente escolar – onde lançará mão de normas, regras, procedimentos burocráticos, ganhando forma os processos de dominação, previsto em Weber (2015), quando menciona a existência de dupla face: de um lado, se manifesta a dominação no campo de interesses – havendo, portanto, monopolização e, de outro, se fixa um processo de autoridade – correspondente “ao dever de mando e poder de obediência”. (WEBER, 2015, p.188).

Se se aglutinar esse aspecto mencionado por Weber (2015) às alternativas de respostas emitidas pelo dirigente escolar, vê-se uma aproximação “com a monopolização, dever de mando e poder de obediência”, isso porque uma alternativa de modo específico dar margem para esta interpretação: “foi elaborado por mim” (alternativa b). No que se refere ao processo de monopólio, a ideia que se manifesta diz respeito ao fato de o projeto político pedagógico ser exclusivamente produzido por um único ator – o dirigente escolar. Tal fato não deve ocorrer, uma vez que o projeto político deva partir de uma ação intencional com o sentido explícito de um compromisso alicerçado pela coletividade, não podendo esse processo transcorrer no interior das instituições escolares de forma individual, pois se assim se efetivar, tende a

prevalecer a fixação de ideias únicas - traduzidas pelo diretor escolar, vista como monopolizadora, por não manifestar relações dialógicas envolvendo a participação - esta vista como elemento presente nas relações democráticas das escolas e, conseqüentemente, no Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido ressalta Veiga (2008, pg. 15):

Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os *interesses reais e coletivos* da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [ Grifos nossos].

Se a produção do Projeto Pedagógico for contrária aos interesses reais e coletivos, o que se vê à frente são nada mais nada menos do que “as relações de mando e dever de obediência”, no entanto, é válido frisar que essa relação já se manifesta no interior das instituições escolares independente da construção do Projeto Político Pedagógico, uma vez que as práticas desenvolvidas nas escolas são notadamente marcadas pelas dimensões intelectuais e instrumentais, não eximindo dessa ação as manifestações que envolvem motivação e interesse, pois ao assumir seu cargo, o dirigente apresenta suas condições de trabalho e através dessas condições, busca nos seus colaboradores um comportamento que lhes convém, e em virtude da posição ocupada, e dos interesses que lhe motivam – alcance de metas e objetivos propostos -, acabam por se efetivar o monopólio, fazendo-se assim, aparecer aos poucos as relações de dominação, que podem se constituir em dever de obediência.

A propósito, faz-se necessário destacar, que esse grau de influência do dirigente escolar em torno da produção do Projeto Político Pedagógico é de grande valia, uma vez que é a partir do Projeto onde se discute de forma clara os objetivos, os valores coletivos, inserindo-se ainda em torno do Projeto os resultados que se almeja em função do conhecimento que a comunidade escolar deve adquirir, incluindo-se nesse cenário os resultados do IDEB na escola.

É nesse momento, onde o trabalho do diretor escolar se cerca sobre o domínio de várias ações e mesmo sendo o diretor escolar um aliado do quadro burocrático, não foge de suas práticas desempenhar sua função pedagógica, pois o fato de atuar frente à direção escolar também lhes permite mobilizar, coordenar e liderar suas ações, intervindo no setor pedagógico da escola que compreende a ação da coordenação pedagógica e orientação educacional, ambas presentes no processo de formação dos alunos, sendo que essa função é executada com essa finalidade.

#### 7.4. FORMA DE PROVIMENTO NO CARGO/FUNÇÃO DE DIRETOR ESCOLAR

As reflexões difundidas em torno do provimento da função de diretor escolar estão associadas ao desenvolvimento da gestão democrática, situando o diretor escolar numa ação que é de natureza política. Importa destacar que esse movimento realizado na escola, ou seja, a forma como os diretores são escolhidos, está interligada aos processos de indicação, onde, muitas vezes, o diretor é indicado por uma pessoa/chefe do executivo, ou por parlamentares que tem uma certa influência, acontecendo que, por vezes, há aqueles que, mesmo não tendo vínculos ou experiência na área da educação, assumem a função de dirigente, se assegurando a esse profissional o apoio partidário. Outra forma de provimento do cargo diz respeito ao concurso público, a qual se identifica através de um exame de seleção onde estão munidos os dirigentes escolares em termos de capacidade técnica. Outra forma diz respeito à eleição direta, sendo realizada por distintos segmentos escolares e pela comunidade local, utilizando-se do voto. Outras formas de escolha podem se associar tomando como suporte dois (02) ou até mais critérios dos que foram apresentados, lembrando que no estado do Acre, como se anunciou anteriormente, a rede estadual de ensino preza pelos critérios mistos (certificação/eleição), sem se excluir outras formas.

Segundo Souza (2007, p. 242) esse processo de escolha dos diretores escolares se configura sempre, da seguinte maneira:

Como ação política, [...] porque sabendo-se que o diretor tem a função de coordenar a escola e que decorrem dessa função consequências pedagógicas, institucionais, sociais e especialmente políticas locais, os administradores do sistema de ensino, quando optam por uma daquelas formas, o fazem politicamente com vistas ao que esperam dessas consequências.

Sabendo que o compromisso do diretor escolar é com toda sociedade e não apenas com um ou outro segmento social, é que se pensa no exercício democrático de sua função sem estabelecer vínculos patrimonialistas, no entanto, nem sempre isso é possível, uma vez que subjacente à função assumida, pode acontecer que diretores sejam beneficiados ou que estabeleçam relações político – partidário, relações familiares ou até mesmo de amizade - fixando-se nesse sentido uma responsabilidade ampla que é conduzir a escola de forma democrática, quando na verdade essa ação já vem de certa forma afetada pela existência da troca de favores, distanciando-se, portanto, das possibilidades democráticas.

Percebe-se nesse sentido, a existência de relações políticas, isso porque, como é possível se observar na análise a seguir, encontra-se diferenças nas formas de investidura do cargo, conforme pode – se observar:

Analisando a forma de provimento da função dos diretores inseridos nos grupos categorizados para esta pesquisa, se tem como maior incidência de respostas o processo seletivo e a eleição. Assim se teve no grupo de alta no IDEB (AAA1), no ano de 2007, que 86,2% dos diretores assumiram suas funções através do processo seletivo e da eleição; no grupo (AAA2) o percentual foi de 80%; no grupo (AEA) o número de diretores que foram investidos na função através de seletivo e eleição foi de 86,4%; no grupo de (EAA/EEE) o percentual foi de 75,0% e no grupo de queda Q – chegou a ser 04 o número de diretores que utilizaram a forma de investimento mencionada.

No ano de 2013, o processo seletivo e a eleição tenderam a se manter, atingindo também maior percentual, é o que se pode observar, por exemplo, no grupo (AAA1), onde 75, 9% dos diretores foram investidos através da seleção e da eleição; no grupo (AAA2) chegou ao percentual de 88,0%; no grupo de (AEA) se teve 76,2% dos diretores investido da mesma maneira; no grupo de (EAA/EEE) chegou a 75,0 % e no grupo de queda Q – se teve 05 dos diretores investidos também através do referido processo.

No ano de 2019 se teve uma redução na forma de investimento se se comparar com os anos de 2007 e 2013, assim, se teve no grupo (AAA1) 51,7% dos diretores investidos através de processo seletivo e da eleição; no grupo (AAA2) se teve uma representação de 40,0%; no grupo (AEA) chegou esse percentual a ser de 59,1%; no grupo de (EAA/EEE) se teve 43, 8% dos diretores investidos por processo seletivo e eleição e no grupo de queda – Q se apresentou uma pequena diferença, sendo destaque que 02 dos diretores foram investidos na função apenas por processo eleitoral.

Nota-se que o processo eleitoral foi o segundo intervalo mantido como forma de investidura na função, conforme pode se observar nos dados das 98 escolas pesquisadas. Esse aspecto pode estar interligado ao que se destaca no parágrafo único da Lei 3.141/2016 onde especifica que “ no caso de recondução o diretor participará da escolha direta pela comunidade, não sendo necessária a participação no curso de formação com exame final de certificação, desde que tenha participado da formação continuada, que trata o art.10 da Lei, inciso IV ” (ACRE,2016), sendo esse aspecto aplicado também à forma de assumir a direção das escolas públicas da rede estadual de ensino do Acre.

O percentual de diretores escolhidos utilizando-se de formas patrimonialistas ainda se faz presente, no entanto, como pode se denotar, apresenta-se de forma reduzida, ocupando na



média apresentada a terceira posição, o que demonstra queda, porém, não se descarta a existência de tais mecanismos no interior das escolas públicas, pois os dados, ainda que de forma superficial, se apresentam. Dessa forma, se vê que nem com a inserção do princípio da gestão democrática na CF de 1988 e na LDB de 1996, e mesmo se propagando os critérios de competência técnica destinado aos dirigentes escolares, não se acabaram as indicações. Tal fato parece estar associado nas escolas públicas estaduais do Acre à contribuições pessoais, ao favoritismo, a parcerias firmadas – sendo notório tais ações. Exemplificando melhor, se tem no Acre convênios firmados entre as entidades filantrópicas e o estado, onde as igrejas evangélicas e católicas cedem seus templos e em troca fazem as indicações dos dirigentes escolares, porém, esses dirigentes devem ter formação específica e também são submetidos ao exame de certificação.

As escolas públicas estaduais têm apresentado o modelo misto de escolha dos diretores: seleção e eleição, fato esse que é importante, pois demonstra uma forma mais ou menos democrática nesse processo de escolha, observando-se também que o fato de ter aumentado o percentual dos dirigentes escolares utilizando-se essa forma mista é um indicativo de que se utiliza critérios relacionados à competência técnica dos candidatos a esta função, visto como um pré-requisito para assumir a direção das escolas estaduais do Acre. Tais aspectos se apresentam como algo importante durante o período analisado, pois se observarmos o recorte realizado para esta pesquisa e somarmos os percentuais que envolvem os processos de seleção e eleição, verifica-se gradativamente o crescimento obtido.

Pode-se dizer que essa forma mista utilizada para que os diretores possam assumir a função nas escolas não parece ter tanta influência nos resultados do IDEB, uma vez que se se observar os grupos de alta, queda e estabilidade não se distanciam os percentuais quanto às formas de investimento na função em todos os grupos, com exceção do grupo de queda em 2019, que apresentou apenas 02 de diretores investidos através de seleção e eleição, apresentando-se um número maior de diretores investidos apenas em processo eleitoral, chegando a ser 03, justificando-se esse percentual ao que já se anunciou anteriormente – está relacionado à recondução<sup>37</sup>.

No entanto, o fato de diretores serem apenas reconduzidos, talvez possa estar interferindo na queda do índice por não terem participado do processo de certificação, haja vista

---

<sup>37</sup> Parágrafo Único. No caso de recondução, o candidato a diretor participará da escolha direta pela comunidade, não sendo necessária a participação no curso de formação com exame final de certificação, desde que tenha participado da formação continuada, de que trata o art. 10, inciso IV, desta lei e cumpra os requisitos estabelecidos em instrução normativa a ser elaborada por setor competente da SEE. (LEI 3.141/2016).



que os diretores que participam dessa seleção são munidos de temáticas que certamente podem auxiliar no seu trabalho e no desempenho dos alunos, uma vez que trata nessa certificação da gestão de pessoas e processos; da legislação educacional; do desenvolvimento integral do aluno; da construção e implementação do currículo, seus parâmetros, diretrizes e orientações; dos instrumentos de avaliação da escola e da gestão (ACRE,2016), enfim, de inúmeras temáticas que parecem ser relevantes para o diretor escolar uma vez que atesta sua competência e mostra que pode operacionalizar seu trabalho no interior da escola.

Observa-se assim, que este critério está associado à forma gerencial de conduzir a escola, pois exige-se um dirigente escolar capacitado, que tenha conhecimentos específicos, principalmente na área administrativa, pois um dos objetivos frente ao processo de reforma da educação, na década de 1990 no Brasil, que foi intensificado, diz respeito à descentralização que chegou até as escolas com muita força e exigiu dos diretores conhecimentos administrativos para lidar com as tarefas cotidianas das escolas, incluindo-se nesse cenário as questões financeiras que antes eram de competência dos sistemas de ensino que as resolviam de forma centralizada.

O que se pode ver é que parece haver a necessidade de se inserir critérios técnicos voltados mais para a dimensão administrativa da gestão, e a eleição como único meio, não abrange e nem garante tal processo, havendo, portanto, a necessidade de se incluir processos de seleção e eleição, para dar suporte à escolha de diretores. Se a opção fosse apenas a dimensão técnica de gestão se desprezaria a dimensão pedagógica, esta considerada tão importante para potencializar esse processo de investimento na função.

É preciso se colocar em pauta que se tem à frente dos processos de investimentos na função vários critérios, e de modo específico no estado do Acre, se tem as indicações, formas mistas, processo eleitoral, permitindo-se nesse sentido refletir sobre o porquê dessas múltiplas formas. Souza (2007, p. 248) é assertivo quando destaca que “a falta clara de uma posição na LDB e de conceitos mais compartilhados nacionalmente sobre a gestão democrática, em alguma medida, tem relação com esse quadro difuso das formas de escolha das escolas públicas no Brasil”.

Mediante esse quadro difuso que destaca o autor, é comum se pensar nessa introdução de critérios quanto à forma de provimento, reconhecendo-se que não deixam de ser gerenciais – tendo um discurso associado a processos democráticos. No entanto, não pode se traduzir dessa forma, pois se tem à frente mais mecanismos de controle sobre a escola do que propriamente a efetivação da gestão democrática, sobretudo quando se observa as ações realizadas pela direção e o envolvimento da comunidade escolar com a gestão – estando essa última limitada a executar

tarefas num nível que envolve apenas a colaboração, não significando a distribuição de poder e a ampliação da autonomia no sentido de democratização da escola, ficando com um caráter reduzido de participação, encontrando-se apenas elementos de dominação alicerçados pelos representantes principais que compõem a instituição.

De forma sistematizada, se tem a exposição da tabela mostrando a forma de investimento dos diretores da rede pública estadual do Acre.

TABELA 48 - FORMA DE PROVIMENTO DA FUNÇÃO DOS DIRETORES (AS) DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ACRE (2007, 2013 E 2019).

| VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR |                             |            |      |      |                             |                             |                             |                             |                             |
|-----------------------------------------|-----------------------------|------------|------|------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| IDEB<br>Categoria<br>Criada             | Formas                      | 2007       | 2013 | 2019 | IDEB<br>Categoria<br>Criada | Formas                      | 2007                        | 2013                        | 2019                        |
|                                         |                             | frequencia |      |      |                             |                             | percentual                  |                             |                             |
| AAA1                                    | indicação                   | 1          | 1    | 1    | AAA1                        | indicação                   | <div><div></div></div> 3,4  | <div><div></div></div> 3,4  | <div><div></div></div> 3,4  |
|                                         | seleção                     | 0          | 1    | 1    |                             | seleção                     | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 3,4  | <div><div></div></div> 3,4  |
|                                         | Concurso público            | 0          | 0    | 1    |                             | Concurso público            | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 3,4  |
|                                         | processo eleitoral          | 1          | 3    | 10   |                             | processo eleitoral          | <div><div></div></div> 3,4  | <div><div></div></div> 10,3 | <div><div></div></div> 34,5 |
|                                         | Processo seletivo e Eleição | 25         | 22   | 15   |                             | Processo seletivo e Eleição | <div><div></div></div> 86,2 | <div><div></div></div> 75,9 | <div><div></div></div> 51,7 |
|                                         | Outro                       | 2          | 2    | 1    |                             | Outro                       | <div><div></div></div> 6,9  | <div><div></div></div> 6,9  | <div><div></div></div> 3,4  |
| AAA2                                    | indicação                   | 4          | 1    | 2    | AAA2                        | indicação                   | <div><div></div></div> 16,0 | <div><div></div></div> 4,0  | <div><div></div></div> 8,0  |
|                                         | seleção                     | 0          | 1    | 1    |                             | seleção                     | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 4,0  | <div><div></div></div> 4,0  |
|                                         | Concurso público            | 0          | 0    | 2    |                             | Concurso público            | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 8,0  |
|                                         | processo eleitoral          | 1          | 1    | 9    |                             | processo eleitoral          | <div><div></div></div> 4,0  | <div><div></div></div> 4,0  | <div><div></div></div> 36,0 |
|                                         | Processo seletivo e Eleição | 20         | 22   | 10   |                             | Processo seletivo e Eleição | <div><div></div></div> 80,0 | <div><div></div></div> 88,0 | <div><div></div></div> 40,0 |
|                                         | Outro                       | 0          | 0    | 0    |                             | Outro                       | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 0,0  |
| AEA                                     | indicação                   | 1          | 2    | 1    | AEA                         | indicação                   | <div><div></div></div> 4,5  | <div><div></div></div> 9,5  | <div><div></div></div> 4,5  |
|                                         | seleção                     | 0          | 0    | 1    |                             | seleção                     | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 4,5  |
|                                         | Concurso público            | 0          | 0    | 2    |                             | Concurso público            | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 9,1  |
|                                         | processo eleitoral          | 2          | 3    | 5    |                             | processo eleitoral          | <div><div></div></div> 9,1  | <div><div></div></div> 14,3 | <div><div></div></div> 22,7 |
|                                         | Processo seletivo e Eleição | 19         | 16   | 13   |                             | Processo seletivo e Eleição | <div><div></div></div> 86,4 | <div><div></div></div> 76,2 | <div><div></div></div> 59,1 |
|                                         | Outro                       | 0          | 0    | 0    |                             | Outro                       | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 0,0  |
| EAA/EEE                                 | indicação                   | 0          | 2    | 0    | EAA/EEE                     | indicação                   | <div><div></div></div>      | <div><div></div></div> 12,5 | <div><div></div></div> 0,0  |
|                                         | seleção                     |            | 0    | 1    |                             | seleção                     | <div><div></div></div>      | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 6,3  |
|                                         | Concurso público            |            | 0    | 0    |                             | Concurso público            | <div><div></div></div>      | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 0,0  |
|                                         | processo eleitoral          | 2          | 2    | 7    |                             | processo eleitoral          | <div><div></div></div> 12,5 | <div><div></div></div> 12,5 | <div><div></div></div> 43,8 |
|                                         | Processo seletivo e Eleição | 12         | 12   | 7    |                             | Processo seletivo e Eleição | <div><div></div></div> 75,0 | <div><div></div></div> 75,0 | <div><div></div></div> 43,8 |
|                                         | Outro                       | 2          | 0    | 0    |                             | Outro                       | <div><div></div></div> 12,5 | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 0,0  |
| Q                                       | indicação                   | 0          |      | 1    | Q                           | indicação                   | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div>      | <div><div></div></div> 16,7 |
|                                         | seleção                     | 1          |      | 0    |                             | seleção                     | <div><div></div></div> 16,7 | <div><div></div></div>      | <div><div></div></div> 0,0  |
|                                         | Concurso público            | 0          |      | 0    |                             | Concurso público            | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div>      | <div><div></div></div> 0,0  |
|                                         | processo eleitoral          | 1          | 1    | 3    |                             | processo eleitoral          | <div><div></div></div> 16,7 | <div><div></div></div> 16,7 | <div><div></div></div> 50,0 |
|                                         | Processo seletivo e Eleição | 4          | 5    | 2    |                             | Processo seletivo e Eleição | <div><div></div></div> 66,7 | <div><div></div></div> 83,3 | <div><div></div></div> 33,3 |
|                                         | Outro                       | 0          | 0    | 0    |                             | Outro                       | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 0,0  | <div><div></div></div> 0,0  |

FONTE: elaborado pela autora a partir dos dados do INEP/MEC – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

Ainda falando sobre as formas de investidura no cargo, pode-se destacar que o concurso público, na grande maioria das vezes, não dá margem para que a função do diretor passe por revezamento, pois ao assumir a função de diretor na instituição escolar, se tem como possibilidade o preenchimento de vaga, quase sempre definitivo, não se permitindo que em determinados momentos de condução da ação educativa decidam coordenar outros trabalhos na escola.

Pelo que se pode observar, os municípios e estados brasileiros já vem desenvolvendo eleições direta para diretor escolar e é através dessas eleições onde os distintos segmentos escolares, a comunidade escolar e os responsáveis pelos alunos assumem o compromisso de eleger os representantes escolares que se mostrarem com maior habilidade técnica ou política – é onde apresentam seus planos de trabalho para contemplar o que o grupo/ comunidade almeja. Por outro lado, mesmo observando-se que esta seria a melhor alternativa para que diretores fossem investidos na função e desencadeassem os processos de gestão democrática nas escolas, aponta Dourado (2011) que a forma de investimento no cargo/função pode até não definir o tipo de gestão, mas é possível que haja interferência.

Reconhecendo-se, portanto, que a função de dirigente escolar se equilibra na política, e que a função assumida lhe confere valor pessoal, seja pela simples posse e investimento de poder ou porque se coloca a serviço de ações/causas que dão sentido à sua vida (WEBER, 2011), tais elementos passam a ser notáveis por agentes externos, o que exige desse sujeito posicionamentos, maior e melhor participação, alcançando assim a dimensão política e o poder que tem esse dirigente. Tais aspectos vão ao encontro do que destaca Souza (2007, p. 248):

Como os governantes e políticos, de uma parte, os administradores dos sistemas de ensino de outras e organizações de educadores de outra parte ainda reconhecem o poder associado à função de dirigente escolar, tem-se uma disputa entre esses segmentos pela conquista da definição de formatos de escolha de diretores mais adequados aos seus propósitos.

Nesse sentido, situa-se uma face de interesses existentes, onde os grupos, sejam estes formados por políticos, por representantes dos próprios sistemas de ensino ou grupos formados na própria instituição escolar, passam a intervir, manifestando-se assim um jogo de intenções num dado momento – e que acaba sendo visto como uma técnica de ação que se articula para atingir determinados fins e o onde o que era implícito passa a ser explícito, em suma, onde interesses subjetivos acabam sendo legitimados e o outro grupo que fica à margem não é reconhecido como parte da comunidade escolar, não se manifesta, nem toma posição sobre nenhuma ação ali desenvolvida, vistos portanto como inexistentes.

## **8 A INFLUÊNCIA DO DIRETOR NO DESEMPENHO ESCOLAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ACRE: RELAÇÃO ENTRE O PERFIL E OS PROCESSOS DE GESTÃO**

Neste capítulo constará a análise das escolas pesquisadas levando em conta os critérios levantados na parte metodológica desta pesquisa: escolas que cresceram no IDEB, que estabilizaram e que decresceram. Os dados para análise se referem às 98 escolas selecionadas, sendo que a partir desse total foram criados cinco (05) grupos: o primeiro grupo AAA1 considerado como grupo de alta no IDEB composto de (29 escolas), o grupo AAA2 classificado como grupo de alta moderada que se compõe de (25) escolas, o grupo de alta/estabilidade/alta representado por (22) escolas, o grupo de estabilidade/alta/alta/estabilidade/estabilidade/estabilidade, composto de (16) escolas e o último grupo, reconhecido como grupo de queda Q representado por apenas (06) escolas.

Buscando-se conhecer quem são os diretores das escolas estaduais de ensino fundamental do Acre (zona urbana) e como essas pessoas dirigem os processos de gestão para influenciar no desempenho escolar, se estabelecerá uma análise fazendo um entrecruzamento: quem são essas pessoas e com quais processos de gestão.

A análise inicial se refere ao grupo AAA1 (29 escolas) interligada às edições de 2007, 2013 e 2019, ao grupo AAA2 (25 escolas), ao grupo AEA (22 escolas), ao grupo EAA/EEE (16 escolas) e o grupo Q (06 escolas) acoplando-se o perfil e os processos de gestão das escolas selecionadas para esta pesquisa. De forma sistematizada, será apresentado uma análise e em seguida um quadro síntese para que assim possamos estabelecer possíveis comparações sob o intento de se responder o questionamento que conduz esta pesquisa: como o diretor escolar influencia nos resultados do IDEB.

### **8.1 PERFIL E PROCESSOS DE GESTÃO - GRUPO DE ALTA EXPRESSIVA NO IDEB - AAA1**

Conforme se destacou no capítulo 5 sobre o perfil dos dirigentes escolares das escolas públicas estaduais do Acre, pode-se dizer que esta é uma categoria eminentemente feminina e que o grupo AAA1, representado por 29 escolas, dispôs em 2007, que 79,3% dos diretores eram *do sexo feminino*, sendo que em 2013 o percentual foi de 82,8% de diretoras e em 2019 se obteve um total de 72,4 %, se apresentando o grupo masculino com um total de apenas 17,2% em 2007, 20,7% em 2013 e 27,6% em 2019.

Essa composição dos grupos evidencia, de início, que o número de diretores de escolas da rede pública estadual do Acre é composto, em sua grande maioria, por mulheres, conforme pode se observar nos dados expostos. Essas diretoras possuem idade entre 40 a 49 anos, faixa etária essa que corresponde a 41,4% das diretoras que estavam na função em 2007, em 2013 esse percentual foi de 68,5 % de diretoras com essa mesma faixa etária de 40 a 49 e em 2019 concentrou-se 65,5% de diretoras com a referida faixa etária.

Em relação *ao tempo de experiência na educação* se teve que em 2007, 82,8% das diretoras do grupo AAA1 trabalharam na educação por mais de 15 anos, em 2013 esse percentual se repetiu, sendo de 82,8% o número de diretoras com experiência na função com mais de 15 anos, observando-se que no ano de 2019 não se encontra disponível a opção “experiência na área da educação”.

No que se refere ao *tempo de experiência na direção*, 51,7% das diretoras do grupo AAA1 apresentaram experiências entre 6 a 10 anos em 2007, alterando-se essa faixa de experiências em 2013, pois 62,1% das diretoras desse grupo AAA1 possuíam experiências de até 5 anos e em 2019, 41,4% das diretoras desse grupo também possuíam experiências de 6 a 10 anos na função.

O grupo de alta AAA1 no IDEB traz também nos anos de (2013) e (2019) a variável “*por quanto tempo trabalhou como professor*” apresentando que 55,2 % das diretoras do grupo AAA1 ocupam essa função há mais de 15 anos e no ano de 2019 esse percentual foi de 44,8% atingindo, portanto, a mesma faixa de tempo.

Quanto ao *tempo de atuação* específica das diretoras, se teve no grupo AAA1 em 2007, que 48,3% das diretoras atuaram especificamente numa escola até 5 anos e 48,3% atuaram entre 6 a 10 anos, em 2013, 65,5% das diretoras desse grupo AAA1 atuaram especificamente em uma escola até 5 anos e em 2019 esse percentual foi de 44,8%, obedecendo a mesma faixa de tempo (6 a 10 anos).

Observando a *formação inicial* dessas diretoras do grupo AAA1, verifica-se que em 2007 se teve 48,3% das diretoras com outras licenciaturas, em 2013 esse percentual foi de 58,6% com formação específica em pedagogia e em 2019 apresentou-se também 58,6% das diretoras com formação em pedagogia.

Voltando-se o olhar para a *formação continuada*, verifica-se que em 2007, no grupo de AAA1, 86,2% das diretoras participaram de formações continuadas, em 2013 esse percentual sofreu uma redução chegando a 82, 8% e em 2019 esse percentual foi mais reduzido ainda, alcançando apenas 65,5%. Vale ressaltar que para o ano de 2019 houve também formações mais

específicas, verificando-se, portanto, que no grupo AAA1, 44,8% das diretoras participaram de formações relacionadas à gestão.

O *salário* das diretoras do grupo AAA1, 79,3% receberam na faixa de mais de R\$ 3.100,00 no ano de 2007, em 2013 65,5% das diretoras receberam entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00 e em 2019 não há publicitação desses dados alegando-se o direito à privacidade.

Relacionado aos processos de gestão, se teve em relação ao *Conselho Escolar* que, em 2007, 93,1% dos conselheiros das escolas do grupo AAA1 se reuniram três ou mais vezes, já em 2013, o percentual de participantes regrediu chegando a 65,5%, mas mantendo-se o número de encontros em três ou mais vezes, em 2019 manteve-se a mesma faixa de encontros – três ou mais vezes, elevando-se novamente o percentual de diretoras que participaram das reuniões do Conselho Escolar chegando a ser de 89,7%.

Outro aspecto que precisa ser mencionado diz respeito à *participação no Conselho de Classe*, destacando-se que no grupo AAA1, em 2007, 75,9% dos diretores não realizaram reuniões pelo fato da inexistência dos conselhos de classe, o mesmo percentual de diretores de 75,9% se apresentou no ano de 2013 e a mesma informação se repetiu para o ano de 2019, onde 75,9% não participaram pelo fato de não haver Conselho de Classe.

Quanto às questões relacionadas ao *Projeto Político Pedagógico*, não se apresentaram questões similares nas alternativas de múltiplas escolhas para as distintas edições, havendo a necessidade de se destacar os respectivos dados separados. Desse modo, a questão elaborada para o ano de 2007 está interligada à forma de como se deu a elaboração do Projeto Político Pedagógico, sendo que no grupo AAA1, 51,7% das diretoras desenvolveram o projeto de forma conjunta – estando esse aspecto, conforme já se anunciou no capítulo anterior, interligado à ênfase dada pela LDB 9.394/1996, onde a construção do PPP se voltou para a política de descentralização e autonomia das escolas, sendo impulsionado esse processo pela própria legislação.

No grupo AAA1 representado pelas 29 escolas selecionadas para este grupo de alta no IDEB, em 2013, 37,9% das diretoras utilizaram-se de um modelo pronto, mas fizeram adaptações e discussão com a equipe escolar. Em 2019, o questionário apresentou também múltiplas alternativas e no grupo AAA1 100% das diretoras afirmam que as escolas possuíam PPP, podendo esse aspecto fazer de fato a diferença.

*Quanto à forma de provimento* do grupo AAA1, destaca que em 2007, 86,2% das diretoras assumiram sua função através do seletivo e da eleição, em 2013 esse percentual foi de 75,9% dos diretores investidos através do seletivo e da eleição e em 2019 se teve no grupo AAA1, 51,7% dos diretores investidos através desse mesmo processo.

QUADRO 10 - SÍNTESE DO PERFIL DE GESTÃO DOS DIRETORES (GRUPO AAA1)

| GRUPO AAA1                            | Perfil dos diretores                       |            | Edição                |        |                         |
|---------------------------------------|--------------------------------------------|------------|-----------------------|--------|-------------------------|
| Aspectos Observados                   |                                            |            | 2007                  | 2013   | 2019                    |
| Gênero                                | Feminino                                   |            | 79,3%                 | 82,8%  | 72,4%                   |
| Idade                                 | De 30 a 39                                 |            | 37,9%                 | 17,2%  | 10,3%                   |
|                                       | De 40 a 49                                 |            | 41,4%                 | 68,5%  | 65,5%                   |
| Experiência                           | Em Educação                                | Mais de 15 | 82,8%                 | 82,8%  | 0,0%                    |
|                                       | Em Direção                                 | Até 5      | 41,4%                 | 62,1%  | 34,5%                   |
|                                       |                                            | 6 a 10     | 51,7%                 | 34,5%  | 41,4%                   |
|                                       | Como Professor                             | Mais de 15 | Não consta informação | 55,20% | 44,80%                  |
|                                       | Como Diretor desta escola                  | Até 5      | 48,3%                 | 65,5%  | 44,8%                   |
|                                       |                                            | 6 a 10     | 48,3%,                | 31,0%  | 41,4%                   |
| Formação Inicial                      | Es Pedagogia                               |            | 44,8%                 | 58,6%  | 58,6%                   |
|                                       | Es Licenciaturas                           |            | 48,3%                 | 34,5%  | 37,9%                   |
| Formação continuada                   | Participação em Formação continuada        |            | 86,2%                 | 82,80% | 65,5%                   |
| Participação em formações específicas | Participaram de formação na área da gestão |            |                       |        | 44,8%                   |
|                                       | Outra formação                             |            |                       |        | 24,1%                   |
|                                       | Nenhuma formação                           |            |                       |        | 34,5%                   |
| Salário                               | De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.            |            | 13,8%                 |        | Não há dados publicados |
|                                       | Mais de R\$ 3.100,00.                      |            | 79,3%                 |        |                         |
|                                       | Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00          |            |                       | 20,7%  |                         |
|                                       | Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00          |            |                       | 65,5%  |                         |
|                                       |                                            |            |                       |        |                         |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

QUADRO 11 - SÍNTESE DOS PROCESSOS DE GESTÃO (GRUPO AAA1)

| GRUPO AAA1                   | Processos de gestão                                 | EDIÇÃO                         |                                                                                                                                                  |                                                                                       |
|------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Aspectos Analisados          |                                                     | 2007                           | 2013                                                                                                                                             | 2019                                                                                  |
| Conselho Escolar             | Três ou mais reuniões anuais                        | 93,1%                          | 65,5%                                                                                                                                            | 89,7%                                                                                 |
| Compõe o Conselho Escolar    | Composto por professores                            | 96,6%                          | 100,0%                                                                                                                                           | 100,0%                                                                                |
|                              | Composto por alunos                                 | 65,5%                          | 51,7%                                                                                                                                            | 44,8%                                                                                 |
|                              | Composto por funcionários                           | 93,1%                          | 100,0%                                                                                                                                           | 100,0%                                                                                |
|                              | Composto por pais                                   | 89,7%                          | 100,0%                                                                                                                                           | 100,0%                                                                                |
|                              | Outros membros                                      |                                |                                                                                                                                                  | 55,2%                                                                                 |
| Conselho de Classe           | Não existe                                          | 75,9%                          | 75,9%                                                                                                                                            | 75,9%                                                                                 |
| Projeto Político Pedagógico  | Elaboração do PPP                                   | 51,7%<br>(elaboração conjunta) | 37,9%<br>(utilizaram-se de um modelo pronto, mas fizeram adaptações). E 37,9% utilizaram-se de modelo próprio com discussão com a equipe escolar | Informação disponibilizada em formato diferente apresentada abaixo para o ano de 2019 |
|                              | Conteúdo é discutido em reuniões                    |                                |                                                                                                                                                  | 100,0%                                                                                |
|                              | Os (As) professores (as) participaram da elaboração |                                |                                                                                                                                                  | 96,6%                                                                                 |
|                              | Os pais participaram da elaboração                  |                                |                                                                                                                                                  | 89,7%                                                                                 |
|                              | Os (As) estudantes participaram da elaboração       |                                |                                                                                                                                                  | 37,9%                                                                                 |
|                              | Não existe                                          | 6,9%                           | 6,9%                                                                                                                                             | 0,0%                                                                                  |
|                              | Possui PPP                                          | 100% das escolas possuem PPP   |                                                                                                                                                  |                                                                                       |
| Forma de Provimento no cargo | Processo seletivo ou eleição                        | 86,2%                          | 75,9%                                                                                                                                            | 51,7%                                                                                 |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

## 8.2 PERFIL E PROCESSOS DE GESTÃO - GRUPO DE ALTA MODERADA NO IDEB - AAA2

Observando o grupo AAA2 representado por 25 escolas se tem que em 2007, 84,0% dos diretores de escolas da rede pública estadual de ensino do Acre eram do *sexo feminino*, em 2013 se teve a mesma representação, 84,0% são mulheres que estão à frente das escolas, e em 2019,



nesse mesmo grupo, o percentual foi de 76% destacando-se a presença feminina no interior das escolas.

Relacionada à *faixa etária* das diretoras do grupo de AAA2, pode –se observar que em 2007, 44% das diretoras possuíam, em média, entre 40 a 49 anos, em 2013 observa-se essa mesma faixa etária num total de 68% das diretoras de escolas, e em 2019 chegou a ser de 52% as diretoras com idade entre 40 a 49 anos.

No grupo AAA2, no ano de 2007, 80% dos seus diretores *trabalham na educação* por mais de 15 anos, em 2013 o percentual foi de 88% de diretoras que também trabalham por mais de 15 anos e em 2019 essa informação encontra-se excluída.

As *experiências como diretores* (as) de escolas destacam que no grupo AAA2 em 2007 - 48% das diretoras possuíam experiência em direção entre 6 a 10 anos, em 2013 esse tempo de experiência foi de 5 anos - resposta manifestada por 80% das diretoras, e no ano de 2019 concentrou-se 48,0% das diretoras com experiências entre 6 a 10 anos.

Observando-se o *tempo de experiência como professor* (a) verifica-se que em 2013 - 64% das diretoras do grupo AAA2 são professoras com atividade profissional há mais de 15 anos e em 2019 68% das diretoras também trabalham há mais de 15 anos.

Verificando o *tempo de atuação dos diretores de forma específica* em uma escola, se teve no grupo AAA2 que em 2007, 52,0% dos diretores possuíam até 5 anos de atuação, em 2013 – 84% das diretoras se inserem na mesma faixa até 5 anos e em 2019, de igual modo, 44% também atuam de forma específica na escola até 5 anos.

No ano de 2007, no grupo AAA2 se teve que 40,0% das diretoras possuíam *formação inicial* em pedagogia, em 2013 esse percentual foi de 44,0% de diretoras com formação em pedagogia e em 2019 a formação em pedagogia também foi predominante entre os diretores, chegando a atingir 52% dos sujeitos com esta formação.

Já em relação à *formação continuada* dessas diretoras do grupo AAA2, se teve que, em 2007, 96% participaram de formação continuada, em 2013 o percentual foi de 84% e em 2019 houve uma redução, sendo que apenas 64% das diretoras participaram de formação continuada. É importante destacar que especificamente no ano de 2019 apenas 16% das diretoras participaram de uma formação na área da gestão, se inserindo no item “outros” 28% e 36% que não participaram de nenhuma formação.

O *salário* das diretoras do grupo AAA2 no ano de 2007 apresentou que 68% receberam mais de R\$ 3.100,00 e em 2013 72% receberam entre R\$ 4.747,00 a R\$ 6.780,00. Em 2019 não contém dados disponíveis sobre a faixa salarial dos diretores de escolas.

Observando-se o número de encontros do *Conselho Escolar* foi possível destacar que, em 2007, 92,0% das diretoras do grupo AAA2 se reuniram 3 ou mais vezes, em 2013 esse percentual de reuniões foi de 68,0% mantendo-se 3 ou mais encontros e em 2019 houve uma pequena progressão, onde 72% dos conselheiros mantiveram 3 ou mais encontros.

Verifica-se que, quanto ao *Conselho de Classe*, praticamente não há reuniões, sendo que no grupo AAA2, em 2007, 68,0% das diretoras afirmam essa inexistência, em 2013 a média percentual de diretoras que afirmam não haver conselho de classe foi de 64,4% e em 2019, o percentual das diretoras que apontaram também a inexistência de encontros foi de 68,0%.

Sobre o *Projeto Político Pedagógico* se teve no grupo AAA2 que, em 2007, 48,0% das diretoras participaram da elaboração do projeto político pedagógico de forma conjunta. Como anunciado no capítulo anterior, que as questões de múltiplas escolhas foram diferenciadas, em 2013, 56,0% das diretoras afirmaram que a elaboração do projeto se deu a partir de um modelo pronto, em 2019 o questionamento se voltou a saber se as escolas possuíam projeto político pedagógico, onde 92,0% das diretoras afirmaram a existência do PPP, sendo que esse mesmo percentual foi afirmado pelas diretoras que disseram utilizar o referido documento para discutir os conteúdos em reuniões.

Quanto à *forma de provimento no cargo/função do diretor*, se teve no grupo AAA2 que em 2007, 80,0% assumiram suas funções através do processo seletivo e da eleição, em 2013 foram 88,0% investidos nesse mesmo formato e em 2019, 40,0% assumiram também suas funções através de seletivo e eleição.

QUADRO 12 - SÍNTESE DO PERFIL DOS DIRETORES (GRUPO AAA2)

| GRUPO AAA2                            |                                            |            |                       |       |                                |
|---------------------------------------|--------------------------------------------|------------|-----------------------|-------|--------------------------------|
| Perfil dos Diretores                  |                                            |            |                       |       |                                |
| Aspectos Observados                   |                                            |            | Edição                |       |                                |
|                                       |                                            |            | 2007                  | 2013  | 2019                           |
| Gênero                                | Feminino                                   |            | 84,0%                 | 84,0% | 76,0%                          |
| Idade                                 | De 30 a 39                                 |            | 40,0%                 | 16,0% | 4,0%                           |
|                                       | De 40 a 49                                 |            | 44,0%                 | 68,0% | 52,0%                          |
| Experiência                           | Em Educação                                | Mais de 15 | 80,0%                 | 88,0% | 0,0%                           |
|                                       | Em Direção                                 | Até 5      | 40,0%                 | 80,0% | 34,5%                          |
|                                       |                                            | 6 a 10     | 48,0%                 | 16,0% | 41,4%                          |
|                                       | Como Professor                             | Mais de 15 | Não consta informação | 64,0% | 68,0%                          |
|                                       | Como Diretor desta escola                  | Até 5      | 52,0%                 | 84,0% | 44,0%                          |
|                                       |                                            | 6 a 10     | 32,0%                 | 12,0% | 44,0%                          |
| Formação Inicial                      | Es Pedagogia                               |            | 40,0%                 | 44,0% | 52,0%                          |
|                                       | Es Licenciaturas                           |            | 36,0%                 | 48,0% | 36,0%                          |
| Formação continuada                   | Participação em Formação continuada        |            | 96,0%                 | 84,0% | 64,0%                          |
| Participação em formações específicas | Participaram de formação na área da gestão |            |                       |       | 16,0%                          |
|                                       | Outra formação                             |            |                       |       | 28,0%                          |
|                                       | Nenhuma formação                           |            |                       |       | 36,0%                          |
| Salário                               | De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.            |            | 12,0%                 |       | <b>Não há dados publicados</b> |
|                                       | Mais de R\$ 3.100,00.                      |            | 68,0%                 |       |                                |
|                                       | Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00          |            |                       | 16,0% |                                |
|                                       | Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00          |            |                       | 72,0% |                                |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

QUADRO 13- SÍNTESE DOS PROCESSOS DE GESTÃO (GRUPO AAA2)

| GRUPO AAA2                   |                                                   |                              |                                                                                                                                                           |       |
|------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Processos de gestão          |                                                   |                              |                                                                                                                                                           |       |
| Aspectos Analisados          |                                                   | Edição                       |                                                                                                                                                           |       |
|                              |                                                   | 2007                         | 2013                                                                                                                                                      | 2019  |
| Conselho Escolar             | Três ou mais reuniões anuais                      | 92,0%                        | 68,0%                                                                                                                                                     | 72,0% |
| Compõe o conselho escolar    | Composto por professores                          | 92,0%                        | 100,0%                                                                                                                                                    | 88,0% |
|                              | Composto por alunos                               | 64,0%                        | 0,6%                                                                                                                                                      | 60,0% |
|                              | Composto por funcionários                         | 92,0%                        | 96,0%                                                                                                                                                     | 84,0% |
|                              | Composto por pais                                 | 92,0%                        | 100,0%                                                                                                                                                    | 88,0% |
|                              | Outros membros                                    |                              |                                                                                                                                                           | 32,0% |
| Conselho de Classe           | Não existe                                        | 68,0%                        | 64,0%                                                                                                                                                     | 68,0% |
| Projeto Político Pedagógico  | Elaboração do PPP                                 | 48%<br>(elaboração conjunta) | 16%<br>(utilizaram-se de um Modelo pronto, com discussão com a equipe). E 56% utilizaram-se de Modelo pronto, com adaptações e com discussão com a equipe |       |
|                              | Conteúdo é discutido em reuniões                  |                              |                                                                                                                                                           | 92,0% |
|                              | Os(As) professores(as) participaram da elaboração |                              |                                                                                                                                                           | 88,0% |
|                              | Os pais participaram da elaboração                |                              |                                                                                                                                                           | 84,0% |
|                              | Os(As) estudantes participaram da elaboração      |                              |                                                                                                                                                           | 64,0% |
|                              | Não existe                                        | 0,0%                         | 8,0%                                                                                                                                                      | 8,0%  |
| Forma de Provimento no cargo | Processo seletivo ou eleição                      | 80,0%                        | 88,0%                                                                                                                                                     | 40,0% |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

### 8.3 PERFIL E PROCESSOS DE GESTÃO - GRUPO DE ALTA/ESTABILIDADE E ALTA NO IDEB – AEA

No grupo AEA representado por 22 escolas pode-se observar que o *sexo feminino* se sobressai, haja vista que o número de diretoras à frente das escolas em 2007 foi de 61,9%, em 2013 foi de 59,1% e em 2019 esse número atingiu 72,7%, sendo todas representadas pelo sexo feminino.

A *faixa etária* das diretoras do grupo AEA em 2007 concentraram-se num primeiro intervalo onde 36,4% das diretoras estavam entre 30 a 39 anos e 36,4% encontravam-se num

segundo intervalo entre 40 a 49 anos. Já em 2013, se teve que 66,7% das diretoras possuíam entre 40 a 49 anos e em 2019, 40,9% das diretoras também possuíam idade entre 40 a 49 anos.

O *tempo de experiência das diretoras na área da educação* do grupo AEA estavam na faixa de mais de 15 anos, sendo que no ano de 2007, observou-se que 86,4% das diretoras trabalham na área da educação, em 2013 foram 76,2% % de diretoras com experiência na educação também com mais de 15 anos e em 2019 não consta essa informação.

Quanto ao *tempo de experiência como diretor* 59,1% das diretoras do grupo AEA, em 2007, possuíam experiência de até 5 anos, em 2013 foram 90,5% das diretoras também com experiência de até 5 anos e em 2019 o percentual foi de 59,1% com experiência de até 5 anos.

Em relação ao *tempo de experiência como professora* se vê no grupo AEA que, em 2013, 42,9% das diretoras possuíam mais de 15 anos de experiência e em 2019 54,5% das diretoras apresentaram também experiências com mais de 15 anos.

Quanto ao *tempo de atuação das diretoras* especificamente numa escola, se teve no grupo AEA, em 2007, que 72,7 % das diretoras possuíam experiência de até 5 anos nesta função, em 2013 foram 90,5% das diretoras que atuaram até 5 anos e em 2019 foram 59,1% como mesmo tem de atuação – 5 anos.

A *formação inicial* aponta no grupo AEA que em 2007, 54,5% das diretoras possuíam formação em outras licenciaturas, em 2013 foram 57,14% de diretoras com formação em outras licenciaturas e em 2019 o percentual para esta mesma formação (outras licenciaturas) foi de 59,1%.

O grupo AEA aponta que em 2007, 86,4% das diretoras participaram de *formação continuada*, sendo que em 2013 esse percentual passou a ser de 76,2% e em 2019 se teve 54,5% - observando-se nesse último ano um percentual de queda quando comparada a 2007 e 2013. Conforme já se anunciou nos demais grupos, para o ano de 2019 foi possível se observar que houve formações específicas, tendo no grupo AEA 18,2% de diretoras participando de cursos na área da gestão, 31,8% de dirigentes participando de outros cursos e 45,5% sem participar de nenhuma formação

Quanto ao *salário* das diretoras do grupo AEA no ano de 2007, apresentou que 68% receberam mais de R\$ 3.100,00 e em 2013 72% receberam entre R\$ 4.747,00 a R\$ 6.780,00. Em 2019 não contém dados disponíveis sobre a faixa salarial das diretoras das escolas públicas da rede estadual de ensino do Acre.

Voltando o olhar para os processos de gestão, se teve no grupo AEA que em 2007, 86,4% dos representantes do *Conselho Escolar* reuniram-se três ou mais vezes, em 2013 houve

queda na participação, pois apenas 68,0% das diretoras se reuniram três ou mais vezes e em 2019 esse percentual de participação foi de 72%, obedecendo o mesmo número de encontros.

Quanto ao *Conselho de Classe* foi possível se observar no grupo AEA que em 2007, 59,0% das diretoras não realizaram reuniões, em 2013, 66,7% das diretoras afirmam não haver reuniões e em 2019 o percentual foi de 36,4% que apontaram a inexistência de reuniões.

Observando os dados sobre o *Projeto Político Pedagógico*, se teve no grupo AEA que, em 2007, 45,5% das diretoras participaram da elaboração do projeto político pedagógico de forma conjunta. Conforme se destacou no capítulo anterior, que as questões de múltiplas escolhas relacionadas ao PPP foram distintas, é possível se observar que em 2013, 47,6 % das diretoras afirmam que a elaboração do projeto se deu a partir de um modelo pronto, mas que foi feito adaptações e discussões com a equipe, em 2019 o questionamento se voltou a saber se as escolas possuíam projeto político pedagógico, onde 72,7% das diretoras afirmaram a existência do PPP, sendo que esse mesmo percentual foi confirmado pelas diretoras que destacaram a utilização do referido documento para discutir os conteúdos em reuniões.

Verifica-se quanto à *forma de provimento no cargo /função* do grupo AEA que em 2007, o número de diretores investidos na função através do seletivo e da eleição foi de 86,4%, em 2013 se teve 76,2% das diretoras investidas através do mesmo formato e em 2019 chegou-se a um percentual de 59,1% das diretoras investidas através do processo seletivo e da eleição.

QUADRO 14 - SÍNTESE DO PERFIL DOS DIRETORES (GRUPO AEA)

| GRUPO AEA                             |                                            |            |                       |       |                         |
|---------------------------------------|--------------------------------------------|------------|-----------------------|-------|-------------------------|
| Perfil dos Diretores                  |                                            |            |                       |       |                         |
| Aspectos Observados                   |                                            |            | Edição                |       |                         |
|                                       |                                            |            | 2007                  | 2013  | 2019                    |
| Gênero                                | Feminino                                   |            | 59,1%                 | 61,9% | 72,7%                   |
| Idade                                 | De 30 a 39                                 |            | 36,4%                 | 19,0% | 4,5%                    |
|                                       | De 40 a 49                                 |            | 36,4%                 | 66,7% | 40,9%                   |
| Experiência                           | Em Educação                                | Mais de 15 | 86,4%                 | 76,2% | 0,0%                    |
|                                       | Em Direção                                 | Até 5      | 59,1%                 | 90,5% | 34,5%                   |
|                                       |                                            | 6 a 10     | 27,3%                 | 9,5%  | 41,4%                   |
|                                       | Como Professor                             | Mais de 15 | Não consta informação | 42,9% | 54,5%                   |
|                                       | Como Diretor desta escola                  | Até 5      | 72,7%                 | 90,5% | 59,1%                   |
|                                       |                                            | 6 a 10     | 18,2%                 | 9,5%  | 27,3%                   |
| Formação Inicial                      | Es Pedagogia                               |            | 40,9%                 | 33,3% | 40,9%                   |
|                                       | Es Licenciaturas                           |            | 54,5%                 | 57,1% | 59,1%                   |
| Formação continuada                   | Participação em Formação continuada        |            | 86,4%                 | 76,2% | 54,5%                   |
| Participação em formações específicas | Participaram de formação na área da gestão |            |                       |       | 18,2%                   |
|                                       | Outra formação                             |            |                       |       | 31,8%                   |
|                                       | Nenhuma formação                           |            |                       |       | 45,5%                   |
| Salário                               | De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.            |            | 0,0%                  |       | Não há dados publicados |
|                                       | Mais de R\$ 3.100,00.                      |            | 90,9%                 |       |                         |
|                                       | Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00          |            |                       | 47,6% |                         |
|                                       | Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00          |            |                       | 42,9% |                         |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

QUADRO 15 - SÍNTESE DOS PROCESSOS DE GESTÃO (GRUPO AEA)

| GRUPO AEA                    |                                                   |                                 |                                                                                                                                                  |       |
|------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Processos de gestão          |                                                   |                                 |                                                                                                                                                  |       |
| Aspectos Analisados          |                                                   | Edição                          |                                                                                                                                                  |       |
|                              |                                                   | 2007                            | 2013                                                                                                                                             | 2019  |
| Conselho Escolar             | Três ou mais reuniões anuais                      | 86,4%                           | 76,2%                                                                                                                                            | 77,3% |
| Compõe o conselho escolar    | Composto por professores                          | 90,9%                           | 90,9%                                                                                                                                            | 72,7% |
|                              | Composto por alunos                               | 68,2%                           | 0,8%                                                                                                                                             | 59,1% |
|                              | Composto por funcionários                         | 90,9%                           | 95,2%                                                                                                                                            | 22,7% |
|                              | Composto por pais                                 | 90,9%                           | 95,2%                                                                                                                                            | 77,3% |
|                              | Outros membros                                    |                                 |                                                                                                                                                  | 31,8% |
| Conselho de Classe           | Não existe                                        | 59,0%                           | 66,7%                                                                                                                                            | 36,4% |
| Projeto Político Pedagógico  | Elaboração do PPP                                 | 45,45%<br>(elaboração conjunta) | 47,6%<br>(utilizaram-se de um modelo pronto, mas fizeram adaptações). E 38,1% utilizaram-se de modelo próprio com discussão com a equipe escolar |       |
|                              | Conteúdo é discutido em reuniões                  |                                 |                                                                                                                                                  | 72,7% |
|                              | Os(As) professores(as) participaram da elaboração |                                 |                                                                                                                                                  | 72,7% |
|                              | Os pais participaram da elaboração                |                                 |                                                                                                                                                  | 59,1% |
|                              | Os(As) estudantes participaram da elaboração      |                                 |                                                                                                                                                  | 40,9% |
|                              | Não existe                                        | 18,2%                           | 0,0%                                                                                                                                             | 27,3% |
| Forma de Provimento no cargo | Processo seletivo ou eleição                      | 86,4%                           | 76,2%                                                                                                                                            | 59,1% |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

#### 8.4 PERFIL E PROCESSOS DE GESTÃO - GRUPO DE ESTABILIDADE/ALTA/ALTA E ESTABILIDADE/ESTABILIDADE /ESTABILIDADE NO IDEB- EAA/EEE

Observando-se o grupo EAA/EEE representado por 16 escolas, verificou-se novamente a predominância do *sexo feminino* à frente da direção das escolas de Ensino Fundamental do Acre (zona urbana), haja vista que o número de diretoras em 2007 foi de 62,5%, em 2013 de 68,8% e em 2019 esse número atingiu 75%, todas representadas pelo sexo feminino.

A *faixa etária* das diretoras do grupo EAA/EEE em 2007 foi de 56,3%, inseridas na idade entre 30 a 39 anos, já em 2013 se teve que 56,3% das diretoras possuíam entre 40 a 49



anos e em 2019 o mesmo percentual 56,3% das diretoras que também possuíam a idade entre 40 a 49 anos.

O *tempo de experiência das diretoras na área da educação* do grupo EAA/EEE estavam na faixa de 11 a 15 anos, sendo que em 2007, 50% das diretoras que trabalham na área da educação foram mulheres, em 2013 foram 81,3% com mais de 15 anos com experiência na educação e em 2019 não consta essa informação.

Quanto ao *tempo de experiência como diretor*, 75% das diretoras do grupo EAAA/EEE em 2007 possuíam experiência de até 5 anos, em 2013 foram 81,3% das diretoras também com experiência de até 5 anos e em 2019 o percentual foi de 50% com experiência de 6 a 10 anos.

Observando-se o *tempo de experiência como professor* se vê no grupo EAA/EEE que, em 2013, 43,8 % das diretoras possuíam de 11 a 15 anos de experiência, sendo que esse mesmo percentual (43,8%) se concentrou na faixa de mais de 15 anos de experiência e em 2019, 37,5% das diretoras apresentaram também experiências com mais de 15 anos.

Quanto ao *tempo de atuação das diretoras* especificamente numa escola, se teve no grupo EAA/EEE, em 2007, que 75,0 % das diretoras das escolas estaduais de ensino fundamental do Acre atuaram na escola até 5 anos, em 2013 foram 81,3% das diretoras que atuaram até 5 anos e em 2019 foram 56,3% com o mesmo tempo de atuação – 5 anos.

A *formação inicial* destacada no grupo EAA/EEE indica que em 2007, 43,8% das diretoras possuíam formação em outras licenciaturas, em 2013 foram 50,0% de diretoras com formação em outras licenciaturas, constando também que 50% de diretoras tinham formação em pedagogia e em 2019 o percentual para outras licenciaturas foi de 43,8%.

O grupo EAA/EEE aponta que em 2007, 68,8% das diretoras participaram de *formação continuada*, em 2013 esse percentual foi de 87,5% e em 2019 se teve 75%%. Para ano de 2019 foi destaque as formações específicas, obtendo-se no grupo EAA/EEE que 37,5% das diretoras participaram de formações na área da gestão, 31,3% de dirigentes participaram de outras formações e 25% não participaram de nenhuma formação.

Em relação ao *salário* das diretoras do grupo EAA/EEE, no ano de 2007, apresentou que 75 % receberam mais de R\$ 3.100,00 e em 2013, 81,3% receberam entre R\$ 4.747,00 a R\$ 6.780,00. Em 2019 não se encontra disponível a informação sobre a faixa salarial das diretoras das escolas públicas da rede estadual de ensino do Acre.

Quanto aos processos de gestão, o *Conselho Escolar* do grupo de EAA/EEE, no ano de 2007, se registrou que 87,5% dos representantes conselheiros participaram de três ou mais encontros, em 2013 foram 68,8% de dirigentes que mantiveram três ou mais encontros, e em 2019 foram 75,0% de diretoras que participaram.

Quanto ao *Conselho de Classe*, foi possível se observar no grupo de EAA/EEE que em 2007, 81,3% das diretoras afirmaram que não houve reuniões, em 2013 68,8% das diretoras também afirmaram não haver reuniões e em 2019 o percentual foi de 62,5%, que apontaram também não haver reuniões.

Dada a possibilidade de análise do *Projeto Político Pedagógico* observou-se que no grupo EAA/EEE se teve em 2007, quanto à construção do projeto político pedagógico, que 37,5% utilizaram outra forma de elaboração. Destacando a mesma observação já realizada nos grupos anteriores quanto às diferenças das alternativas de múltiplas escolhas relacionadas ao PPP, foi possível se observar que, em 2013, 56,3% das diretoras utilizaram-se de um modelo pronto, com adaptações e com discussão com a equipe, e em 2019, buscando responder o questionamento se as escolas possuíam projeto político pedagógico, se teve 93,8% das diretoras afirmando que as escolas possuíam o referido documento, um segundo intervalo significativo também se manifesta nesse grupo, apontando que 93,8% dos professores também participaram do processo de elaboração.

Quanto à *forma de provimento no cargo /função* do grupo EAA/EEE, em 2007, o número de diretores investidos na função através de processo seletivo e da eleição foi de 75%, em 2013 se teve também 75,0% das diretoras investidas através do mesmo formato e em 2019 chegou-se a um percentual de 43,8% das diretoras investidas através de processo seletivo e da eleição.

QUADRO 16 - SÍNTESE DO PERFIL DOS DIRETORES (GRUPO EAA/EEE)

| GRUPO EAA-EEE                         |                                            |            |                       |       |                         |
|---------------------------------------|--------------------------------------------|------------|-----------------------|-------|-------------------------|
| Perfil dos Diretores                  |                                            |            |                       |       |                         |
| Aspectos Observados                   |                                            |            | Edição                |       |                         |
|                                       |                                            |            | 2007                  | 2013  | 2019                    |
| Gênero                                | Feminino                                   |            | 62,5%                 | 68,8% | 75,0%                   |
| Idade                                 | De 30 a 39                                 |            | 56,3%                 | 18,8% | 12,5%                   |
|                                       | De 40 a 49                                 |            | 37,5%                 | 56,3% | 56,3%                   |
| Experiência                           | Em Educação                                | Mais de 15 | 37,5%                 | 81,3% | 0,0%                    |
|                                       | Em Direção                                 | Até 5      | 75,0%                 | 81,3% | 34,5%                   |
|                                       |                                            | 6 a 10     | 18,8%                 | 18,8% | 41,4%                   |
|                                       | Como Professor                             | Mais de 15 | Não consta informação | 43,8% | 37,5%                   |
|                                       | Como Diretor desta escola                  | Até 5      | 75,0%                 | 81,3% | 56,3%                   |
|                                       |                                            | 6 a 10     | 18,8%                 | 12,5% | 37,5%                   |
| Formação Inicial                      | Es Pedagogia                               |            | 37,5%                 | 50,0% | 50,0%                   |
|                                       | Es Licenciaturas                           |            | 43,8%                 | 50,0% | 43,8%                   |
| Formação continuada                   | Participação em Formação continuada        |            | 68,8%                 | 87,5% | 75,0%                   |
| Participação em formações específicas | Participaram de formação na área da gestão |            |                       |       | 37,5%                   |
|                                       | Outra formação                             |            |                       |       | 31,3%                   |
|                                       | Nenhuma formação                           |            |                       |       | 25,0%                   |
| Salário                               | De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.            |            | 12,5%                 |       | Não há dados publicados |
|                                       | Mais de R\$ 3.100,00.                      |            | 75,0%                 |       |                         |
|                                       | Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00          |            |                       | 18,8% |                         |
|                                       | Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00          |            |                       | 81,3% |                         |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

QUADRO 17 - SÍNTESE DOS PROCESSOS DE GESTÃO (EAA/EEE)

| GRUPO EAA-EEE                |                                                   |                              |                                                                                                                                                  |       |
|------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Processos de gestão          |                                                   |                              |                                                                                                                                                  |       |
| Aspectos Analisados          |                                                   | Edição                       |                                                                                                                                                  |       |
|                              |                                                   | 2007                         | 2013                                                                                                                                             | 2019  |
| Conselho Escolar             | Três ou mais reuniões anuais                      | 87,5%                        | 68,8%                                                                                                                                            | 75,0% |
| Compõe o conselho escolar    | Composto por professores                          | 93,8%                        | 100,0%                                                                                                                                           | 87,5% |
|                              | Composto por alunos                               | 81,3%                        | 1,0%                                                                                                                                             | 75,0% |
|                              | Composto por funcionários                         | 93,8%                        | 100,0%                                                                                                                                           | 87,5% |
|                              | Composto por pais                                 | 93,8%                        | 100,0%                                                                                                                                           | 87,5% |
|                              | Outros membros                                    |                              |                                                                                                                                                  | 56,3% |
| Conselho de Classe           | Não existe                                        | 81,3%                        | 68,8%                                                                                                                                            | 62,5% |
| Projeto Político Pedagógico  | Elaboração do PPP                                 | 25%<br>(elaboração conjunta) | 56,3%<br>(utilizaram-se de um modelo pronto, mas fizeram adaptações). E 18,8% utilizaram-se de modelo próprio com discussão com a equipe escolar |       |
|                              | Conteúdo é discutido em reuniões                  |                              |                                                                                                                                                  | 87,5% |
|                              | Os(As) professores(as) participaram da elaboração |                              |                                                                                                                                                  | 93,8% |
|                              | Os pais participaram da elaboração                |                              |                                                                                                                                                  | 87,5% |
|                              | Os(As) estudantes participaram da elaboração      |                              |                                                                                                                                                  | 62,5% |
|                              | Não existe                                        | 12,5%                        | 6,3%                                                                                                                                             | 6,3%  |
| Forma de Provimento no cargo | Processo seletivo ou eleição                      | 75,0%                        | 75,0%                                                                                                                                            | 43,8% |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

## 8.5 GRUPO DE QUEDA NO IDEB - Q

No grupo de queda - Q representado por 06 escolas, pode-se observar que há uma mescla de *gêneros* frente à direção das escolas de Ensino Fundamental do Acre, uma vez que o número de diretoras à frente das escolas em 2007 foi representado por 02 diretoras do sexo feminino e 4 diretores do sexo masculino, em 2013 se encontrou o número de 03 diretores do sexo masculino e 03 femininos e em 2019 se teve 04 diretoras (as) do sexo feminino e 02 do sexo masculino, evidenciando a maior representação feminina.

Quanto à *faixa etária* das diretoras do grupo de queda Q, se teve em 2007 que 03 diretoras estavam entre 30 a 39 anos, em 2013 foram 03 diretoras que encontraram-se também na faixa de 30 a 39 anos, e em 2019 verificou-se que 04 dos diretores possuíam entre 40 a 49 anos.

Observando-se o *tempo de experiência na educação* no grupo de queda Q, se teve no ano de 2007 apenas 01 diretor na faixa de 6 a 10 anos, e num outro intervalo, que vai de 11 a 15 anos, se teve o mesmo 01 diretores com experiência na educação e 04 diretores na faixa de mais de 15 anos. No ano de 2013 foram 04 diretores que trabalharam na área da educação por mais de 15 anos e em 2019 não consta essa informação.

No que diz respeito ao *tempo de experiência como diretor*, 03 diretores do grupo de queda Q, em 2007, tinha experiência de até 5 anos, em 2013 se teve 06 diretores com experiência de até 5 anos e em 2019, 03 diretores também tinham até 5 anos de experiência.

Olhando para o *tempo de experiência como professor* se vê no grupo de queda Q que, em 2013, 03 diretoras possuíam entre 6 a 10 anos de experiência, verificando-se um segundo intervalo que apresentou 03 diretores com experiências com mais de 15 anos e em 2019 se teve 04 diretores que apresentaram experiências com mais de 15 anos.

Quanto ao *tempo de atuação das diretoras* especificamente em uma determinada escola, se teve no grupo de queda que, em 2007, 04 diretoras das escolas estaduais pesquisadas atuaram na escola até 5 anos, em 2013 foram 06 diretoras que atuaram até 5 anos e em 2019 foram 03 obedecendo a mesma faixa de atuação – até 5 anos.

Em relação à *formação inicial* destacada no grupo de queda Q em 2007, 04 diretores possuíam formação em pedagogia, em 2013 se teve 05 diretores com formação em outras licenciaturas e em 2019 houve 04 diretores que também apresentaram formação em outras licenciaturas.

O grupo de queda Q aponta que em 2007, 66,7% dos diretores participaram de *formação continuada*, em 2013 esse percentual foi de 83,3% e em 2019 se teve 50,0%. Para ano de 2019 pôde-se observar as formações específicas, verificando-se assim, que no grupo de queda Q não houve nenhuma formação na área da gestão, 33,3% de dirigentes participaram de outra formação e que 50,0% dos dirigentes não participaram de nenhuma formação.

No que diz respeito ao *salário* dos diretores do grupo de queda no ano de 2007, verificou-se que 100 % receberam mais de R\$ 3.100,00 e em 2013, 83,3% receberam entre R\$ 4.747,00 a R\$ 6.780,00. Em 2019 não se encontra disponível a informação sobre a faixa salarial dos diretores das escolas pesquisadas.

Analisando-se os processos de gestão, o *Conselho Escolar* do grupo de queda Q representado por 6 escolas se teve no ano de 2007, 06 representantes conselheiros que participaram de três ou mais encontros, em 2013 foram 05 dirigentes que mantiveram três ou mais encontros, e em 2019 também foram 05 de diretores que participaram dessa mesma faixa de encontros.

No tocante ao *Conselho de Classe*, foi possível se observar no grupo de queda Q que em 2007, 03 dos diretores afirmaram a inexistência de reuniões, em 2013 esse percentual foi de 02 dirigentes que também afirmaram não haver reuniões e em 2019 o percentual foi de 03 diretores que relataram também não haver reuniões.

Quanto ao *Projeto Político Pedagógico* observa-se que no grupo de queda Q, em 2007, a construção do projeto político pedagógico foi elaborada conjuntamente por 03 diretores. Vale ressaltar, como já foi mencionado nos grupos anteriores, que se apresentou diferenças nas alternativas de múltiplas escolhas relacionadas ao PPP, sendo assim possível se observar que em 2013, 03 diretores utilizaram-se de um modelo próprio com discussão com a equipe escolar e que em 2019, 04 diretores afirmaram que as escolas possuíam o PPP ativo.

Relacionado à *forma de provimento no cargo /função* do grupo de queda Q em 2007, o número de diretores investidos na função através de processo seletivo e da eleição foi de 04 diretores, em 2013 se teve 05 diretores assumindo suas funções através do mesmo formato e em 2019 chegou-se a um número de 03 diretores investidos através de processo eleitoral.

QUADRO 18 - SÍNTESE DO PERFIL DOS DIRETORES (GRUPO Q)

| GRUPO Q                               |                                            |            |                       |        |                         |
|---------------------------------------|--------------------------------------------|------------|-----------------------|--------|-------------------------|
| Perfil dos Diretores                  |                                            |            |                       |        |                         |
| Aspectos Observados                   |                                            |            | Edição                |        |                         |
|                                       |                                            |            | 2007                  | 2013   | 2019                    |
| Gênero                                | Feminino                                   |            | 33,3%                 | 50,0%  | 66,7%                   |
| Idade                                 | De 30 a 39                                 |            | 50,0%                 | 50,0%  | 16,7%                   |
|                                       | De 40 a 49                                 |            | 33,3%                 | 33,3%  | 66,7%                   |
| Experiência                           | Em Educação                                | Mais de 15 | 66,7%                 | 66,7%  | 0,0%                    |
|                                       | Em Direção                                 | Até 5      | 50,0%                 | 100,0% | 34,5%                   |
|                                       |                                            | 6 a 10     | 33,3%                 | 0,0%   | 41,4%                   |
|                                       | Como Professor                             | Mais de 15 | Não consta informação | 50,0%  | 66,7%                   |
|                                       | Como Diretor desta escola                  | Até 5      | 66,7%                 | 100,0% | 50,0%                   |
|                                       |                                            | 6 a 10     | 33,3%                 | 0,0%   | 33,3%                   |
| Formação Inicial                      | Es Pedagogia                               |            | 66,7%                 | 16,7%  | 33,3%                   |
|                                       | Es Licenciaturas                           |            | 33,3%                 | 83,3%  | 66,7%                   |
| Formação continuada                   | Participação em Formação continuada        |            | 66,7%                 | 83,3%  | 50,0%                   |
| Participação em formações específicas | Participaram de formação na área da gestão |            |                       |        | 0,0%                    |
|                                       | Outra formação                             |            |                       |        | 33,3%                   |
|                                       | Nenhuma formação                           |            |                       |        | 50,0%                   |
| Salário                               | De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.            |            | 0,0%                  |        | Não há dados publicados |
|                                       | Mais de R\$ 3.100,00.                      |            | 100,0%                |        |                         |
|                                       | Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00          |            |                       | 16,7%  |                         |
|                                       | Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00          |            |                       | 83,3%  |                         |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

QUADRO 19 - SÍNTESE DOS PROCESSOS DE GESTÃO (GRUPO Q)

| GRUPO Q                      |                                                     |                              |                                                                                                                                                |       |
|------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Processos de gestão          |                                                     |                              |                                                                                                                                                |       |
| Aspectos Analisados          |                                                     | Edição                       |                                                                                                                                                |       |
|                              |                                                     | 2007                         | 2013                                                                                                                                           | 2019  |
| Conselho Escolar             | Três ou mais reuniões anuais                        | 100,0%                       | 83,3%                                                                                                                                          | 83,3% |
| Compõe o conselho escolar    | Composto por professores                            | 100,0%                       | 100,0%                                                                                                                                         | 83,3% |
|                              | Composto por alunos                                 | 100,0%                       | 66,7%                                                                                                                                          | 66,7% |
|                              | Composto por funcionários                           | 100,0%                       | 100,0%                                                                                                                                         | 83,3% |
|                              | Composto por pais                                   | 100,0%                       | 100,0%                                                                                                                                         | 83,3% |
|                              | Outros membros                                      |                              |                                                                                                                                                | 50,0% |
| Conselho de Classe           | Não existe                                          | 50,0%                        | 33,3%                                                                                                                                          | 50,0% |
| Projeto Político Pedagógico  | Elaboração do PPP                                   | 50%<br>(elaboração conjunta) | 33,3%<br>(utilizaram-se de um modelo pronto, mas fizeram adaptações). E 50% utilizaram-se de modelo próprio com discussão com a equipe escolar |       |
|                              | Conteúdo é discutido em reuniões                    |                              |                                                                                                                                                | 66,7% |
|                              | Os (As) professores (as) participaram da elaboração |                              |                                                                                                                                                | 66,7% |
|                              | Os pais participaram da elaboração                  |                              |                                                                                                                                                | 66,7% |
|                              | Os (As) estudantes participaram da elaboração       |                              |                                                                                                                                                | 50,0% |
|                              | Não existe                                          | 0,0%                         | 0,0%                                                                                                                                           | 33,3% |
| Forma de Provimento no cargo | Processo seletivo ou eleição                        | 75,0%                        | 75,0%                                                                                                                                          | 43,8% |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

Tomando como base o conjunto de dados empíricos e as classificações emitidas a partir dos grupos criados para se inferir a questão-problema que move essa pesquisa, se dará início a apresentação das sínteses – destacando-se um processo comparativo entre o perfil e os processos de gestão dos diretores de escolas do Acre.

Nos capítulos anteriores, este trabalho elencou que no grupo AAA1 o número de mulheres à frente da direção das escolas é predominante, cabendo aqui destacar, que em média mais de 70% dos dirigentes escolares são do *sexo feminino* durante os três períodos analisados (2007, 2013, 2019) – representação esta que parece ser significativa.

No grupo AAA2, essa informação não se difere, uma vez que se obtém à frente da direção das escolas mais de 80% de representantes das escolas do sexo feminino, isso em 2007 e 2013, pois em 2019 esse percentual chegou a ser mais de 70%.



Em relação ao grupo AEA, encontra-se em duas edições (2007 e 2019) mais de 60% de diretoras do sexo feminino, sendo que em 2013 esse percentual foi inferior aos dois anos mencionados anteriormente. No entanto, não se vê tanta diferença dado que se teve em média 59,1%, não ocasionando tantas alterações.

No grupo de estabilidade/alta foi possível também se observar que o número de diretoras do sexo feminino foi em média mais de 60%, sendo predominante esse percentual nas três edições.

No grupo de queda – Q foi possível se observar que nos anos de 2013 e 2019 foi predominante o número de mulheres à frente da direção, se obtendo em média nas respectivas edições, em torno de 2 a 3 mulheres representando a direção das escolas. Entretanto, nesse grupo de queda – Q, verificou-se que no ano de 2007 se teve à frente da direção das escolas uma representação mais acentuada do sexo masculino, sendo representado por 4 diretores,

Estabelecendo-se um comparativo entre os cinco grupos criados, verificou-se que apenas o grupo de queda - Q se apresentou no ano de 2007 com predominância de diretores do sexo masculino, porém, não se pode inferir desse número de 4 diretores como uma justificativa para que houvesse queda nesse período, pois trata-se de um número muito pequeno, não sendo necessário disponibilizar portanto as médias em percentuais desse grupo de queda nesse processo de análise para que não gere uma falsa impressão de quantidade, deduzindo-se assim, que a questão do gênero não influencia nesses resultados.

Analizando-se a *idade desses diretores*, se teve na média no grupo AAA1 que mais de 40% dos dirigentes escolares possuíam entre 40 e 49 anos, sobressaindo-se uma segunda faixa etária que vai entre 30 a 39 anos – onde mais de 10% dos diretores (as) encontram-se nessa respectiva faixa.

No grupo AAA2, a faixa de idade predominante está entre 40 a 49 anos onde mais de 50% dos diretores (as) encontram-se nessa faixa, implicando tal idade tanto para 2007 quanto para 2013 e 2019.

No grupo de AEA se apresenta um diferencial, pois em 2007 a faixa de idade de 36,4% dos diretores (as) era de 30 a 39 anos, já em 2013 e 2019 se teve mais de 40% dos diretores com idade entre 40 a 49 anos.

No grupo de EAA/EEE verificou-se também uma diferença etária dos diretores, sendo que em 2007, 56,3% possuíam entre 30 a 39 anos e em 2013 e 2019 mais de 50% dos diretores (as) tinham entre 40 e 49 anos.

No grupo de queda – Q foi destaque que os diretores se encontraram na faixa de 30 a 39 anos, observando-se 3 diretores em 2007 e 3 diretores em 2013 (1º intervalo), concentrando-se

em 2019 (2º intervalo) 04 diretores com idade entre 40 a 49 anos. Dois posicionamentos tomam conta dessa análise, como as ações desenvolvidas no interior das escolas são executadas por profissionais que estão entre o meio e o fim da carreira, se tem nos dois grupos (alta mais expressiva – AAA1 e alta moderada – AAA2) maior concentração de diretores com idade entre 40 a 49 anos, por outro lado, nos grupos de estabilidade e queda se encontra um percentual de diretores com idade entre 30 a 39 anos. Ou seja, é possível perceber que onde houve mais edições em que os diretores possuíam idade entre 40 e 49 anos os resultados se apresentaram com índices de alta no IDEB. Isso significa, que diretores mais experientes, ou seja, com idades mais avançadas, podem render melhores resultados, sabendo lidar melhor com a política escolar, influenciando-a possivelmente nos resultados.

TABELA 49 - MÉDIA DE IDADE (ANOS) POR CATEGORIA

| IDEB Categoria Criada | 2007 | 2013 | 2019 |
|-----------------------|------|------|------|
| AAA1                  | 42,5 | 43,8 | 45,5 |
| AAA2                  | 41,8 | 44,2 | 47,1 |
| AEA                   | 43,7 | 43,7 | 48,4 |
| EAA/EEE               | 37,8 | 44,9 | 46,0 |
| Q                     | 40,8 | 40,8 | 44,1 |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

No que se refere à *experiência em educação* verifica-se no grupo AAA1 que mais de 80% dos diretores possuem mais de 15 anos de experiência, enquanto no grupo AAA2 também consta esse mesmo percentual. No grupo de AEA se concentra também mais de 80% de diretores com experiência, no grupo de EAA/EEE mais de 37% dos diretores possuem até 5 anos de experiência, na edição de 2007. No grupo de queda foi possível se observar que 4 diretores possuem mais de 15 anos de experiência, mantendo-se esse mesmo número no ano de 2013, não se obtendo essa informação em 2019.

Estabelecendo-se um comparativo quanto ao tempo de experiência inseridos nos grupos foi possível se observar que um tempo maior de experiência dos diretores de escola pode render melhores resultados no IDEB, isso porque, ao olhar os primeiros grupos de alta mais expressiva, alta moderada e os grupos de alta/estabilidade e estabilidade, se visualiza diretores com maior tempo de experiência, podendo esse aspecto estar associado ao processo de influência para dar melhores resultados no IDEB. É o que se pode observar na tabela a seguir:

TABELA 50 - MÉDIA DE ANOS QUE TRABALHA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

| IDEB Categoria Criada | 2007 | 2013 | 2019 |
|-----------------------|------|------|------|
| AAA1                  | 14,3 | 14,7 |      |
| AAA2                  | 14,1 | 14,6 |      |
| AEA                   | 14,5 | 13,7 |      |
| EAA/EEE               | 13,1 | 14,3 |      |
| Q                     | 13,5 | 12,7 |      |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019

Já em relação à *experiência como diretor* de escola verificou-se no grupo AAA1 há uma mescla de tempo que se encontram alternadas, pois como é possível se observar, em 2007 se teve 41,4% dos diretores com até 5 anos de experiência e nesse mesmo ano se teve 51,7 % de diretores com experiência em direção entre 6 a 10 anos, enquanto em 2013 foram 62,1% de diretores com experiência até 5 anos e em 2013 na faixa de 6 a 10 anos se teve 34,5% de dirigentes escolares com experiência no campo da gestão, em 2019 modifica-se novamente essa posição sendo que na faixa de até 5 anos de experiência na direção se apresenta 34,5% e na faixa de 6 a 10 encontra-se 41,4% de diretores com experiência.

No grupo AAA2, nas edições de 2007, 2013 e 2019 houve também oscilação de percentual na medida de faixas apresentadas, visto que até 5 anos se teve em 2007, 40,0%, em 2013, 80,0% e em 2019, 34,5%. Na faixa que vai de 6 a 10 anos de experiência se teve 48,0% dos diretores em 2007, em 2013 foram 16,0% de diretores com experiência e em 2019 chegou a ser 41,4% o percentual de diretores com experiência como diretor.

No grupo AEA se pôde observar uma diferença, sendo que na faixa de até 5 anos se teve em 2007, 59,1%, em 2013 se ampliou para 90,5% o número de diretores com experiência em direção e em 2019 se teve 34,5 %. No intervalo de 6 a 10 anos verificou-se 27,3% em 2007 de diretores com experiência, em 2013 apenas 9,5% e em 2019, 41,4%.

No grupo de EAA/EEE foi possível observar que na faixa de até 5 anos se teve 75,0% dos diretores com experiência na direção, em 2013 foram 81,3% de diretores e em 2019 foram 34,5%. No grupo de queda – Q se teve na faixa de até 5 anos 03 diretores com experiência em direção, em 2013 foram 06 e em 2019 foram 03 diretores.

Fazendo um comparativo entre os grupos criados e observando a variável “tempo de experiência como diretor”, foi possível se ver que os grupos que estão em alta, embora apresentassem oscilação percentual nas faixas de tempo nas respectivas edições, demonstraram

que a experiência entre 6 a 10 anos foi favorável, enquanto que nos períodos mais curtos de experiência pareceram se apresentar ocasionando algumas implicações nos resultados do IDEB, conforme pode se observar nas tabelas de perfil dos grupos de EAA/EEE e Q. A tabela a seguir apresenta melhor detalhamento desses períodos.

TABELA 51 - MÉDIA DE ANOS DE EXPERIÊNCIAS COMO DIRETOR (A)

| IDEB Categoria Criada | 2007 | 2013 | 2019 |
|-----------------------|------|------|------|
| AAA1                  | 7,2  | 6,3  | 8,0  |
| AAA2                  | 7,6  | 5,9  | 7,4  |
| AEA                   | 7,2  | 5,3  | 5,9  |
| EAA/EEE               | 6,1  | 5,6  | 7,1  |
| Q                     | 7,3  | 5,0  | 6,2  |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

Verificando a *experiência como professor*, se teve no grupo AAA1, nas edições de 2013, que 55,20% dos diretores possuíam a referida experiência por mais de 15 anos, em 2019 foram 44,80% e em 2007 não consta a informação. No grupo AAA2, foram 64,0% de diretores com experiência como professor por mais de 15 anos e em 2019 se observou um percentual de 68,0% com a referida experiência na mesma faixa de tempo. Quanto ao grupo de AEA verificou-se que 42,9% possuíam experiência na docência em 2013 e em 2019 esse percentual chegou a ser de 54,5% com a respectiva experiência. No grupo de EAA/EEE verificou-se que 43,8% possuíam experiência na docência e em 2019 o percentual atingiu 37,5%. Por fim, houve no grupo de queda Q que 03 diretores em 2013 possuíam experiência entre 6 a 10 anos como professor e em 2019 o número de diretores com mais de 15 anos chegou a 04.

Ao se estabelecer um comparativo em torno desses grupos, observou-se que todos os diretores trabalharam como professores por mais de 15 anos. São professores que já possuem uma larga experiência na profissão docente e que já estavam cumprindo mais da metade da carreira profissional. Dessa forma, acredita-se que a prestação de serviços desses profissionais tem contribuído para que um bom aprendizado aconteça, sobretudo influenciando nos resultados no IDEB.

No entanto, nesse item cabe uma dupla interpretação, se por um lado estar inserido nessa faixa de mais de 15 anos parece ser bom, tendo em vista a apropriação de maiores conhecimentos, a experiência da profissão alargada com maior capacidade para lidar com as

situações cotidianas da escola, por outro lado há de se reconhecer que esses diretores podem também estar distanciados de conhecimentos inovadores, tendo em vista que um longo período de tempo na mesma posição pode deslocar esses dirigentes a solucionar tarefas mais complexas, desafiadoras, que exigiram desse sujeito maior habilidade. Esse último aspecto parece se apresentar em alguns dos grupos criados do IDEB, pois como pode se observar, os diretores com mais de 15 anos de experiências estavam à frente do grupo de queda, o que dá margem para se refletir sobre esse aspecto. Observando-se de forma mais criteriosa a média dos diretores que trabalharam como professor, se tem a representação da seguinte tabela:

TABELA 52 - MÉDIA DE ANOS QUE TRABALHOU COMO PROFESSOR (A)

| IDEB Categoria Criada | 2007 | 2013 | 2019 |
|-----------------------|------|------|------|
| AAA1                  |      | 12,4 | 12,5 |
| AAA2                  |      | 13,9 | 13,7 |
| AEA                   |      | 11,5 | 13,1 |
| EAA/EEE               |      | 13,3 | 12,6 |
| Q                     |      | 11,5 | 13,6 |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

Em busca de respostas, quanto à *experiência de atuação do diretor* em uma escola, verificou-se que um tempo de atuação mais curto na escola parece não interferir tanto nos resultados escolares, isso porque se observarmos as tabelas que apresentam a variável “como diretor desta escola” e as faixas indicativas de tempo, veremos que em todos os grupos (AAA1, AAA2, AEA, EAA/EEE e Q) os diretores se apresentam com até 5 anos à frente da direção das escolas, reconhecendo-se assim que não se manifesta diferenças entre os grupos e o fato desses diretores estarem inseridos nessa faixa, pode se explicar por conta do interesse dos diretores em permanecerem na gestão por mais tempo. Alinhando-se também a esse processo, conforme já se anunciou no capítulo anterior, o que dispõe a Lei de Gestão 3.141/2016 em seu art. 20, onde os diretores eleitos podem ter um mandato de quatro anos com reeleição, visualizando-se assim, que tais diretores passaram pelo referido processo, conforme pode se observar no quadro síntese dos grupos do IDEB, já que o maior percentual de diretores se encontram na faixa de até 5 anos.

TABELA 53- MÉDIA DE ANOS QUE TRABALHOU COMO DIRETOR (A) DESTA ESCOLA

| IDEB Categoria Criada | 2007 | 2013 | 2019 |
|-----------------------|------|------|------|
| AAA1                  | 6,7  | 6,2  | 6,9  |
| AAA2                  | 7,4  | 5,8  | 5,7  |
| AEA                   | 6,4  | 5,3  | 5,1  |
| EAA/EEE               | 5,3  | 6,0  | 5,8  |
| Q                     | 6,0  | 5,0  | 5,2  |

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB – Questionário do diretor: 2007, 2013 e 2019.

Relacionado à formação inicial, é destaque que no grupo AAA1 a maioria dos diretores possuíam formação em pedagogia, podendo se observar esse aspecto tanto no ano de 2007, 2013, como também em 2019. No grupo AAA2 também se concentra maior percentual de diretores com formação em pedagogia, sobressaindo-se principalmente nos anos de 2007, 40,0% de diretores com essa formação e em 2019 52,0% em relação à formação em outras licenciaturas. Já no grupo de AEA, a formação em pedagogia não ocupou posição principal na formação de diretores, pois há indicativo de que a maioria dos diretores possuíam formação em outras licenciaturas, da mesma forma que no grupo de EAA/EEE também se concentrou maior percentual de dirigentes escolares com formação inicial em outras licenciaturas. E no grupo de queda Q também a maioria dos diretores escolares possuíam sua formação inicial em outras licenciaturas.

Nessa variável, é possível se fazer ilações de que a formação inicial pode influenciar nos resultados do IDEB, uma vez que consta nos grupos de alta (AAA1, AAA2) o maior percentual de diretores com formação inicial em Pedagogia, sendo esse aspecto parecer refletir positivamente, pois acredita-se que o processo de formação inicial prepara os futuros docentes para o exercício profissional, dado que a habilitação teórica e prática se faz presente nesse processo principalmente em disciplinas mais específicas da área de pedagogia. Para os demais grupos (AEA, EAA/EEE e Q), foi possível se observar que houve predominância na formação dos diretores com outras licenciaturas, onde pôde se constatar diferenças: diretores com formação em pedagogia concentraram-se nos grupos do IDEB em alta e diretores com formação em outras licenciaturas concentraram-se nos grupos do IDEB em estabilidade e queda.

No entanto, não se quer aqui destacar que as outras licenciaturas não preparem a formação dos sujeitos para assumirem as tarefas administrativas e pedagógicas, até porque as outras licenciaturas também dispõem em suas estruturas curriculares de créditos teóricos e

práticos que possam ser cumpridos nos cursos de formação inicial, adentrando-se nas escolas de educação básica., No entanto, para esse estudo, conforme pode se observar no quadro síntese que trata da formação inicial, os diretores formados em Pedagogia podem influenciar nos resultados do IDEB.

Além da formação inicial, esse estudo buscou também conhecer se as *formações continuadas* podem influenciar nos resultados do IDEB, verificando-se que em tal processo foi possível se constatar que as formações continuadas têm se consolidado de forma positiva nas escolas de Ensino Fundamental do Acre, uma vez que, no geral, a média de diretores ultrapassou 50% de participação, incluindo-se os anos selecionados para esta pesquisa (2007, 2013 e 2019). Foi perceptível, que nos grupos de alta os números de participação dos diretores na formação foram maiores, implicando esse processo em melhores resultados, enquanto que nos grupos de EAA/EEE e Q verificou-se um percentual mais tímido de participação, mas que de todo modo, houve participação nas formações continuadas. Importante também frisar que em 2019 se teve um número inferior de participação quando comparados a 2007 e 2013, observando-se também essa redução de participação nos demais grupos.

De modo específico, foi possível se observar que no ano de 2019 os diretores participaram de *formações específicas*. No intuito de analisar melhor voltou-se o olhar para a formação na área de gestão administrativa, verificando-se que essa participação pode influenciar nos resultados tanto nos grupos de alta quanto nos de estabilidade. Em contrapartida, no grupo de queda - Q não houve participação de nenhum diretor, implicando essa ausência talvez para um índice de queda no IDEB. Considera-se também nessa variável “participação em formações específicas” que houve um número alto de diretores que não se envolveram em nenhuma formação, podendo isso também se associar a um processo de fragilidade nas ações a serem desencadeadas pelos diretores de escola, tendo em vista que a ausência desses profissionais em formações continuadas pode romper com práticas ultrapassadas. Sendo o diretor representante principal da escola, não é viável apenas ter o domínio dos aspectos administrativos, é preciso ir além e se articular aos projetos de formação continuada para que se obtenha, ao longo das formações oferecidas, parâmetros inovadores que correspondam aos elementos pedagógicos desvencilhando-se de práticas obsoletas que possam de alguma forma intervir no trabalho a ser desenvolvido na escola.

Em relação ao *salário dos diretores*, a análise que dispusemos levou em conta apenas os anos de 2007 e 2013, pois na edição do ano de 2019 não continha informações em torno dessa variável. Conforme já se anunciou no capítulo anterior, no estado do Acre houve uma política de Plano de Cargos e Carreira do magistério estadual que contemplou os profissionais



da educação, e tais rendimentos beneficiaram os diretores conforme a tipificação das escolas, onde o número de alunos é que determina a classificação em Tipo A, Tipo B, Tipo C e assim sucessivamente, rendendo a estes diretores uma gratificação. Desse modo, não se pode inferir de forma generalizada que o salário desses profissionais possa se traduzir cem por cento (100%) com positividade, uma vez que ao analisar os dados contidos na tabela de síntese salarial dos diretores se tem um grupo que se encontra em queda que também é beneficiado com os valores fixados, entretanto, se verificarmos os demais grupos (de alta e estabilidade) que são a grande maioria, se apresenta resultados satisfatórios no IDEB, tendo-se por hipótese que o aspecto salarial influencia nesses resultados.

Em síntese, pelo que se pôde ver, a influência do perfil dos diretores sobre o IDEB das 98 escolas pesquisadas está associada ao diretor com maior idade (entre 40 a 49), aos diretores com mais tempo de experiência (mais de 15 anos), ao tempo de experiência como diretor (período de 6 a 10 anos) e a experiência como professor antes de ser diretor. No entanto, uma dupla interpretação se manifestou nesse ponto: diretores com mais de 15 anos de experiência como professor podem render maior apropriação de conhecimentos, em compensação podem ser diretores com conhecimentos defasados – implicando esse aspecto no grupo de queda, pois mesmo tendo diretores experientes, tiveram um baixo resultado no IDEB.

A formação dos diretores com licenciatura em pedagogia também se apresenta dando resultados de alta conforme pode se observar. Verificou-se também que as formações continuadas se posicionam como ação positiva para a influência nos resultados do IDEB, constatando-se tal aspecto nos grupos de alta, soma-se também como influência as formações específicas e de modo particular na área da gestão, o que rendeu bons resultados. Quanto ao salário, se teve por hipótese que influencia positivamente, no entanto, como já se frisou na discussão anterior, são necessárias reflexões, pois devido à política do plano de cargos e carreira do magistério acreano, todos os diretores são contemplados, inclusive os diretores que compõem as escolas que se encontram no grupo de queda.

Com relação aos aspectos que se voltam para os processos de gestão, pretendeu analisar se estes podem influenciar de alguma maneira nos resultados do IDEB. Desse modo, se teve quanto ao Conselho Escolar, em todos os grupos criados, um satisfatório número de reuniões, sendo que foi destaque três ou mais encontros anuais. Tais aspectos demonstram que se ter um conselho ativo no âmbito das instituições escolares parece render bons resultados, pois conforme pode se observar nos grupos de alta e de estabilidade, houve um Conselho Escolar instaurado que certamente estava alinhado aos princípios da gestão escolar, definindo o sentido e o direcionamento da atuação na escola, pois mantém firme o processo de participação. Vale



ressaltar, que mesmo o grupo de queda – Q não apresentando resultados satisfatórios no IDEB, não se ausentou desse grupo a presença de um conselho escolar que também se mantém ativo, pois seu número de encontros também se equipara aos demais grupos.

Além disso, destaca-se como ponto fundamental nessa análise a composição desses conselhos, onde é notório a participação de professores, alunos, pais e demais funcionários em todos os grupos, sendo importante essa composição, haja vista que se abstrai dessa informação a ideia de envolvimento dos distintos sujeitos, traduzindo - se como participação, constituindo-se desse modo o poder da cidadania, em que os sujeitos envolvidos – a comunidade escolar e local poderão opinar, debater, tomar decisões importantes que em conjunto poderão fazer toda a diferença. Vale novamente frisar, o que já se expôs no capítulo anterior, que no de 2013 em relação a 2007 se manteve menos encontros, no entanto, em 2019 se viu um aumento significativo novamente. Verifica-se que a Lei de Gestão Democrática do Estado do Acre Lei 1.513/2003 que estava em vigor no ano de 2007 especifica em seu art.28 que as reuniões ordinárias do Conselho Escolar deveriam acontecer mensalmente, exigindo a apresentação de pauta por escrito aos conselheiros, sendo talvez esse aspecto indutor de mais encontros em 2007 e que por sua vez, rendeu bons resultados.

Analizando os dados que se referem ao *Conselho de Classe* apontado nos questionários de coleta de informações, é interessante analisá-los à luz da comparação dos grupos que foram categorizados para identificar as escolas que tiveram alto desempenho, médio desempenho e queda. Percebe-se que pelas informações colhidas nos questionários, as escolas de alto desempenho (AAA1) apresentaram a existência de 24,1% de Conselhos de Classe nos anos de 2007, 2013 e 2019, o que significa dizer que 75,9% dessas escolas que estão em alta *não* tem Conselho de Classe conforme os dados do questionário, cabendo fazer o seguinte questionamento: o Conselho de Classe teve papel significativo no resultado do IDEB dessas escolas? Pode-se dizer que não, porque menos de  $\frac{1}{4}$  das escolas consultadas apontaram que tem conselho e mesmo assim essas escolas estão em alta.

Por outro lado, as escolas que estão em alta mais moderada (AAA2) apresentaram a existência de 32% de Conselho de Classe no ano de 2007, de 36% em 2013 e de 32% em 2019, o que significa dizer que um pouco mais de  $\frac{1}{4}$  das escolas que estão em alta moderada tem Conselho de Classe conforme os questionários analisados. Isso nos levou também a acreditar que o referido conselho também não pôde ser visto como elemento influenciador desses dois grupos de escola, visto que o percentual de escolas é em torno de  $\frac{1}{3}$ , o que não parece ser significativo quando se analisa os dados do questionário do IDEB.

Ainda analisando esses dados no grupo de AEA, 41 % não tinham Conselho de Classe, o que significa dizer que menos da metade das escolas tinham Conselho de Classe. Nos anos seguintes de 2013, apenas 33% tinham conselho de classe e 66% não possuíam, ao passo que em 2019 se percebeu uma elevação onde passou a ser de 64% a existência do Conselho nesse grupo. De toda forma, mesmo assim verificou-se na linha da coleta de dados desse grupo nas edições dos anos de 2007, 2013 e 2019 uma alteração nesse interstício, porque ela sai da existência de 41 % em 2007, de 34% em 2013 e de 64% em 2019, mostrando-se mais uma vez que o Conselho de Classe não nos parece ser um elemento que defina o processo de aprendizagem pelas avaliações diante das informações coletadas, que são mensuradas no resultado do IDEB.

Já no grupo de queda Q, permite-se uma outra compreensão, visto que em 2007 50% das escolas possuíam Conselho de Classe. Se esse Conselho fosse um elemento que pudesse ser identificado nestas informações coletadas como influenciador dos resultados, as escolas que tinham menos de 50%, menos de 25 % ou uma média de 1/3 conforme se observou, não estariam no grupo de alta – o que permite se imaginar que essas escolas têm outros elementos que determinaram a não elevação de médias. Já em 2013, nesse grupo de queda, 66% tinham Conselho de Classe – observando-se que foi o maior índice analisado até aqui e mesmo assim essas escolas continuam em queda. Ou seja, o que se percebe é uma movimentação nesses três períodos de informações coletadas que não deixam de manter a escola no grupo de alta ou de queda, o que nos leva a compreender, diante dos dados coletados nos questionários informados por essas escolas públicas do sistema de educação do Acre, é que o Conselho de Classe não parece ser definidor, não é influenciador da aprendizagem apresentada que é mensurada nos resultados do IDEB.

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico, observando-se a variável “Elaboração do PPP” verificou-se que nos grupos (AAA1, AAA2 e AEA) o fato de elaborarem conjuntamente o referido documento parece ter auxiliado nos resultados do IDEB, indicando-se esse processo como espaço de democracia, percebendo-se uma ampliação dessa forma de elaboração nos grupos mencionados a partir do ano de 2007. Por outro lado, como vimos, houve uma redução na forma de elaboração conjunta no grupo de EAA/EEE onde se concentrou um percentual mais reduzido na elaboração do PPP de forma conjunta, alcançando também o grupo de queda onde 04 diretores afirmaram que haver elaboração conjunta. Pelo que se percebe, há um elo estabelecido entre a produção do PPP e a gestão democrática, visto que mais de uma vez o processo de participação potencializou as ações desenvolvidas na escola, sendo condizente com o que retrata a Lei 1.503/2013, a qual estava em vigor, destacando no art. 2º II

– a proposta de gestão descentralizada dando autonomia para que as escolas pudessem construir seus projetos políticos pedagógicos, inferindo-se assim que esse processo de construção coletiva pudesse surtir efeitos nos resultados.

Foi destaque ainda sobre o Projeto Político pedagógico no ano de 2013 verificar como se deu a elaboração, e em razão das múltiplas escolhas oferecidas, se sobressaiu a questão que corresponde “à utilização de um modelo pronto, mas fizeram adaptações”, somando-se também a utilização de “modelos prontos com discussão com a equipe escolar”, sendo destaque em todos os grupos criados tais alternativas. É válido ressaltar que no grupo de queda – Q, especificamente no ano de 2013, foi utilizado o modelo próprio com discussão com a equipe escolar, não sendo feito adaptações. Deduz-se assim que esse processo de elaboração do PPP das escolas a partir de um modelo pronto e com discussão com as equipes não ocasionou diferenças quanto aos resultados, uma vez que a maioria dos grupos do IDEB encontram-se com faixas percentuais aproximadas, com exceção do grupo AAA2 que apresentou apenas 16% de diretores utilizando-se de um modelo pronto com discussão com a equipe.

Ainda sobre o Projeto Político Pedagógico, encontrou-se a disposição outras ações que podem ser consideradas importantes. Desse modo, os dados demonstraram de forma relevante que a discussão do conteúdo do PPP, assim como a participação dos professores, dos pais e dos estudantes podem ser vistas de forma positiva, pois a média percentual apresentada nos grupos de alta e de estabilidade ilustram que quanto maior a participação dos sujeitos nessas ações, maior a possibilidade de se obter resultados positivos. Se compararmos, por exemplo, o grupo AAA1 onde o conteúdo discutido em reuniões apresentou 100%, a participação dos professores de 96,6%, o envolvimento dos pais na elaboração com 89,7% , a participação dos estudantes de 37, 9% e se estabelecermos uma relação com o grupo de queda, se percebe uma redução, onde o conteúdo discutido em reuniões se apresenta com 66,7%, a participação dos professores também de 66,7%, a participação dos pais também apresentou 66,7% e a participação dos estudantes foi em média 50,0%. Corrobora-se com essa comparação, que de fato, a circulação dos distintos sujeitos nesse movimento de participação na construção do PPP se consolidaram como influência positiva aos resultados dos índices. Além disso, faz-se necessário destacar que o diretor escolar influencia nesse processo de construção do PPP, pois suas ideias são postas e absorvidas pelos demais sujeitos que fazem parte da instituição escolar, pelo que se vê há nesse espaço, principalmente nos grupos de alta do IDEB a possibilidade dos sujeitos se pronunciarem e se assim não acontecer, se obterá uma debilidade hierárquica.

Outro dado relevante, diz respeito à forma de provimento no cargo, observando-se que no estado do Acre esse processo se deu através do processo misto que envolveu o seletivo e a

eleição – um modelo indicado pelo PNE, observando-se também um segundo intervalo conforme pode se verificar nos dados relacionados à forma de provimento no cargo/função contido no capítulo sete (07) desta tese, onde foi destaque o processo eleitoral, estando essa forma associada ao que prevê a Lei 3.141/2016 destacando que “no caso de recondução o diretor participará da escolha direta pela comunidade, não sendo necessária a participação no curso de formação com exame final de certificação, desde que tenha participado da formação continuada que trata o art. 10 da Lei, IV”. (ACRE, 2016).

Nesse sentido, em torno dos grupos investigados, o critério dominante de escolha dos dirigentes escolares, revelado regularmente no conjunto de dados empíricos expostos nos distintos grupos (AAA1, AAA2, AEA, EAA/EEE e Q) se baliza principalmente através do seletivo e eleição, critério esse que não define uma possível influência nos resultados do IDEB, pois se observarmos os grupos de alta, estabilidade e de queda não se distanciam os percentuais quanto às formas de investimento na função em todos os grupos, fazendo-se uma pequena observação no grupo de queda Q onde se apresenta em 2019 que 02 diretores investidos através do processo seletivo e eleição apresentaram um maior número de diretores na faixa que corresponde o processo eleitoral, destacando-se um número de 03 diretores - justificando-se esse número por conta do processo de recondução, que se mantém também como processo de escolha dos diretores de escolas do Acre. Assim, imputa-se a esse grupo, uma possível interferência na queda do índice tendo em vista não terem participado do processo de certificação, que traz no bojo informações, temáticas que possam influenciar na carreira administrativa e pedagógica do diretor, rendendo possíveis resultados.

Acredita-se, portanto, que o critério adotado para a escolha dos dirigentes escolares, especificamente no ano de 2019, tornou esse grupo como um ator distinto, preservando-se um 2º plano – que trata dos processos eleitorais, sem ausentar-se do cumprimento das normas prevista na legislação, mas que viola as preferências principais que é o formato de “seletivo e eleição”.

## CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o perfil e processos educacionais desenvolvidos pela direção escolar que se traduzem como influências marcantes no desempenho da escola pública no IDEB. Decorrente deste objetivo, procurou-se apresentar um mapeamento da produção acadêmica no campo da gestão escolar no período de 2007-2019 demonstrando os aspectos mais relevantes que os estudos sobre gestão escolar tem abordado nesses últimos anos, enfatizando principalmente a possível influência dos diretores sobre os resultados do IDEB, buscou-se também identificar a natureza e o papel do diretor escolar enquanto autoridade racional legal, apontando como se materializa suas ações técnica, política, administrativa e pedagógica no centro das relações de poder para alcançar resultados satisfatórios em torno da política escolar. Teve também como propósito compreender o trabalho do diretor escolar como fenômeno político, destacando como opera nas relações de poder existentes na escola. Além disso, procurou se conhecer o nível de organização do trabalho do diretor do Acre acerca das questões atinentes ao IDEB, identificando as ações executadas para o alcance dos resultados positivos de desempenho escolar e sua dimensão política. No decorrer do trabalho surgiu a necessidade de se identificar o perfil dos diretores escolares da rede pública estadual de ensino fundamental do Acre, analisando-se as distintas marcas existentes na função do dirigente escolar, somou-se também a necessidade de analisar como e em que medida os processos de gestão escolar das escolas de ensino fundamental acontecem na esfera micro (escola) e até que ponto podem influenciar nos resultados do IDEB.

A partir das reflexões emitidas propôs-se cotejar os dados entre o perfil do dirigente escolar, processos de gestão das escolas públicas estaduais do Acre e os resultados do IDEB, destacando como o diretor escolar influencia nos resultados escolares.

A princípio verificou-se que o mapeamento dos trabalhos levantados em torno da produção que contempla a direção escolar associada aos processos de desempenho, tornou-se suporte para o desenvolvimento da pesquisa em pauta, tendo em vista que pôde-se ampliar o conhecimento acerca dos elementos conceituais. Além disso, é preciso se colocar em pauta que a partir das categorias que foram fixadas para seleção das pesquisas notou-se que as produções dos trabalhos foram relevantes para se inferir que o trabalho do diretor é fundamental para a organização do trabalho escolar – aparecendo frente a esse processo o desempenho escolar.

Notou-se que, face às demandas existentes no interior da escola, no contexto de uma sociedade que passa por constantes transformações não há como se ausentar e negar um maior

empenho daquele que está à frente da escola – o diretor. Pôde-se perceber que as distintas atribuições em torno do trabalho do diretor têm exigido mais e melhor competência desses profissionais, delegando-se assim tarefas criativas, capacidade de analisar informações e proposições distintas, procurando assim, solucionar problemas, agindo de modo a não atender apenas os meios, mas os fins da educação – envolvendo-se nesse cenário o processo de formação dos alunos, requerendo-se desses sujeitos melhor desempenho.

Além disso, foi possível perceber que há ênfase nos trabalhos desenvolvidos que preservam os aspectos pedagógicos sobre os administrativos, sendo esse fator importante, pois permite ao diretor uma reflexão de como deve gerir suas ações, ganhando forma o discurso de que a dimensão pedagógica assume contornos relevantes, uma vez que cumprir esse parâmetro poderá dar respaldo aos resultados escolares, além disso, verificou-se também outras ações promotoras da gestão democrática – reconhecendo-se como elemento principal os Conselhos Escolares.

Verificou-se nestes estudos que há um diálogo conflituoso marcado por ideologias distintas que não deixam de estar alicerçadas pelas relações de poder, pois estão diretamente vinculadas às concepções de sociedade tanto dos seus gestores quanto dos demais atores sociais que trabalham para construir os seus caminhos.

Revelaram as pesquisas que a adoção de uma política de eleição em torno das escolas não apresentou resultados significativos de desempenho, mas por outro lado, apresentaram fatores de impacto voltados para a redução da taxa de aprovação e abandono escolar. Outro ponto apontado é que a eleição nem sempre se traduz como critério prevalecente, pois ainda há relações patrimonialistas no âmbito das escolas, mas mesmo assim se resguarda um discurso pautado na gestão democrática, enfatizando a concepção técnica e política, bem como as normativas legais.

O protagonismo do diretor escolar também foi apontado em distintas dimensões, partindo desde a implementação de políticas, sua forma de conduzir e alcançar possíveis resultados. Adentra-se nesse sentido a ideia de que o diretor escolar tem papel preponderante no processo de organização, motivação da equipe e acima de tudo na execução das atividades meio e atividades fins com o propósito de alcançar bons resultados, sem descaracterizar desse meio as exigências globais que consideram eficiência, eficácia e resiliência como padrão de desempenho profissional.

Na sequência, para melhor delineamento da pesquisa objetivou-se a princípio, tecer profícuas reflexões sobre o diretor escolar como autoridade racional-legal. A partir daí, viu-se como relevante, destacar qual a base que fundamenta e que torna evidente a atuação do

profissional que historicamente é reconhecido como um sujeito que age sobre as ações que se articulam no interior das instituições escolares, verificando-se por sua vez, que este sujeito tem função preponderante e quando alinha sua posição ao papel que a escola ocupa – que é de função social com compromisso de instruir os cidadãos politicamente, verifica-se que não fica à margem os processos de dominação – aspecto esse que é apresentado como uma condição ou processo natural frente às condições de trabalho desenvolvidas nas escolas que vão desde o planejamento até a execução de tarefas rotineiras.

Assim, a retomada que se fez, foi de apontar o diretor escolar como representante principal, permitindo-nos entender que a função ocupada por esse sujeito se integra às relações de poder – relações essas que se apoiam no pensamento weberiano, onde se confere a discussão de que há um processo de transição frente à função desencadeada pelo diretor, ou seja, este deixa de ter a postura de um simples servidor e passa a fazer uso da posição dominadora que lhe confere prestígio social.

Reconhece-se que frente a essa posição outras ações ou condições específicas se desencadeiam, aparecendo, portanto, os grupos informais – que representam a dominação secreta, elemento incisivo para que se apresente o “segredo oficial”, este visto como elemento de defesa ou solução para os problemas. A propagação de elementos burocráticos também se faz presente na atuação do diretor – este é um representante legal do Estado e procura seguir o que é determinado pelos estatutos, percebendo-se assim que os resultados de sua ação não são desconexos das instâncias hierárquicas que tem seu potencial na força política do Estado e além disso, agir em seu trabalho fazendo uso da competência técnica potencializará suas ações, pois conforme Souza (2014) a forma técnica ideal se reveste de eficiência para que os objetivos planejados em seu trabalho sejam alcançados de forma eficaz.

Conhecendo-se, portanto, a função do diretor enquanto autoridade racional – legal verifica-se nesse sujeito a existência de ações intencionais, pois ao ser investido na função opera politicamente e tecnicamente sem deixar de investir também em seu plano pessoal, e é dessa forma que lança mão da dominação carismática – sendo esse plano bastante comum e utilizado por muitos dirigentes que estão à frente das organizações, trata-se do carisma do dominador em busca de harmonização, utilizando-se muitas vezes do poder de persuasão para atingir determinados fins. E por fim se utiliza também da dominação tradicional – essa que por inúmeras vezes provoca efeito no andamento do trabalho escolar, pois o dirigente se reconhece como sujeito dominador, exigindo atenção, respeito, sendo que seus colaboradores quase sempre estão aptos a convergirem com suas ideias.



Pela caracterização expressa, verifica-se que as escolas dispõem de distintas formas de dominação, não há uma única forma a ser seguida. A junção das distintas formas de dominação permite ao diretor escolar realizar suas práticas fazendo uso das situações de mando seguido também da obediência - sendo essa última um parâmetro utilizado pelos demais servidores, porque veem na figura do diretor um representante legal que age não de forma imparcial, é o representante principal do Estado - o burocrata (funcionário público) que toma as decisões de forma direta, responsabilizando-se também pela implementação de políticas, envolvendo-se tanto com as decisões internas quanto externas.

Observa-se assim que essa forma de atuação racional-legal, poderá influenciar ou modificar o modo de implementação da política, ganhando espaço no processo de formulação e intervindo na forma de materialização, apresentando-se em síntese, que tratar da influência do diretor escolar sobre os resultados do IDEB, torna-se fator importante para compreender o processo da referida política em curso, observando-se as relações de poder existentes dos atores que dela participam, mostrando-se também que nessa relação há implicações políticas, ideológicas, de contextos mais amplos e que precisam ser analisadas.

Nesse sentido, tanto a direção escolar como os resultados do IDEB respondem (ou procuram responder) intrincadas demandas sociais, culturais e econômicas, que nem sempre são movidas por consensos, sendo necessário fazerem uso dos recursos de poder para responderem a agenda das políticas educacionais.

No tocante ao papel que o diretor desempenha enquanto autoridade racional legal, verificou-se que suas ações são imprescindíveis para qualificar o ensino e a sua forma de agir fazendo uso de sua competência – munida por relações de poder frente às atividades profissionais, responderá pelas possíveis demandas proposta pelo sistema, incluindo-se nesse cenário os resultados do IDEB.

Uma vez sendo mantida essa relação de desempenho escolar com as ações promovidas pelo trabalho do diretor, não se pode perder de vista fatores intraescolares e extraescolares que também estão vinculados diretamente ao cotidiano escolar e podem implicar no desempenho dos alunos, sendo, portanto, necessário se pensar em outras faces que compõem esse cotidiano, podendo aqui se destacar a qualificação do professor, a posição socioeconômica da família e da escola que o aluno frequenta, a escolarização dos pais, a própria infraestrutura escolar, a determinação do número de horas –aula, o próprio atraso escolar apresentado pelas crianças, a idade, entre outros aspectos.

Dessa forma, pode-se dizer que os resultados insatisfatórios que possam se apresentar no Brasil, ainda que tenha se identificado avanços, demonstram um certo descaso do estado em



ofertar uma educação básica de qualidade que atenda a toda população. Verifica-se assim, que o status econômico familiar e o nível de conhecimentos se constituem como variáveis que poderão implicar no desempenho dos alunos.

Entrelaçando-se a relação entre diretor escolar e desempenho, há novas posições que podem se associar ao trabalho desenvolvido para que de fato o desempenho se efetive, dentre essas posições encontram-se as dimensões técnica, administrativa e pedagógica – sendo que a junção dessas três dimensões embora apresente atividades distintas, há sempre uma interação que preza pelo alcance de objetivos comuns.

Dessa forma, quando o dirigente utiliza os aspectos técnicos - não despreza procedimentos burocráticos, esses que por sua vez inseridos no espaço escolar de forma convencional acabam se reproduzindo e instituindo-se em processos que caminham para autoridade e subordinação, utilizando-se dos aspectos administrativos se incluirá as tarefas administrativas regida por ações e estratégias que se circunscrevem para alcançar meios e fins educacionais – fazendo parte desse cenário o processo de liderança executada, prioridades, possuir visão de futuro, definição de tarefas, entre outros elementos que permitem gerir melhor a tarefa de administrar.

Pela compreensão que sustentou teoricamente este estudo, considera-se um dos mais importantes aspectos para render bons resultados a ação pedagógica, esta que por sua vez deve ser movida pelo diretor escolar fazendo acompanhamento do setor pedagógico, buscando interagir, mobilizar e coordenar as tarefas voltadas para o ensino, inclinando tais ações para as atividades –fins de modo que alcance êxito na formação dos alunos.

Defendendo-se a posição do dirigente escolar como aquele que preza pelos processos de coletividade, verificou-se que seu papel político se alinha aos elementos de inovação, permitindo que esse utilize formas estratégicas, sistêmicas carregadas de mobilidade pessoal e profissional, se desfazendo assim de formas tradicionais.

Pelo papel que lhe cabe e pelas dimensões que deve ocupar, não pode deixar de se mencionar que o diretor escolar ao assumir sua posição política pensa e age sobre a realidade escolar procurando de forma imediata atingir os objetivos e metas propostos. Assim, a postura do diretor não se desfaz dos processos de autoridade, este assume uma postura de liderança e procura ser reconhecido pela posição que ocupa, combinando-se nessa ação a força e o convencimento, podendo se visualizar duas ações: de um lado, a ação do diretor com decisões formadas e compartilhadas com a comunidade escolar e de outro é possível se apresentar um grau hegemônico onde a partilha de ações podem ser desarticulada dos interesses do grupo – promovendo-se assim processos de passividade.

Por conseguinte, mesmo se apresentando como embaraçosa essa situação, quando cotejada com a realidade escolar – fará com que os grupos de dominados reajam podendo aparecer novos objetivos e se articule novas ações fazendo assim aparecer novas relações no trabalho desenvolvido na escola rompendo muitas vezes com determinadas formas de dominação, criando-se ali outras ações que por certo, irão se constituir como uma relação associativa racional.

Assim, os tensionamentos que podem ser gerados entre as partes envolvidas, traduzidos pela ideia de conflito – podem ser entendidos como um processo feito para chegar à igualdade, uma vez que esse processo permite que os objetivos pretendidos, seja de interesse de ambas as partes, sem se afastarem, mesmo que tenham posicionamentos distintos, chegam a atuar por vezes de forma equânime.

Esse processo de decisões permeados pelo diretor enquanto autoridade destaca-se com lucidez porque há um poder de definição que é sempre grande conforme destaca Souza (2007), sendo que nessa definição se efetiva de certa maneira o controle, pois quem está à frente da escola é o diretor e este quase sempre é quem articula as ações a serem desenvolvidas, embora os interesses sejam coletivos. Nessa dinâmica percebeu-se nesse estudo algumas faces dessa ação, encontrando-se “concessões e acordos, estratégias e táticas são engendradas, com vistas exclusivamente à continuidade no controle e no poder, ou simplesmente com vistas a poder continuar existindo e agindo politicamente”. (BOURDIEU, 2004, p. 196).

Não se priva, portanto, desse cenário, um adensamento sobre as formas de poder que se entrelaça ao processo de influência do diretor sobre os resultados escolares, isso porque suas ações acabam provocando os outros a seguirem suas orientações ou quaisquer outras ações que são por ele operacionalizadas naquele espaço. Além disso, verificou-se que as normas estabelecidas na instituição, por si só, já se fortalecem sobre o espaço escolar como condição determinante, visto que aparecem primeiramente como legitimadoras, sendo apenas alicerçada pelo dirigente que assume a função de detentor do poder.

Essa posição de detentor do poder está relacionada ao processo hierárquico presente nas instituições escolares, sendo expressiva sua representação através dos organogramas escolares, processo esse bem comum no Brasil e que demonstra como tem se dado a organização escolar, verificando quem está disposto no topo ou no centro da organização escolar.

Uma vez observada a função do diretor escolar, verifica-se que não se desfaz também a ideia de que esse poder regido pelo diretor se aproxima do “poder simbólico”<sup>38</sup> (BOURDIEU,

---

<sup>38</sup> “O poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe serão sujeitos ou mesmo que o exercem”. (BOURDIEU, 2012, pp. 7-8).

2012, pp. 7-8), momento em que o diretor trabalha para que suas ações, ou melhor dizendo, seu poder seja reconhecido, onde muitas vezes os dominados/colaboradores a ignoram, mas ao mesmo tempo reconhecem, pois ao serem influenciados ou motivados de modo implícito realizam as ações que são predeterminadas no interior das instituições escolares.

Na outra ponta foi possível se inferir, que se encontra o diretor escolar como detentor de uma postura política. Se está na sua frente operacionalizar um trabalho de forma organizada de modo que alcance os objetivos educacionais, esse sujeito tece seu plano político a partir do momento que é colocado à frente dos conflitos existentes, ganhando relevo sua ação mediadora, se inserindo assim num jogo político – onde múltiplas situações se fazem presentes, constando a distribuição de opiniões, uma relação de interesse entre as partes, censura sobre determinados assuntos, ações desencadeadas, situações que vão gerar convergências e divergências, podendo ali aparecer interesses comuns e diferentes – mas que os unem para atingir os objetivos propostos. Trata-se de intenções políticas que se constitui como um jogo político, uma vez que nesse processo se faz presente a ação dominadora do diretor, conseguindo levar os sujeitos a agirem de acordo com suas pretensões.

Essas pretensões, pode-se também dizer que estão interligadas aos interesses de governo – pois ao concentrar suas forças nas mãos dos profissionais, impõe tarefas a serem realizadas e não se abstém de obter eficácia diante da política que foi determinada na instituição escolar ou em qualquer outra organização, exigindo-se de quem está na posição de dominador um maior compromisso, eficiência para obter resultados satisfatórios – sendo essas formas dominadoras reconhecidas como uma ação necessária, pois não há como se obter resultados satisfatórios se não se concentrar maior operacionalização do poder.

Esse processo implica numa melhor preparação das pessoas que estejam à frente da função política, e no caso do dirigente escolar exige-se deste os conhecimentos teóricos, experiências da profissão, acoplando-se também as múltiplas formas de dominação, sendo que para o exercício da função não se utiliza de um tipo puro, sendo favorável esse aspecto.

É possível se atestar nesse sentido que sendo o diretor escolar um representante da ordem estatal operacionaliza seu trabalho preservando os princípios políticos, pois à medida que delineia seu plano de trabalho busca seguir uma linha que é creditada pelo Estado Democrático de Direito, seguindo os princípios previstos na administração sob o artigo 37 da CF que obedece aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (CF/1988).

Ao gerir sua função faz uso dos processos de gestão, que por sua vez são dispostos nas legislações educacionais levando em conta os interesses coletivos e jamais os individuais, uma

vez infringindo os direitos coletivos, este mesmo sujeito que assume a posição de dominador pode ser punido por estar compactuando com os processos ilegais colocando em risco a legitimidade. Admite-se assim que a força política do dirigente poderá ganhar forma quando este atender os interesses da coletividade, se do contrário acontecer se gerará vulnerabilidade diante da função por ele executada.

No que concerne ao nível de organização do trabalho do diretor escolar do Acre, cabe nessa inferência destacar que alguns avanços foram alcançados, sendo destaque principalmente a partir do processo de redemocratização do ensino. Se destacou nesse estudo que um processo de lutas e reivindicações foi instaurado principalmente a partir da década de 1990, ganhando vez nesse cenário um avanço obtido nos aspectos legais, sendo que no Estado do Acre essa trajetória se encaminhou buscando-se também nas escolas acreanas garantir os princípios democráticos. Iniciativas foram tomadas a partir dos governos Orleir Cameli e os governos da FPA, a princípio com Jorge Viana e em seguida com Arnóbio Marques, que pelo menos do ponto de vista legal, garantiram o princípio da gestão democrática das escolas públicas estaduais.

Apesar de naquele momento de implantação da Lei 1.201/1996 o governo está politicamente fragilizado, foi possível que em tempo recorde todo o processo de tramitação ocorresse com êxito, visto que era necessário naquele momento se recompor diante da sociedade.

Evidenciou-se que os fundamentos da gestão democrática vão aparecer e é nesse momento onde os princípios que envolve a participação e autonomia se mostrarão como elemento norteador para dar suporte aos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos alinhados ao Conselho Escolar – este que por sua vez era representado pelos distintos segmentos.

Outro aspecto que teve repercussão diante da referida lei, diz respeito à presença do diretor e vice-diretor, eleitos pela comunidade, somando-se também a ideia de apresentação e defesa dos projetos de gestão, importante aspecto, pois demonstra que as produções deveriam contemplar os aspectos financeiros, administrativos e financeiros.

Aparece também a composição dos Conselhos Escolares – dando enfoque como deveria ser sua composição, formas de escolha, representatividade, principais atribuições, elemento esse importante. No entanto, é preciso colocar que nem sempre essa participação pode se traduzir sob um viés democrático, pois a participação de todos não se dá de forma unânime frente às decisões – apresentando-se assim como participação limitada.

Vê-se, portanto, que as distintas atribuições destinadas aos diretores se originaram nesta Lei 1.201/1996, sendo destaque o processo de qualificação de diretores – as chamadas formações continuadas, encontrando-se também carga horária e os aspectos a serem trabalhados.

A definição para o período de escolha dos diretores de escolas também foi apresentada, destacando-se que seria a cada dois anos, diferente do que acontece atualmente conforme se apresenta na nova Lei de Gestão 3.141/2016 – onde as eleições ocorrem a cada 04 anos. Além disso, outro aspecto que se pôde observar é que as formas de clientelismo puderam de certa forma se reduzir, uma vez que os processos de eleição como forma de escolha do diretor fizeram-se presentes no cenário da educação acreana, não em sua totalidade, pois como bem se sabe no processo de transição da Lei 1.201/1996 para a Lei 1.513/2003 insatisfações se fizeram presentes, apontando principalmente a forma como estava sendo conduzido o processo de gestão no interior das escolas.

Percebe-se mudanças nesse processo de transição, houve extinção da função de vice-diretor, alegando-se que, de certa forma era fragmentada essa função, uma vez que era de praxe nas escolas dividirem tarefas por turno, podendo ser impactante pois ali se teria formas divergentes de se administrar.

Decorrente dessas ações que gerava de certa forma insatisfações, optou-se por um diretor que assumisse maiores responsabilidades envolvendo-se com os três turnos de trabalho e dois novos cargos também surgiram para dar suporte à gestão: coordenador de ensino e coordenador administrativo, cargos esses que se somaram para formar as equipes das escolas públicas estaduais do Acre.

Desse modo percebe-se que se articularam mudanças e um novo paradigma se instaurou, sendo destaque um maior compromisso que se alinhou às novas exigências determinadas pela escola, configurando nova governança, movida pelo modelo gerencial, negando-se assim uma estrutura mais individual e nascendo novas formas de organização no trabalho da escola, permitindo desse modo maior participação coletiva, sem se distanciar dos princípios de democratização, que por sua vez preza pela busca de bons resultados escolares.

Nesse movimento, se percebeu que formas ultrapassadas que já não asseguravam a participação dos sujeitos diante dos planos e projetos pedagógicos estavam provocando escassez em torno do desempenho, surgindo, portanto, a necessidade de mudanças, substituindo –se as formas mais centralizadas por descentralizadas, sem se ausentar desse processo a avaliação de resultados.

Observando-se o nível de organização do trabalho do diretor do Acre, verificou-se sob a Lei 3.141/2016 que há enfoque dado à gestão por resultados, sem se ausentar também os mecanismos de controle estatal – movidos por intensas cobranças que se traduzem em processos de *accountability*, reconhecendo-se como potencializador para definir o desempenho escolar.

Operar com responsabilidade e atender os parâmetros da burocracia não foge dos princípios democráticos, uma vez que todo e qualquer processo voltado para a democracia dispõe de regras que auxiliarão na tomada de decisões, indicando quais os procedimentos que devem ser seguidos, podendo aparecer nesse sentido relações consensuais que se traduzem como consenso. Assim, é importante destacar que a função do diretor não poderá negar a regra e controle, configurando-se como imprescindível para alcançar os objetivos, que ora são determinados na instituição escolar, sendo que este por sua vez deve sentir-se responsável pelas ações desencadeadas no interior da instituição escolar.

Ao proceder com a análise das Leis de Gestão do Acre, pôde-se constatar que a Lei 3.141/2016 – resguarda as mesmas atribuições da Lei anterior, mas aponta um diferencial em relação às demais legislações de gestão democrática, trata-se do perfil do diretor, onde não exige-se a formação docente para ocupar a função de dirigente, conforme se destaca no artigo 11 § 1º da referida lei, permitindo-se assim fazer algumas ponderações: a princípio considera-se um retrocesso, pois confiar o cargo/função de diretor sem a experiência docente fere os princípios da LDB – art.64, que ressalta a docência como requisito básico para assumir as funções do magistério, sendo que alguns questionamentos foram movidos, tendo em vista os propósitos que se articulam sobre a nova lei. Como alguém da administração pública lidará com a complexidade do ambiente escolar? Quais experiências pedagógicas existem para lidar com múltiplas complexidades que são típicas do ambiente escolar?

Essas mudanças permitem-se pensar como nas distintas situações que os futuros diretores enfrentarão quando privados de formação específica – reconhecendo-se que sempre se teve à frente da direção das escolas um diretor que antes de tudo foi professor, considerando-se que se retirar os saberes específicos da profissão, estará se afetando a identidade profissional, reconhecendo-se principalmente que as tarefas do diretor de escolas devem estar articuladas com os aspectos pedagógicos, podendo assim contribuir para o desempenho escolar.

Pelo que se pôde perceber a partir da análise em torno da Lei 3.141/2016 há uma depreciação à docência enquanto quesito básico para assumir a função de diretor, pois há uma tentativa de desvirtuar o caráter pedagógico que consiste no ato de ensinar. Em termos de organização do trabalho escolar, verificou-se que além da mudança de perfil, nova composição se fez presente, trata-se do Comitê Executivo – unidade executora criada para dar apoio à

direção e ao Conselho Escolar, com “finalidade exclusiva de receber, executar e prestar conta dos recursos destinados às escolas” (LEI 3.141/2016).

Outras questões foram retomadas ao se analisar as Leis de gestão do Acre, verificando-se pela nova Lei 3.141/2016 que o diretor escolar não irá mais responder juridicamente pela unidade de ensino por desvio de recursos ou prestação de contas junto a SEE e CEE, haja vista que passa a ser essa atribuição do Comitê Executivo, subtendendo-se desse modo que há um compartilhamento de poder, reduzindo a responsabilidade que antes era focada no diretor, sem se negar que este sujeito é ainda a figura central, entretanto suas decisões são colegiadas.

Esta pesquisa verificou também que o IDEB no Estado do Acre assim como em outros estados é reconhecido como um instrumento capaz de operacionalizar ações, visando a criação de novas políticas públicas que possam intervir e melhorar a educação, além disso é notório que as avaliações se tornem pauta de discussões e instrumentalizem novas práticas educativas. Ao observar os indicadores, se apontou que na Região Norte estes são inferiores quando comparados a outras regiões do país como Sul e Sudeste, mesmo assim evidencia-se que há melhoria no IDEB, apesar de apresentar nível socioeconômico insignificante quando comparado a outros estados.

Os resultados do IDEB no Acre demonstram positividade nos índices principalmente nos anos iniciais. Ao se comparar a nível de Brasil verifica-se na série histórica (2007-2019) que há diferenças em todas as edições, a nível de região norte a rede estadual do Acre ultrapassou os índices, aspecto esse considerado relevante.

Considerando –se que nesse estudo o diretor é o representante principal, se aponta que a ação do diretor influencia nos resultados educacionais, despontando-se a necessidade de se articular a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. O IDEB parece se apresentar como eixo estruturador do trabalho na escola, dando espaço para que os diretores trabalhem com seus resultados e sejam capazes de mobilizar e mobilizar os distintos atores a atender ou cumprir com as novas exigências de qualificação em torno desse processo de reestruturação do Estado. Além disso, sendo o diretor a figura central da escola, não é de bom grado se ter o registro da escola em que trabalha com representação mínima frente aos resultados escolares, pois seu compromisso é também de cunho pedagógico e isso de certa forma requer avaliação do trabalho desenvolvido na escola – esta que por sua vez procura dar respostas às redes, secretarias e sistemas vistos também como detentores do poder.

Desse modo, se tendo por hipótese que os resultados do IDEB são influenciados pelo papel que o diretor escolar desempenha, pois é um sujeito que concentra as relações de poder e dada a natureza e especificidade do seu cargo ou função, é a pessoa que age sobre as ações que



se articulam no interior da instituição escolar, tendo, portanto, nas relações políticas o poder e a capacidade de influenciar os outros a agirem conforme suas determinações, projetando-se também uma mobilização administrativa desse representante escolar, que diz respeito aos recursos e aparatos técnico-administrativos para o alcance de bons resultados, mas envolvendo-se menos com a dinâmica pedagógica – e que politicamente e administrativamente poderá trazer consequências pedagógicas, sem se ausentar a ideia de que enquanto administrador utiliza seus recursos de poder para obter resultados positivos frente ao IDEB.

Após as considerações elaboradas em torno dos objetivos propostos para esta investigação e movidos pela hipótese que delineou esse estudo, tornou-se necessário projetar uma análise mais apurada em torno da questão problema que sustentou esta investigação, que buscou saber como o diretor escolar influencia nos resultados do IDEB, trazendo como suporte a apresentação dos dados quantitativos que deram maior sustentação ao estudo, se traduzindo pelos grupos de escolas criadas e classificadas pelo IDEB definidos como: grupo AAA1, AAA2, AEA, EAA/EEE e Q estabelecendo-se um entrecruzamento desses grupos com os dados voltados para o perfil e os processos de gestão.

Diante da base de dados do INEP dos questionários respondidos pelos diretores na coleta das edições de 2007, 2013 e 2019 fica evidente que os diretores exercem influência no processo dos resultados das avaliações externas mensuradas em notas no IDEB, sendo possível se identificar alguns elementos diante das 98 escolas selecionadas. Dentre esses dados é possível se afirmar que os professores que possuem maior tempo de experiência no magistério, os resultados evidenciam que as escolas estão no grupo de alta com maior parte desses profissionais inseridos na gestão, o que possibilita acreditar que a experiência, o conhecimento da escola, as relações estabelecidas, o conhecimento da cultura escolar vivenciados por esses professores, mesmo antes de serem diretores, os nutrem de conhecimentos capazes de assegurar bons resultados, podendo esses profissionais corrigirem possíveis falhas encontradas ou percebidas durante as experiências vividas como professor, ganhando forma nesse cenário o processo de dominação tradicional.

É possível também que ele consiga se aproximar das relações que estavam mais distantes e estabeleça um diálogo, sendo tal aspecto fundamental para o trabalho de uma escola, pois os instrumentos de comunicação tanto com o grupo interno quanto à comunidade que é servida pela escola, passa a ser algo fundamental para que possa direcionar o desempenho escolar.

A idade foi fator determinante para se perceber que as edições em que os diretores possuem entre 40 e 49 anos, os resultados se apresentam com índices de alta no IDEB,



significando, portanto, que diretores mais experientes, ou seja, com idade mais avançada rendem melhores resultados, pois são munidos de mais e melhores experiências, sabendo assim lidar com a política escolar.

Outro elemento que se pôde observar como influenciador nos resultados do IDEB, diz respeito ao tempo que o diretor trabalha na área da educação, pois conforme os dados apresentados, os grupos de alta mais expressiva, alta moderada e estabilidade são os que apresentam diretores com maior tempo de experiência, exprimindo-se tal aspecto como importante, podendo aqui também se inserir as formas de dominação previstas em Weber.

Soma-se também como aspecto influenciador do IDEB a variável “tempo de experiência como diretor”, sendo possível se identificar que a experiência entre 6 a 10 anos podem render resultados satisfatórios, comprovando-se que períodos mais curtos podem trazer implicações, conforme se apresentou no grupo de EAA/EEE e Q.

O fato também de ser professor antes de se tornar diretor se apresentou como elemento potencializador, pois todos os diretores trabalharam por mais de 15 anos e possuem larga experiência, cumprindo mais da metade da carreira profissional. Se expôs aqui o fato de que esses diretores possuem experiência, mas por outro lado questionou-se sobre a habilidade de solucionar tarefas mais complexas inovadoras, necessitando-se de novos conhecimentos, vencendo por sua vez os conhecimentos ultrapassados.

A experiência de atuação como diretor especificamente em uma escola não se apresentou como elemento influenciador nos resultados, pois nesse estudo verificou-se que em todos os grupos criados a média de 5 anos (curto espaço de tempo) não indicou influência.

Se constatou que a formação inicial em pedagogia se destacou como elemento incisivo no processo de influência nos resultados do IDEB, acreditando –se que esse processo de formação inicial possa em muito contribuir para o exercício profissional, pois os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no decorrer da formação potencializa o saber dos dirigentes, tratando-se principalmente de disciplinas mais específicas. Além disso é possível se acreditar que os processos desencadeados na escola e as novas concepções de gestão, de trato coletivo, de processos de aprendizagem e gerenciamento da escola, tenha sido absolvido pelos profissionais de tal maneira que possam ter aplicado possivelmente em seu trabalho à frente da direção das escolas em seu período de mandato.

Dessa forma se percebe também que as escolas que possuem um processo burocrático mais organizado, mais formalizado como o Projeto Político Pedagógico, se encontram também no grupo de alta. Outro elemento que pôde ser identificado como influenciador no processo dos resultados do IDEB diz respeito à organização e funcionalidade dos Conselhos Escolares, sendo

interessante destacar que é possível com o funcionamento do Conselho Escolar permitir se retirar a responsabilidade do eu para o nós, criando-se assim uma identidade institucional legal de que os problemas maiores da escola passam a ser resolvido pelo Conselho Escolar, e retirando também o apontamento de que o diretor é o responsável final de todos os encaminhamentos das decisões que afetam a escola.

Então, resumidamente pode-se também apontar que a formação inicial, de modo específico na área de pedagogia, a frequência nas formações em serviço na área de gestão, a organização documental e o planejamento documental (processo racional legal) da escola como PPP são elementos identificados como influenciadores conforme os dados da pesquisa e análise apresentada nessa tese demonstra.

Quanto à forma de provimento verificou-se que esse critério não definiu uma possível influência nos resultados do IDEB, pois ao se observar os distintos grupos, os percentuais não se distanciaram tanto, mas cabe aqui uma pequena observação quanto ao grupo Q onde se apresentou dois (02) diretores investidos através do seletivo e eleição, acrescentando-se um maior número de diretores na faixa que corresponde ao processo eleitoral, imputando-se ao grupo Q queda no índice, causando possível interferência, talvez por não terem participado do processo de certificação, processo esse que traz importantes informações acerca de aspectos que possam talvez influenciar. Pensando dessa maneira, percebe-se que a forma como os diretores foram investidos no cargo pode influenciar de alguma maneira no desempenho escolar.

Outro aspecto que também não se definiu como influência nos resultados do IDEB, diz respeito ao Conselho de Classe, uma vez que pelas informações coletadas a partir dos dados do questionário, a existência de Conselho de Classe é mínima, ou seja, apenas 24,1% das escolas que estão no grupo de alta (AAA1) apresentam Conselho, isso significa que 75,9% dessas escolas que estão em alta não possuem Conselho e mesmo assim estão inseridas nesse grupo, sendo possível se tecer aqui um questionamento que já foi levantado no capítulo de análise: o Conselho de Classe teve papel significativo no resultado do IDEB dessas escolas? Pode-se dizer que não, porque menos de  $\frac{1}{4}$  das escolas consultadas apontaram que tem Conselho e mesmo assim essas escolas estão em alta.

Importa também destacar, que não consegue se evidenciar que a faixa salarial dos diretores seja o elemento motivador dessa influência, visto que, conforme fora analisado nas tabelas salariais, foi possível identificar que diretores que ganham o salário considerado inferior da faixa salarial analisada, a escola está no grupo de alta (AAA1) e ao mesmo tempo, é possível

se identificar no grupo de queda Q que há diretores com salários maiores do que aqueles que estão no grupo de alta.

Dessa forma é possível inferir que o salário não é o elemento central do desempenho da gestão escolar quando se trata de analisar os resultados do IDEB, porém, é possível apontar algumas possibilidades que possam causar influência desses diretores – o que não é possível ainda identificar dentro dos questionários, se esses diretores são pessoas que tem se identificado de alguma forma à escola além das suas oito (08) horas de trabalho, adotando a escola para produzir e obter resultados.

Outra possibilidade que pode aqui se destacar, diz respeito à questão do compromisso profissional. Ora, se o salário como já se mencionou não parece ser o elemento motivador, pode-se imaginar que há uma questão profissional dentro de algumas categorias desenvolvidas pelo diretor que tem um grau de responsabilidade com busca de resultados para satisfazer as necessidades gerenciais no interior da escola.

Outra questão que se pode analisar, diz respeito àqueles diretores que tem habilidades de liderança, de trabalho coletivo, de envolvimento com a equipe da escola, que desenvolve ações de tal maneira que a escola se envolve um processo de comunicação, análise coletiva, de busca de solução para problemas coletivos, e em meio a esse processo não deixa de utilizar os processos de dominação, sejam estes, racional – legal, carismática ou tradicional.

Se tais aspectos são verdadeiros, pode-se dizer que o que pode motivar os resultados do IDEB é também a capacidade do diretor de concentrar as relações de poder, regida por uma liderança, percepção, envolvimento, trabalho coletivo e engajamento, fazendo com que seus liderados tomem a escola como melhor local de trabalho e se empenhem para alcançar bons resultados de aprendizagem, afirmando-se dessa maneira a hipótese levantada para esta pesquisa de que o diretor é capaz de influenciar os outros a agirem conforme suas determinações, projetando processos administrativos, técnicos e políticos agir de forma determinante, fazendo uso dos recursos de poder.

## REFERÊNCIAS

ABRAHAMSSON, B. *The Logic of Organization*. London: Sage Publications, 1993.

ACRE. Lei 1.201, de 23 de julho de 1996, regulamenta o inciso VII do art. 190 da Constituição do Estado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei1201.pdf> Acesso em: 20 de nov. de 2020

ACRE. Lei 3.466 de 26 de dezembro de 2018, *dispõe sobre a Gestão Democrática Intercultural do âmbito da Educação Escolar Indígena*. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2019/01/Lei3466.pdf> Acesso em: 12 de nov. de 2020

ACRE. Lei 1.513/03 de 11 de novembro de 2003. *Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre* e dá outras providências. Rio Branco. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei1513.pdf>. Acesso em: 20 de jan. de 2021

ACRE. Lei de Gestão 3.141/2016 de 22 de julho de 2016. *Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública de educação básica do Acre*. Rio Branco. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2016/07/Lei3141.pdf>. Acesso em: 04 de fev. de 2020.

ACRE. Lei nº 2965, de 02 de julho de 2015. *Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf> Acesso em: 10 de fev. de 2021.

ACRE. <http://www.al.ac.leg.br/> Assembleia Legislativa do Estado do Acre. Acesso em 12 de dez. de 2020.

ACRE. Lei Complementar nº 14, de novembro de 1987. Dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Salários, Benefícios e Vantagens do Magistério Acreano e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Acre, Rio Branco, 1987. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/LeiComp14.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2021.

ACRE. LEI COMPLEMENTAR N. 330, DE 6 DE MARÇO DE 2017. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração PCCR dos Profissionais do Ensino Público Estadual, e Lei nº 1.704 de 26 de janeiro de 2006. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2017/03/LeiComp330.pdf>. Acesso em 02 de out. 2021

ACRE. LEI COMPLEMENTAR N. 204 DE 30 DE DEZEMBRO DE 2009, “Altera e acresce dispositivos da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual e dá outras providências”. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/LeiComp204.pdf>. Acesso em: 10 de nov. de 2021

ACRE. LEI COMPLEMENTAR N. 228 DE 19 DE JULHO DE 2011 “ Concede reajuste salarial aos servidores, inativos e pensionistas da Secretaria de Estado de Educação e Esportes – SEE”. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/LeiComp228.pdf> . Acesso em: 15 de dez. de 2021

ACRE. LEI COMPLEMENTAR N. 160, DE 9 DE MAIO DE 2006 “Altera o Anexo III da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999”. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/LeiComp160.pdf> .Acesso em: 15de dez. de 2021

ACRE. LEI COMPLEMENTAR N. 146, DE 19 DE ABRIL DE 2005 “Altera o art. 40 da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999.” Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/LeiComp146.pdf>.Acesso em: 16 de dez. 2021.

ACRE. LEI COMPLEMENTAR N. 127, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2003 “Altera a Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual.” Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/LeiComp127.pdf>. Acesso em: 17 de dez. 2021.

GENTILI, P. *La Universidad, espacio para pensar la sociedad*, 2015. Disponível em: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia>. Acesso em: 18 de dez. 2021.

ALAVARSE, O.M.; CHAPPAZ, R. DE O. Avaliações da Aprendizagem Externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v.28, n.1, jan. /mar.2021 (Dossiê Política, Gestão e Democracia na Educação: debate contemporâneo. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15392>. Acesso em abr. de 2022.

ALMEIDA JUNIOR, A.M de. *O Planejamento Estratégico e a Reforma Educacional do Acre*, 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação-UFRJ).

ANDRADE, E.J. DE; SOARES, J.F. *O efeito da escola básica brasileira*. Disponível em: Estudos em avaliação educacional. V.19, n.41, set. /dez. 2008.

ANDRADE, J.B. Eleição democrática na Rede Pública do Distrito Federal: Reflexos na qualidade da gestão. *Revista com Censo*, 2ª ed. nº 2 ago. de 2015. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/41>. Acesso em: 30/03/2020.

ANTUNES, J. A.B. *Estudando e conhecendo o Estado do Acre*. 2.ed. Rio Branco – Acre, 2011.

ASSIS, A.C.L.; ASSIS, J.B.L; SANTOS, J.M.C.T. A gestão democrática via conselhos escolares: análise de experiências em Baturité. *Rev. Pemo*, Fortaleza. v.3 n.2 (2021) Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4786>. Acesso em: 25 de out. de 2021

AUDINO, J.F. *A Qualidade da Educação na Relação entre o IDEB e a Gestão Educacional: efeitos, limites e possibilidades*. 230 p. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2020.

AZEREDO, J.L. DE.; BAUM, M.C.; CARVALHO R.S. A gestão democrática e a dimensão pedagógica na ótica do Plano de gestão. *Rev. Int. de Form. De Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 3, n. 3, p. 114 – 130, jul./ set, 2018. Acesso em: 24/03/2020.

BARBIER, J.M. *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Portugal: Porto, 1996

BARROSO, J. O Estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: J. Barroso (Org). *O estudo da escola*. Porto Editora, 1996.

BARRY, B. *Theories of Justice*. Berkeley, University of California Press, 1989.

BEETHAM, D. *A burocracia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1988. Disponível em: [http://biblioteca.fd.unl.pt/Opac/Pages/Document/DocumentCitation.aspx?UID=08f7b6e7-f2e4-4944-9e1a-d372d33a6446&DataBase=10406\\_BIBLIO](http://biblioteca.fd.unl.pt/Opac/Pages/Document/DocumentCitation.aspx?UID=08f7b6e7-f2e4-4944-9e1a-d372d33a6446&DataBase=10406_BIBLIO). Acesso em: 15 de set. de 2020.

BENAVIDES MORENO, N.; DONOSCO DIAZ, S.; REYES ARAYA, R. Directores de escuelas públicas chilenas contemplados desde um marco de desempenho. 32 *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 130-154, jul./set. 2019 Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/cp/v49n173/es\\_1980-5314-cp-49-173-130.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v49n173/es_1980-5314-cp-49-173-130.pdf) Acesso em: 24/03/2020

BOBBIO, N. *Estado, Governo e Sociedade: Para uma Teoria Geral da Política* (Tradução de Marco Aurélio Nogueira). 8. ed. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro: 2000.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOBBIO, N. [et.al] *Dicionário de Política*. 13. ed. vol. 1, Brasília: UNB, 2010. p. 1- 665

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R.V. Gestão da educação: o município e a escola. IN: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A da S.A. (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001. P. 147-176.

BORGES, E.M. *Avaliações Externas em Larga Escala no Contexto Escolar: Percepção dos diretores Escolares da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais*. 327 p. (Tese de doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BOURDIEU, P. *O poder Simbólico*. 16. ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro: 2012

BROOKE, N.; CUNHA, M Ade A., FALEIROS, M. *A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados*. Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, Fundação Victor Civita, n.2, nov.2011.



BRICEÑO, Mário Uribe. Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *REICE. Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educação* 2007, Vol. 5. Nº 5e.

BURGOS, M.B; CANEGAL, A.C. Diretores escolares em um contexto de Reforma da Educação. *Revista pesquisa e Debate*, Juiz de Fora, v.1,n.1, p. 21-43,jul./dez., 2011.  
Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/2/1>  
Acesso em 28 de ago.de 2020.

BIONDI, R.L; FELICIO, F. DE. *Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb.* – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL/MEC. *Base Nacional Comum Curricular* – Educação é a Base. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)  
Acesso em: 02 de out. de 2021

BRASIL/INEP/MEC. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/questionarios-saeb/diretores/7-brasil>. Acesso em: 01 de jul. de 2021

BRASIL/INEP/MEC. Disponível em: <https://qedu.org.br/estado/101-acre/taxas-rendimento>. Acesso em: 10 de ago. de 2021.

BRASIL/INEP. *PORTARIA Nº 458, DE 5 DE MAIO DE 2020*  
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>  
Acesso em 13 de dez. de 2021.

BRASIL/MEC. *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar*. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=172851-parecer-resolucao-cne-matriz-competencias-diretor-escolar-2&category\\_slug=marco-2021-pdf&Itemid=30192#:~:text=MATRIZ%20DE%20COMPET%C3%84NCIAS%20GERAIS%20DO%20DIRETOR%20ESCOLAR&text=Configurar%20a%20cultura%20organizacional%20em,expectativas%20sobre%20todos%20os%20estudantes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=172851-parecer-resolucao-cne-matriz-competencias-diretor-escolar-2&category_slug=marco-2021-pdf&Itemid=30192#:~:text=MATRIZ%20DE%20COMPET%C3%84NCIAS%20GERAIS%20DO%20DIRETOR%20ESCOLAR&text=Configurar%20a%20cultura%20organizacional%20em,expectativas%20sobre%20todos%20os%20estudantes). Acesso em: 10 de jul. de 2021

BRASIL. *Portaria nº 458, DE 5 DE MAIO DE 2020.* <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em 10 de dez. de 2021

BRASIL/INEP. *Histórico do SAEB* <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico> Acesso em: 10 de dez. de 2021.

BRASIL. *Portaria nº 482 DE 7 DE JUNHO DE 2013* .[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30677986/dol-2013-06-10-portaria-n-482-de-7-de-junho-de-2013-30677978](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30677986/dol-2013-06-10-portaria-n-482-de-7-de-junho-de-2013-30677978) . Acesso em 03 de dez. de 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014a. Seção 1 (ed. extra), p. 1. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1/pdfView> Acesso em: 14 de set.2021.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Saeb*: microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2015, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico> Acesso em: 01 de mar. de 2021

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Saeb*: microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2017, Brasília, DF. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/aneb\\_anresc/quest\\_contextuais/2017/questionario\\_diretor\\_2017.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2017/questionario_diretor_2017.pdf) Acesso em 10 de mar. de 2021

BRASIL. *Decreto nº 6094*, de 24 de abril de 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/decreto/D\\_6094.html](http://www.planalto.gov.br/civil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D_6094.html). Acesso em 08 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Matrizes de Referência, tópicos e descritores*. Brasília, MEC/INEP, 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 9. ed. Edições Câmara, Brasília: 2014.

BRASIL. *Lei nº 4024* de 20 de dezembro de 1961, fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 20/11/2020.

BRASIL. *Lei nº 5.692* de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em: 29/11/2020.

BRASIL. INEP/MEC. *Resultados e Metas*. Disponível em : <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 30 de jan.de 2021.

BRASIL. INEP/MEC. *Censo do professor*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor> .Acesso em:12/12/2020.

BRASIL. INEP/MEC. *Censo Escolar (matrículas)*. Disponível em: [https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegracao%2F%20A7%20%20A3o%20-%20Consulta%20Matr%20%20ADcula%2F\\_portal%2FConsulta%20Matr%20%20ADcula&Page=Consolidado%20P%20%20BAblico](https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegracao%2F%20A7%20%20A3o%20-%20Consulta%20Matr%20%20ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%20%20ADcula&Page=Consolidado%20P%20%20BAblico) . Acesso em: 22/11/2020.

BRICEÑO, M.U. *Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile*. REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación. Vol. 5, nº 5., pp. 149-156,



2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025022.pdf> Acesso em : 01 de set. de 2020.

BROOKE, N.; SOARES, J.F. *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008

BRUNO, L. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, D.A. *Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos*. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BURGOS, M.B. *Dimensões Institucionais da gestão escolar*. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/65> Acesso em: 20 de fev. de 2020.

CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA. Avaliações Externas: Tensões e desafios para a gestão escolar. *Est. Aval. Educ.* São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50 -76, set. /dez.2014

CARVALHO, M.C. A. de. Sistema de Ensino, política educacional e gestão da escola. *Exitus*, Santarém, v. 3, n. 2, p. 67-82, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/151/151> Acesso: em 18 de nov. de 2021

CERQUEIRA; GONZALEZ; BERNADO. Política de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro: repercussões na gestão escolar e no currículo. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 676 – 692, v. 11, n. 3, set. /dez. 2016.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA, L. O. *Efeitos da gestão Escolar e características individuais do diretor determinantes do desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental Brasileiro*. Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

COSTA, J.R. Eleição de diretor e gestão democrática na Escola Pública de Minas Gerais: Entre vícios, ranços e avanços, o concebido e o percebido. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*, Centro de Ensino Superior de São Gotardo, n.17, jan –jun.2018, p.64-93. Disponível em: <https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/347/469> Acesso em: 25/03/2020.

CRAHAY, M.; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes?. *Cad. Pesq.*, São Paulo, v. 43, n. 150, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742013000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000300007&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 10 de set. de 2020.

CRESAS. *Le handicap socioculturel en question*. Paris: ESF, 1978

CRUZ, J.L. DE O. *O provimento do diretor nas escolas públicas brasileiras e suas implicações na gestão*. 125 p. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Paraná,

Setor de Educação, Curitiba, 2015. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2\\_d91d54901b037a8f1b22a24bf608f8d7](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_d91d54901b037a8f1b22a24bf608f8d7). Acesso em 08/03/2020.

CRUZ, Miriam de la; YURÉN, Teresa. La relación familia –escuela: Condición de mejora de la eficacia escolar em la formación valoral de niños (as) migrantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio em Educación*. (2009), v.7. número 2.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. In: *Reunião Anual da Anped*, 20., Caxambu, 1997. (Mimeo).

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. *Trabalho escolar e conselho de classe*. Campinas: Papirus, 1992.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. *Conselho de Classe e Avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DEMÉTRIO, F.J.L. *Práticas gestoras em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará*. 108 p. Dissertação de Mestrado. (Pós-Graduação no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2020.

DIONÍSIO, B. O Paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, vol. XX, 2010, PÁG. 305 -316.

DOUGLAS, J. W. B.; ROSS, J. M.; SIMPSON, H. R. *All our future*. London: P. Davies, 1968.

DOURADO, L.F. A Escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N.S.C. *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências novos desafios*. 8.ed.São Paulo: Cortez, 2013.

DRUCKER, P. *A formação do Administrador*. São Paulo: Pioneira, 1998.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?* Tradução Edi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. Cadernos de Pesquisa, v.34, n. 123, p.539 -555, set / dez.2004.

ESQUINSANI, R.S.S. Eleição de diretores e gestão da escola pública: Reflexões sobre Democracia e Patrimonialismo. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, S.P, v.24, n.2, p-101-115, maio/ago. 2013. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2482>. Acesso em: 12/03/2020

ETZIONI, A. *Análise comparativa de organizações complexas: sobre o poder, o engajamento e seus correlatos*. (Tradução de José Antônio Parente Cavalcante e Caetana Myriam Parente Cavalcante) Zahar editores: São Paulo,1974.

FAYOL, H. *Administração industrial e geral*. São Paulo: Atlas, 1964.

FERREIRA, N.C; TORRES, L.L. Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. *RBPAE – V.28, n.1. p. 86 -*

111, jan/abr.2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36144>. Acesso em: 19/03/2020.

FIGUEIREDO, A.C. Princípios de Justiça e Avaliação de Políticas. *Lua Nova* nº 39, 1997.

FINATI, R.R. *Eleições como forma de provimento da direção escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba*. 186 p. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/1884/43800> . Acesso em: 24/03/2020.

FISCHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em Educação. *Cadernos de pesquisa*, n.114, p. 197-233, nov./2001.

FLACH, S.DE.F. A escolha de diretores de escolas e sua relação com o princípio da gestão democrática no ensino público em municípios paranaenses. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*, v. 37, n. 1, p.316-358, jan./mar. 2019 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e51867>. Acesso em: 27/03/2020.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GANDIM, D. *Planejamento como prática educativa*. 8.ed. São Paulo. Edições Loyola, 1995

GARCIA, P. S.; BIZO, N. (2017). Um estudo sobre escolas eficazes no Brasil e na Itália: o que realmente importa na opinião dos pais, alunos, professores e gestores. *Educação*, 40(1), 83-96. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.1.20063> Acesso em: 28 de ago. de 2020.

GARCIA, P.S. Reflexos das políticas educacionais para professores da educação básica. *Cuadernos de Educación y desarrollo*, v1, p. 1-14, 2014.

GARCIA, P.S. *Escolas eficazes: um estudo sobre os fatores que impactam o desempenho dos alunos na perspectiva das famílias, diretores, professores e alunos de escolas de Ensino Médio*. Relatório de Pós-Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

GARCIA, P.S (et al). Desempenho escolar: uma análise do Ideb dos municípios da região do ABC. *Revista Eletrônica de Educação*, v.10, n.2 p. 95-114, 2016.

GELLATTI, L.D.; MARQUEZAN, L.I.P. Contribuições da gestão escolar para a qualidade da educação. *Regae: ver. Gest. Aval. Educ.* Santa Maria, v.2, n.4, jul./dez. 2013. 43-62. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/10825-51254-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/10825-51254-2-PB%20(2).pdf). Acesso em: 10/03/2020.

GERTH, H.H.; MILSS, C.W. Introdução: O homem e sua obra. In: Weber, M. *Ensaio de Sociologia*. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. p. 15-94.

GERWITZ, S.; CRIBB, A. Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

GIMENES, P.C.; REIS, M.G.F.A. O processo eleitoral para escolha de diretores escolares: um estudo na Região Sul de Mato Grosso do Sul. *Perspectivas em Diálogo, Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v.7, n.12 (especial), p.185-205, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9095> Acesso em: 25/03/2020.

GRAMSCI, A. *Poder, Política e Partido*. São Paulo: Expressão Popular. 1992.

GUSMÃO, J.B.de.; RIBEIRO, V.M. A Política Educacional do Acre e os resultados do Ideb. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)*, Brasília, v.97, n.247, p.472 - 489, set./dez. 2016.

HYPÓLITO, A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr.2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19239/11165> Acesso em: 30 de out. 2021

LEE, V. E.; BRYK, A. S.; SMITH, J. The organization of effective secundar Schools. In: DARLING-HAMMOND, L. *Review of Research in Education*, Washington, DC, American Educational Research Association, p. 171-267, 1993.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Endereço Eletrônico: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio> Acesso: 28 de fev. de 2021

KUENZER, A.Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S.C (Org.) *Gestão Democrática da Educação – atuais tendências, novos desafios*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo, Cortez:2012.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*.5.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. 319 p.

LIMA, J.B.S; SANDRI, S. ZANARDINI, I.M.S. Avaliação em larga escala e seus desdobramentos na gestão escolar: considerações a partir de escolas da Rede Pública Municipal de Cascavel/PR. *Teoria e Prática da Educação* v. 23, n.1 (2020). Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/54329> . Acesso em jun. de 2021.

LIMA, L.C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÓZ, T.F. *Os resultados do 5º ano da Escola Estadual de Água Quente no PROEB/SIMAVE: Desvelando o fracasso na busca de superá-lo*. 83 p. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação

em Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2020.

LUIZ, M.C; SOUZA, A.C.DE; WELICHAN, V. Avaliações Nacional e Internacional no Brasil e a relação como saber dos diretores. *Revista Leitura: Teoria e Prática*, v. 39, n.82 (2021). Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/876/629>. Acesso em 20 de jun. de 2020.

LUYTEN, HANS (et al.). *Modelando a influência dos líderes escolares na Realização do aluno. Como podem os líderes das escolas fazerem a diferença?*. Educational Administration Quarterly, 2012.

MACEDO, A. A Gestão Escolar Democrática e a implementação da educação antirracista da escola. *Revista Espaço Acadêmico* – n. 187 –dez. 2016

MACHADO, C.; ALAVARSE, O.M. Avaliação interna no contexto das Avaliações Externas: desafios para a gestão escolar. *BP AE*- v.30, n.1, p. 63 – 78, jan. abr. 2014.

MARIONI, L, DA, S; FREGUGLIA, R.DA,S; COSTA, A.B.M. Impactos da gestão escolar sobre o desempenho educacional: uma análise longitudinal. Disponível em: ANAIS.VII Reunião da ANBAVE. *Avaliação e Currículo: um diálogo necessário*. Nº1, Ano:2013. p. 321- 344.

MEDEIROS, M.DE.L. *Gestores escolares: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão das escolas públicas com melhor desempenho relativo no estado de São Paulo*. 235 p. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Administração, Economia e contabilidade de Ribeirão Preto/ USP. Área de concentração: Administração de Organizações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 20 /03/2020.

MELO, K.B de; MELO, L.F.; DMASCENO, E.A. *A nova Lei de Gestão Democrática da rede pública estadual de educação básica do Acre e a mudança no perfil do diretor escolar*. *Jornal de Políticas Educacionais/ Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR*.V.13, número 29 – ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/67205> Acesso: em 20/01/2021

MELO, L.F. *Reformas Educacionais e Gestão Democrática no Estado do Acre: Repercussões no trabalho do núcleo gestor da escolar*. 357 p. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Belo Horizonte, MG: 2010.

MICHEL, M.H. *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais*. 3.ed.São Paulo: Atlas, 2015.

MINAYO, M. C. S. et al. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.



MORTIMORE, P. A busca pela eficácia escolar. Por que fazer um estudo das escolas primárias. IN: BROOKE, N.; SOARES, J.F. *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MOTTA, F.C.P. *Organização e Poder: empresa, Estado e Escola*. São Paulo: Atlas, 1994.

MOTTA, F.C.P. *Organização e poder: empresa, Estado e escola*. São Paulo: Atlas, 1986.

MOTTA, P.R. *A ciência e a arte de ser dirigente*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MURILLO, F. J. Lecciones aprendidas de la investigación sobre eficacia escolar em américa latina. *Investigación sobre eficacia escolar. Educacion y ciudad*, n. 19, 2010, pgs. 7-16. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704990> Acesso em: 31 de ago. de 2020.

MURILLO, F. JAVIER; GARRIDO, CYNTHIA MARTÍNEZ. Fatores de eficácia escolar em la Republica Dominicana. Disponível em: *Innovación Educativa*, vol. 16, n.72 set./dez., 2016.

MURILLO TORRECILLA, F. J. *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convênio Andrés Bello, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=IFFXxxtBVMQC&oi=fnd&pg=PA9&dq=investigaci%C3%B3n+iberoamericana+sobre+eficacia+escolar&ots=i3VPXuHoTi&sig=qV8mKPjhocVKnhQ-CsgKa2eqhlq#v=onepage&q=investigaci%C3%B3n%20iberoamericana%20sobre%20eficacia%20escolar&f=false> Acesso em: 20/04/2020.

MURILLO, F.J. Rumo a um modelo de eficácia escolar. Estudo multinível sobre os fatores de eficácia nas escolas espanholas. *REICE. Revista Eletrônica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio em Educación* 2008. Vol.6 N° 1.

MURILLO, F.J; GARRIDO, M. Fatores de eficácia escolar na República Dominicana. *Innovación Educativa*, vol.16, número 72, set.- dez, 2016.

MURILLO, F. Javier. La dirección escolar em Chile: una visión en el contexto de América Latina. In WEINSTEIN, José y MUÑOZ, Gonzalo. *Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas em Educación (CEPPE). 2012. p. 19 – 40.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos; FREITAS, Kátia Siqueira de. Relação entre a gestão participativa e o desempenho escolar. *Rev. Ensaio: aval. pol. públ. educ.* [online]. 2001, vol. 09, n.33, p p. 490-508. ISSN 0104- 4036. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v09n33/v09n33a08.pdf> Acesso em: 20/03/2020

NASCIMENTO, B.H.A; LIRA, J.S; PEREIRA, M.B.N. O IDEB e as ações de intervenção da gestão escolar. *Brazilian Journal of Development*, vol. 7, n. 3 (2021). Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/26453>. Acesso em abr. de 2022.

OLIVEIRA, A.C.P. *As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro*. 284f (Tese de doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, A.C.P. DE; CARVALHO, C.P.DE. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23 e 230015, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230015.pdf>. Acesso em: 18/03/2020

OLIVEIRA, A.C.P; WALDHELM, A.P.S. *Liderança do Diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?* Disponível em: Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n.93, p. 824- 844, out. /dez.2016.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do Trabalho Docente; precarização e Flexibilização. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set. /Dez. 2004. Disponível em <[http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 18 de dez. 2021.

OLIVEIRA, J; FRANÇA, C. M; LIMA, C.P. Contributos para melhoria da qualidade do Ensino Fundamental a partir do comportamento empreendedor do diretor de escolas públicas. *Revista Gestão em Análise*, v.9, n.1 (2020). Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/gestao/article/view/2470> . Acesso em 23 de jul. de 2021.

OLIVEIRA, S.S. *A gestão integrada da Escola no Estado do Rio de Janeiro*. 205 p. (Tese de Doutorado em Educação) Faculdade de Educação (FE). Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiás, 2016.

PARO, V.H. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001

PARO. V.H. *Estrutura da escola e prática educacional democrática*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. Anais: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

PARO, V.H. *Administração escolar: introdução crítica*. 11. ed. Campinas: Cortez, 2012.

PARO, V.H. *Gestão democrática da escola pública*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V.H. *Administração Escolar: introdução crítica*. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2012

PARO, V.H. *Diretor escolar – educador ou gerente*. Volume 56. São Paulo: Cortez, 2015

PASSONE, E.F.K. Incentivos monetários para professores: Avaliação, gestão e Responsabilização na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, v.A4, n,152, p.424 -448 abr./jun.2014

PAULO, M.M.A. *Gestão escolar: dimensões da gestão democrática na escola pública*. Guarabira: UEPB, 2012.

- PESTANA, M. I. O sistema de avaliação brasileiro. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v.79, n.191, p.65-73, jan./abr. 1998.
- PINTO, C. Escola e Autonomia. In: A. Dias, A. Silva, C. Pinto, J. Hapetian. *A autonomia das escolas: um desafio*. Lisboa: Texto Editora, pp. 9-24, 1998.
- PONTÓN, M. C. Eficácia Escolar, antecedentes, hallazgos y futuro. Magis. *Revista Internacional de Investigación em Educación*. V. 3, n.5. 199-214. Jul.dez. 2010.
- PORTAL, K.N.R; ALBUQUERQUE, A.S. DE; GONÇALVES, T.O. Os resultados do IDEB e o trabalho da equipe gestora: um estudo comparativo entre duas escolas da rede municipal de educação. *Brazilian Journal of Development*, vol. 6, n.5 (2020). Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/10209> Acesso em 20 de ago. de 2021.
- RINCON, H.A. *A Gestão democrática nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. 146 p. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5258>. Acesso em: 19/03/2020.
- RIOS, M. P. G. A inconclusão, a incompletude e o inacabamento do professor: uma abordagem freiriana. In: *Paulo Freire: contribuição para a educação e cultura popular*. VII Colóquio internacional Paulo Freire. 1-9., Recife, 2010.
- ROCHA, Any Dutra Coelho da. *Conselho de Classe: burocratização ou participação?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- RONCA, A.C.C. *Avaliação da Educação Básica. Seus limites e possibilidades*. Retratos da escola, Brasília, v.7. n.12, pp. 77-86, 2019.
- RUTTER, M. et al. Estudos anteriores IN: BROOKE, N.; SOARES, J.F. *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- RUTTER, M. *Fifteen Thousand: secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Havard University Press, 1979.
- SADER, E. (Org.). *Gramsci: poder, política e partido*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- SANDER, B. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Editora, 2007.
- SANTOS. O.J. DOS. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas, Papirus, 1992.
- SANTOS, F.J.S. DOS; SAMPAIO, R.M.B; SAMPAIO, L.M.B. Eleição nas escolas: uma análise do impacto do diretor eleito sobre o desempenho educacional no Estado da Bahia. *Pesquisa e Planejamento econômico/ ppe/v.46/n.1/ abr.2016*. Disponível em <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/pppe/article/viewFile/1557/1222>. Acesso em :15/03/2020



SAUVY, A.; GIRARD, A. *Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Population*. 2. Reprisin. INED (1970). Paris: PUF, 1965. p. 233 – 260.

SAVIANI, D. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas, Autores associados, 1996.

SCHEERENS, J. y; CREEMERS, B.P.M. (1989). *Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness*. En B.P.M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Ed.), *School effectiveness and school improvement* (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.

SENNETT, R. *Autoridade*. (Tradução Vera Ribeiro) 4.ed. Editora Record, Rio de Janeiro, São Paulo: 2016

SILVA, C.D. Eleição de diretores escolares: avanços e retrocessos no exercício da gestão democrática da educação. *Gest. Ação*, Salvador, v. 9, n.3, p. 289-301, set. dez, 2006.

SILVA, N.D.B. DA. *Funções e Formas de Provimento dos Diretores das Redes Estaduais Paulista e Paranaense*. 127 p. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e ciências, Marília, 2016. Disponível em : [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136369/silva\\_ndb\\_me\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136369/silva_ndb_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y) Acesso em: 26/03/2020.

SILVA, M.R.; SHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola, Brasília*, v.11, n.20, p.45 -59, jan. /jun.2017.

SIMONNS, P. As caraterísticas chaves das escolas eficazes. IN: BROOKE, N.; SOARES, J.F. *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SOARES, J.F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. Fundação Carlos Chagas, Campinas: autores associados, v. 37, n.130., p. 135- 160, jan./ abr. 2007.

SOARES, E.S. *Um estudo do Conselho Escolar em Escolas da Rede Municipal de Rio Branco – Acre: Instrumento de Democracia ou Regulação?* 148 p. (Dissertação de Mestrado em Educação), Universidade Federal do Acre, Rio Branco –Acre: 2016.

SOARES, J. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. Disponível em *REICE: Revista Eletrônica Iberoamericana sobre calidad. Eficacia Y cambio em Education*, 2004, vol.2, Nº. 2.

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. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1289/1289.pdf>. Acesso em: 25/03/2020.

SOUZA. A.R. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. 333p. Tese de doutorado (Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

SOUZA, A.R. *Reformas Educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar*. Educar, Curitiba, n.22, p. 17-49, Editora UFPR: 2003.

SOUZA, A.R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola IN: SILVEIRA, A.D; GOUVEIA, SOUZA, A.R. (Org). *Conversas sobre Políticas Educacionais*. Ed. Appris: Curitiba, 2014.

SOUZA, A.R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.49 jan. abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a08v17n49.pdf>.

SOUZA, A. R. Os dirigentes escolares no Brasil. *Educação: Teoria e prática* - v.15, n.27, jul.- dez.2006, p. 51-82 Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/642/604> Acesso em: 30 de abril de 2020.

SOUZA, A.R.; PIRES, P.A.G. As Leis de Gestão Democrática nos estados brasileiros. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34.n.68, p. 65-87, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-65.pdf> Acesso em: 15/12/2020.

TARDIF, M. *Saberes docentes e Formação Profissional*.16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, P.A. *Os impactos de práticas de gestão escolar sobre o desempenho educacional: evidências para escolas estaduais paulistas*. Center for Applied Microeconomics. 2012. Disponível em [https://cmicro.fgv.br/sites/cmicro.fgv.br/files/file/WP%207\\_2012.pdf](https://cmicro.fgv.br/sites/cmicro.fgv.br/files/file/WP%207_2012.pdf). Acesso em: 20/03/2020.

TESCH, M.CM.C. *Práticas de gestão com foco nos resultados: uma escola da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis*.157p. (Dissertação de Mestrado) Universidade Católica de Petrópolis, Centro de Teologia e Humanidades. Petrópolis, 2018.

TEIXEIRA, H.J. *Da Administração geral à Administração escolar: uma revalorização do diretor da escola pública*. São Paulo: Edgard Blucher, 2003.

TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Maurício Tragtenberg).

TRAGTEMBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Autores Associados, 1982.

TRAGTENBERG, M. *Educação e Burocracia*. Ed. UNESP: São Paulo, 2012.

TRAGTENBERG, M. *Burocracia e Ideologia*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2006. (Coleção Maurício Tragtenberg)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino – Aprendizagem e projeto Político Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008

VERÇOSA, Pelegrino Santos; BASSI, Marcos Edgar. *Política de valorização do magistério público: a bonificação na rede de ensino estadual do Acre*. Jornal de Políticas Educacionais, [S.l.], v. 12, n. 14, jul. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328434338\\_n\\_14 -  
POLITICA DE VALORIZACAO DO MAGISTERIO PUBLICO A BONIFICACAO N  
A REDE DE ENSINO ESTADUAL DO ACRE](https://www.researchgate.net/publication/328434338_n_14_-_POLITICA_DE_VALORIZACAO_DO_MAGISTERIO_PUBLICO_A_BONIFICACAO_N_A_REDE_DE_ENSINO_ESTADUAL_DO_ACRE)  
Acesso em: 13 set. 2021.

VIANNA, H.M. *Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador*. IN: Educação e Seleção, n.5, p.9-14, jul.1997.

VIANNA, H. M. *Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas*. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, p.41-76, jan/jun.2003

WEBER, M. *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

WEBER, M. *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. 4.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

WEBER, M. *Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva*. Tradução de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugênio Imaz, Eduardo García Maynez e José Ferrater Mora. México: FCE, 2004.

WILLMS, J.D. A estimação do efeito – escola. IN: BROOKE, N.; SOARES, J.F. *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

WEBER, M. *Ensaio de Sociologia*. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1982.

WALZER, M. *As esferas da Justiça*. Em defesa do Pluralismo e da Igualdade, Lisboa, Presença, 1989.

WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. (Tradução de Leonidas Hecenberg e Octany Silveira da Mota). 14. ed. Berlim, 2007.

WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. (Tradução de Leonidas Hecenberg e octany Silveira da Mota). 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

WEBER, M. *Economia e sociedade: esboço da sociologia comprensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa . Editora UNB: São Paulo, 2004.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica de Gabriel Cohn. 4. ed. Editora UNB: Brasília, 2015.

## ANEXOS

ANEXO 1- QUESTIONÁRIO DO DIRETOR /SAEB (2007)

<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/IDEB/portal.inep.gov.br/web/saeb-e-prova-brasil/questionarios.html>

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DO DIRETOR /SAEB (2013)

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/questionarios/2013/questionario\\_diretor.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/questionarios/2013/questionario_diretor.pdf)

ANEXO 3 -QUESTIONÁRIO DO DIRETOR /SAEB (2019)

BRASIL/INEP/MEC. Questionário do Diretor /SAEB (2019).

[https://novo.qedu.org.br/questionarios-saeb/diretores/7-brasil?dependencia\\_id=2](https://novo.qedu.org.br/questionarios-saeb/diretores/7-brasil?dependencia_id=2)

## ANEXO 4 – ÍNDICE DO IDEB (2013 - 2007)

| 2  | Município         | Código   | Nome da Escola                           | IDEB 2007 | IDEB 2013 | CONDIÇÃO | DIFERENÇA ENTRE OS ÍNDICES 2013e2007 |
|----|-------------------|----------|------------------------------------------|-----------|-----------|----------|--------------------------------------|
| 3  | BRASILEIA         | 12016438 | ESC GETULIO VARGAS                       | 4,6       | 6,6       | ALTA     | 2                                    |
| 4  | CRUZEIRO DO SUL   | 12000108 | ESC PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES | 3,4       | 4,5       | ALTA     | 1,1                                  |
| 5  | CRUZEIRO DO SUL   | 12000663 | ESC GOVERNADOR HUGO CARNEIRO             | 4,7       | 5,7       | ALTA     | 1                                    |
| 6  | CRUZEIRO DO SUL   | 12000876 | ESC LUIZ ANTONIO MEIRIM PEDREIRA         | 4         | 5,4       | ALTA     | 1,4                                  |
| 7  | CRUZEIRO DO SUL   | 12001066 | ESC MUSTAFA ALMEIDA TOBU                 | 3,8       | 4,5       | ALTA     | 0,7                                  |
| 8  | CRUZEIRO DO SUL   | 12001180 | ESC PADRE DAMIAO                         | 3,9       | 4,9       | ALTA     | 1                                    |
| 9  | CRUZEIRO DO SUL   | 12001260 | ESC PRESBITERIANA DE CRUZEIRO DO SUL     | 5,1       | 6,1       | ALTA     | 1                                    |
| 10 | CRUZEIRO DO SUL   | 12001279 | ESC PROFESSOR ANTONIO DE BARROS FREIRE   | 3,7       | 5,8       | ALTA     | 2,1                                  |
| 11 | CRUZEIRO DO SUL   | 12001333 | ESC REGO BARROS                          | 3,4       | 5,4       | ALTA     | 2                                    |
| 12 | CRUZEIRO DO SUL   | 12001457 | ESCOLA SAO JOSE                          | 5,2       | 6,4       | ALTA     | 1,2                                  |
| 13 | FEUO              | 12003930 | ESC NANZIO MAGALHAES                     | 3,7       | 4,5       | ALTA     | 0,8                                  |
| 14 | FEUO              | 12004154 | ESC IMACULADA CONCEICAO                  | 4,3       | 5,4       | ALTA     | 1,1                                  |
| 15 | FEUO              | 12004367 | ESC FRANCISCO NUNES LEITAO               | 3,6       | 5,7       | ALTA     | 2,1                                  |
| 16 | FEUO              | 12005037 | ESC VICENTE CELSO BRANDAO                | 3,6       | 4,5       | ALTA     | 0,9                                  |
| 17 | JORDAO            | 12005240 | ESC MANOEL RODRIGUES DE FARIAS           | 4,1       | 5,1       | ALTA     | 1                                    |
| 18 | PLACIDO DE CASTRO | 12010189 | ESC FRANKLIN ROOSEVELT                   | 3,3       | 4,5       | ALTA     | 1,2                                  |
| 19 | RIO BRANCO        | 12011142 | ESC ANTONIA FERNANDES DE FREITAS         | 3,5       | 4,8       | ALTA     | 1,3                                  |
| 20 | RIO BRANCO        | 12011401 | ESC CLINIO BRANDAO                       | 3,7       | 4,2       | ALTA     | 0,5                                  |
| 21 | RIO BRANCO        | 12011550 | ESC NEUTEL MAIA                          | 4,3       | 5,1       | ALTA     | 0,8                                  |
| 22 | RIO BRANCO        | 12011614 | ESC ANITA GARIBALDI                      | 3,8       | 5,5       | ALTA     | 1,7                                  |
| 23 | RIO BRANCO        | 12011797 | ESC GEORGETE ELUAN KALUME                | 4,1       | 6,5       | ALTA     | 2,4                                  |
| 24 | RIO BRANCO        | 12011860 | ESC JOAO MARIANO DA SILVA                | 3,7       | 5,9       | ALTA     | 2,2                                  |
| 25 | RIO BRANCO        | 12011878 | ESC JOSE SALES DE ARAUJO                 | 4,3       | 5,4       | ALTA     | 1,1                                  |
| 26 | RIO BRANCO        | 12011894 | ESC LUIZA BATISTA DE SOUZA               | 4,2       | 5,7       | ALTA     | 1,5                                  |
| 27 | RIO BRANCO        | 12011932 | ESC MARILDA GOUVEIA VIANA                | 4         | 4,7       | ALTA     | 0,7                                  |
| 28 | RIO BRANCO        | 12011959 | ESC NATALINO DA SILVEIRA BRITO           | 4,5       | 6,1       | ALTA     | 1,6                                  |
| 29 | RIO BRANCO        | 12012025 | ESC MARIA CHALUB LEITE                   | 3,6       | 4,7       | ALTA     | 1,1                                  |
| 30 | RIO BRANCO        | 12012050 | ESC RAIMUNDO HERMINIO DE MELO            | 3,5       | 4,9       | ALTA     | 1,4                                  |
| 31 | RIO BRANCO        | 12012068 | ESC RAMONA MULA PASTOR DE CASTRO         | 3,4       | 5,7       | ALTA     | 2,3                                  |
| 32 | RIO BRANCO        | 12012076 | ESC ROBERTO SANCHES MUBARAC              | 3,4       | 5,1       | ALTA     | 1,7                                  |
| 33 | RIO BRANCO        | 12012092 | ESC SAMUEL BARREIRA                      | 5,4       | 6,1       | ALTA     | 0,7                                  |
| 34 | RIO BRANCO        | 12012130 | ESC ZULEIDE PEREIRA DE SOUZA             | 3,8       | 4,3       | ALTA     | 0,5                                  |
| 35 | RIO BRANCO        | 12012319 | ESC DR FLAVIANO FLAVIO BATISTA           | 4,4       | 5,6       | ALTA     | 1,2                                  |
| 36 | RIO BRANCO        | 12012408 | ESC ELIAS MANSOUR SIMAO FILHO            | 3,2       | 4,9       | ALTA     | 1,7                                  |
| 37 | RIO BRANCO        | 12012505 | ESC FRANCISCO SALGADO FILHO              | 5         | 6,2       | ALTA     | 1,2                                  |
| 38 | RIO BRANCO        | 12012610 | ESC IRACEMA GOMES PEREIRA                | 4,1       | 6         | ALTA     | 1,9                                  |
| 39 | RIO BRANCO        | 12012661 | ESC JOAO PAULO I                         | 4,3       | 5,5       | ALTA     | 1,2                                  |
| 40 | RIO BRANCO        | 12012670 | ESC JOAO PAULO II                        | 4,4       | 5,3       | ALTA     | 0,9                                  |
| 41 | RIO BRANCO        | 12012815 | ESC MADRE HILDEBRANDA DA PRA             | 3,6       | 6,5       | ALTA     | 2,9                                  |
| 42 | RIO BRANCO        | 12012874 | ESC MARECHAL HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO | 4,9       | 5,7       | ALTA     | 0,8                                  |
| 43 | RIO BRANCO        | 12012998 | ESC MOZART DONIZET                       | 5         | 6,3       | ALTA     | 1,3                                  |
| 44 | RIO BRANCO        | 12013455 | ESC MARIA RAIMUNDA BALBINO               | 4,6       | 5,6       | ALTA     | 1                                    |
| 45 | RIO BRANCO        | 12013471 | ESC RAIMUNDO GOMES DE OLIVEIRA           | 3,5       | 5,4       | ALTA     | 1,9                                  |
| 46 | RIO BRANCO        | 12013498 | ESC MARIA ANGELICA DE CASTRO             | 4,6       | 5,9       | ALTA     | 1,3                                  |
| 47 | RIO BRANCO        | 12013730 | ESC SAO FRANCISCO DE ASSIS I             | 3,3       | 6,3       | ALTA     | 3                                    |
| 48 | RIO BRANCO        | 12014060 | ESC THEODOLINA FALCAO MACEDO             | 4         | 5,7       | ALTA     | 1,7                                  |
| 49 | RIO BRANCO        | 12021628 | ESC PROF ILKA MARIA DE LIMA              | 4,7       | 5,4       | ALTA     | 0,7                                  |
| 50 | RIO BRANCO        | 12021644 | ESC JORNALISTA JOSE CHALUB LEITE         | 4,1       | 4,9       | ALTA     | 0,8                                  |
| 51 | RIO BRANCO        | 12021660 | ESC RAIMUNDO BORGES DA COSTA             | 3,4       | 4,9       | ALTA     | 1,5                                  |
| 52 | RIO BRANCO        | 12021687 | ESC JOELMA OLIVEIRA DE LIMA              | 3,7       | 5,5       | ALTA     | 1,8                                  |
| 53 | RIO BRANCO        | 12028576 | ESC PROF ALMADA BRITO                    | 3,6       | 5,5       | ALTA     | 1,9                                  |
| 54 | RIO BRANCO        | 12028681 | ESC CLARISSE FECURY                      | 4,3       | 6         | ALTA     | 1,7                                  |

## Conclusão

|     |                   |          |                                        |     |     |              |  |      |
|-----|-------------------|----------|----------------------------------------|-----|-----|--------------|--|------|
| 55  | RIO BRANCO        | 12028690 | ESC IZA MELLO                          | 4,7 | 5,3 | ALTA         |  | 0,6  |
| 56  | SENA MADUREIRA    | 12007625 | ESC INSTITUTO SANTA JULIANA            | 3,9 | 4,6 | ALTA         |  | 0,7  |
| 57  | SENA MADUREIRA    | 12007757 | ESC FONTENELE DE CASTRO                | 3,6 | 4,4 | ALTA         |  | 0,8  |
| 58  | SENA MADUREIRA    | 12008389 | ESC RAIMUNDO MAGALHAES                 | 4   | 4,7 | ALTA         |  | 0,7  |
| 59  | SENADOR GUIOMARD  | 12014605 | ESC SANTO IZIDORO                      | 4,2 | 4,9 | ALTA         |  | 0,7  |
| 60  | SENADOR GUIOMARD  | 12014931 | ESC PROF DIVA PEREIRA DE SOUZA         | 4,1 | 5,7 | ALTA         |  | 1,6  |
| 61  | SENADOR GUIOMARD  | 12015210 | ESC VEIGA CABRAL                       | 4,4 | 5,6 | ALTA         |  | 1,2  |
| 62  | TARAUACA          | 12005681 | ESC DELZUIE BARROSO BRAGA DE ARAUJO    | 3,1 | 4,3 | ALTA         |  | 1,2  |
| 63  | TARAUACA          | 12005770 | ESC GOVERNADOR EDMUNDO PINTO DE A NETO | 3,3 | 5,6 | ALTA         |  | 2,3  |
| 64  | TARAUACA          | 12005860 | ESC INSTITUTO SAO JOSE                 | 4,6 | 6,1 | ALTA         |  | 1,5  |
| 65  | TARAUACA          | 12006173 | ESC PLACIDO DE CASTRO                  | 3,4 | 4,8 | ALTA         |  | 1,4  |
| 66  | XAPURI            | 12017876 | ESC MADRE GABRIELA NARDI               | 2,6 | 5   | ALTA         |  | 2,4  |
| 67  | XAPURI            | 12018007 | ESC PLACIDO DE CASTRO                  | 3,4 | 4,8 | ALTA         |  | 1,4  |
| 68  | ASSIS BRASIL      | 12015946 | ESC PROF IRIS CELIA CABANELLAS ZANNINI | 3,3 | 4,1 | ALTA         |  | 0,8  |
| 69  | BRASILEIA         | 12017027 | ESC INSTITUTO ODILON PRATAGI           | 4,2 | 5,8 | ALTA         |  | 1,6  |
| 70  | BUJARI            | 12009369 | ESC SAO JOAO BATISTA                   | 2,3 | 4   | ALTA         |  | 1,7  |
| 71  | CAPXABA           | 12009725 | ESC ARGENTINA PEREIRA FEITOSA          | 3,3 | 4,1 | ALTA         |  | 0,8  |
| 72  | MANCIO LIMA       | 12002046 | ESC FRANCISCO FREIRE DE CARVALHO       | 2,8 | 3,8 | ALTA         |  | 1    |
| 73  | MANOEL URBANO     | 12006920 | ESC NAZIRA ANUTE DE LIMA               | 3,4 | 3,9 | ALTA         |  | 0,5  |
| 74  | PORTO WALTER      | 12003050 | ESC BORGES DE AQUINO                   | 2,7 | 3,6 | ALTA         |  | 0,9  |
| 75  | RIO BRANCO        | 12011169 | ESC AUREA PIRES MONTES DE SOUZA        | 4,3 | 5,5 | ALTA         |  | 1,2  |
| 76  | RIO BRANCO        | 12011428 | ESC COLEGIO ACREANO                    | 4,2 | 5,3 | ALTA         |  | 1,1  |
| 77  | RIO BRANCO        | 12011517 | ESC DR JOAO BATISTA AGUIAR             | 4,1 | 4,7 | ALTA         |  | 0,6  |
| 78  | RIO BRANCO        | 12011665 | ESC DR CARLOS VASCONCELOS              | 3,1 | 4,7 | ALTA         |  | 1,6  |
| 79  | RIO BRANCO        | 12012106 | ESC SENADOR ADALBERTO SENA             | 4   | 5,3 | ALTA         |  | 1,3  |
| 80  | RIO BRANCO        | 12013013 | ESC LOURIVAL SOMBRA PEREIRA LIMA       | 3,8 | 4,7 | ALTA         |  | 0,9  |
| 81  | RIO BRANCO        | 12013293 | ESC PADRE DIOGO FEUO                   | 3,9 | 5,2 | ALTA         |  | 1,3  |
| 82  | RIO BRANCO        | 12029491 | ESC LINDAURA MARTINS LEITAO            | 3,2 | 4   | ALTA         |  | 0,8  |
| 83  | RODRIGUES ALVES   | 12022004 | ESC FRANCISCO BRAGA DE SOUZA           | 2,7 | 4,4 | ALTA         |  | 1,7  |
| 84  | CRUZEIRO DO SUL   | 12000442 | ESC COMANDANTE BRAZ DE AGUIAR          | 3,7 | 3,8 | ESTABILIDADE |  | 0,1  |
| 85  | CRUZEIRO DO SUL   | 12000736 | ESC JOAO KUBITSCHKE                    | 4,2 | 4,4 | ESTABILIDADE |  | 0,2  |
| 86  | CRUZEIRO DO SUL   | 12001163 | ESC PADRE CARLOS KUNZ                  | 3,4 | 3,7 | ESTABILIDADE |  | 0,3  |
| 87  | CRUZEIRO DO SUL   | 12001309 | ESC PROF QUITA                         | 3,7 | 4,1 | ESTABILIDADE |  | 0,4  |
| 88  | FEUO              | 12004170 | ESC RAIMUNDO AUGUSTO DE ARAUJO         | 4,4 | 4,8 | ESTABILIDADE |  | 0,4  |
| 89  | MANCIO LIMA       | 12001961 | ESC BELARMINO DE MENDONCA              | 3,6 | 3,5 | ESTABILIDADE |  | -0,1 |
| 90  | PLACIDO DE CASTRO | 12019135 | ESC JOSE FRANCISCO DA SILVA            | 3,1 | 3,3 | ESTABILIDADE |  | 0,2  |
| 91  | RIO BRANCO        | 12011703 | ESC DR MARIO DE OLIVEIRA               | 4,3 | 4,1 | ESTABILIDADE |  | -0,2 |
| 92  | RIO BRANCO        | 12011711 | ESC DR PIMENTEL GOMES                  | 4,3 | 4,7 | ESTABILIDADE |  | 0,4  |
| 93  | RIO BRANCO        | 12013374 | ESC PROF BERTA VIEIRA DE ANDRADE       | 3,8 | 4   | ESTABILIDADE |  | 0,2  |
| 94  | RIO BRANCO        | 12014354 | ESC FREI THIAGO MARIA MATIOLLI         | 4,6 | 4,8 | ESTABILIDADE |  | 0,2  |
| 95  | RIO BRANCO        | 12021601 | ESC AYRTON SENA DA SILVA               | 4,4 | 4,8 | ESTABILIDADE |  | 0,4  |
| 96  | RODRIGUES ALVES   | 12003590 | ESC CUNHA VASCONCELOS                  | 3,2 | 3,5 | ESTABILIDADE |  | 0,3  |
| 97  | RIO BRANCO        | 12011584 | ESC ALCIMAR NUNES LEITAO               | 4,2 | 4,5 | ESTABILIDADE |  | 0,3  |
| 98  | RIO BRANCO        | 12012750 | ESC LEONCIO DE CARVALHO                | 4   | 3,7 | ESTABILIDADE |  | -0,3 |
| 99  | SENA MADUREIRA    | 12007412 | ESC ASSIS VASCONCELOS                  | 3,8 | 4,2 | ESTABILIDADE |  | 0,4  |
| 100 | XAPURI            | 12017540 | ESC DIVINA PROVIDENCIA                 | 3   | 3,4 | ESTABILIDADE |  | 0,4  |



## ANEXO 5 – ÍNDICE DO IDEB (2019 -2013)

| 1  | Município  | Código   | Nome da Escola                                  | IDEB 2013 | IDEB 2019 | CONDIÇÃO | DIFERENÇA ENTRE OS INDICES 2013e2007 |
|----|------------|----------|-------------------------------------------------|-----------|-----------|----------|--------------------------------------|
| 2  | BRASILEIA  | 12016438 | ESC GETULIO VARGAS                              | 6,6       | 8,1       | ALTA     | 1,5                                  |
| 3  | CRUZEIRO D | 12000108 | ESC PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES        | 4,5       | 5,3       | ALTA     | 0,8                                  |
| 4  | CRUZEIRO D | 12000442 | ESC COMANDANTE BRAZ DE AGUIAR                   | 3,8       | 4,4       | ALTA     | 0,6                                  |
| 5  | CRUZEIRO D | 12000663 | ESC GOVERNADOR HUGO CARNEIRO                    | 5,7       | 6,9       | ALTA     | 1,2                                  |
| 6  | CRUZEIRO D | 12000736 | ESC JOAO KUBITSCHKE                             | 4,4       | 5         | ALTA     | 0,6                                  |
| 7  | CRUZEIRO D | 12000876 | ESC LUIZ ANTONIO MEIRIM PEDREIRA                | 5,4       | 6,3       | ALTA     | 0,9                                  |
| 8  | CRUZEIRO D | 12001066 | ESC MUSTAFA ALMEIDA TOBU                        | 4,5       | 6         | ALTA     | 1,5                                  |
| 9  | CRUZEIRO D | 12001163 | ESC PADRE CARLOS KUNZ                           | 3,7       | 4,4       | ALTA     | 0,7                                  |
| 10 | CRUZEIRO D | 12001260 | ESC PRESBITERIANA DE CRUZEIRO DO SUL            | 6,1       | 6,7       | ALTA     | 0,6                                  |
| 11 | CRUZEIRO D | 12001309 | ESC PROF QUITA                                  | 4,1       | 5,2       | ALTA     | 1,1                                  |
| 12 | CRUZEIRO D | 12001457 | ESCOLA SAO JOSE                                 | 6,4       | 7         | ALTA     | 0,6                                  |
| 13 | FEUJO      | 12003930 | ESC NANCIO MAGALHAES                            | 4,5       | 5,1       | ALTA     | 0,6                                  |
| 14 | FEUJO      | 12004154 | ESC IMACULADA CONCEICAO                         | 5,4       | 6         | ALTA     | 0,6                                  |
| 15 | FEUJO      | 12004170 | ESC RAIMUNDO AUGUSTO DE ARAUJO                  | 4,8       | 6         | ALTA     | 1,2                                  |
| 16 | FEUJO      | 12004367 | ESC FRANCISCO NUNES LEITAO                      | 5,7       | 6,3       | ALTA     | 0,6                                  |
| 17 | FEUJO      | 12005037 | ESC VICENTE CELSO BRANDAO                       | 4,5       | 5,5       | ALTA     | 1                                    |
| 18 | JORDAO     | 12005240 | ESC MANOEL RODRIGUES DE FARIAS                  | 5,1       | 6,2       | ALTA     | 1,1                                  |
| 19 | MANCIO LIM | 12001961 | ESC BELARMINO DE MENDONCA                       | 3,5       | 4,1       | ALTA     | 0,6                                  |
| 20 | PLACIDO DE | 12010189 | ESC FRANKLIN ROOSEVELT                          | 4,5       | 5,1       | ALTA     | 0,6                                  |
| 21 | PLACIDO DE | 12019135 | ESC JOSE FRANCISCO DA SILVA                     | 3,3       | 4,1       | ALTA     | 0,8                                  |
| 22 | RIO BRANCO | 12011401 | ESC CLINIO BRANDAO                              | 4,2       | 4,9       | ALTA     | 0,7                                  |
| 23 | RIO BRANCO | 12011614 | ESC ANITA GARIBALDI                             | 5,5       | 6,6       | ALTA     | 1,1                                  |
| 24 | RIO BRANCO | 12011711 | ESC DR PIMENTEL GOMES                           | 4,7       | 6,5       | ALTA     | 1,8                                  |
| 25 | RIO BRANCO | 12011797 | ESC GEORGETE ELUAN KALUME                       | 6,5       | 7,1       | ALTA     | 0,6                                  |
| 26 | RIO BRANCO | 12011878 | ESC JOSE SALES DE ARAUJO                        | 5,4       | 7         | ALTA     | 1,6                                  |
| 27 | RIO BRANCO | 12011894 | ESC LUIZA BATISTA DE SOUZA                      | 5,7       | 6,8       | ALTA     | 1,1                                  |
| 28 | RIO BRANCO | 12011959 | ESC NATALINO DA SILVEIRA BRITO                  | 6,1       | 7,1       | ALTA     | 1                                    |
| 29 | RIO BRANCO | 12012050 | ESC RAIMUNDO HERMINIO DE MELO                   | 4,9       | 6,1       | ALTA     | 1,2                                  |
| 30 | RIO BRANCO | 12012076 | ESC ROBERTO SANCHES MUBARAC                     | 5,1       | 6,2       | ALTA     | 1,1                                  |
| 31 | RIO BRANCO | 12012092 | ESC SAMUEL BARREIRA                             | 6,1       | 6,9       | ALTA     | 0,8                                  |
| 32 | RIO BRANCO | 12012130 | ESC ZULEIDE PEREIRA DE SOUZA                    | 4,3       | 4,9       | ALTA     | 0,6                                  |
| 33 | RIO BRANCO | 12012505 | ESC FRANCISCO SALGADO FILHO                     | 6,2       | 6,9       | ALTA     | 0,7                                  |
| 34 | RIO BRANCO | 12012610 | ESC IRACEMA GOMES PEREIRA                       | 6         | 7,2       | ALTA     | 1,2                                  |
| 35 | RIO BRANCO | 12012661 | ESC JOAO PAULO I                                | 5,5       | 6,8       | ALTA     | 1,3                                  |
| 36 | RIO BRANCO | 12012670 | ESC JOAO PAULO II                               | 5,3       | 6,2       | ALTA     | 0,9                                  |
| 37 | RIO BRANCO | 12012874 | ESC MARECHAL HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO | 5,7       | 7,7       | ALTA     | 2                                    |
| 38 | RIO BRANCO | 12012998 | ESC MOZART DONIZET                              | 6,3       | 6,9       | ALTA     | 0,6                                  |
| 39 | RIO BRANCO | 12013374 | ESC PROF BERTA VIEIRA DE ANDRADE                | 4         | 4,5       | ALTA     | 0,5                                  |
| 40 | RIO BRANCO | 12013455 | ESC MARIA RAIMUNDA BALBINO                      | 5,6       | 6,9       | ALTA     | 1,3                                  |
| 41 | RIO BRANCO | 12013498 | ESC MARIA ANGELICA DE CASTRO                    | 5,9       | 6,9       | ALTA     | 1                                    |
| 42 | RIO BRANCO | 12013730 | ESC SAO FRANCISCO DE ASSIS I                    | 6,3       | 7,4       | ALTA     | 1,1                                  |
| 43 | RIO BRANCO | 12014354 | ESC FREI THIAGO MARIA MATIOLLI                  | 4,8       | 6,1       | ALTA     | 1,3                                  |
| 44 | RIO BRANCO | 12021628 | ESC PROF ILKA MARIA DE LIMA                     | 5,4       | 6         | ALTA     | 0,6                                  |
| 45 | RIO BRANCO | 12021644 | ESC JORNALISTA JOSE CHALUB LEITE                | 4,9       | 5,9       | ALTA     | 1                                    |
| 46 | RIO BRANCO | 12021660 | ESC RAIMUNDO BORGES DA COSTA                    | 4,9       | 5,8       | ALTA     | 0,9                                  |
| 47 | RIO BRANCO | 12021687 | ESC JOELMA OLIVEIRA DE LIMA                     | 5,5       | 6,6       | ALTA     | 1,1                                  |
| 48 | RIO BRANCO | 12028681 | ESC CLARISSE FECURY                             | 6         | 6,9       | ALTA     | 0,9                                  |
| 49 | RIO BRANCO | 12028690 | ESC IZA MELLO                                   | 5,3       | 6,8       | ALTA     | 1,5                                  |
| 50 | RODRIGUES  | 12003590 | ESC CUNHA VASCONCELOS                           | 3,5       | 4,6       | ALTA     | 1,1                                  |
| 51 | SENA MADU  | 12007625 | ESC INSTITUTO SANTA JULIANA                     | 4,6       | 5,2       | ALTA     | 0,6                                  |
| 52 | SENA MADU  | 12007757 | ESC FONTENELE DE CASTRO                         | 4,4       | 5         | ALTA     | 0,6                                  |

## Conclusão

|    |            |          |                                        |     |     |              |      |
|----|------------|----------|----------------------------------------|-----|-----|--------------|------|
| 53 | SENA MADU  | 12008389 | ESC RAIMUNDO MAGALHAES                 | 4,7 | 5,2 | ALTA         | 0,5  |
| 54 | SENADOR G  | 12014931 | ESC PROF DIVA PEREIRA DE SOUZA         | 5,7 | 6,7 | ALTA         | 1    |
| 55 | SENADOR G  | 12015210 | ESC VEIGA CABRAL                       | 5,6 | 7,5 | ALTA         | 1,9  |
| 56 | TARAUACA   | 12005880 | ESC INSTITUTO SAO JOSE                 | 6,1 | 7   | ALTA         | 0,9  |
| 57 | TARAUACA   | 12006173 | ESC PLACIDO DE CASTRO                  | 4,8 | 6,1 | ALTA         | 1,3  |
| 58 | XAPURI     | 12017876 | ESC MADRE GABRIELA NARDI               | 5   | 5,5 | ALTA         | 0,5  |
| 59 | XAPURI     | 12018007 | ESC PLACIDO DE CASTRO                  | 4,8 | 6,1 | ALTA         | 1,3  |
| 60 | ASSIS BRAS | 12015946 | ESC PROF IRIS CELIA CABANELLAS ZANNINI | 4,1 | 4,8 | ALTA         | 0,7  |
| 61 | BRASILEIA  | 12017027 | ESC INSTITUTO ODILON PRATAGI           | 5,8 | 6,5 | ALTA         | 0,7  |
| 62 | MANCIO LIM | 12002046 | ESC FRANCISCO FREIRE DE CARVALHO       | 3,8 | 4,6 | ALTA         | 0,8  |
| 63 | MANOEL UR  | 12006920 | ESC NAZIRA ANUTE DE LIMA               | 3,9 | 4,8 | ALTA         | 0,9  |
| 64 | PORTO WAL  | 12003050 | ESC BORGES DE AQUINO                   | 3,6 | 4,3 | ALTA         | 0,7  |
| 65 | RIO BRANCO | 12012750 | ESC LEONCIO DE CARVALHO                | 3,7 | 4,3 | ALTA         | 0,6  |
| 66 | RIO BRANCO | 12029491 | ESC LINDAURA MARTINS LEITAO            | 4   | 4,6 | ALTA         | 0,6  |
| 67 | RODRIGUES  | 12022004 | ESC FRANCISCO BRAGA DE SOUZA           | 4,4 | 5   | ALTA         | 0,6  |
| 68 | SENA MADU  | 12007412 | ESC ASSIS VASCONCELOS                  | 4,2 | 4,9 | ALTA         | 0,7  |
| 69 | XAPURI     | 12017540 | ESC DIVINA PROVIDENCIA                 | 3,4 | 5   | ALTA         | 1,6  |
| 70 | CRUZEIRO D | 12001180 | ESC PADRE DAMIAO                       | 4,9 | 4,8 | ESTABILIDADE | -0,1 |
| 71 | CRUZEIRO D | 12001279 | ESC PROFESSOR ANTONIO DE BARROS FREIRE | 5,8 | 6,1 | ESTABILIDADE | 0,3  |
| 72 | RIO BRANCO | 12011142 | ESC ANTONIA FERNANDES DE FREITAS       | 4,8 | 4,9 | ESTABILIDADE | 0,1  |
| 73 | RIO BRANCO | 12011703 | ESC DR MARIO DE OLIVEIRA               | 4,1 | 4   | ESTABILIDADE | -0,1 |
| 74 | RIO BRANCO | 12011932 | ESC MARILDA GOUVEIA VIANA              | 4,7 | 4,7 | ESTABILIDADE | 0    |
| 75 | RIO BRANCO | 12012068 | ESC RAMONA MULA PASTOR DE CASTRO       | 5,7 | 5,9 | ESTABILIDADE | 0,2  |
| 76 | RIO BRANCO | 12012319 | ESC DR FLAVIANO FLAVIO BATISTA         | 5,6 | 5,9 | ESTABILIDADE | 0,3  |
| 77 | RIO BRANCO | 12012408 | ESC ELIAS MANSOUR SIMAO FILHO          | 4,9 | 4,8 | ESTABILIDADE | -0,1 |
| 78 | RIO BRANCO | 12014060 | ESC THEODOLINA FALCAO MACEDO           | 5,7 | 5,8 | ESTABILIDADE | 0,1  |
| 79 | RIO BRANCO | 12021601 | ESC AYRTON SENA DA SILVA               | 4,8 | 5,2 | ESTABILIDADE | 0,4  |
| 80 | RIO BRANCO | 12028576 | ESC PROF ALMADA BRITO                  | 5,5 | 5,8 | ESTABILIDADE | 0,3  |
| 80 | RIO BRANCO | 12028576 | ESC PROF ALMADA BRITO                  | 5,5 | 5,8 | ESTABILIDADE | 0,3  |
| 81 | SENADOR G  | 12014605 | ESC SANTO IZIDORO                      | 4,9 | 5,2 | ESTABILIDADE | 0,3  |
| 82 | TARAUACA   | 12005681 | ESC DELZUIE BARROSO BRAGA DE ARAUJO    | 4,3 | 4,5 | ESTABILIDADE | 0,2  |
| 83 | TARAUACA   | 12005770 | ESC GOVERNADOR EDMUNDO PINTO DE A NETO | 5,6 | 5,9 | ESTABILIDADE | 0,3  |
| 84 | BUJARI     | 12009369 | ESC SAO JOAO BATISTA                   | 4   | 3,8 | ESTABILIDADE | -0,2 |
| 85 | CAPIXABA   | 12009725 | ESC ARGENTINA PEREIRA FEITOSA          | 4,1 | 4,3 | ESTABILIDADE | 0,2  |
| 86 | RIO BRANCO | 12011169 | ESC AUREA PIRES MONTES DE SOUZA        | 5,5 | 5,9 | ESTABILIDADE | 0,4  |
| 87 | RIO BRANCO | 12011428 | ESC COLEGIO ACREANO                    | 5,3 | 5,4 | ESTABILIDADE | 0,1  |
| 88 | RIO BRANCO | 12011517 | ESC DR JOAO BATISTA AGUIAR             | 4,7 | 5,1 | ESTABILIDADE | 0,4  |
| 89 | RIO BRANCO | 12011584 | ESC ALCIMAR NUNES LEITAO               | 4,5 | 4,4 | ESTABILIDADE | -0,1 |
| 90 | RIO BRANCO | 12011685 | ESC DR CARLOS VASCONCELOS              | 4,7 | 5,1 | ESTABILIDADE | 0,4  |
| 91 | RIO BRANCO | 12012106 | ESC SENADOR ADALBERTO SENA             | 5,3 | 5,4 | ESTABILIDADE | 0,1  |
| 92 | RIO BRANCO | 12013013 | ESC LOURIVAL SOMBRA PEREIRA LIMA       | 4,7 | 4,6 | ESTABILIDADE | -0,1 |
| 93 | RIO BRANCO | 12013293 | ESC PADRE DIOGO FEUO                   | 5,2 | 5,6 | ESTABILIDADE | 0,4  |
| 94 | RIO BRANCO | 12012815 | ESC MADRE HILDEBRANDA DA PRA           | 6,5 | 6,2 | ESTABILIDADE | -0,3 |
| 95 | CRUZEIRO D | 12001333 | ESC REGO BARROS                        | 5,4 | 4,5 | QUEDA        | -0,9 |
| 96 | RIO BRANCO | 12011550 | ESC NEUTEL MAIA                        | 5,1 | 4,7 | QUEDA        | -0,4 |
| 97 | RIO BRANCO | 12011860 | ESC JOAO MARIANO DA SILVA              | 5,9 | 4,4 | QUEDA        | -1,5 |
| 98 | RIO BRANCO | 12012025 | ESC MARIA CHALUB LEITE                 | 4,7 | 4,3 | QUEDA        | -0,4 |
| 99 | RIO BRANCO | 12013471 | ESC RAIMUNDO GOMES DE OLIVEIRA         | 5,4 | 4,5 | QUEDA        | -0,9 |

Fonte: Base de dados INEP/MEC 2007, 2013 e 2019

## ANEXO 6 – ÍNDICE DO IDEB (2019-2007)

|    | Município  | Código   | Nome da Escola                                  | IDEB 2007 | IDEB 2019 | CONDIÇÃO | DIFERENÇA ENTRE OS ÍNDICES 2013e2007 |
|----|------------|----------|-------------------------------------------------|-----------|-----------|----------|--------------------------------------|
| 1  |            |          |                                                 |           |           |          |                                      |
| 2  | BRASILEIA  | 12016438 | ESC GETULIO VARGAS                              | 4,6       | 8,1       | ALTA     | 3,5                                  |
| 3  | CRUZEIRO D | 12000108 | ESC PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES        | 3,4       | 5,3       | ALTA     | 1,9                                  |
| 4  | CRUZEIRO D | 12000442 | ESC COMANDANTE BRAZ DE AGUIAR                   | 3,7       | 4,4       | ALTA     | 0,7                                  |
| 5  | CRUZEIRO D | 12000663 | ESC GOVERNADOR HUGO CARNEIRO                    | 4,7       | 6,9       | ALTA     | 2,2                                  |
| 6  | CRUZEIRO D | 12000736 | ESC JOAO KUBITSCHKE                             | 4,2       | 5         | ALTA     | 0,8                                  |
| 7  | CRUZEIRO D | 12000876 | ESC LUIZ ANTONIO MEIRIM PEDREIRA                | 4         | 6,3       | ALTA     | 2,3                                  |
| 8  | CRUZEIRO D | 12001066 | ESC MUSTAFA ALMEIDA TOBU                        | 3,8       | 6         | ALTA     | 2,2                                  |
| 9  | CRUZEIRO D | 12001163 | ESC PADRE CARLOS KUNZ                           | 3,4       | 4,4       | ALTA     | 1                                    |
| 10 | CRUZEIRO D | 12001180 | ESC PADRE DAMIAO                                | 3,9       | 4,8       | ALTA     | 0,9                                  |
| 11 | CRUZEIRO D | 12001260 | ESC PRESBITERIANA DE CRUZEIRO DO SUL            | 5,1       | 6,7       | ALTA     | 1,6                                  |
| 12 | CRUZEIRO D | 12001279 | ESC PROFESSOR ANTONIO DE BARROS FREIRE          | 3,7       | 6,1       | ALTA     | 2,4                                  |
| 13 | CRUZEIRO D | 12001309 | ESC PROF QUITA                                  | 3,7       | 5,2       | ALTA     | 1,5                                  |
| 14 | CRUZEIRO D | 12001333 | ESC REGO BARROS                                 | 3,4       | 4,5       | ALTA     | 1,1                                  |
| 15 | CRUZEIRO D | 12001457 | ESCOLA SAO JOSE                                 | 5,2       | 7         | ALTA     | 1,8                                  |
| 16 | FEUO       | 12003930 | ESC NANZIO MAGALHAES                            | 3,7       | 5,1       | ALTA     | 1,4                                  |
| 17 | FEUO       | 12004154 | ESC IMACULADA CONCEICAO                         | 4,3       | 6         | ALTA     | 1,7                                  |
| 18 | FEUO       | 12004170 | ESC RAIMUNDO AUGUSTO DE ARAUJO                  | 4,4       | 6         | ALTA     | 1,6                                  |
| 19 | FEUO       | 12004367 | ESC FRANCISCO NUNES LEITAO                      | 3,6       | 6,3       | ALTA     | 2,7                                  |
| 20 | FEUO       | 12005037 | ESC VICENTE CELSO BRANDAO                       | 3,6       | 5,5       | ALTA     | 1,9                                  |
| 21 | JORDAO     | 12005240 | ESC MANOEL RODRIGUES DE FARIAS                  | 4,1       | 6,2       | ALTA     | 2,1                                  |
| 22 | MANCIO LIM | 12001961 | ESC BELARMINO DE MENDONCA                       | 3,6       | 4,1       | ALTA     | 0,5                                  |
| 23 | PLACIDO DE | 12010189 | ESC FRANKLIN ROOSEVELT                          | 3,3       | 5,1       | ALTA     | 1,8                                  |
| 24 | PLACIDO DE | 12019135 | ESC JOSE FRANCISCO DA SILVA                     | 3,1       | 4,1       | ALTA     | 1                                    |
| 25 | RIO BRANCO | 12011142 | ESC ANTONIA FERNANDES DE FREITAS                | 3,5       | 4,9       | ALTA     | 1,4                                  |
| 26 | RIO BRANCO | 12011401 | ESC CLINIO BRANDAO                              | 3,7       | 4,9       | ALTA     | 1,2                                  |
| 27 | RIO BRANCO | 12011550 | ESC NEUTEL MAIA                                 | 4,3       | 4,7       | ALTA     | 0,4                                  |
| 28 | RIO BRANCO | 12011614 | ESC ANITA GARIBALDI                             | 3,8       | 6,6       | ALTA     | 2,8                                  |
| 29 | RIO BRANCO | 12011711 | ESC DR PIMENTEL GOMES                           | 4,3       | 6,5       | ALTA     | 2,2                                  |
| 30 | RIO BRANCO | 12011797 | ESC GEORGETE ELUAN KALUME                       | 4,1       | 7,1       | ALTA     | 3                                    |
| 31 | RIO BRANCO | 12011860 | ESC JOAO MARIANO DA SILVA                       | 3,7       | 4,4       | ALTA     | 0,7                                  |
| 32 | RIO BRANCO | 12011878 | ESC JOSE SALES DE ARAUJO                        | 4,3       | 7         | ALTA     | 2,7                                  |
| 33 | RIO BRANCO | 12011894 | ESC LUIZA BATISTA DE SOUZA                      | 4,2       | 6,8       | ALTA     | 2,6                                  |
| 34 | RIO BRANCO | 12011932 | ESC MARILDA GOUVEIA VIANA                       | 4         | 4,7       | ALTA     | 0,7                                  |
| 35 | RIO BRANCO | 12011959 | ESC NATALINO DA SILVEIRA BRITO                  | 4,5       | 7,1       | ALTA     | 2,6                                  |
| 36 | RIO BRANCO | 12012025 | ESC MARIA CHALUB LEITE                          | 3,6       | 4,3       | ALTA     | 0,7                                  |
| 37 | RIO BRANCO | 12012050 | ESC RAIMUNDO HERMINIO DE MELO                   | 3,5       | 6,1       | ALTA     | 2,6                                  |
| 38 | RIO BRANCO | 12012068 | ESC RAMONA MULA PASTOR DE CASTRO                | 3,4       | 5,9       | ALTA     | 2,5                                  |
| 39 | RIO BRANCO | 12012076 | ESC ROBERTO SANCHES MUBARAC                     | 3,4       | 6,2       | ALTA     | 2,8                                  |
| 40 | RIO BRANCO | 12012092 | ESC SAMUEL BARREIRA                             | 5,4       | 6,9       | ALTA     | 1,5                                  |
| 41 | RIO BRANCO | 12012130 | ESC ZULEIDE PEREIRA DE SOUZA                    | 3,8       | 4,9       | ALTA     | 1,1                                  |
| 42 | RIO BRANCO | 12012319 | ESC DR FLAVIANO FLAVIO BATISTA                  | 4,4       | 5,9       | ALTA     | 1,5                                  |
| 43 | RIO BRANCO | 12012408 | ESC ELIAS MANSOUR SIMAO FILHO                   | 3,2       | 4,8       | ALTA     | 1,6                                  |
| 44 | RIO BRANCO | 12012505 | ESC FRANCISCO SALGADO FILHO                     | 5         | 6,9       | ALTA     | 1,9                                  |
| 45 | RIO BRANCO | 12012610 | ESC IRACEMA GOMES PEREIRA                       | 4,1       | 7,2       | ALTA     | 3,1                                  |
| 46 | RIO BRANCO | 12012661 | ESC JOAO PAULO I                                | 4,3       | 6,8       | ALTA     | 2,5                                  |
| 47 | RIO BRANCO | 12012670 | ESC JOAO PAULO II                               | 4,4       | 6,2       | ALTA     | 1,8                                  |
| 48 | RIO BRANCO | 12012815 | ESC MADRE HILDEBRANDA DA PRA                    | 3,6       | 6,2       | ALTA     | 2,6                                  |
| 49 | RIO BRANCO | 12012874 | ESC MARECHAL HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO | 4,9       | 7,7       | ALTA     | 2,8                                  |
| 50 | RIO BRANCO | 12012998 | ESC MOZART DONIZET                              | 5         | 6,9       | ALTA     | 1,9                                  |
| 51 | RIO BRANCO | 12013374 | ESC PROF BERTA VIEIRA DE ANDRADE                | 3,8       | 4,5       | ALTA     | 0,7                                  |
| 52 | RIO BRANCO | 12013455 | ESC MARIA RAIMUNDA BALBINO                      | 4,6       | 6,9       | ALTA     | 2,3                                  |
| 53 | RIO BRANCO | 12013471 | ESC RAIMUNDO GOMES DE OLIVEIRA                  | 3,5       | 4,5       | ALTA     | 1                                    |

## Conclusão

|    |            |          |                                        |     |     |              |  |      |
|----|------------|----------|----------------------------------------|-----|-----|--------------|--|------|
| 81 | BUJARI     | 12009369 | ESC SAO JOAO BATISTA                   | 2,3 | 3,8 | ALTA         |  | 1,5  |
| 82 | CAPIXABA   | 12009725 | ESC ARGENTINA PEREIRA FEITOSA          | 3,3 | 4,3 | ALTA         |  | 1    |
| 83 | MANCIO LIM | 12002046 | ESC FRANCISCO FREIRE DE CARVALHO       | 2,8 | 4,6 | ALTA         |  | 1,8  |
| 84 | MANOEL UR  | 12006920 | ESC NAZIRA ANUTE DE LIMA               | 3,4 | 4,8 | ALTA         |  | 1,4  |
| 85 | PORTO WAL  | 12003050 | ESC BORGES DE AQUINO                   | 2,7 | 4,3 | ALTA         |  | 1,6  |
| 86 | RIO BRANCO | 12011169 | ESC AUREA PIRES MONTES DE SOUZA        | 4,3 | 5,9 | ALTA         |  | 1,6  |
| 87 | RIO BRANCO | 12011428 | ESC COLEGIO ACREANO                    | 4,2 | 5,4 | ALTA         |  | 1,2  |
| 88 | RIO BRANCO | 12011517 | ESC DR JOAO BATISTA AGUIAR             | 4,1 | 5,1 | ALTA         |  | 1    |
| 89 | RIO BRANCO | 12011665 | ESC DR CARLOS VASCONCELOS              | 3,1 | 5,1 | ALTA         |  | 2    |
| 90 | RIO BRANCO | 12012106 | ESC SENADOR ADALBERTO SENA             | 4   | 5,4 | ALTA         |  | 1,4  |
| 91 | RIO BRANCO | 12013013 | ESC LOURIVAL SOMBRA PEREIRA LIMA       | 3,8 | 4,6 | ALTA         |  | 0,8  |
| 92 | RIO BRANCO | 12013293 | ESC PADRE DIOGO FEUO                   | 3,9 | 5,6 | ALTA         |  | 1,7  |
| 93 | RIO BRANCO | 12029491 | ESC LINDAURA MARTINS LEITAO            | 3,2 | 4,6 | ALTA         |  | 1,4  |
| 94 | RODRIGUES  | 12022004 | ESC FRANCISCO BRAGA DE SOUZA           | 2,7 | 5   | ALTA         |  | 2,3  |
| 95 | SENA MADU  | 12007412 | ESC ASSIS VASCONCELOS                  | 3,8 | 4,9 | ALTA         |  | 1,1  |
| 96 | XAPURI     | 12017540 | ESC DIVINA PROVIDENCIA                 | 3   | 5   | ALTA         |  | 2    |
| 97 | RIO BRANCO | 12011703 | ESC DR MARIO DE OLIVEIRA               | 4,3 | 4   | ESTABILIDADE |  | -0,3 |
| 98 | RIO BRANCO | 12011584 | ESC ALCIMAR NUNES LEITAO               | 4,2 | 4,4 | ESTABILIDADE |  | 0,2  |
| 99 | RIO BRANCO | 12012750 | ESC LEONCIO DE CARVALHO                | 4   | 4,3 | ESTABILIDADE |  | 0,3  |
| 54 | RIO BRANCO | 12013498 | ESC MARIA ANGELICA DE CASTRO           | 4,6 | 6,9 | ALTA         |  | 2,3  |
| 55 | RIO BRANCO | 12013730 | ESC SAO FRANCISCO DE ASSIS I           | 3,3 | 7,4 | ALTA         |  | 4,1  |
| 56 | RIO BRANCO | 12014060 | ESC THEODOLINA FALCAO MACEDO           | 4   | 5,8 | ALTA         |  | 1,8  |
| 57 | RIO BRANCO | 12014354 | ESC FREI THIAGO MARIA MATIOLLI         | 4,6 | 6,1 | ALTA         |  | 1,5  |
| 58 | RIO BRANCO | 12021601 | ESC AYRTON SENA DA SILVA               | 4,4 | 5,2 | ALTA         |  | 0,8  |
| 59 | RIO BRANCO | 12021628 | ESC PROF ILKA MARIA DE LIMA            | 4,7 | 6   | ALTA         |  | 1,3  |
| 60 | RIO BRANCO | 12021644 | ESC JORNALISTA JOSE CHALUB LEITE       | 4,1 | 5,9 | ALTA         |  | 1,8  |
| 61 | RIO BRANCO | 12021660 | ESC RAIMUNDO BORGES DA COSTA           | 3,4 | 5,8 | ALTA         |  | 2,4  |
| 62 | RIO BRANCO | 12021687 | ESC JOELMA OLIVEIRA DE LIMA            | 3,7 | 6,6 | ALTA         |  | 2,9  |
| 63 | RIO BRANCO | 12028576 | ESC PROF ALMADA BRITO                  | 3,6 | 5,8 | ALTA         |  | 2,2  |
| 64 | RIO BRANCO | 12028681 | ESC CLARISSE FECURY                    | 4,3 | 6,9 | ALTA         |  | 2,6  |
| 65 | RIO BRANCO | 12028690 | ESC IZA MELLO                          | 4,7 | 6,8 | ALTA         |  | 2,1  |
| 66 | RODRIGUES  | 12003590 | ESC CUNHA VASCONCELOS                  | 3,2 | 4,6 | ALTA         |  | 1,4  |
| 67 | SENA MADU  | 12007625 | ESC INSTITUTO SANTA JULIANA            | 3,9 | 5,2 | ALTA         |  | 1,3  |
| 68 | SENA MADU  | 12007757 | ESC FONTENELE DE CASTRO                | 3,6 | 5   | ALTA         |  | 1,4  |
| 69 | SENA MADU  | 12008389 | ESC RAIMUNDO MAGALHAES                 | 4   | 5,2 | ALTA         |  | 1,2  |
| 70 | SENADOR G  | 12014605 | ESC SANTO IZIDORO                      | 4,2 | 5,2 | ALTA         |  | 1    |
| 71 | SENADOR G  | 12014931 | ESC PROF DIVA PEREIRA DE SOUZA         | 4,1 | 6,7 | ALTA         |  | 2,6  |
| 72 | SENADOR G  | 12015210 | ESC VEIGA CABRAL                       | 4,4 | 7,5 | ALTA         |  | 3,1  |
| 73 | TARAUACA   | 12005681 | ESC DELZUIE BARROSO BRAGA DE ARAUJO    | 3,1 | 4,5 | ALTA         |  | 1,4  |
| 74 | TARAUACA   | 12005770 | ESC GOVERNADOR EDMUNDO PINTO DE A NETO | 3,3 | 5,9 | ALTA         |  | 2,6  |
| 75 | TARAUACA   | 12005860 | ESC INSTITUTO SAO JOSE                 | 4,6 | 7   | ALTA         |  | 2,4  |
| 76 | TARAUACA   | 12006173 | ESC PLACIDO DE CASTRO                  | 3,4 | 6,1 | ALTA         |  | 2,7  |
| 77 | XAPURI     | 12017876 | ESC MADRE GABRIELA NARDI               | 2,6 | 5,5 | ALTA         |  | 2,9  |
| 78 | XAPURI     | 12018007 | ESC PLACIDO DE CASTRO                  | 3,4 | 6,1 | ALTA         |  | 2,7  |
| 79 | ASSIS BRAS | 12015946 | ESC PROF IRIS CELIA CABANELLAS ZANNINI | 3,3 | 4,8 | ALTA         |  | 1,5  |
| 80 | BRASILEIA  | 12017027 | ESC INSTITUTO ODILON PRATAGI           | 4,2 | 6,5 | ALTA         |  | 2,3  |
| 81 | BUJARI     | 12009369 | ESC SAO JOAO BATISTA                   | 2,3 | 3,8 | ALTA         |  | 1,5  |

Fonte: Base de dados INEP/MEC 2007, 2013 e 2019

ANEXO 7- TABELA SALARIAL

| IDEB Categoria<br>Cidade | SALÁRIO BRUTO 2007              | Frequencia | final da faixa | Início da faixa | diferença entre o<br>final e o início da<br>faixa | divide esta<br>diferença por 2 | o valor da mediana entre os valores<br>da faixa é igual ao valor final da<br>faixa menos o valor inicial dividido<br>por dois e então somado ao valor<br>inicial ((1500 -1301)/ 2))+ 1300 | multiplico o valor da mediana<br>pela frequencia (numero de<br>pessoas nesta faixa) | a média é a soma dos<br>valores das medianas<br>multiplicada pela<br>frequencia de todas as<br>faixas dividido pela<br>soma das frequencias<br>em cada faixa de salário<br>da mesma categoria =<br>SOMA(1400,5+2.100+1160<br>0+71300)/<br>SOMA(1+1+4+23) |            |
|--------------------------|---------------------------------|------------|----------------|-----------------|---------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| AAA1                     | Dc R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00. | 1          | 1.500          | 1301            | 199                                               | 99,50                          | 1.401                                                                                                                                                                                     | 1400,5                                                                              | 2979,41                                                                                                                                                                                                                                                  | média AAA1 |
|                          | Dc R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00. | 0          | 1.700          | 1501            | 199                                               | 99,50                          | 1.601                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00. |            | 1.900          | 1701            | 199                                               | 199                            | 1.801                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00. | 1          | 2.300          | 1901            | 399                                               | 199,50                         | 2.101                                                                                                                                                                                     | 2100,5                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00. | 0          | 2.700          | 2301            | 399                                               | 199,50                         | 2.501                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00. | 4          | 3.100          | 2701            | 399                                               | 199,50                         | 2.901                                                                                                                                                                                     | 11602                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Mais de R\$ 3.100,00.           | 23         | 3100           | 3100            |                                                   |                                | 3.100                                                                                                                                                                                     | 71300                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00. | 0          | 1.500          | 1301            | 199                                               | 100                            | 1.401                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   | 2892,16                                                                                                                                                                                                                                                  | média AAA2 |
|                          | Dc R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00. | 1          | 1.700          | 1501            | 199                                               | 100                            | 1.601                                                                                                                                                                                     | 1600,5                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00. | 1          | 1.900          | 1701            | 199                                               | 100                            | 1.801                                                                                                                                                                                     | 1800,5                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
| AAA2                     | Dc R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00. |            | 2.300          | 1901            | 399                                               | 200                            | 2.101                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00. | 3          | 2.700          | 2301            | 399                                               | 200                            | 2.501                                                                                                                                                                                     | 7501,5                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00. | 3          | 3.100          | 2701            | 399                                               | 200                            | 2.901                                                                                                                                                                                     | 8701,5                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Mais de R\$ 3.100,00.           | 17         | 3100           | 3100            |                                                   |                                | 3.100                                                                                                                                                                                     | 52700                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00. |            | 1.500          | 1301            | 199                                               | 100                            | 1.401                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   | 2995,50                                                                                                                                                                                                                                                  | média AEA  |
|                          | Dc R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00. |            | 1.700          | 1501            | 199                                               | 100                            | 1.601                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00. | 1          | 1.900          | 1701            | 199                                               | 100                            | 1.801                                                                                                                                                                                     | 1800,5                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00. | 1          | 2.300          | 1901            | 399                                               | 200                            | 2.101                                                                                                                                                                                     | 2100,5                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00. |            | 2.700          | 2301            | 399                                               | 200                            | 2.501                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00. |            | 3.100          | 2701            | 399                                               | 200                            | 2.901                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
| AEA                      | Mais de R\$ 3.100,00.           | 20         | 3100           | 3100            |                                                   |                                | 3.100                                                                                                                                                                                     | 62000                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00. | 1          | 1.500          | 1301            | 199                                               | 100                            | 1.401                                                                                                                                                                                     | 1400,5                                                                              | 2887,63                                                                                                                                                                                                                                                  | EEA/EEE    |
|                          | Dc R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00. |            | 1.700          | 1501            | 199                                               | 100                            | 1.601                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00. | 1          | 1.900          | 1701            | 199                                               | 100                            | 1.801                                                                                                                                                                                     | 1800,5                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00. |            | 2.300          | 1901            | 399                                               | 200                            | 2.101                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00. |            | 2.700          | 2301            | 399                                               | 200                            | 2.501                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00. | 2          | 3.100          | 2701            | 399                                               | 200                            | 2.901                                                                                                                                                                                     | 5801                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Mais de R\$ 3.100,00.           | 12         | 3100           | 3100            |                                                   |                                | 3.100                                                                                                                                                                                     | 37200                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00. |            | 1.500          | 1301            | 199                                               | 100                            | 1.401                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   | 3100,00                                                                                                                                                                                                                                                  | média Q    |
|                          | Dc R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00. |            | 1.700          | 1501            | 199                                               | 100                            | 1.601                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
| Q                        | Dc R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00. |            | 1.900          | 1701            | 199                                               | 100                            | 1.801                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00. |            | 2.300          | 1901            | 399                                               | 200                            | 2.101                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00. |            | 2.700          | 2301            | 399                                               | 200                            | 2.501                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00. |            | 3.100          | 2701            | 399                                               | 200                            | 2.901                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Mais de R\$ 3.100,00.           | 6          | 3100           | 3100            |                                                   |                                | 3.100                                                                                                                                                                                     | 18600                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00. |            | 1.500          | 1301            | 199                                               | 100                            | 1.401                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00. |            | 1.700          | 1501            | 199                                               | 100                            | 1.601                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00. |            | 1.900          | 1701            | 199                                               | 100                            | 1.801                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00. |            | 2.300          | 1901            | 399                                               | 200                            | 2.101                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|                          | Dc R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00. |            | 2.700          | 2301            | 399                                               | 200                            | 2.501                                                                                                                                                                                     | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |            |

## Conclusão

| IDEB Categoria<br>Ciada | SALÁRIO BRUTO 2013              | Frequencia | final da faixa | início da faixa | diferença entre o<br>final e o início da<br>faixa | divide esta<br>diferença por 2 | o valor da mediana entre os valores<br>da faixa é igual ao valor final da<br>faixa menos o valor inicial dividido<br>por dois e então somado ao valor<br>inicial ((1500 -1301)/ 2 ))+ 1300 | multiplico o valor da mediana<br>pela frequencia (numero de<br>pessoas nesta faixa) | a média é a soma dos<br>valores das medianas<br>multiplicada pela<br>frequencia de todas as<br>faixas dividido pela<br>soma das frequencias<br>em cada faixa de salário<br>da mesma categoria =<br>SONMA(1400,5+2100*1160<br>0+71300)/<br>SONMA(1+1+4+23) |            |
|-------------------------|---------------------------------|------------|----------------|-----------------|---------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| AAA 1                   | Entre RS 679,00 e RS 1.017,00   | 1          | 1017           | 679             | 338                                               | 169,00                         | 848                                                                                                                                                                                        | 848                                                                                 | 4933,53                                                                                                                                                                                                                                                   | média AAA1 |
|                         | Entre RS 1.696,00 e RS 2.034,00 |            | 2034           | 1696            | 338                                               | 169,00                         | 1.865                                                                                                                                                                                      | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 2.035,00 e RS 2.373,00 | 1          | 2373           | 2035            | 338                                               | 169,00                         | 2.204                                                                                                                                                                                      | 2204                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 2.713,00 e RS 3.390,00 | 2          | 3390           | 2713            | 677                                               | 338,50                         | 3.052                                                                                                                                                                                      | 6103                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 3.391,00 e RS 4.746,00 | 6          | 4746           | 3391            | 1.355                                             | 677,50                         | 4.069                                                                                                                                                                                      | 24411                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 4.747,00 e RS 6.780,00 | 19         | 6780           | 4747            | 2.033                                             | 1.016,50                       | 5.764                                                                                                                                                                                      | 109506,5                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
| AA A 2                  | Entre RS 679,00 e RS 1.017,00   | 1          | 1017           | 679             | 338                                               | 169                            | 848                                                                                                                                                                                        | 848                                                                                 | 5044,82                                                                                                                                                                                                                                                   | média AAA2 |
|                         | Entre RS 1.696,00 e RS 2.034,00 |            | 2034           | 1696            | 338                                               | 169                            | 1.865                                                                                                                                                                                      | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 2.035,00 e RS 2.373,00 | 1          | 2373           | 2035            | 338                                               | 169                            | 2.204                                                                                                                                                                                      | 2204                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 2.713,00 e RS 3.390,00 | 1          | 3390           | 2713            | 677                                               | 339                            | 3.052                                                                                                                                                                                      | 3051,5                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 3.391,00 e RS 4.746,00 | 4          | 4746           | 3391            | 1.355                                             | 678                            | 4.069                                                                                                                                                                                      | 16274                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 4.747,00 e RS 6.780,00 | 18         | 6780           | 4747            | 2.033                                             | 1.017                          | 5.764                                                                                                                                                                                      | 103743                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
| AEA                     | Entre RS 679,00 e RS 1.017,00   | 1          | 1017           | 679             | 338                                               | 169                            | 848                                                                                                                                                                                        | 848                                                                                 | 4536,64                                                                                                                                                                                                                                                   | média AEA  |
|                         | Entre RS 1.696,00 e RS 2.034,00 | 1          | 2034           | 1696            | 338                                               | 169                            | 1.865                                                                                                                                                                                      | 1865                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 2.035,00 e RS 2.373,00 |            | 2373           | 2035            | 338                                               | 169                            | 2.204                                                                                                                                                                                      | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 2.713,00 e RS 3.390,00 |            | 3390           | 2713            | 677                                               | 339                            | 3.052                                                                                                                                                                                      | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 3.391,00 e RS 4.746,00 | 10         | 4746           | 3391            | 1.355                                             | 678                            | 4.069                                                                                                                                                                                      | 40685                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 4.747,00 e RS 6.780,00 | 9          | 6780           | 4747            | 2.033                                             | 1.017                          | 5.764                                                                                                                                                                                      | 51871,5                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
| EAA /EEE                | Entre RS 679,00 e RS 1.017,00   |            | 1017           | 679             | 338                                               | 169                            | 848                                                                                                                                                                                        | 0                                                                                   | 5445,69                                                                                                                                                                                                                                                   | EAA/EEE    |
|                         | Entre RS 1.696,00 e RS 2.034,00 |            | 2034           | 1696            | 338                                               | 169                            | 1.865                                                                                                                                                                                      | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 2.035,00 e RS 2.373,00 |            | 2373           | 2035            | 338                                               | 169                            | 2.204                                                                                                                                                                                      | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 2.713,00 e RS 3.390,00 |            | 3390           | 2713            | 677                                               | 339                            | 3.052                                                                                                                                                                                      | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 3.391,00 e RS 4.746,00 | 3          | 4746           | 3391            | 1.355                                             | 678                            | 4.069                                                                                                                                                                                      | 12205,5                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 4.747,00 e RS 6.780,00 | 13         | 6780           | 4747            | 2.033                                             | 1.017                          | 5.764                                                                                                                                                                                      | 74925,5                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
| Q                       | Entre RS 679,00 e RS 1.017,00   |            | 1017           | 679             | 338                                               | 169                            | 848                                                                                                                                                                                        | 0                                                                                   | 5481,00                                                                                                                                                                                                                                                   | média Q    |
|                         | Entre RS 1.696,00 e RS 2.034,00 |            | 2034           | 1696            | 338                                               | 169                            | 1.865                                                                                                                                                                                      | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 2.035,00 e RS 2.373,00 |            | 2373           | 2035            | 338                                               | 169                            | 2.204                                                                                                                                                                                      | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 2.713,00 e RS 3.390,00 |            | 3390           | 2713            | 677                                               | 339                            | 3.052                                                                                                                                                                                      | 0                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 3.391,00 e RS 4.746,00 | 1          | 4746           | 3391            | 1.355                                             | 678                            | 4.069                                                                                                                                                                                      | 4068,5                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|                         | Entre RS 4.747,00 e RS 6.780,00 | 5          | 6780           | 4747            | 2.033                                             | 1.017                          | 5.764                                                                                                                                                                                      | 28817,5                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |