

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLOS EDUARDO BORGES DA CRUZ SIQUEIRA

**A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS NA PRÉ-ESCOLA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE
JANEIRO**

Rio de Janeiro

2019

CARLOS EDUARDO BORGES DA CRUZ SIQUEIRA

**A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS NA PRÉ-ESCOLA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE
JANEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Lisboa Bartholo (UFRJ)

Rio de Janeiro

2019

CIP - Catalogação na Publicação

S618r Siqueira, Carlos Eduardo Borges da Cruz
A relação entre gestão democrática e a
aprendizagem dos alunos na pré-escola na rede
pública municipal do Rio de Janeiro / Carlos
Eduardo Borges da Cruz Siqueira. -- Rio de Janeiro,
2019.
117 f.

Orientador: Tiago Lisboa Bartholo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Gestão Democrática. 2. Eficácia Escolar. 3.
Estudo Longitudinal. 4. Avaliação de Impacto. I.
Lisboa Bartholo, Tiago , orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação: **"A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NA PRÉ-ESCOLA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO"**

Mestrando(a): **CARLOS EDUARDO BORGES DA CRUZ SIQUEIRA**

Orientado(a) pelo(a): **PROF. DR. TIAGO LISBOA BARTHOLO**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 28 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Tiago Lisboa Bartholo - Presidente

Profa. Dra. Marlane Campelo Koslinski

Prof. Dr. Eduardo Ribeiro da Silva

AGRADECIMENTOS

Agradeço essa conquista a todos que sempre me acompanharam e àqueles que passaram a me acompanhar ao longo desses dois anos:

Agradeço à minha mãe, Maria Luiza, à minha tia, Eneida, ao meu avô, Alberto (a quem dedico esse trabalho), ao meu irmão, Celso, ao meu pai, Carlos, e à minha madrastra, Débora.

Agradeço aos meus amigos que sempre estiveram comigo (João Guilherme, Priscilla, Raíra, Jean, Diego e Pieri) e aos amigos que fiz nesse período (Karina, Daniel Kreuger, Anita, André, Karine, Isabele, Susana, Gabriela, Isabella e Alan).

Não poderia deixar de agradecer a todos os integrantes do Lapope, principalmente, Daniel Castro, Rosa Seleta e Luiza.

Por último, agradeço aos professores que foram importantes nesse meu, ainda, breve caminho na área da Educação: Silvina Fernández, Daniela Patti, Tiago Bartholo, e Mariane Koslinski.

RESUMO

O objetivo dessa dissertação é investigar o impacto da gestão democrática das escolas no aprendizado dos alunos. Este objetivo decompõem-se em outros dois: 1) fazer uma revisão sistemática sobre os impactos da gestão democrática das escolas no aprendizado dos alunos e/ou em quaisquer outras dimensões do trabalho escolar; 2) analisar o efeito dos dois Índices de Gestão Democrática (IGDs) propostos no aprendizado dos alunos do primeiro ano da pré-escola (Pré-1) da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. No que se refere ao primeiro objetivo, foram analisados, para o período entre 2007 e 2017, os trabalhos dos Grupos de Trabalho (GTs) das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e as publicações dos periódicos Revista Brasileira de Educação (RBE), Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas, Estudos em Avaliação Educacional e Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE). Foram encontrados apenas dois estudos que estimam o impacto da gestão democrática, sendo que ambos tratam da eleição do diretor escolar. Embora os estudos apontem efeitos negativos da indicação de diretores por políticos e efeitos positivos do processo de seleção e eleição, seus desenhos de pesquisa não são longitudinais, sendo, portanto, frágeis para inferir qualquer relação causal. Quanto ao segundo objetivo, foram utilizados dados contextuais e cognitivos, coletados em 2017, das 46 escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro que compõe a amostra do estudo longitudinal Linha de Base Brasil (LBB). Trata-se de um estudo sobre eficácia escolar que irá associar medidas diretas do desenvolvimento das crianças (cognitivo, motor e desenvolvimento socioemocional) com características das famílias, insumos escolares, práticas de gestão e de professores. O objetivo principal é identificar fatores associados ao aprendizado dos alunos ao longo dos três primeiros anos do processo obrigatório de escolarização (4 aos 7 anos). A análise foi feita em modelos de regressão multiníveis com dois níveis: aluno e escola. Os resultados sugerem que o IGD 1, relacionado à abertura das reuniões do Conselho Escolar à participação da comunidade escolar e à proporção de professores e responsáveis não pertencentes ao conselho participando das reuniões, não possui associação com Linguagem e Matemática. Sobre o IGD 2, relacionado ao número de reuniões do Conselho Escolar no ano e ao número de pessoas da equipe de gestão não pertencentes ao conselho participando das reuniões, os resultados sugerem uma associação negativa e fraca com Linguagem e Matemática.

Palavras-Chave: Gestão Democrática; Eficácia Escolar; Estudo Longitudinal; Avaliação de Impacto.

ABSTRACT

This dissertation's main goal is to investigate the impact of school's democratic management in the learning of the students. This goal decomposes itself in two others: 1) make a systematic revision about the impacts of democratic management of schools in the learning of students and/or in any other aspects of school work; 2) analyse the effect of both Democratic Management Indexes (IGDs) proposed in the learning of students from the first year of pre-school (Pre-1) from the municipal public network of Rio de Janeiro. In what concerns the first goal, for the period between 2007 and 2017, we've analyzed papers from the Work Groups (GTs) of the National Meetings of the National Association of Postgraduate and Research in Education (ANPEd) and the publishings from the journals Brazilian Journal of Education (RBE), Society and Education, Research Notebooks - Carlos Chagas Foundation -, Studies in Educational Evaluation and Brazilian Journal of Education Policy and Administration (RBPAAE). Only two studies which measure the impact of democratic management were found, and both deal with the election of the school's principal. Even though the studies point out negative aspects of a principal's appointment by politicians and positive effects in the process of choice and election, its research designs aren't longitudinal and consequently fragile to infer any causal relation. As for the second goal, we've utilized contextual and cognitive data - collected in 2017 - from the 46 school from the municipal public network of Rio de Janeiro that make up the sample of the longitudinal study Linha de Base Brasil (LBB). It consists of a study about school effectiveness that will associate direct measures from the children's development (cognitive, motor and socio-emotional development) with characteristics from the families, school supplies, management e teachers' practices. The main goal is to identify factors associated with student learning during the first three years of compulsory schooling (4 to 7 years). The analysis was done in multilevel regression models with two levels: student and school. The results suggest that the IGD 1, related to the opening of reunions from the school council to the participation of school community and to the proportion of non-counselors teachers and parents participating in the reunions has no association with Language and Mathematics. As for the IGD 2, related to the number of school council meetings in the year and to the number of non-counselors people in the management team taking part in the reunions, the results suggest a weak and negative association to Language and Mathematics.

Keywords: Democratic management; school effectiveness; longitudinal study; impact assessment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Os processos das escolas eficazes.	37
Quadro 2: Expressões-chave utilizadas na busca por títulos relacionados à gestão escolar, à gestão democrática e à avaliação de impacto.	51
Quadro 3: Estudos classificados como de impacto.	54
Quadro 4: Resumo dos dados extraídos do Artigo 1.	59
Quadro 5: Resumo dos dados extraídos do Artigo 2.	63
Quadro 6: Resumo da avaliação do Artigo 1.	67
Quadro 7: Resumo da avaliação do Artigo 2.	69
Quadro 8: Questões do questionário contextual dos diretores referentes à gestão democrática.	75
Quadro 9: Questões (variáveis) utilizadas para o cálculo do IGD.	90
Quadro 10: Variáveis utilizadas na modelagem.	102
Quadro 11: HLM estimando Linguagem – Onda 2.	104
Quadro 12: HLM estimando Δ Linguagem (Onda 2 – Onda 1).	105
Quadro 13: HLM estimando Matemática – Onda 2.	106
Quadro 14: HLM estimando Δ Matemática (Onda 2 – Onda 1).	107
Tabela 1: Quantidade de trabalhos ao longo dos procedimentos 1 e 2.	50
Tabela 2: Quantidade de trabalhos após procedimento 3.	50
Tabela 3: Quantidade de trabalhos após procedimento 4.	52
Tabela 4: Quantidade de trabalhos ao longo do processo de seleção.	53
Tabela 5: Quantidade de trabalhos após o processo de classificação.	54
Tabela 6: Quantidade de trabalhos em língua estrangeira após processo de seleção.	55
Tabela 7: Quantidade de trabalhos em língua estrangeira após o processo de classificação. ..	55
Tabela 8: Escolas e Questionários contextuais na Prova Brasil - Edições de 2007, 2009 e 2011.	57
Tabela 9: Variáveis relativas ao Índice de Liderança do Diretor (ILD) - questionários dos professores - 2007, 2009 e 2011.	58
Tabela 10: Provimento do Cargo de Diretor segundo Sistema de Ensino em 2007, 2009 e 2011.	58
Tabela 11: Estatística descritiva da variável relativa à forma de provimento do cargo de diretor (Indicação por políticos técnicos ou outros).	58

Tabela 12: Número de redes e alunos da 4ª série do Ensino Fundamental e de crianças de 10 anos nos anos do SAEB considerados.....	61
Tabela 13: (Q10).....	77
Tabela 14: (Q13).....	78
Tabela 15: (Q34).....	79
Tabela 16: (Q35).....	79
Tabela 17: (Q36).....	79
Tabela 18: (Q37) – Parte 1.	80
Tabela 19: (Q37) – Parte 2.	81
Tabela 20: (Q38) – 1ª versão.	81
Tabela 21: (Q38) – 2ª versão – Parte 1.	82
Tabela 22: (Q38) – 2ª versão – Parte 2.	82
Tabela 23: (Q39).....	82
Tabela 24: (Q40) – Parte 1.	83
Tabela 25: (Q40) – Parte 2.	84
Tabela 26: (Q41) – Parte 1.	84
Tabela 27: (Q41) – Parte 2.	85
Tabela 28: (Q42).....	86
Tabela 29: (Q40) – Parte 3.	89
Tabela 30: Comunalidades da análise fatorial (taxas de fecundidade = 1,00 e 2,64).....	91
Tabela 31: Resultados da análise fatorial com a taxa de fecundidade = 1,00.	91
Tabela 32: Resultados da análise fatorial com a taxa de fecundidade = 2,64.	92
Tabela 33: Matriz de correlação linear entre as variáveis.	92
Tabela 34: Estatísticas descritivas dos fatores calculados (taxa de fecundidade = 1,00 e taxa de fecundidade = 2,64).	94
Tabela 35: Correlação linear entre a proporção de participantes (estimativa) não pertencentes ao CE nas reuniões do conselho (Q40) e o desempenho médio das escolas em Linguagem na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1).	97
Tabela 36: Correlação linear entre a proporção de participantes (estimativa) não pertencentes ao CE nas reuniões do conselho (Q40) e o desempenho médio das escolas em Matemática na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1).	97
Tabela 37: Correlação linear entre o número de reuniões do Conselho Escolar (Q38 – 2ª versão) e o desempenho médio das escolas em Linguagem na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1).....	99

Tabela 38: Correlação linear entre o número de reuniões do Conselho Escolar (Q38 – 2ª versão) e o desempenho médio das escolas em Matemática na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1).....	99
Tabela 39: Teste-t de comparação de médias em Linguagem na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1) entre escolas com reuniões do Conselho Escolar abertas e escolas com reuniões do Conselho Escolar fechadas à comunidade escolar (Q39).....	101
Tabela 40: Teste-t de comparação de médias em Matemática na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1) entre escolas com reuniões do Conselho Escolar abertas e escolas com reuniões do Conselho Escolar fechadas à comunidade escolar (Q39).....	101
Tabela 41: Correlação linear entre os IGDs e o desempenho médio das escolas em Linguagem na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1).....	101
Tabela 42: Correlação linear entre os IGDs e o desempenho médio das escolas em Matemática na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1).....	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP – Área de Planejamento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Conselho Escolar
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil
GERES – Estudo Longitudinal da Geração Escolar de 2005
GT – Grupo de Trabalho
HTML – *Hyper Text Markup Language*
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGD – Índice de Gestão Democrática
ILD - Índice de Liderança do Diretor
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBB – Linha de Base Brasil
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NSE – Nível Socioeconômico
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE – Plano Estadual de Educação
PIPS – *Performance Indicators in Primary Schools*
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Planos Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SGA – Sistema de Gestão Acadêmica
SIMAVE – Sistema Mineira de Avaliação
SME – Secretaria Municipal de Educação
TRI – Teoria da Resposta ao Item

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	17
2.1	Participação social, gestão democrática e legislação.....	17
2.2	Projeto político-pedagógico.....	22
2.3	Conselho escolar.....	26
2.4	Eleição para diretor.....	30
3	PESQUISA EM EFICÁCIA ESCOLAR	35
3.1	Evidências encontradas na literatura sobre eficácia escolar	36
3.2	Pesquisa em eficácia escolar e gestão democrática	40
4	REVISÃO SISTEMÁTICA	44
4.1	Delimitação da questão a ser pesquisada.....	45
4.2	Escolha das fontes de dados	46
4.3	Eleição das palavras-chave / busca e armazenamento de resultados.....	48
4.4	Seleção de publicações pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão	52
4.4.1	Publicações com título em português	52
4.4.2	Publicações com título em língua estrangeira	54
4.5	Extração de dados dos artigos selecionados	56
4.5.1	Artigo 1.....	56
4.5.2	Artigo 2.....	60
4.6	Avaliação dos artigos selecionados	64
4.6.1	Artigo 1.....	66
4.6.2	Artigo 2.....	67
4.7	Síntese e interpretação dos dados	69
5	DADOS E MÉTODOS	71

5.1 Pesquisa Linha de Base Brasil.....	71
5.2 Abordagem analítica.....	72
5.3 Instrumento cognitivo.....	74
5.4 Instrumento contextual	75
5.5 Análise do Instrumento Contextual	77
5.6 Construção dos Índices de Gestão Democrática.....	86
6 RESULTADOS	96
6.1 Análises preliminares	96
6.2 Modelos Multiníveis.....	102
7 CONCLUSÕES.....	109
REFERÊNCIAS	113

1 INTRODUÇÃO

A gestão democrática é um tema relevante para o campo da educação brasileira, principalmente quando analisado sob uma perspectiva legislativa, tendo sido incorporado pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), promulgado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) e reiterada pelos Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 (BRASIL, 2001) e 2014 (BRASIL, 2014). Apesar dessa relevância, revisões de literatura nacional e internacional sobre eficácia escolar sugerem uma escassez de estudos que tentam estimar os possíveis efeitos da gestão democrática na trajetória e aprendizado dos alunos, no aumento da participação das famílias no cotidiano da escola ou em outras dimensões do trabalho escolar. Algumas hipóteses para esse cenário de pouco diálogo entre as literaturas de gestão democrática e eficácia escolar são as raízes americanas e inglesas das pesquisas em eficácia escolar, onde não há essa discussão, e o fato de os estudos em eficácia escolar serem realizados em qualquer tipo de escola, enquanto que a gestão democrática, no contexto brasileiro, restringe-se às escolas públicas.

Dessa maneira, essa dissertação, como uma tentativa de aproximação entre as duas literaturas, tem como objetivo investigar o impacto da gestão democrática das escolas no aprendizado dos alunos. Este objetivo decompõe-se em outros dois: 1) fazer uma revisão sistemática sobre os impactos da gestão democrática das escolas no aprendizado dos alunos e/ou em quaisquer outras dimensões do trabalho escolar; 2) analisar o efeito dos Índices de Gestão Democrática no aprendizado dos alunos do primeiro ano da pré-escola (Pré-1) da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro.

No que se refere ao primeiro objetivo, serão analisados, para o período entre 2007 e 2017: 1) os trabalhos de todos os Grupos de Trabalho (GT) disponíveis nos sites das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); 2) as publicações com resumo disponível nos sites em português da plataforma Scielo, referentes aos periódicos Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade e Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas; 3) as publicações disponíveis no site dos periódicos Estudos em Avaliação Educacional e Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE).

Com relação ao segundo objetivo, o estudo propõe a criação Índices de Gestão Democrática, a partir de dados coletados em 2017 no questionário contextual respondido pelos diretores das 46 escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro que compõe a amostra do estudo longitudinal Linha de Base Brasil (LBB). O LBB irá acompanhar uma amostra de 2740 alunos ao longo dos três primeiros anos do período obrigatório de escolarização (4 aos 7 anos).

Trata-se de um estudo sobre eficácia escolar que irá associar medidas diretas do desenvolvimento das crianças (cognitivo, motor e desenvolvimento socioemocional) com características das famílias, insumos escolares, práticas de gestão e de professores. O objetivo principal é identificar fatores associados ao aprendizado dos alunos ao longo dos três primeiros anos do processo obrigatório de escolarização.

Entende-se que uma gestão democrática pressupõe a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar (alunos, responsáveis, funcionários e professores) nos processos de tomada de decisão da escola (SOUZA, 2007), vislumbrando a criação de mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas (PARO, 1992). Nesse sentido, o questionário respondido pelos diretores tentou captar quão democrática é a gestão de uma escola aferindo, por um lado, a existência, a utilização e o incentivo ao uso de mecanismos de democracia representativa e direta nas escolas (eleições para diretoria e conselho escolar, reuniões de conselho escolar e de outras natureza, e Projeto Político Pedagógico) e, por outro, a quantidade de participantes da comunidade escolar nesses mecanismos. A hipótese indica que quanto mais democrática for a gestão de uma escola, melhor será a qualidade da educação oferecida por ela, ou seja, maior será o aprendizado dos seus alunos.

Paralelo ao debate sobre gestão democrática, pesquisas sobre eficácia escolar começaram a repercutir, a partir de década de 70, com argumentos contrários aos argumentos oriundos do Relatório Coleman. Em resumo, o Relatório Coleman descobriu que

“as escolas recebem crianças que já são muito diferentes entre si, em termos de desempenho educacional. As escolas, portanto, não diminuem as diferenças entre os estudantes agregados em grupos étnicos/raciais. As coisas terminam do mesmo modo que começaram” (MOSTELLER; MOYNIHAN, 2008, p. 44).

Desde ao menos uma década, o conceito de escolas eficazes vem ganhando espaço devido, principalmente, ao surgimento dos sistemas de avaliação em larga escala. De acordo com Murillo (2008, p. 468), uma escola eficaz é aquela que “consegue um desenvolvimento integral de todos os seus alunos, em grupo e individualmente, maior do que seria esperado, levando-se em conta seu rendimento prévio, além da situação social, econômica e cultural das famílias”. O autor explica que a linha de pesquisa em eficácia escolar, de maneira simples, “está formada pelos estudos empíricos que buscam, por um lado, conhecer a capacidade que têm as escolas de influir no desenvolvimento dos alunos e, por outro, conhecer o que faz com que uma escola seja eficaz” (MURILLO, 2008, p. 468).

No que diz respeito à literatura internacional sobre o tema, de acordo com Reynolds e Teddlie (2008), as revisões de literatura de Levine e Lezotte (1990) e de Sammons, Hillman e Mortimore (1995) foram particularmente abrangentes em relação ao que já se sabe sobre processos de escolas eficazes. Cada uma delas refere-se a centenas de estudos sobre as características de escolas eficazes. A primeira se concentra em bases de conhecimento norte-americanas, enquanto a segunda se concentra em bases predominantemente britânicas, além de holandesas e norte-americanas. Em um esforço para sintetizar o que havia em comum nas duas revisões, Reynolds e Teddlie (2008) chegaram ao número de nove processos de escolas eficazes: 1) Liderança eficaz; 2) Ensino eficaz; 3) Desenvolvimento e manutenção de um enfoque intenso no aprendizado; 4) Criação de uma cultura escolar positiva; 5) Criação de expectativas altas (e apropriadas) para todos; 6) Ênfase nas responsabilidades e direitos dos alunos; 7) Monitoramento do progresso em todos os níveis; 8) Capacitação de pessoal na própria escola; 9) Envolvimento dos pais de maneira produtiva e apropriada. Esses processos serão melhor detalhados no Capítulo 3, mas já se pode adiantar que o tipo de participação da comunidade escolar considerada eficaz difere do pressuposto de uma gestão democrática, ou seja, de uma participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar (alunos, responsáveis, funcionários e professores) nos processos de tomada de decisão da escola (SOUZA, 2007). A literatura internacional, apesar de considerar que uma abordagem participativa é um fator associado a eficácia escolar, menciona a importância de se envolver nas tomadas de decisão apenas o vice-diretor e os professores, de forma a criar uma “missão” compartilhada pela escola (MORTIMORE et al., 1988 apud REYNOLDS; TEDDLIE, 2008; RUTTER et al., 1979 apud REYNOLDS; TEDDLIE, 2008).

Quanto as publicações produzidas no Brasil, Alves e Franco (2008), em uma síntese dos achados nacionais, estabeleceram cinco categorias de fatores associados a eficácia escolar (recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente e estilo pedagógico) que nada mencionam sobre gestão democrática. Ao longo do texto, os autores lembram apenas o trabalho de Soares e Teixeira (2006) como, de alguma forma, relacionado ao tema. A partir de uma busca introdutória no Google Acadêmico e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram encontrados outros estudos que tentaram fazer inferências causais acerca do impacto de alguma dimensão da gestão democrática das escolas no aprendizado dos alunos, como, por exemplo, a existência de eleição para diretores (SANTOS; SAMPAIO; SAMPAIO, 2014; OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO et al., 2012), de conselho escolar (SOUZA, 2016) e de Projeto Político-Pedagógico (SARAIVA, 2009; FRANCO; MANDARINO; ORTIGÃO, 2002).

Percebe-se que esta literatura se refere apenas às etapas de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, além de apresentar, em sua maioria, limitações referentes ao desenho de pesquisa, pois utilizam dados transversais coletados nas avaliações em larga escala. Pesquisadores da área há muito tempo já reconhecem as limitações dos dados transversais para estimar o impacto da escola no desempenho de alunos, estabelecendo o uso de dados longitudinais como padrão para as pesquisas em eficácia escolar (ALVES; FRANCO, 2008). No Brasil, o último estudo longitudinal com amostra probabilística foi realizado há quase 10 anos, o Projeto GERES (Estudo Longitudinal da Geração Escolar de 2005).

A escassez de estudos sobre os possíveis efeitos da gestão democrática no desempenho dos alunos e/ou em outras dimensões do trabalho escolar reforça a relevância da questão de estudo da dissertação. Cabe ressaltar ainda o fato de a pesquisa apresentar um desenho longitudinal e uma amostra probabilística para a rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, o que permitirá analisar de forma mais efetiva quais dimensões da gestão democrática, medidas a partir dos índices propostos, estão associadas aos ganhos de aprendizagem.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Neste capítulo, o conceito de gestão democrática utilizado na dissertação será justificado e explicado a partir de perspectivas teóricas e legislativas. De início, pode-se adiantar que ele está relacionado a ideia de participação de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão da escola, a partir de alguns dos principais mecanismos mencionados na legislação federal e na legislação do município do Rio de Janeiro. São eles: 1) Projeto Político-Pedagógico (PPP), 2) Conselho Escolar e 3) Eleições para diretor.

2.1 Participação social, gestão democrática e legislação

No Brasil, como decorrência das lutas sociais ocorridas ao longo do processo de democratização iniciado a partir dos anos 80, a Constituição de 1988 tratou, em mais de 30 artigos, o tema da participação social no processo de produção de políticas públicas (PIRES et al., 2012b). Desde então, o país tem vivido um aumento na quantidade e na diversificação de formatos de interação entre Estado e sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas. Dentre eles, merecem destaque os orçamentos participativos, as conferências temáticas, os conselhos, as ouvidorias, as audiências, as consultas públicas, entre outros (PIRES et al., 2012a; PIRES et al., 2012b).

No que diz respeito à educação, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) limitou-se, em seu Art. 206, a definir a gestão democrática como princípio do ensino público. Posteriormente, a LDB de 1996, no Art. 3º, inciso VIII, reiterou esse princípio. Em seu Art. 14, incisos I e II, a LDB de 1996 atribuiu aos sistemas de ensino a tarefa de definir as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e respeitando os princípios da (i) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da (ii) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A LDB acabou por não regulamentar as ações que direcionassem para uma maior efetivação da gestão democrática no país, sendo essa lacuna preenchida com a aprovação do PNE-2014, quando os entes federados “passaram a possuir um *input* para estabelecerem suas normas locais sobre gestão democrática” (AMARAL, 2016, p. 386). Em seu Art. 9, o PNE estabeleceu que os entes federados deveriam aprovar, em um prazo de dois anos a partir de sua publicação, leis específicas que promovessem e disciplinassem a gestão democrática da educação

pública para os seus sistemas de ensino. Em consonância com o Art. 9, a meta 19 do PNE determinou

“assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).”

Ainda na meta 19 estão previstas oito estratégias que, conforme sintetizado por Gomes (2015), pretendem estimular e qualificar a participação da comunidade escolar, reconhecendo esse envolvimento como premissa para efetivação da gestão democrática na educação. Os temas tratados nas estratégias estão relacionados a:

- transferências, por parte da União, aos entes federados que aprovarem legislação específica que regulamente a gestão democrática e que considere para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, conjuntamente, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar (GOMES, 2015);
- “programas de apoio e formação de conselheiros de acompanhamento de políticas educacionais;
- fóruns permanentes de educação nos estados, municípios e Distrito Federal, com vistas à coordenação das conferências e o acompanhamento dos planos de educação;
- constituição e fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais;
- conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização da gestão escolar e educacional;
- participação da comunidade escolar na formulação de projetos político-pedagógicos, currículos, planos de gestão escolar e regimentos escolares;
- autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;
- programas de formação de gestores escolares” (GOMES, 2015, p. 150).

A partir da análise das legislações acima, percebe-se que a existência e o funcionamento dos conselhos escolares, a existência e a forma de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, e a forma de provimento de diretores com a participação da comunidade escolar são elementos basilares para a constituição da gestão democrática nas escolas públicas.

No que diz respeito à rede de ensino do município do Rio de Janeiro, objeto de investigação desse trabalho, apesar da inexistência de um plano de educação municipal alinhado ao PNE-2014 (AMARAL, 2016), algumas resoluções e portarias da Secretaria Municipal de

Educação (SME) também estabelecem o funcionamento desses instrumentos de gestão democrática (Projeto Político-Pedagógico, Conselho Escolar) e ainda estabelecem as eleições para diretoria como uma das etapas de seleção. De acordo com a Resolução nº 20 (RIO DE JANEIRO, 2017a) e a PORTARIA E/SUBG nº 4 (RIO DE JANEIRO, 2017b), ambas de outubro de 2017, a escolha dos profissionais para a Direção das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal deve ser feita mediante processo de seleção de gestores, no qual verifica-se a elegibilidade dos candidatos quanto a irregularidades em prestação de contas, improbidade administrativa e exoneração anterior do cargo de diretor, considerando-os aptos ou não à disputa de votos da comunidade escolar. Por sua vez, a Resolução nº 38 (RIO DE JANEIRO, 2017c), de dezembro de 2017, e as PORTARIAS E/SUBG/CGSA nº 1 (RIO DE JANEIRO, 2018a) e nº 2 (RIO DE JANEIRO, 2018b), ambas de janeiro de 2018, dispõem sobre as eleições, organização e funcionamento do Conselho Escola-Comunidade, estabelecendo a eleição direta como forma de escolha dos membros e atribuindo ao conselho, dentre outras funções, o dever de participar da elaboração e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar. Nesse sentido, apesar da diversidade de aspectos e dimensões relativas à construção e aplicação do conceito de gestão democrática (GOMES, 2015), a dissertação focalizará tais mecanismos de participação.

Outros mecanismos tão importantes quanto para uma gestão democrática, como os Grêmios Estudantis e as Associações de Pais e Mestres, não serão considerados na definição de gestão democrática dessa dissertação. Os grêmios estudantis, de acordo com o site da SME do Rio de Janeiro¹, são compostos por alunos a partir de 9 anos, não fazendo, portanto, parte do cotidiano da Educação Infantil. As Associações de Pais e Mestres, além de não possuírem funções relacionadas à elaboração do PPP, sequer são citadas na Resolução nº 1.074, de abril de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010), da SME-RJ, que dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental.

Em uma perspectiva teórica, Souza (2007) diz que uma gestão democrática pressupõe a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar (alunos, responsáveis, funcionários e professores) nos processos de tomada de decisão da escola, de forma que as pessoas que atuam nela, ou sobre ela, identifiquem problemas, discutam, deliberem, planejem, encaminhem, acompanhem, controlem e avaliem o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução desses problemas. Assim, vislumbra-

¹ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=7728051>

se a criação de “mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública” (PARO, 1992, p. 262 e 263).

A literatura de gestão democrática não é esclarecedora quanto ao conceito de qualidade da educação, o que acaba atrapalhando o entendimento sobre a relação causal entre ambas. A ideia de qualidade ora aparece de maneira generalizada, falando-se apenas em qualidade da educação, ora passa por uma dimensão de formação para o exercício da cidadania e vivência democrática, ou ainda por uma dimensão voltada ao ensino/aprendizado. Há também argumentos que defendem que a própria comunidade escolar deva definir o que é qualidade. Nesse cenário, a literatura entende, por um lado, como indissociável a relação causal entre qualidade e participação, pois, uma vez que qualidade é definida como exercício da cidadania e vivência democrática, argumenta-se que a própria participação nas tomadas de decisão proporcionaria isso. Por outro lado, entende-se que a participação levaria a uma melhor qualidade da educação (qualidade de maneira generalizada ou qualidade como ensino/aprendizagem) por permitir atender aos interesses e necessidades de todos os segmentos da comunidade escolar e proporcionar um sentimento de co-responsabilização/engajamento e controle social.

De acordo com o analisado na legislação, espera-se que tal participação ocorra, além de outros mecanismos, através do Conselho Escolar, na construção do PPP ou em outras reuniões, e na seleção do diretor escolar através da eleição. Dessa maneira, a participação na escola está atrelada a mecanismos de democracia representativa e até mesmo a mecanismos de democracia direta, uma vez que, conforme apontado por Lima (2014, p. 1074), os órgãos colegiados devem realizar “práticas de democracia direta, sempre que possível e adequado”. Diante de algumas limitações referentes à democracia direta e à democracia representativa apontadas pela literatura de Ciência Política, cabe o questionamento: seria pertinente trazer esse cenário para o ambiente escolar?

Em uma democracia direta todos participam das decisões. Essa exigência ignora a falta de tempo das pessoas e até mesmo uma possível falta de interesse em assuntos que não sejam referentes às suas vidas privadas (MANIN, 1995). Por outro lado, Arretche (1996) diz que formas de participação consoantes com princípios da democracia direta supõem, necessariamente, um número pequeno de pessoas e uma redução do escopo de questões a serem decididas. Além disso, as decisões tomadas em democracias diretas espelham a vontade do todo, dando vazão à maioria ou à unanimidade, o que pode desconsiderar as opiniões e direitos de minorias (COSER, 2013).

Sobre este último ponto, a democracia representativa pretende espelhar a diversidade de opiniões (COSER, 2013). No entanto, Coser (2016), entende que nada comprova que valores contrários aos direitos das minorias estejam mais presentes entre os representados do que entre os representantes, e argumenta que essa suposição ignora a possibilidade de representantes interessados na reeleição procurarem se aproximar das opiniões daqueles que eles imaginam ser eleitor médio (COSER, 2016). “Se esse eleitor médio exprime valores contrários às minorias, o representante provavelmente fará o mesmo” (COSER, 2016, p. 39). Coser (2016) assinala ainda que uma das críticas à democracia representativa seria o distanciamento entre os representantes e seus eleitores, ou, em outras palavras, o distanciamento entre as instituições representativas e os anseios da população em geral. Um dos motivos seria o fato da democracia representativa concentrar a participação no momento das eleições, estimulando o cidadão a se recolher ao seu universo fora desse período (COSER, 2016). Outro motivo, seria o fato de os cidadãos verem essas instituições como controladas por *lobbies* e pelos interesses dos próprios representantes (COSER, 2016).

Além dessas limitações, Lüchman (2006) cita alguns elementos das experiências participativas que suscitam uma maior problematização:

os riscos de populismo, elitismo – caracterizado pelo predomínio e/ou o favorecimento dos grupos mais organizados e com maior poder e recursos –; o risco de coerção da maioria; a força dos interesses privados ou egoístas (Elster, 1997); a manipulação das preferências por grupos com maior poder político e econômico (Przeworski, 1998; Stokes, 1998), entre outras (LÜCHMAN, 2006, p. 24)

A autora lembra ainda que Tatagiba (2003 apud LÜCHMAN, 2006, p. 24), em um balanço da literatura sobre os Conselhos Gestores de Políticas Públicas, ressalta a resistência do Estado para com estes espaços através de uma série de mecanismos de controle sobre o processo participativo, assim como a baixa capacidade propositiva dos conselhos, que possuem um reduzido poder de influência sobre o processo de definição das políticas públicas. Por último, Lüchman (2006) resgata os estudos de Fuks et al. (2004 apud Lüchman, 2006, p. 24), que “indicam uma importante correlação entre as desigualdades de recursos (renda, escolaridade, organizacional, etc.) e desigualdades no poder de influência dos processos decisórios”. Os autores também descobriram que, de maneira geral, as deliberações são conduzidas pelos gestores públicos que, além de possuírem maior nível de renda e escolaridade, contam com uma maior quantidade de outros recursos, tais como: competência técnica, capacidade de obter maior informação e maior penetração nos aparatos institucionais.

Diante de tais problematizações, as seções a seguir tentam explicar os três mecanismos de gestão democrática citados (Projeto Político-Pedagógico, Conselho Escolar e eleição para diretor), focalizando o debate sobre como suas aplicações proporcionariam a qualidade da educação. Tenta-se, na medida do possível e dos riscos inerentes à dissociação das dimensões de qualidade mencionadas, debater como a literatura entende que tais mecanismos se relacionam com a aprendizagem dos alunos. Essa escolha se deve ao fato de a variável de interesse da pesquisa ser a aprendizagem das crianças em português e matemática. Ao longo do texto, também são relatados alguns resultados de pesquisas descritivas sobre o funcionamento de tais mecanismos na prática.

2.2 Projeto político-pedagógico

De acordo com a literatura (ROMÃO; PADILHA, 1998; PADILHA, 2003; VEIGA, 2003; FERNANDEZ, 2015) o projeto político-pedagógico pode ser entendido como o planejamento da escola, construído com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Segundo Romão e Padilha (1998), é impossível dissociar a ideia de planejamento escolar da necessidade de se desenvolver um projeto político-pedagógico nos estabelecimentos de ensino. Os autores tratam o PPP como um Planejamento Socializado Ascendente (ROMÃO; PADILHA, 1998, p. 59) e afirmam que seu primeiro passo é a Carta Escolar, instrumento de “estudo inicial de dados da realidade escolar e de diagnóstico” (ROMÃO; PADILHA, 1998, p. 61) que garante, “desde o início do planejamento, a participação de todos os segmentos” (ROMÃO; PADILHA, 1998, p. 61). Para Romão e Padilha (1998), planejar, em sentido amplo, significa responder a um problema, significa estabelecer fins/objetivos e meios. Nesse sentido, eles argumentam que o planejamento possui um caráter político e ideológico, pois, ao definir objetivos, metas, metodologias de ação, formas de avaliação do trabalho na escola, etc, são feitas opções, “levando-se em conta o contexto e os pressupostos filosóficos, culturais e políticos de quem, com quem e para quem se planeja” (ROMÃO; PADILHA, 1998, p. 56). Sendo assim, os autores entendem que o planejamento feito com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar é um “verdadeiro exercício de cidadania” (ROMÃO; PADILHA, 1998, p. 57), já que envolve a população na tomada de decisão de um serviço prestado pelo Estado, e permite a proposição de

“(...) ações com base no estabelecimento de finalidades e de objetivos educacionais claramente definidos, sem perder de vista a multiplicidade cultural, política e social que certamente aparecerá no diagnóstico proposto. Dessa maneira, viabiliza-se o estabelecimento de metas, metodologias e formas de avaliação das atividades educacionais que favoreçam a ação de todos para superarem, coletivamente, os problemas e as demandas educacionais verificados a cada momento” (ROMÃO; PADILHA, 1998, p.63).

A conclusão é que esse tipo de planejamento representa “um instrumento eficaz para contribuir com a melhoria da qualidade do serviço educativo oferecido pela instituição escolar” (ROMÃO; PADILHA, 1998, p. 63).

Percebe-se que Romão e Padilha (1998), ao relacionarem a participação na construção do PPP com qualidade da educação, não abordam o ensino/aprendizado de conteúdos curriculares, mencionando apenas a formação para a cidadania ou tratando de forma generalizada. Padilha, em um texto de 2003, onde trata o PPP como um planejamento dialógico com a participação “dos vários segmentos escolares” (PADILHA, 2003, p. 76), torna a ressaltar a possibilidade que o PPP oferece de “avaliar as necessidades e expectativas de todos os segmentos escolares” (PADILHA, 2003, p. 76). Sem usar a palavra “qualidade”, o autor aponta as funções do PPP de modo generalista, referindo-se a um “melhor atendimento do aluno” e à “melhoria da organização administrativa, pedagógica e financeira da escola” (PADILHA, 2003, p. 76).

Veiga (2003), por sua vez, entende o PPP como “organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” (VEIGA, 2003, p. 11) e considera que “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar” (VEIGA, 2003, p. 11). A autora aponta que o PPP “propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania” (VEIGA, 2003, p. 13), e argumenta que o político e o pedagógico do PPP possuem uma significação indissociável, na medida em que o projeto “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 2003, p. 13) e é pedagógico “no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 2003, p.13).

Veiga (2003) define ainda alguns princípios para a construção do projeto político-pedagógico: igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. Dentre eles, os princípios da qualidade e da gestão democrática são os que mais respondem sobre a relação entre a construção participativa do PPP e a qualidade da educação. Pode-se dizer que Veiga (2003) concorda com Romão e Padilha (1998) ao entender que a intencionalidade da escola é a “formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”

(VEIGA, 2003, p. 13). No entanto, no que diz respeito ao princípio da qualidade, a autora dá mais ênfase que os outros autores na questão do ensino/aprendizado ao dizer que “o desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos” (VEIGA, 2003, p. 16) e acrescenta:

“A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem” (VEIGA, 2003, p. 17).

Ao explicar o princípio da gestão democrática para a construção do PPP, Veiga (2003) recorre a Marques (1990, apud VEIGA, 2003) para explicar a ideia de que a participação permitiria a definição de objetivos que atendam aos interesses de todos e faria uma espécie de controle social. Nas palavras de Marques:

“A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação” (1990, p.21 apud VEIGA, 2003, p.18).

Fernández (2015), assim como Veiga (2003), embora sem utilizar a palavra “qualidade”, estabelece uma relação entre PPP, formação para a cidadania e ensino/aprendizado. Para isso, a autora faz uma análise sobre o significado das palavras “político” e “pedagógico” no projeto político-pedagógico. De acordo com a sua leitura, a dimensão política se faz no diálogo e na articulação dos PPPs de cada escola com as orientações e ações da administração federal, estadual ou municipal, tais como PNEs, PEEs e PMEs. Em outras palavras, o “político” dos projetos pedagógicos se encontra

(...) nas formas de interseção, em cada escola, das políticas públicas municipais, estaduais e nacionais com a participação popular e a capacidade técnico-pedagógica de cada equipe para concertar tanto as demandas do sistema quanto as necessidades locais (FERNÁNDEZ, 2015, p. 48).

A dimensão pedagógica, por sua vez, se caracterizaria por essa articulação das demandas tanto do sistema quanto das necessidades locais sem perder de vista a finalidade precípua da escola: garantir a formação cidadã e, com isso, a aprendizagem dos estudantes que a frequentam (FERNÁNDEZ, 2015).

Quanto a elaboração do projeto político-pedagógico, Fernández (2015) afirma que autores altamente referenciados no debate sobre o PPP, buscando ressaltar a orientação política da ação educativa, optaram por destacar a elaboração de um marco referencial como um primeiro momento do processo de planejamento. Nesse sentido, Padilha (2003) apresenta uma metodologia de construção do PPP, desenvolvida por Celso Vasconcellos (1995), que se operacionaliza nos seguintes passos: 1) como entendemos o mundo em que vivemos; 2) quais são as utopias que nos movem neste mundo; 3) qual a escola dos nossos sonhos; 4) qual o retrato da escola que temos; 5) o que faremos na nossa escola. Os três primeiros completam o necessário marco referencial do projeto.

Fernández (2015) entende que os três primeiros passos são muito genéricos e afirma que numerosos projetos políticos-pedagógicos evidenciam marcos referenciais pautados em conceitos muito amplos, como cidadania e democracia (que aceitam diversas interpretações), e nunca apresentam a formulação de planos de ação. Segundo a autora, a escolha por conceitos ambivalentes caracteriza o marco referencial como um programa político e oculta as diferenças de posições entre os atores escolares. Isso somado a não formulação de planos de ação - momento que seria designado para negociação e debate coletivo - gera um projeto sem a participação efetiva dos diferentes sujeitos escolares e sem a devida contratualização entre as pessoas envolvida no processo educacional.

Nesse sentido, em um texto de 2018, Fernández (2018) relata seus resultados de uma pesquisa com uma amostra de 30 escolas públicas, 15 da rede municipal de Duque de Caxias e 15 da rede municipal do Rio de Janeiro, escolhidas de forma que atendessem alunos de NSE heterogêneo e possuíssem os mais altos e os mais baixos índices de desempenhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Fernández (2018) constata que na maioria dos PPPs não há referências claras a qualquer processo participativo e que há, ainda, uma maciça ausência de diagnósticos, objetivos claros, metas e ações específicas. A autora aponta que “grande parte dos PPPs dedicam a maior parte do seu texto a uma análise generalista e, por vezes, desordenada, da situação local, nacional e até mundial” (FERNÁNDEZ, 2018, p. 147), sugerindo a influência de Celso Vanconcellos (1995) como motivo.

Os achados da dissertação de Saraiva (2009) vão ao encontro da pesquisa de Fernández (2018). Sua pesquisa selecionou 4 de 20 escolas da rede estadual de Belo Horizonte que compunham a amostra do Projeto GERES. As escolas foram escolhidas a partir do valor agregado em Matemática e Português, sendo duas com valor agregado acima da média da rede e duas com valor agregado abaixo da média da rede. A autora relata que “se o documento já teve alguma importância no passado ele não detém mais o mesmo status” (SARAIVA, 2009, p.

105), parecendo ter se tornado mais um requisito burocrático. Suas conclusões são que não há indícios de participação da comunidade escolar na construção dos PPPs e que o conteúdo dos projetos é extremamente similar. Ou seja, além de utilizarem os termos Marco Referencial, Marco Situacional e Marco Operativo, não é possível “apreender com clareza nenhuma especificidade acerca da identidade, das ideias e concepções da comunidade escolar. Nem tampouco sobre o diagnóstico, a organização ou a prática pedagógica que caracteriza a escola” (SARAIVA, 2009, p. 106).

Dessa maneira, tais estudos levam a crer que Ângelo Ricardo de Souza pode estar certo quando diz que “ocorre, contudo e com frequência, de a escola elaborar o seu PPP apenas para dar resposta às demandas formais exaradas pelo gestor do sistema de ensino” (SOUZA, 2018, p. 8).

2.3 Conselho escolar

Em uma perspectiva prescritiva, oriunda do material instrucional “Caderno 1 – Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania” (BRASIL, 2004), referente ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, “os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola” (BRASIL, 2004, p. 34). Embora a literatura (CISEKI, 1998; WERLE, 2003) fale em eleição pela comunidade escolar como forma de seleção dos conselheiros, o material (BRASIL, 2004) informa que deve-se observar as diretrizes do sistema de ensino e afirma que as experiências indicam várias possibilidades para a escolha dos membros dos Conselhos Escolares.

Ainda segundo o material instrucional (BRASIL, 2004), as funções dos conselhos podem ser deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras. As funções deliberativas dizem respeito a decisões tomadas sobre o PPP e outros assuntos da escola, ao encaminhamento de problemas, à elaboração de normas internas e ao cumprimento de normas do sistema de ensino, além de estarem relacionadas decisões sobre organização e funcionamento geral da escola em aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro. As funções consultivas possuem um caráter de assessoramento, analisando questões encaminhadas pelos diversos segmentos da comunidade escolar e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pela direção. As funções fiscais referem-se ao acompanhamento da execução de ações

pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar. Por último, as funções mobilizadoras tratam da promoção da participação dos segmentos da comunidade escolar em diversas atividades, contribuindo, assim, para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação (BRASIL, 2004).

Em uma perspectiva teórica, Werle (2003) entende que o Conselho Escolar constitui um espaço de relações de poder e ressalta que sua existência decorre da representatividade dos seus componentes, “legitimamente eleitos pelos segmentos da comunidade escolar” (WERLE, 2003, p. 10). Para a autora, o Conselho Escolar é uma possibilidade de se constituir uma comunidade cívica (McGINN, 1996 apud WERLE, 2003).

“Numa comunidade cívica, há engajamento e efetiva participação nas questões de interesse público, igualdade política entre todos os participantes, participação ativa, tolerância e voluntariedade, além de espaço para discordar e propor pontos de vista sem constrangimento ou passividade” (WERLE, 2003, p.12).

Por possibilitar esse nível de participação, a autora entende o Conselho Escolar como um espaço de formação e aprendizagem cívica através de “aprendizagens vivencias de democracia” (WERLE, 2003, p.12) e “revisão de processos participativos” (WERLE, 2003, p. 25). Para isso, no entanto, é preciso ter a “noção de que a discussão e a participação ativa em todas as questões de interesse público deve ser priorizada em relação à necessidade imediata de tomar decisões” (WERLE, 2003, p. 25).

Nesse cenário, Werle (2003) defende o Conselho Escolar como espaço “de incentivo e promoção da qualidade da Educação pública” (WERLE, 2003, p. 48), sendo que seu “primeiro compromisso” (WERLE, 2003, p. 48) seria “dimensionar a amplitude e o significado de qualidade no âmbito da escola” (WERLE, 2003, p. 48). O Conselho Escolar poderia trabalhar, então, “no refinamento da concepção de qualidade de ensino na escola” (WERLE, 2003, p. 49).

“Que área exige esforços de melhoria e demandam urgentemente qualificação? Relação com a comunidade, currículo e ensino, apoio a alunos? Há convergência entre os segmentos da comunidade escolar ante a qualificação e o ensino? E os espaços, equipamentos e recursos materiais oferecem condições para o trabalho escolar de qualidade? E as relações humanas? Acreditamos que somos capazes de um trabalho com maior qualidade? É gestão pedagógica o eixo central que exige propostas imediatas de melhoria da qualidade? Como os segmentos da comunidade escolar avaliam as ações administrativas, pedagógicas e financeiras desenvolvidas na escola? Como os dados da avaliação podem contribuir para melhorar a qualidade da ação da escola?” (WERLE, 2003, p. 48 e 49).

O Conselho Escolar, “por considerar os componentes da comunidade escolar agentes de gestão e planejamento da educação” (WERLE, 2003, p. 12), também permitiria o comprometimento de pais, alunos, professores e funcionários com a gestão da escola, possibilitando a incorporação de alternativas de controle social na gestão escolar (WERLE, 2003).

Ciseki (1998), por sua vez, define o Conselho Escolar como um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar, por meio do qual

“todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, tornando esse colegiado não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola” (CISEKI, 1998, p. 49).

Apesar de afirmar que a configuração dos conselhos varia entre os municípios e os Estados, a autora explica que “com exceção do diretor, que é membro nato, todos os outros membros do Conselho são eleitos por seus pares” (CISEKI, 1998, p.49). Além disso, segundo Ciseki (1998), as reuniões são abertas e delas podem participar, “com direito a voz, todos os que trabalham, estudam, têm filhos na escola ou fazem parte de movimentos organizados da região em que a escola está inserida” (CISEKI, 1998, p. 49), sendo que somente os membros eleitos têm direito a voto.

Ciseki (1998) entende que a participação e a qualidade da educação são indissociáveis. A autora defende que o convívio diário dos alunos com a escola faz com que esta, de maneira consciente ou não, ensine “não só por meio do conteúdo com o qual trabalha em sala de aula, mas também pelas relações que estabelece com eles no dia-a-dia” (CISEKI, 1998, p. 43), pela forma como organiza seu tempo - “definição do calendário, distribuição das aulas, dos dias de prova, do tempo reservado a cada área do conhecimento, ao recreio, ao contato com os pais” (CISEKI, 1998, p. 44) - e pela forma como organiza seu espaço - “salas de aula, salas de reunião, distribuição das carteiras etc” (CISEKI, 1998, p. 44).

Nesse sentido, o Conselho Escolar, como um colegiado formado para gerir coletivamente a escola, discutir seus problemas de gestão e construir seu projeto voltado aos interesses da comunidade que dela se serve (CISEKI, 1998), permitiria à população “controlar a qualidade de um serviço prestado pelo Estado, ou seja, (...) definir e acompanhar a educação que lhe é oferecida” (CISEKI, 1998, p. 44), e proporcionaria, ainda, “o exercício da cidadania, o aprendizado de relações sociais mais democráticas e a formação de cidadãos ativos” (CISEKI, 1998, p. 44).

A partir das leituras de Werle (2003) e Ciseki (1998), depreende-se que não há exatamente uma conceituação do que é qualidade, sendo que esta deve ser definida pela própria comunidade escolar, através da participação no Conselho Escolar. Sendo assim, além de definir o que é a qualidade da educação almejada, a participação ofereceria condições de alcançá-la através do engajamento e controle social da comunidade.

Após essas considerações, é importante trazer para o debate o que algumas evidências empíricas revelam sobre os Conselhos Escolares. Ângelo Ricardo de Souza (2018) chama a atenção para o fato de que estudos empíricos “reconhecem que são instituições nas quais há uma compreensão limitada sobre as suas potencialidades políticas ou técnicas” (SOUZA, 2018, p. 7) e afirma que, muitas vezes, a função do Conselho acaba sendo apenas a de formalizar decisões já tomadas pela direção escolar ou pelo grupo dominante na política escolar. Santos (2016), por sua vez, corrobora esse diagnóstico ao apresentar os resultados de sua pesquisa que analisa evidências empíricas relacionadas aos processos de implantação, organização e funcionamento dos Conselhos Escolares.

Santos (2016) analisa trabalhos acadêmicos produzidos entre o período de 2005 até 2008 e entre o período de 2011 até 2014. O recorte temporal justifica-se por compreender o início e a completude de 10 anos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2004. Ao todo, foram selecionados 6 trabalhos para cada período, de acordo com os seguintes critérios: 1) ter como objeto a análise do processo de implantação, organização e funcionamento de Conselhos Escolares; 2) pesquisar escolas públicas de ensino fundamental e médio; e 3) empregar como procedimento para a coleta de dados a observação, a análise documental, a efetivação de entrevistas com representantes e/ou representados e/ou aplicação de questionários (SANTOS, 2016).

As conclusões apontam que os Conselhos Escolares têm sido instalados como cumprimento formalista das normas definidas pelos sistemas de ensino, conforme a determinação da legislação nacional. As evidências desse quadro seriam (SANTOS, 2016):

- Ausência de qualquer processo amplo e coletivo de discussão/formação acerca das suas finalidades e de seu funcionamento;
- Desconhecimento das atribuições dos representantes, principalmente dentre pais e alunos;
- Ausência de candidatos representantes dos segmentos dos pais e dos alunos;
- Desrespeito à paridade e/ou proporcionalidade;

- Escolha ou indicação pelo diretor escolar de candidatos a representantes de segmento;
- Relações hierárquicas entre os segmentos, associado muitas vezes ao desnível quanto ao domínio de certas informações ou conhecimentos (os segmentos representados pelos profissionais das escolas, sobretudo diretores e professores, possuem mais informações e, conseqüentemente, mais poder);
- Ausência de relações entre representantes e representados, assim como a inexistência de condições concretas que as promovam;
- Poucas reuniões realizadas e dificuldades em estabelecer horário comum a todos os representantes;
- Nas reuniões, predominância de assuntos acerca de aplicação dos recursos financeiros em relação aos administrativos e disciplinares. Assuntos pedagógicos ou relacionados ao projeto de formação humana praticamente inexistem nos registros escritos;
- Centralidade da figura do diretor na tomada de decisões, a participação submissa de professores e servidores, e a participação homologadora dos representantes de pais, quando há.

Por fim, Santos (20016) conclui que os trabalhos, mesmo evidenciando a não efetividade dos Conselhos Escolares, manifestam-se pela necessidade de aprimoramento das condições que os desfavorecem.

2.4 Eleição para diretor

Segundo Lück (2011), identifica-se no Brasil, historicamente, a adoção de diversas modalidades de seleção de diretores: 1) indicação pelos poderes públicos estaduais e municipais, 2) eleição direta pela comunidade escolar, 3) aprovação em concurso público, 4) adoção de processos mistos ou combinados. Para fins de análise, serão abordadas apenas as três primeiras, sendo que a quarta pode ser entendida como uma combinação de duas ou mais modalidades, geralmente incluindo a eleição como base, à qual é acrescentada a realização de provas para avaliar a competência técnica (GISESKI ET AL, 1996 apud LÜCK, 2011).

Na seleção por indicação, o diretor é livremente nomeado por autoridade do Estado e pode ser exonerado a qualquer momento, de acordo os interesses políticos e as conveniências

daqueles que o escolheram (MENDONÇA, 2001). Souza (2007) diz que a indicação do dirigente escolar pressupõe que a direção da escola pública seja um cargo político de confiança do governante municipal ou estadual, sugerindo maior intervenção e controle do poder público na escola ou a utilização dos cargos de direção como moeda de troca nas políticas regionais e locais. Nesse sentido, Mendonça (2001, p. 88) afirma que “a crítica ao processo de indicação política de diretores escolares ensejou a busca de mecanismos alternativos como o concurso público e as eleições” (MENDONÇA, 2001, p. 88).

No concurso público, o candidato é avaliado por exame de títulos e provas, que nomeiam os primeiros colocados mediante critérios técnicos (MENDONÇA, 2001). Apesar do inegável avanço que possa significar em relação à indicação política (MENDONÇA, 2001), Souza (2007) aponta que a compreensão do concurso público como critério de seleção pressupõe que a direção escolar é um cargo técnico, cujo ocupante o desempenhará permanentemente, e destaca, juntamente com Mendonça (2001) e Paro (2003), que a capacidade de liderança do diretor não parece ser passível de ser avaliada através de provas e títulos.

Na eleição, a seleção do diretor é resultado de um “processo em que a manifestação da vontade dos segmentos da comunidade escolar é manifestada pelo voto” (MENDONÇA, 2001, p. 88). Em uma perspectiva de gestão democrática, a eleição é entendida como um processo que combateria a vinculação espúria entre o diretor e o administrador público/político e possibilitaria avaliar a capacidade de liderança política dos candidatos (MENDONÇA, 2001; SOUZA, 2007). Segundo Lück (2011, p. 128), sua realização “revela uma prevalência de meios de participação direta da comunidade escolar na seleção de diretores e também um interesse em promover a participação dessa comunidade na gestão escolar”.

Assim como nos mecanismos anteriores de gestão democrática, a relação entre eleição e qualidade é colocada pela literatura analisada (PARO, 2003; SOUZA, 2007) de maneira genérica, tratando-se apenas de qualidade da educação. Embora Paro (2003) entenda que a eleição de diretor não resolva todos os problemas da escola, o autor defende a ideia de que em tal contexto espera-se maior compromisso e foco do diretor eleito com a comunidade escolar que o elegeu, e argumenta que a relevância da eleição direta

“fundamenta-se na necessidade do controle democrático do Estado por parte da população, no sentido do provimento de serviços coletivos em quantidade e qualidade compatíveis com a obrigação do Poder Público e de acordo com os interesses da sociedade” (PARO, 2003, p. 26)

Nessa linha, Souza (2007) concorda com Paro (2003) quanto a possibilidade de controle social proporcionada pela eleição, mas discorda quanto ao comprometimento do diretor eleito com a qualidade educacional para todos. Nas palavras dele:

“o diretor eleito não é, por natureza do processo eletivo, mais compromissado com a educação pública de qualidade para todos/as, mas a eleição é o instrumento que, potencialmente, permite à comunidade escolar controlar as ações do dirigente escolar no sentido de levá-lo a se comprometer com este princípio” (SOUZA, 2007, p. 200).

Souza (2007) entende que, como em qualquer eleição, é provável que vença aquele que consiga se identificar com as pretensões do eleitorado, as quais podem ser articuladas com o compromisso em favor de educação pública de qualidade para todos ou podem ser vinculadas a interesses estamentais ou mesmo individuais.

Nesse sentido, o autor aponta que a defesa da eleição como alternativa à indicação sugere a compreensão de que “a) as eleições nas escolas não são “partidárias” e que “b) o partido no governo de uma cidade ou de um estado não tem domínio sobre as relações de poder que se estabelecem entre escola e poder público central” (SOUZA, 2007, p. 197). Quanto ao primeiro ponto, o autor argumenta que, “em muitos casos, as disputas eleitorais nas escolas são expressão das lutas entre interesses dos próprios partidos políticos institucionais” (SOUZA, 2007, p. 197), com líderes locais e regionais articulando candidaturas com a intenção de ampliar sua base político-eleitoral. Paro (2003, p. 77), por sua vez, alerta que não é só do lado do governo que existe esse risco de partidarização, mas também do lado do pessoal escolar, que pode pôr-se a lutar por interesses particularistas, assim como do lado dos usuários que podem constituir as eleições em ocasião para exercício de lutas partidárias com grupos ligados a partidos políticos ou entidades sindicais. Quanto ao segundo ponto, Souza (2007) lembra que a escola pública é parte do aparato estatal e está atrelada normativamente ao sistema de ensino, dependendo, portanto, da sustentação financeira e de outros recursos definidos pelo poder público. Ou seja, recursos determinados pelos sujeitos no comando da política e do poder do município ou do estado.

Corroborando algumas dessas críticas, Mendonça (2001) afirma que vários estudos apontam problemas e limitações da eleição,

“como excesso de personalismo na figura do candidato, falta de preparo de alguns deles, populismo e atitudes clientelistas típicos da velha política partidária, aprofundamento de conflitos entre os segmentos da comunidade escolar, comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito, dentre outros” (MENDONÇA, 2001, p. 89 e 90).

Em uma pesquisa com secretarias estaduais de educação de 24 estados e secretarias municipais de 11 capitais brasileiras, Lück (2011, p. 128) identificou a baixa participação de professores e pais de alunos na gestão da escola e até mesmo no processo eleitoral. A autora afirma ainda que “essa participação não chega nem mesmo, em muitas unidades federadas, a mobilizar professores a se candidatarem ao cargo de diretor, uma vez que, conforme os dados revelam, não é um cargo muito disputado” (LÜCK, 2011, p. 129).

Diante desse cenário, o PNE – 2014, no que diz respeito a seleção de diretores, definiu em sua estratégia 19.1

“priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar” (BRASIL, 2014).

Percebe-se que o PNE – 2014 não trata especificamente da eleição, utilizando apenas a expressão “participação da comunidade escolar”. Conforme lembra Amaral (2016, p. 398), “cabe destacar que participação pode - ou não - incorporar a eleição como mecanismo de escolha”. Além disso, a autora indaga: “será que podemos afirmar que há consensos ou acordos firmados sobre mérito, desempenho e participação?” (AMARAL, 2016, p. 392). Para tentar responder a essa pergunta, a autora fez, no período entre julho e dezembro de 2016, uma pesquisa documental com os Planos Municipais de Educação (PME) de diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro, aprovados após a promulgação do PNE – 2014. Dentre os 92 municípios que compõem o estado, constatou-se que 2 ainda não tinham planos sancionados, restando 90, dos quais 46 foram analisados e 9 selecionados. Os resultados apontam para um consenso entre os 9 municípios no que diz respeito a algumas características relativas ao mérito (experiência docente, formação em gestão e ser “ficha limpa”), ao desempenho (prova escrita, plano de gestão e análise de perfil) e à participação (eleição ou consulta à comunidade). Sob o prisma da gestão democrática, Amaral (2016) levanta alguns questionamentos:

“Se a proposta da rede é selecionar um diretor a partir de um perfil mais democrático, faz sentido associar a prova e a análise de perfil previamente à participação a comunidade?” (AMARAL, 2016, p. 396).

“Quais as diferenças entre consulta e eleição? No caso de uma consulta pública, será formada uma lista tríplice para nomeação do executivo de qualquer candidato da lista? Afinal, se é uma consulta, o executivo pode ou não levá-la em consideração no momento da nomeação do dirigente escolar” (AMARAL, 2016, p. 399).

É importante destacar que o debate sobre a eleição do diretor e esses tipos de questionamentos, possivelmente, restringem-se ao Brasil e a Portugal. Nesse sentido, Elacqua et al. (2015, p. 144) observam que os mecanismos predominantes de escolha do diretor no Brasil diferem significativamente do que ocorre em outros países. De acordo com os autores, um estudo publicado pela Comissão Europeia em 2013 revelou que em dois terços dos países europeus os diretores escolares são selecionados por meio de recrutamento aberto, organizado pelos responsáveis pela administração do sistema escolar. O estudo também constata que “a decisão sobre a escolha do diretor nunca é de responsabilidade da própria escola” (ELACQUA ET AL., 2015, p. 140), sendo Portugal a única exceção conhecida. Elacqua et al. (2015) afirmam ainda que, independentemente do método de seleção, observa-se no mundo uma tendência à qualificação, com exigências técnicas de formação e certificação antes ou durante a gestão. “Entre as habilidades que devem ser comprovadas, além das pedagógicas, estão as de gestão escolar e liderança” (ELACQUA ET AL., 2015, p. 140).

3 PESQUISA EM EFICÁCIA ESCOLAR

As pesquisas sobre efeito escola e eficácia escolar têm origem no extenso *survey* conduzido por James S. Coleman e seus colegas, nos Estados Unidos, em meados da década de 1960 (BROOKE; SOARES, 2008). O Relatório Coleman, como ficou conhecido, tentou “discernir possíveis relações” (BROOKE; SOARES, 2008, p.14) entre as características das escolas e o desempenho alcançado pelos diferentes grupos de alunos, avaliando cerca de 570 mil alunos, 60 mil professores, e reunindo informações sobre as instalações disponíveis em cerca de 4 mil escolas (MOSTELLER; MOYNIHAN, 2008).

As relações encontradas não foram as esperadas. Descobriu-se, primeiramente, que as escolas não variavam tanto quanto se imaginava. Em segundo lugar, as variações com relação ao financiamento, aos equipamentos e aos currículos das escolas não pareciam explicar a variação no desempenho dos alunos (BROOKE; SOARES, 2008). O que o Relatório Coleman mostrou com clareza é que as diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças no seu desempenho (BROOKE; SOARES, 2008) e que, portanto, as escolas não diminuem as diferenças entre os estudantes agregados em grupos étnicos/raciais (MOSTELLER; MOYNIHAN, 2008). Tais resultados levaram a conclusões de que as escolas não fazem diferença (BROOKE; SOARES, 2008; MOSTELLER; MOYNIHAN, 2008), fazendo com que, desde a década de 1970, pesquisas sobre eficácia escolar, realizadas nos Estados Unidos e na Inglaterra, repercutissem com argumentos contrários a essas conclusões.

De acordo com Murillo (2008, p.468) a linha de pesquisa em eficácia escolar, de maneira simples, “está formada pelos estudos empíricos que buscam, por um lado, conhecer a capacidade que têm as escolas de influir no desenvolvimento dos alunos e, por outro, conhecer o que faz com que uma escola seja eficaz” (MURILLO, 2008, p. 468). Segundo o autor, os estudos sobre eficácia escolar objetivam, do ponto de vista técnico, 1) “estimar a magnitude dos efeitos escolares e analisar suas propriedades científicas (consistência entre áreas, estabilidade, eficácia diferencial e permanência) e 2) “identificar os fatores da sala de aula, da escola e do contexto que fazem com que uma escola seja eficaz” (2008, p. 468).

Nesse sentido, Murillo (2008, p. 468) explica que uma escola eficaz é entendida, atualmente, como aquela que “consegue um desenvolvimento integral de todos os seus alunos, em grupo e individualmente, maior do que seria esperado, levando-se em conta seu rendimento prévio, além da situação social, econômica e cultural das famílias” (MURILLO, 2008, p.468). Essa definição, segundo o autor, inclui três características:

1 - Valor agregado como operacionalização da eficácia. Para saber a eficácia de uma escola é preciso considerar o rendimento prévio dos alunos, assim como a situação socioeconômica e cultural das suas famílias. A utilização de pontuações brutas dos rendimentos dos alunos, sem que se controle pelos fatores citados, oferece apenas informações tendenciosas e falsas das escolas (MURILLO, 2008).

2 - Equidade como um elemento básico no conceito de eficácia. Uma escola que é “melhor” para uns alunos mais do que para outros, não é uma escola eficaz, mas sim discriminatória. Sem equidade não há eficácia (MURILLO, 2008).

3 - Desenvolvimento integral dos alunos como objetivo primordial de toda a escola e de todo o sistema educativo. Eficácia não só implica valor agregado ao rendimento em leitura ou matemática. Eficácia também implica valor agregado em outras dimensões do desenvolvimento dos alunos como felicidade, autoestima, atitude criativa e crítica, entre outras (MURILLO, 2008).

Em linhas gerais, é possível resumir que o conceito de escola eficaz relaciona-se às ideias de desenvolvimento e equidade dos alunos, ou seja, uma escola eficaz é aquela que desenvolve seus alunos e diminui a desigualdade entre eles, desenvolvendo mais os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

3.1 Evidências encontradas na literatura sobre eficácia escolar

No que diz respeito a literatura internacional sobre o tema, de acordo com Reynolds e Teddlie (2008), as revisões de literatura de Levine e Lezotte (1990) e de Sammons, Hillman e Mortimore (1995) foram particularmente abrangentes em relação ao que já se sabe sobre os processos de escolas eficazes. Cada uma das revisões refere-se a centenas de estudos sobre as características de escolas eficazes, sendo que a primeira concentra-se em bases de conhecimento norte-americanas, enquanto a segunda concentra-se em bases predominantemente britânicas, além de holandesas e norte-americanas. Em um esforço para sintetizar o que havia em comum nas duas revisões, Reynolds e Teddlie (2008) chegaram ao número de nove processos de escolas eficazes que são resumidamente descritos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Os processos das escolas eficazes.

1. Liderança Eficaz	
a. Ser firme e ter objetivos claros	> Ênfase no papel do diretor como figura forte, firme, com uma “missão”, capaz de amortecer e intermediar o impacto de eventos externos e de mudanças repentinas na equipe.
b. Envolver os outros no processo	> Abordagem participativa. Envolver o vice-diretor nas tomadas de decisão, garantir que os professores se sintam representados e que seus pontos de vistas tenham sido levados em consideração.
c. Liderança pedagógica	> Relacionado a atitudes que denotem a crença do diretor de que o ensino é o objetivo da escola.
d. Monitoramento frequente e pessoal	> Caracteriza-se por entradas e saídas rápidas do diretor nas salas de aula, conversas informais com a equipe para solucionar problemas, aconselhar ou ajudar nas tomadas de decisão.
e. Seleção e substituição de pessoal	> Procura por bons professores e pressão sobre professores menos competentes para que eles melhorem ou mudem para outra escola.
2. Ensino eficaz	
a. Maximização do tempo de aula	> Início e término das aulas no horário certo; minimização do tempo perdido em assuntos administrativos, disciplinares ou mudança de matéria/atividade.
b. Organização de grupos e formação bem-sucedidos	> Professor preparar aulas com antecedência e ser claro ao explicar o objetivo da aula, do material e do conteúdo. Esclarecer ao estudante o que tem que ser feito, dividir o conteúdo em unidades manejáveis.
c. Apresentação das melhores práticas de ensino	> Professor fazer perguntas com frequência e relevância para diferentes alunos, restringir o foco das lições, manter a concentração em torno da tarefa na sala de aula, ter um ritmo de aula acelerado, deixar rotinas e regras de sala de aula claras, ter um clima caloroso e acolhedor.
d. Adaptação de práticas à particularidade da sala de aula	> Professor adaptar a prática às características dos alunos.

3. Desenvolvimento e manutenção de um enfoque intenso no aprendizado	
a. Enfoque no acadêmico	> Participação em exames públicos, lição de casa com inspeções regulares, emulação acadêmica encorajada, comprometimento com domínio de habilidades básicas, ampla cobertura curricular.
b. Maximização do tempo de aprendizado na escola	> Maximizar o tempo de aprendizagem no nível da escola assim como no nível da sala de aula, apontado anteriormente.
4. Criação de uma cultura escolar positiva	
a. Criação de uma visão compartilhada	> Senso de comunidade relacionado à cooperação entre colegas, à colaboração entre funcionários, à boa comunicação entre os membros da equipe e aos objetivos em comum. Consistência na aplicação de regras e sanções disciplinares, bem como na abordagem do currículo escolar.
b. Criação de um ambiente organizado	> Ordem na escola para a criação de um ambiente positivo.
c. Ênfase no reforço positivo	> Recompensa pelo bom comportamento, rendimento, empenho e qualidade.
5. Criação de expectativas altas (e apropriadas) para todos	
a. Para estudantes	> Altas expectativas do diretor e professores em relação aos estudantes.
b. Para o pessoal	> Alta expectativa do diretor em relação aos professores.
6. Ênfase nas responsabilidades e direitos dos alunos	
a. Responsabilidades b. Direitos	> Envolvimento de alunos em grêmios estudantis, sociedades e sistemas de representatividade ou liderança. Dar mais responsabilidade aos alunos com relação às suas próprias atividades e mais controle sobre seu aprendizado.
7. Monitoramento do progresso em todos os níveis	
a. No nível da escola b. No nível da sala de aula c. No nível do aluno	> Monitoramento central e contínuo, porém não excessivo. Programas de testes; <i>feedback</i> para professores, áreas de ensino e toda a escola sobre a performance dos alunos; avaliação do sucesso da escola em relação aos seus objetivos.

8. Capacitação de pessoal na própria escola	
a. Com base na escola	> Treinamentos práticos, de qualidade, feitos na própria escola, que tenham relação com a missão principal da escola e que sejam parte integrante das atividades.
b. Integrado com desenvolvimento profissional continuado	
9. Envolvimento dos pais de maneira produtiva e apropriada	
a. Amortecimento de influências negativas	> Críticas negativas à escola e presença de Associações de Pais associadas a efeitos negativos.
b. Encorajamento de interações produtivas com os pais	> Sincronização das exigências da escola e da casa em relação aos alunos; levantamento de recursos para a escola; ajuda com a lição de casa dos alunos; feedback para a escola com relação ao progresso dos alunos e a problemas; estabelecimento de uma ligação com os professores de seus filhos.

Enquanto no cenário internacional a literatura sobre o efeito das escolas e os fatores associados à eficácia escolar tem uma longa história, no Brasil, os estudos sobre esse tema são bastante recentes, tendo seu início em meados da década de 1990, a partir de dados transversais de avaliação em larga escala, como os do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (ALVES; FRANCO, 2008). Apesar da crescente produção de dados educacionais e da qualidade das avaliações sistêmicas, pesquisadores da área há muito tempo já reconhecem a insuficiência dos dados transversais para descrever a contribuição da escola no desempenho de alunos, estabelecendo o uso de dados longitudinais como padrão para as pesquisas em eficácia escolar, uma vez que esses possibilitam o controle da influência da aprendizagem anterior no cálculo do efeito das escolas (ALVES; FRANCO, 2008).

Em uma síntese sobre a literatura brasileira, Alves e Franco (2008) estabeleceram cinco categorias de fatores associados à eficácia escolar. Foram constatados efeitos positivos com relação: 1) aos recursos escolares (estrutura física e equipamentos); 2) à organização e à gestão da escola, especificamente liderança e comprometimento coletivo do corpo docente com o aprendizado dos seus alunos e 3) ao clima acadêmico orientado para as exigências acadêmicas do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, a literatura examinada produziu evidências, ainda que mais esparsas, sobre: 4) a formação e o salário docente, bem como, 5) no caso de desempenho em matemática, estilo pedagógico sintonizado com o movimento de renovação do ensino dessa disciplina.

3.2 Pesquisa em eficácia escolar e gestão democrática

Conforme depreende-se da seção anterior, apesar da abordagem participativa ser um fator associado à eficácia escolar pela literatura internacional, o tipo de participação da comunidade escolar considerada eficaz difere em alguns pontos da participação em uma gestão democrática. De acordo com Souza (2007), uma gestão democrática pressupõe a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar (alunos, responsáveis, funcionários e professores) nos processos de tomada de decisão da escola (SOUZA, 2007). A revisão de literatura de Reynolds e Teddlie (2008), no entanto, aponta apenas a importância de se envolver nas tomadas de decisão o vice-diretor (MORTIMORE et al., 1988 apud REYNOLDS; TEDDLIE, 2008) e os professores (RUTTER et al., 1979 apud REYNOLDS; TEDDLIE, 2008), de forma a criar uma “missão” compartilhada pela escola. A participação dos responsáveis, por sua vez, é associada a efeitos negativos quando configurada em Associações de Pais e Mestres (MORTIMORE et al., 1988 apud REYNOLDS; TEDDLIE, 2008), sendo eficaz em atividades como a sincronização entre as exigências da escola e da casa relativa aos alunos, a ajuda com deveres de casa, o levantamento de recursos para a escola, o *feedback* com relação ao progresso dos alunos e problemas, o estabelecimento de uma relação com os professores dos seus filhos, etc. Com relação a participação dos alunos, apesar destes não terem sido considerados nas tomadas de decisão, constatou-se que o envolvimento em grêmios estudantis, sociedades e sistemas de representatividade ou liderança está presente em escolas mais eficazes (REYNOLDS, 1976; REYNOLDS et al., 1976; REYNOLDS; MURGATROYD, 1977; RUTTER et al., 1979). A participação dos demais funcionários da escola nas tomadas de decisão sequer é citada.

Quanto às publicações produzidas no Brasil, Alves e Franco (2008) estabeleceram cinco categorias de fatores associados à eficácia escolar (recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente e estilo pedagógico), que nada mencionam sobre gestão democrática. Os autores mencionam apenas o trabalho de Soares e Teixeira (2006) que, em um estudo com dados do SIMAVE 2002, analisaram características dos gestores escolares de Minas Gerais e demonstraram que um perfil de diretor amplamente democrático influencia positivamente a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa, além de produzir maior equidade em relação à condição socioeconômica.

A partir de uma busca introdutória no *Google Acadêmico* e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES², foram encontrados outros estudos que tentaram fazer inferências causais acerca do impacto de alguma dimensão da gestão democrática das escolas no aprendizado dos alunos. Quanto ao efeito das eleições para diretoria, Santos, Sampaio e Sampaio (2014) analisaram os efeitos da eleição do diretor escolar sobre o desempenho dos alunos através do modelo de diferença em diferenças. A partir de dados da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011, são comparados os desempenhos das escolas municipais e estaduais da Bahia, sendo que essas últimas adotaram a eleição em 2008. Foram utilizadas como variáveis de controle características dos alunos (gênero, cor/raça, escolaridade da mãe, mais de uma televisão em casa, possuir computador em casa), características da escola (presença de laboratório de informática e biblioteca) características dos diretores (pós-graduação e experiência em gestão), características dos professores (mais de dois anos de experiência, formação em ensino superior e treinamentos). Os resultados apontam que, para o período de 2007 a 2009, o impacto da eleição sobre as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática não se mostrou significativo. Por outro lado, os resultados da estimação com os dados de 2007 e 2011 apontam que, quando se inserem as variáveis de controle para características dos alunos e da escola, a eleição tem impacto significativo e negativo sobre a proficiência em Língua Portuguesa. Quando computados as variáveis de características dos diretores e dos professores, o parâmetro deixa de ser significativo. Já para a proficiência em Matemática, a política de eleição impacta negativamente, mesmo após a inclusão de características dos diretores escolares. De acordo com os autores, a ausência de significância estatística para o período anterior (2007 a 2009) pode ser justificada pelo curto período de implantação da política.

Por outro lado, Paes de Carvalho et al. (2012) investigaram possíveis associações entre o desempenho dos alunos, a liderança dos diretores, o clima escolar (estes percebidos pelo corpo docente), o vínculo estável dos professores e a forma de provimento ao cargo de diretor. As autoras constataram um impacto positivo da liderança do diretor, do vínculo estável dos professores e dos processos de seleção e/ou eleição para o acesso a função de diretor. O Índice de Clima Escolar não apresentou significância estatística. O modelo final do estudo utilizou uma regressão linear na qual a variável dependente foi a média de desempenho discente do 5º Ano do ensino fundamental em Matemática (Prova Brasil 2009) nas escolas municipais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Como variáveis independentes, foram inseridos o Índice de Liderança do Diretor, construído a partir dos questionários de professores, e as

² Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

variáveis relacionadas à forma de acesso ao cargo e à proporção de docentes com vínculo estável na escola. Como variável de controle, utilizou-se o Nível Sócio Econômico (NSE) da família, estimado através da máxima escolaridade da família, informada pelas respostas aos questionários contextuais dos alunos.

Quanto ao Conselho Escolar, Souza (2016) investigou fatores associados ao valor agregado de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática em alunos do Ensino Médio de escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro. Dentre os principais resultados, o estudo mostrou que características da gestão escolar assumidas como mais democráticas no questionário contextual do SAERJ associam-se a melhores proficiências, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Tais características estão relacionadas à liderança do diretor, referindo-se, portanto, a escolas nas quais: o gestor só toma suas decisões depois de ouvir os outros atores envolvidos; o planejamento anual das atividades é feito coletivamente; *o diretor tem por hábito consultar o Colegiado da Escola* (grifo nosso) e ouvir as pessoas interessadas pelas questões da escola; a equipe gestora informa e incentiva a informação aos pais sobre o desempenho dos estudantes e o diretor é zeloso e exigente no cumprimento das regras. Foram utilizados dados referentes a alunos que, estudando na mesma escola, tenham participado da avaliação externa SAERJ, em 2010, cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, e em 2013, cursando o 3º ano do Ensino Médio, de modo a selecionar escolas com, no mínimo, 10 alunos nessas condições. O estudo utilizou procedimentos de modelagem linear hierárquica, criando um modelo de dois níveis, sendo o primeiro nível do estudante e o segundo da escola.

No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP), Saraiva (2009) investigou a relação entre o PPP da escola e o nível de crescimento da aprendizagem dos seus alunos. Para isso, foram escolhidas quatro escolas da rede Estadual de Belo Horizonte entre as 303 participantes do Projeto GERES, pesquisa com desenho longitudinal que investiga o progresso na aprendizagem escolar de um mesmo grupo de alunos nos quatro anos iniciais do ensino fundamental. As escolas selecionadas obedeceram a critérios como ter valor agregado em Língua Portuguesa e Matemática acima ou abaixo da média da rede e ter mais de quatro turmas por série. O nível socioeconômico dos alunos e das escolas foram considerados no cálculo do valor agregado. Além disso, levou-se em consideração escolher escolas onde os alunos apresentaram proficiências iniciais parecidas ou com pequenas diferenças que não comprometessem o critério de igualdade para a comparação das mesmas, garantindo que não se comparassem escolas muito diferentes e que a diferença entre elas estivesse somente no valor que elas agregam aos alunos. Ao final da pesquisa, Saraiva (2009) concluiu que não há nenhuma relação entre o PPP e a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, também foi

observado que os projetos são padronizados, não estão de acordo com as sugestões de elaboração oferecidas pela Secretaria da Educação e que não refletem as especificidades das escolas.

Franco, Mandarino e Ortigão (2002), em um estudo sobre projetos pedagógicos, constataram que estes não impactam o resultado médio dos alunos de cada escola, mas impactam negativamente a equidade intra-escolar socioeconômica, ou seja, o modo como a origem social dos alunos afeta seus resultados. Para essa investigação, foram utilizados dados coletados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 1999, especificamente a amostra nacional de matemática para a 8ª série. A análise dos dados foi feita por meio de modelos de regressão linear multiníveis de dois níveis – aluno e escola.

4 REVISÃO SISTEMÁTICA

O objetivo da dissertação é investigar o impacto da gestão democrática das escolas no aprendizado das crianças. O objetivo principal decompõe-se em outros dois: 1) fazer uma revisão sistemática sobre os impactos da gestão democrática das escolas no aprendizado dos alunos e/ou em outras dimensões do trabalho escolar; 2) analisar o efeito dos Índices de Gestão Democrática (IGD) no aprendizado dos alunos do primeiro ano da pré-escola (Pré-1) da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. Para facilitar a leitura, neste capítulo serão explicados os métodos e resultados relacionados ao primeiro objetivo, a revisão sistemática.

Segundo Costa e Zoltowski (2014, p.56), “a revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada”. Nesse sentido, Akobeng (2005) afirma que a revisão sistemática permite ter em conta toda a gama de resultados relevantes sobre a investigação de determinado tema, sendo usada para estabelecer se os achados científicos são consistentes e generalizáveis entre populações, contextos e variações de tratamento. Assim, trata-se de um método que limita o viés (AKOBENG, 2005; COSTA; ZOLTOWSKI, 2014), gerando melhor confiabilidade e precisão dos resultados.

Costa e Zoltowski (2014) elencaram oito etapas básicas para servirem de guia durante o processo de construção de uma revisão sistemática de qualidade.

1. Delimitação da questão a ser pesquisada;
2. Escolha das fontes de dados;
3. Eleição das palavras-chave para a busca
4. Busca e armazenamento dos resultados;
5. Seleção de trabalhos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão;
6. Extração dos dados dos artigos selecionados
7. Avaliação dos artigos;
8. Síntese e interpretação dos dados.

Os autores alertam que, embora seja possível se falar em etapas para a realização de uma revisão sistemática, elas, por vezes, se relacionam e não ocorrem de maneira sequencial.

4.1 Delimitação da questão a ser pesquisada

O objetivo dessa revisão sistemática é analisar os impactos da gestão democrática das escolas no aprendizado dos alunos e/ou em quaisquer outras dimensões do trabalho escolar. Assim, sua delimitação refere-se aos temas que permeiam os objetivos da dissertação: gestão democrática e avaliação de impacto.

Conforme explicado no Capítulo 2, o conceito de gestão democrática está relacionado à participação de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão da escola, a partir dos principais mecanismos mencionados na legislação federal e na legislação do município do Rio de Janeiro: 1) eleições para diretoria, 2) Conselho Escolar e 3) Projeto Político-Pedagógico.

A avaliação de impacto, de maneira abrangente, é um tipo de pesquisa que busca inferir relações causais entre fenômenos. Cano (2002) a define como um desenho de pesquisa cujo objetivo é verificar se os efeitos almejados de um programa/intervenção foram ou não atingidos (CANO, 2002). De acordo com a leitura de Bauer (2010) sobre Scriven (1991), a avaliação de impacto é entendida como “mensuração do efeito de determinada intervenção sobre determinado alvo, a fim de saber em que medida houve alteração na situação inicial” (BAUER, 2010, p.235). Essa mensuração deve ser uma medida direta (quantitativa ou qualitativa) e não sensível a subjetividade.

As explicações causais guardam estreita associação com o método experimental (JESUÍNO, 1989). Tradicionalmente, para se estabelecer uma direção de causalidade, aceitam-se três condições necessárias (CANO; 2002; JESUÍNO, 1989): 1) a precedência temporal da causa sobre o efeito; 2) a existência de uma relação entre ambas (covariância); e 3) a exclusão de todas as outras possíveis causas desse efeito (explicações alternativas). Segundo Cano (2002), a lógica experimental busca estabelecer causalidades a partir do contrafactual impossível, comparando o resultado de uma mesma pessoa ou instituição na presença e na ausência da causa pesquisada, num mesmo momento. “A comparação entre ambos permite inferir qual o efeito de tal causa, já que esta é, a princípio, a única diferença entre os dois grupos, que são iguais em tudo mais” (CANO, 2002, p.20). Como isso é logicamente impossível, a opção viável é aplicar a causa a um grupo de pessoas (grupo experimental) e não aplicá-la a outro grupo que seja o mais parecido possível com o primeiro (grupo controle) (CANO, 2002).

A característica fundamental de uma pesquisa experimental reside no controle que o experimentador exerce sobre as explicações alternativas, mediante a aleatorização dos sujeitos distribuídos entre o grupo experimental e o grupo controle (JESUÍNO, 1989, p. 219). Quando

essa aleatorização não existe, não se trata, em rigor, de uma comparação entre grupo experimental e grupo controle, tratando-se de uma pesquisa quase-experimental (JESUÍNO, 1989, p. 220-221). A noção de quase-experimento permitiu utilizar esse tipo de metodologia em muitas circunstâncias em que o experimento não era possível, seja por limitações éticas, logísticas, sociais ou políticas (CANO, 2002).

O desenho experimental “puro” mais comum é o desenho com observação anterior (pré-teste) e posterior (pós-teste) à intervenção, com os grupos experimental e controle distribuídos aleatoriamente (CANO, 2002; JESUÍNO, 1989). Sua representação se encontra a seguir. A letra “X” representa a intervenção/tratamento experimental, a letra “O” representa a observação/medição e, por último, a letra “R” representa a formação dos grupos por aleatorização.

$$\begin{array}{cccc} R & O_1 & X & O_2 \\ R & O_1 & & O_2 \end{array}$$

Nesse contexto de inferências causais, há ainda as pesquisas correlacionais. A pesquisa correlacional consiste “em comparar duas variáveis observadas num grupo, não havendo lugar para aplicação de um tratamento” (JESUÍNO, 1989, p. 233). Jesuíno (1989) afirma que existe uma tradição que opõe método correlacional e método experimental e explica, amparado em Cronbach (1957 apud JESUÍNO, 1989, p.233), que a lógica experimental se interessa pela variação que ela própria provoca, enquanto que a lógica correlacional centra-se em variações já existentes entre indivíduos e entre grupos. De acordo com Cook e Campbell (1976 apud JESUÍNO, 1989), os modelos correlacionais seriam a forma mais fraca das pesquisas quase-experimentais.

4.2 Escolha das fontes de dados

Uma vez que a gestão democrática será medida no nível da unidade escolar e a aprendizagem dos alunos será mensurada a partir das habilidades em linguagem e numeramento, pareceu razoável buscar estudos a partir do ano de consolidação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), índice que permite aferir os resultados em português e matemática por escola. Dado que o IDEB foi introduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2006 (SOARES; XAVIER,

2013) e atrelado ao Plano de Metas do Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007 (SAVIANI, 2007), buscaram-se trabalhos referentes ao período de 2007 até 2017, sem incluir as publicações *Ahead of Print*.

Definido o período de análise, as fontes de dados foram escolhidas pelas suas reconhecidas importâncias no campo da educação e, principalmente, por abrangerem trabalhos avaliados por pares. Por esse motivo, as teses e dissertações não foram contempladas nessa revisão (BOTELHO; OLIVEIRA, 2017). Foram analisados, para o período entre 2007 e 2017: 1) os trabalhos de todos os Grupos de Trabalho (GT) disponíveis nos sites das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); 2) as publicações com resumo disponível nos sites em português da plataforma Scielo, referentes aos periódicos *Revista Brasileira de Educação*, *Educação e Sociedade* e *Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas*; 3) as publicações disponíveis no site dos periódicos *Estudos em Avaliação Educacional* e *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE).

A ANPEd, além de ter seus trabalhos científicos avaliados por um comitê científico, foi escolhida por ter sua Reunião Nacional como o “maior e mais importante encontro acadêmico da área de Educação do país”³. Como as reuniões são organizadas em torno dos 23 GTs, foram priorizados apenas os “Trabalhos” dos GTs, excluindo-se os trabalhos encomendados, pôsteres, etc. De 2007 a 2017, foram realizadas nove Reuniões Nacionais da ANPEd, exceto nos anos de 2014 e 2016, uma vez que a partir de 2013 as reuniões passaram a ser bianuais. Inicialmente, pensou-se em considerar as Reuniões Regionais (Anpedinhas), no entanto, apenas as publicações de 2016 estão disponíveis no site da ANPEd. As publicações anteriores constam nos sites de cada Anpedinha, porém alguns deles não estão mais disponíveis.

Os periódicos *Revista Brasileira de Educação*, *Educação e Sociedade* e *Cadernos de Pesquisa* são importantes e conhecidos periódicos científicos, avaliados como Qualis A1 na área de Educação, segundo as “Classificações de Periódicos – Quadriênio 2013-2016”, disponível na Plataforma Sucupira⁴. A RBP AE, apesar de ser avaliada como A2, segundo a mesma fonte, foi escolhida por ser uma publicação quadrimestral da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), uma associação de destaque no cenário educacional, sendo “a mais antiga associação de administradores educacionais da América

³ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/anped-debatera-pesquisa-em-educacao-pos-graduacao-e-democracia-em-risco-durante-reuniao>

⁴ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

Latina”⁵. Por último, o periódico Estudos em Avaliação Educacional, também avaliado como A2, foi escolhido devido a sua tradição em publicar estudos de impacto, possuindo, inclusive, uma sua seção específica denominada “Avaliação de Impacto”⁶.

Pretendia-se analisar os trabalhos da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), porém, no período em que as fontes foram consultadas (novembro e dezembro de 2017), encontravam-se disponíveis no *site* da ABAVE apenas os anais e, mesmo assim, dos anos de 2013, 2015 e 2017. O acesso aos trabalhos das reuniões anuais estava restrito aos associados.

4.3 Eleição das palavras-chave / busca e armazenamento de resultados

Antes de explicar os procedimentos realizados, é importante ressaltar que alguns processos das etapas seguintes foram realizados com o auxílio do *software* de programação “R”, que automatizou não só a coleta dos títulos das publicações diretamente dos sites, como também a busca por títulos com as expressões estabelecidas. Nesse ponto, devido ao mecanismo de filtragem utilizado na programação (explicado nos próximos parágrafos), resalta-se que não foram utilizadas palavras-chave, mas sim expressões-chave.

Através de programação em R, o primeiro procedimento foi a “raspagem”⁷ e criação dos bancos de dados, em Excel, com os títulos de todos os trabalhos disponíveis nos Grupos de Trabalho (GTs) dos sites das Reuniões Nacionais da ANPEd, bem como os títulos das publicações listadas nos sites com versão em português do sistema Scielo referentes aos periódicos Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade e Cadernos de Pesquisa, além dos títulos elencados nos sumários disponibilizados nos sites do periódico Estudos em Avaliação Educacional e da RBPAAE. Esta coleta foi realizada durante os meses de novembro e dezembro de 2017. Com relação aos periódicos, tentou-se não coletar os títulos que fossem generalistas, como aqueles denominados “Editorial”, “Apresentação”, “Errata”, etc. Devido a questões de programação e código HTML⁸, isso foi parcialmente conseguido com os periódicos

⁵ Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/nossa-historia>

⁶ Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/about/editorialPolicies#focusAndScope>

⁷ De maneira simplificada, “raspagem de dados” ou “*data scrapping*” quer dizer extrair dados de sites e transferi-los para um formato mais simples e maleável com o objetivo de analisá-los.

⁸ *Hyper Text Markup Language* (HTML): linguagem de marcação utilizada para produção de websites

disponíveis na plataforma Scielo, porém não foi possível com o periódico Estudos em Avaliação Educacional e com a RBPAAE.

O segundo procedimento foi limpar cada banco de dados, retirando os títulos não disponíveis, os títulos generalistas restantes e os títulos sem resumo. A retirada das publicações sem resumo foi feita apenas com os periódicos indexados à plataforma Scielo, uma vez que esta disponibiliza um link quando a publicação possui resumo. Dentre os trabalhos da ANPEd, um trabalho do GT-15 da 34ª Reunião Nacional não possui seu título disponível⁹ e foi contabilizado como perda. Com relação ao periódico Revista Brasileira de Educação, foram retirados os títulos que continham apenas as palavras “Editorial” (12), “Resenha” (9), “Pareceristas” (4), e “Erratum” (1). Do periódico Educação e Sociedade foram retirados os títulos que continham apenas as palavras “Apresentação” (9), “Errata” (3), “Editorial” (2), “Lista de Pareceristas” (2), “Homenagem” (1). No que se refere ao periódico Cadernos de Pesquisa, foram retirados os títulos que continham apenas as palavras “Apresentação” (10), “Editorial” (10), “Errata” (4), “Agradecimentos” (1), “Organizadora” (1). Dentre os trabalhos do periódico Estudos em Avaliação Educacional, foram retirados os títulos que continham apenas as palavras “Editorial” (26), “Agradecimentos” (4), “Apresentação” (3), “Errata” (2). Por último, do periódico RBPAAE foi retirado um único trabalho com título generalista (“Editorial”), embora muitos se referissem a editorias, homenagens, documentos, etc. Os trabalhos sem resumo foram retirados após a exclusão dos títulos não disponíveis e generalistas. Foram 55 da Revista Brasileira de Educação, 70 do periódico Educação e Sociedade e 79 do periódico Cadernos de Pesquisa.

Nenhum dos processos referentes ao segundo procedimento foi feito através de programação, aumentando, portanto, as chances de erros terem passado despercebidos. A Tabela 1 resume os resultados dos procedimentos 1 e 2.

⁹ Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=121:trabalho-gt15-educacao-especial&catid=47:trabalhos&Itemid=59

Tabela 1: Quantidade de trabalhos ao longo dos procedimentos 1 e 2.

Fontes	(1) Trabalhos iniciais	Perdas 1			[(1) - (2)] - (3) Trabalhos pós-perdas 1	
		(2) Não disponível	Título generalista	(1) - (2)		(3) Sem resumo
ANPEd	3360	1	0	3359	-	3359
Rev. Bras. Educ.	539	-	26	513	58	455
Educ. Soc.	705	-	17	688	73	615
Cadernos de Pesquisa	575	-	26	549	88	461
Est. Aval. Educ.	382	-	35	347	-	347
RBPAE	397	-	1	396	-	396
Total	5958	1	105	5852	219	5633

O terceiro procedimento foi, manualmente, separar os títulos em língua estrangeira dos títulos em língua portuguesa. Esse procedimento torna-se necessário visto que os títulos em língua portuguesa serão filtrados por expressões-chave em português, como será explicado no procedimento a seguir. Os títulos em língua estrangeira serão analisados posteriormente. A Tabela 2 abaixo resume o procedimento 3:

Tabela 2: Quantidade de trabalhos após procedimento 3.

Fontes	Trabalhos pós-perdas 1 (língua estrangeira)	Trabalhos pós-perdas 1 (língua portuguesa)
ANPEd	-	3359
Rev. Bras. Educ.	-	455
Educ. Soc.	62	553
Cad. Pesqui.	16	445
Est. Aval. Educ.	2	345
RBPAE	16	380
Total	96	5537

O quarto procedimento foi, através de programação, colocar todos os títulos (em língua portuguesa) em letra minúscula e retirar suas acentuações, facilitando o posterior processo de filtragem. Mais uma vez através do R, os trabalhos foram filtrados por expressões-chave definidas a partir dos grandes temas e conceitos que permeiam os objetivos da dissertação:

gestão escolar, gestão democrática (eleições para diretoria, Conselho Escolar e Projeto Político Pedagógico) e avaliação de impacto. Na programação realizada, os títulos foram filtrados de acordo com a expressão que continham. Ou seja, ao filtrar os títulos pela expressão “diretor” obtêm-se os títulos com a expressão “diretor”, bem como com as expressões derivadas “diretoria”, “diretora”, “diretores”, etc. Da mesma forma, uma vez que os acentos foram retirados, quando se filtra pela expressão “gestao”, obtêm-se “gestao democratica”, “gestao escolar”, etc. As expressões-chave utilizadas estão discriminadas no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2: Expressões-chave utilizadas na busca por títulos relacionados à gestão escolar, à gestão democrática e à avaliação de impacto.

<u>Gestão Escolar/Democrática</u>	<u>Conselho Escolar</u>	<u>Avaliação de Impacto</u>
1) "gestao"	12) "conselho escolar"	25) "impacto"
2) "gestao democratica"	13) "conselhos escolares"	26) "efeito"
3) "gestao escolar"	14) "conselho escola comunidade"	27) "resultado"
	15) "conselhos escola comunidade"	28) "aprendizado"
<u>Eleições para diretoria</u>	16) "conselhos escolas comunidade"	29) "aprendizagem"
4) "eleic"	17) "conselho de escola"	30) "aprendizagens"
5) "eleit"	18) "conselhos de escola"	31) "dados"
6) "vot"	19) "colegiado"	32) "desempenho"
7) "consulta"		33) "ideb"
8) "diretor"	<u>Projeto Político-Pedagógico</u>	34) "indicador"
9) "dirigente escolar"	20) "projeto politico pedagogico"	35) "proficiencia"
10) "dirigentes escolares"	21) "projetos politico pedagogico"	
11) "gestor"	22) "projetos politicos pedagogico"	
	23) "projeto pedagogico"	
	24) "projetos pedagogicos"	

Tomou-se o cuidado de retirar os casos em que os títulos se repetiam. Por exemplo, títulos que contêm a expressão “gestao” seriam contabilizados mais de uma vez nos títulos que contêm a expressão “gestao democratica”. Outro cuidado necessário foi retirar os títulos cuja expressão buscada nada se relacionava com o conceito almejado, como é o caso de filtrar pela expressão “dados” e obter a palavra “cuidados”, ou filtrar pela expressão “eleit” e obter “releitura”. O mesmo aconteceu ao filtrar pela expressão “colegiado” e obter um título sobre conselho de classe. Apesar de ser um conceito relacionado à gestão democrática, o conselho de classe não foi inserido na conceituação de gestão democrática descrita nessa dissertação. A Tabela 3 resume os resultados dos processos descritos acima.

Tabela 3: Quantidade de trabalhos após procedimento 4.

Fontes	Trabalhos pós- perdas -1 (língua portuguesa)	Trabalhos pós- filtragem (expressões-chave)
ANPEd	3359	260
Rev. Bras. Educ.	455	32
Educ. Soc.	553	51
Cad. Pesqui.	445	39
Est. Aval. Educ.	345	110
RBPAE	380	121
Total	5537	613

4.4 Seleção de publicações pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão

4.4.1 Publicações com título em português

Nesta etapa, conforme indicado por Costa e Zoltowski (2014, p.64), os estudos “potencialmente relevantes selecionados na busca devem ser classificados a partir de critérios de inclusão e exclusão”. A fim de minimizar vieses, as autoras recomendam que esta etapa seja realizada por dois juízes independentes, o que, devido a impossibilidades de tempo, não foi realizado. Nesse sentido, é importante ressaltar que dúvidas e questionamentos ocorreram ao longo do processo de classificação, evidenciando uma limitação desta revisão sistemática.

Inicialmente, pensava-se em selecionar os trabalhos a partir dos seus resumos. No entanto, como muitos deles não especificam ou não deixam claro seus objetivos, metodologia e resultados, fez-se necessária, muitas vezes, a leitura do trabalho completo para identificar as informações que constituíram os critérios de inclusão, exclusão e classificação. Ao longo das leituras, contabilizaram-se outras perdas. No site do periódico Estudos em Avaliação Educacional., o arquivo *pdf*. disponível para a publicação “Avaliação da aprendizagem na era da informação”, edição nº 36 do ano de 2007, não corresponde ao trabalho. Além disso, dentre os títulos filtrados na RBPAE, foram identificados e excluídos dez textos editoriais.

Dessa maneira, foram selecionados apenas os trabalhos com objetivos e/ou algum resultado relacionado à gestão democrática, e que se referissem a rede pública de Educação Básica, excluindo-se quaisquer trabalhos relacionados ao Ensino Superior. Posteriormente, esses trabalhos foram classificados em: 1) estudos teóricos; 2) estudos de impacto; 3) estudos de percepção; 4) revisões de literatura e 5) outros.

Na primeira classificação, foram colocados todos os trabalhos que não apresentaram qualquer empiria, fosse ela a partir de dados primários, secundários ou documentais. Nas classificações 2 e 3, foram colocados os trabalhos que tentaram estabelecer relações causais, ou seja, trabalhos que de alguma maneira tentaram inferir que um fenômeno é o efeito de uma causa determinada. Como estudos de impacto, foram classificados aqueles relacionados à ideia de “mensuração do efeito de determinada intervenção sobre determinado alvo, a fim de saber em que medida houve alteração na situação inicial” (SCRIVEN, 1991 apud BAUER, 2010, p.235). Conforme já explicado, essa mensuração deveria ser uma medida direta (quantitativa ou qualitativa) não sensível à subjetividade. Os estudos de percepção, por sua vez, diferenciam-se dos estudos de impacto justamente pela ausência de medições diretas, fazendo com que as relações causais sejam inferidas a partir das percepções dos sujeitos participantes da pesquisa.

A quarta classificação, revisões de literatura, é autoexplicativa, enquanto que na classificação 5 foram colocados todos os estudos empíricos que não se encaixaram nas classificações anteriores. As tabelas 4 e 5 resumem os resultados da seleção e classificação dos trabalhos, respectivamente.

Tabela 4: Quantidade de trabalhos ao longo do processo de seleção.

Fontes	(4) Trabalhos pós- filragem	Perdas 2 —(5)— Não disponível / Editorial	[(4) - (5)] Trabalhos pós-perdas 2	Trabalhos com objetivos e/ou resultados relacionados à Gestão Democrática (rede pública de Educação Básica)
ANPEd	260	-	260	48
Rev. Bras. Educ.	32	-	32	5
Educ. Soc.	51	-	51	15
Cad. Pesqui.	39	-	39	10
Est. Aval. Educ.	110	1	109	4
RBPAE	121	10	111	58
Total	613	11	602	140

Tabela 5: Quantidade de trabalhos após o processo de classificação.

Fontes	Trabalhos com objetivos e/ou resultados relacionados à Gestão Democrática (rede pública de Educação Básica)	Gestão Democrática				
		Teórico	Impacto	Percepção	Revisão de literatura	Outros
ANPEd	48	3	1	8	-	36
Rev. Bras. Educ.	5	1	-	1	-	3
Educ. Soc.	15	2	-	2	1	10
Cad. Pesquisa	10	1	1	2	3	3
Est. Aval. Educ.	4	-	-	-	-	4
RBPAE	58	5	-	4	6	43
Total	140	12	2	17	10	99

Os estudos classificados como de impacto estão identificados no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3: Estudos classificados como de impacto.

ANPEd -37ª Reunião Nacional (2015) – GT-14
Título: Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil
Autoras: Ana Cristina Prado de Oliveira e Cynthia Paes de Carvalho
Cadernos de Pesquisa - Volume 38 - N° 134 (2008)
Título: Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras
Autora: Fátima Alves

4.4.2 Publicações com título em língua estrangeira

As publicações com título em língua estrangeira passaram pelo processo de seleção com critérios um pouco mais flexíveis do que as publicações em português. Um dos critérios para a seleção dos trabalhos em português era a presença de objetivos e/ou algum resultado relacionado à definição de gestão democrática assumida na dissertação. Dada a possibilidade de o termo “gestão democrática” e das nomenclaturas utilizadas para os seus mecanismos, mesmo quando traduzidos, não existirem em outros países e idiomas, foram selecionados quaisquer trabalhos com objetivos e/ou algum resultado relacionado à ideia de participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão de escolas de redes

públicas de educação básica, independente do mecanismo de participação. Ao final do processo, apenas 3 das 96 publicações em língua estrangeira foram selecionadas.

Por fim, as publicações em língua estrangeira foram classificadas de acordo com os mesmos critérios que as publicações em português. Nenhum dos trabalhos foi classificado como estudo de impacto, enquanto um foi classificado como estudo de percepção e os outros dois como “outros”. As tabelas 6 e 7, abaixo, resumem os processos descritos

Tabela 6: Quantidade de trabalhos em língua estrangeira após processo de seleção.

Fontes	Trabalhos (língua estrangeira)	Trabalhos com objetivos e/ou resultados relacionados à Gestão Democrática (rede pública de Educação Básica)
ANPEd	-	-
Rev. Bras. Educ.	-	-
Educ. Soc.	62	1
Cad. Pesqui.	16	1
Est. Aval. Educ.	2	-
RBPAE	16	1
Total	96	3

Tabela 7: Quantidade de trabalhos em língua estrangeira após o processo de classificação.

Fontes	Trabalhos com objetivos e/ou resultados relacionados à Gestão Democrática (rede pública de Educação Básica)	Gestão Democrática				
		Teórico	Impacto	Percepção	Revisão de literatura	Outros
ANPEd	-	-	-	-	-	-
Rev. Bras. Educ.	-	-	-	-	-	-
Educ. Soc.	1	-	-	1	-	-
Cad. Pesquisa	1	-	-	-	-	1
Est. Aval. Educ.	-	-	-	-	-	-
RBPAE	1	-	-	-	-	1
Total	3	0	0	1	0	2

4.5 Extração de dados dos artigos selecionados

4.5.1 Artigo 1

O primeiro artigo classificado como estudo de impacto intitula-se “Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil”, foi escrito pelas autoras Ana Cristina Prado de Oliveira e Cynthia Paes de Carvalho, e pertence aos trabalhos do GT-14 da 37ª Reunião Nacional da Anped, em 2015.

Oliveira e Paes de Carvalho (2015) investigaram a relação entre a liderança do diretor, tal como percebida pelos professores da escola, as políticas de provimento do cargo de direção e os resultados acadêmicos dos alunos. As autoras utilizaram dados de todas as escolas estaduais e municipais avaliadas apenas no 5º ano do Ensino Fundamental nas edições da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011. A opção por trabalhar com dados de escolas avaliadas apenas no 5º ano foi uma estratégia adotada pelas autoras para tentar superar a limitação de que somente os professores das séries avaliadas pela Prova Brasil (5º e 9º anos do Ensino Fundamental) respondem aos questionários, o que fornece uma visão parcial sobre a escola e seu diretor. A ideia é que escolas avaliadas apenas no 5º ano não atendem aos anos finais do Ensino Fundamental, diminuindo, portanto, o número de professores não respondentes e permitindo uma melhor mensuração da percepção dos professores sobre a escola e o diretor. Além disso, segundo as autoras, como os professores do 5º ano lecionam todas as disciplinas e estão diariamente na escola, o índice de questionários sem respostas é muito menor do que o encontrado nos questionários dos professores do 9º ano. Mesmo com tais ressalvas e a possibilidade de viés, as autoras assumem que a percepção dos professores é uma aproximação plausível, frente as limitações dos dados disponíveis. A Tabela 8 mostra a extensão de dados utilizados pelo estudo:

Tabela 8: Escolas e Questionários contextuais na Prova Brasil - Edições de 2007, 2009 e 2011.

Ano	Escolas avaliadas	Escolas Municipais e Estaduais avaliadas somente no 5º ano¹⁰	Professores que responderam o questionário
2007	47.596	20.960	168.751
2009	58.374	25.913	89.146 ¹¹
2011	56.222	24.433	150.881

Fonte: Oliveira e Paes de Carvalho (2015)

As análises foram feitas a partir de modelos de regressão linear, sendo dois para cada edição da Prova Brasil, um para as escolas estaduais e outro para as escolas municipais, totalizando seis modelos. A variável dependente utilizada foi o desempenho médio dos alunos em Matemática, agregado por escola. Nas variáveis independentes, foram utilizados: 1) o Nível Socioeconômico (NSE) médio do alunado, estimado a partir da escolaridade máxima de seus pais, informada pelas respostas aos questionários contextuais dos alunos. A variável foi agregada por escola, significando a proporção dos pais que possuíam escolaridade igual ou superior ao ensino médio; 2) o Índice de Liderança do Diretor (ILD), criado por análise fatorial a partir dos dados dos questionários dos professores. O ILD também foi agregado por escola e representa o índice médio da percepção dos professores respondentes sobre o diretor de cada escola, considerando as respostas em uma escala de concordância para os itens apresentados na Tabela 9, a seguir.; e 3) a forma de provimento do cargo de diretor, obtido através do questionário de diretores. Esta variável foi representada por uma variável binária apontando se o diretor foi indicado ou não para o cargo.

¹⁰ Não foram consideradas as escolas federais dadas suas características bastante específicas, especialmente no que se refere às condições de trabalho (OLIVEIRA E PAES DE CARVALHO, 2015).

¹¹ Segundo as autoras, “estudos preliminares com os dados da edição de 2009 da Prova Brasil apontaram a existência de altos índices de dados faltantes nos questionários contextuais dos professores, porém estes estavam igualmente distribuídos entre as escolas avaliadas, sem nenhum viés especial entre regiões, sistemas, professores ou estrutura escolar” (OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2015, p. 7).

Tabela 9: Variáveis relativas ao Índice de Liderança do Diretor (ILD) - questionários dos professores - 2007, 2009 e 2011.

Variáveis
- O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.
- Tenho plena confiança no(a) diretor(a) como profissional.
- O(A) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola.
- O(A) diretor(a) estimula as atividades inovadoras.
- O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.
- Sinto-me respeitado (a) pelo(a) diretor(a).
- Respeito o diretor.

Fonte: Oliveira e Paes de Carvalho (2015)

Quanto à forma de provimento ao cargo de diretor, Oliveira e Paes de Carvalho (2015) apresentam, nas tabelas a seguir, algumas estatísticas descritivas oriundas dos dados das Provas Brasil analisadas:

Tabela 10: Provimento do Cargo de Diretor segundo Sistema de Ensino em 2007, 2009 e 2011.

	2007		2009		2011	
	Municipais %	Estaduais %	Municipais %	Estaduais %	Municipais %	Estaduais %
Seleção e/ou Eleição	35,3	55,6	27,0	53,3	33,0	55,6
Indicação ¹²	57,9	29,4	50,5	20,9	57,8	26,0
Outras formas	5,8	13,8	4,6	11,6	6,0	14,4
Não resposta	1,1	1,1	17,9	14,1	3,2	4,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Oliveira e Paes de Carvalho (2015)

Tabela 11: Estatística descritiva da variável relativa à forma de provimento do cargo de diretor (Indicação por políticos técnicos ou outros).

Ano	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
2007	0	1	0,520	0,500
2009	0	1	0,550	0,498
2011	0	1	0,540	0,498

Fonte: Oliveira e Paes de Carvalho (2015)

¹² Indicação por políticos, técnicos ou outros.

Os resultados indicam, para os três anos, tanto nas redes estaduais quanto nas redes municipais, uma associação positiva entre o desempenho em Matemática no 5º ano e a liderança dos diretores, e uma associação negativa com o fato de ter diretores indicados. As autoras ressaltam que se trata de um estudo exploratório e que “tais resultados apontam algumas pistas sobre as relações entre os fatores envolvidos, ainda que não estabeleçam causalidades” (OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2015, p. 15). O Quadro 4 resume os dados extraídos do Artigo 1.

Quadro 4: Resumo dos dados extraídos do Artigo 1.

Título:	Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil
Autor(es):	Ana Cristina Prado de Oliveira e Cynthia Paes de Carvalho
Fonte:	37ª Reunião Nacional da Anped (GT-14)
Ano:	2015
Objetivos:	Ressalta a relação entre a liderança do diretor (percebida pelos professores da escola) e as políticas de provimento do cargo de direção com os resultados acadêmicos dos alunos.
Variáveis de Interesse:	
Variável dependente	Desempenho em Matemática (Prova Brasil 2007, 2009 e 2011) - Proficiência Média em Matemática dos alunos do 5º ano, agregado por escola.
Variáveis independentes	Nível Socioeconômico (Questionário contextual de alunos) - Percentual de pais cuja escolaridade é Ensino Médio ou Superior, agregado por escola. Índice de Liderança do Diretor (Questionário contextual de professores) - Percepção dos professores sobre: motivação, confiança, estabelecimento de uma relação respeitosa e articulada do diretor com os professores, comprometimento com os resultados de aprendizagem dos alunos. Agregado por escola. Provimento do cargo de diretor (Questionário contextual de diretores).
Amostra/Universo:	Escolas estaduais e municipais avaliadas apenas no 5º ano do Ensino Fundamental nas edições da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011.
Análise:	Modelos de regressão linear para cada edição da Prova Brasil separados por tipo de rede (estadual e municipal).
Resultados:	Associação positiva entre o desempenho em matemática no 5º ano e a liderança dos diretores, e uma associação negativa com o fato de se ter diretores indicados.
Limitações apontadas:	- Apenas os professores dos anos avaliados pela Prova Brasil respondem aos questionários, fornecendo uma visão parcial sobre a escola e o diretor.

- A percepção dos professores sobre os diretores é assumida como uma aproximação plausível.
- O estudo é definido pelas autoras como exploratório, permitindo apontar pistas sobre as relações entre os fatores envolvidos, mas não estabelecendo causalidades.

4.5.2 Artigo 2

O segundo artigo classificado como estudo de impacto tem o título “Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras”, foi escrito pela autora Fátima Alves, e pertence aos trabalhos do periódico *Cadernos de Pesquisa*, Volume 38, Nº 134, de 2008.

Alves (2008) investigou a associação entre políticas públicas e o desempenho das redes de ensino estaduais e municipais das capitais brasileiras a partir dos dados relativos ao rendimento em Matemática de alunos da 4ª série do ensino fundamental, aferidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nos anos de 1999, 2001 e 2003. A autora chama a atenção para as limitações impostas pela avaliação nacional para a investigação de efeitos causais. No entanto, ela considera “inegável que os dados da avaliação em larga escala oferecem oportunidade ainda ímpar para a investigação empírica das consequências de políticas e práticas educacionais” (ALVES, 2008, p. 421). Fátima Alves (2008) também alerta que utilizou o conceito de política educacional de modo tópico, referindo-se “somente a situações relacionadas a programas ou áreas de atuação implementadas pelos gestores das redes de ensino” (ALVES, 2008, p. 433).

O estudo considerou duas medidas de desempenho escolar: uma referente aos alunos da 4ª série do ensino fundamental em anos distintos, e outra referente às sucessivas gerações de crianças de 10 anos. A primeira medida foi obtida diretamente pelo SAEB. A segunda, “particularmente importante por causa das alterações ocorridas no fluxo escolar e no perfil social dos jovens que atingem os diversos níveis educacionais nos últimos anos” (ALVES, 2008, p. 417), foi estimada a partir de “diversas fontes” (ALVES, 2008, p. 417) não especificadas pela autora nesse artigo. A autora recomenda a leitura de Alves (2007) para maiores informações sobre a recomposição da proficiência da coorte etária. A Tabela 12, a seguir, apresenta o número de redes e de alunos referente à 4ª série do ensino fundamental e referente à geração.

Tabela 12: Número de redes e alunos da 4ª série do Ensino Fundamental e de crianças de 10 anos nos anos do SAEB considerados.

Ano	Redes	4ª Série do Ensino Fundamental	Geração de crianças de 10 anos
1999	39	2.675	2.604
2001	47	16.342	14.374
2003	45	8.195	8.133

Fonte: Alves (2008)

Alves (2008) justifica que o motivo da variação no número das redes de ensino e de alunos observados em cada ano pelo SAEB se deve à diferença no seu plano amostral. “Em 1999 e 2003 as redes de ensino das capitais brasileiras não foram consideradas como um estrato de interesse” (ALVES, 2008, p. 417). No artigo, para viabilizar as análises envolvendo as capitais nos anos considerados, a autora limitou-se a dizer que pressupôs que as escolas das capitais selecionadas no estrato correspondente à Região Metropolitana constituem uma amostra probabilística das escolas das capitais, e, a partir desse pressuposto, reestimou os pesos amostrais, tendo que excluir algumas redes de ensino devido ao número reduzido de observações. Para maiores informações, Fátima Alves (2008) novamente sugere a leitura de seu outro trabalho (ALVES, 2007).

A análise foi realizada em modelos multiníveis que consideram a dupla estrutura hierárquica dos dados: alunos dentro de redes e redes dentro de anos de aplicação do SAEB. Conforme apontado, as variáveis dependentes dos modelos foram “o desempenho do aluno da 4ª série do ensino fundamental e o desempenho das crianças da geração de 10 anos, ambas no teste de Matemática do SAEB” (ALVES, 2008, p. 417 e 418). Para cada uma das variáveis dependentes, Alves (2008) estimou modelos que, em um primeiro momento, tinham apenas as variáveis de controle “nível socioeconômico dos alunos e o nível socioeconômico médio dos alunos de cada rede de ensino em cada ano” (ALVES, 2008, p. 418). As medidas de nível socioeconômico foram obtidas via TRI (Teoria da Resposta ao Item), através do questionário do aluno do SAEB, incluindo itens como:

“quantidade de quartos, de banheiros, número de rádios, presença de geladeira, de videocassete, de máquina de lavar roupa, de computador, quantidade de televisores, de automóveis e nível de escolarização máxima da família (obtida via informação do nível de escolaridade do pai e da mãe do aluno)” (ALVES, 2008, p. 439).

Em um segundo momento, foram incluídas as variáveis referentes às “políticas educacionais implementadas pelas redes de ensino das capitais brasileiras nos últimos anos” (ALVES, 2008, p. 418), a saber: 1) Rede de ensino organizada em séries ou ciclos, obtido a partir do Censo Escolar; 2) Rede de ensino com Ensino fundamental de 8 ou 9 anos, obtido através do Censo Escolar; 3) Percentual de atendimento à educação infantil de crianças de 4 e 5 anos, obtido através do Censo Escolar e de uma estimativa feita pela autora com dados dos Censos Demográficos de 1991 e 2000; 4) Rede de ensino com ou sem participação em programa de correção de defasagem idade-série do Instituto Ayrton Senna, obtido através do Instituto Ayrton Senna; 5) Percentual de turmas da rede de ensino que tem professores com Ensino Superior, obtido através do SAEB; 6) Percentual de escolas da rede de ensino que afirmam receber recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), obtido a partir do Censo Escolar; 7) Rede de ensino com ou sem sistema de avaliação de desempenho; 8) Forma modal de escolha do diretor das escolas na rede de ensino (seleção, eleição, seleção e eleição, indicação técnica, indicação política, outra forma), obtido através do SAEB.

Os resultados quanto ao processo de escolha do diretor, objeto de interesse dessa revisão sistemática, apontaram somente o processo de seleção e eleição com efeito significativo e associado ao aumento do desempenho dos alunos das redes de ensino das capitais brasileiras. A autora chama a atenção para a associação negativa entre o desempenho dos alunos e a escolha direta por políticos, ainda que essa associação não tenha significância estatística.

Quantos aos demais resultados, foram apontadas as seguintes políticas educacionais associadas ao aumento do desempenho dos alunos: autonomia financeira (participação no PDDE), implementação de sistemas de avaliação de desempenho, atendimento à educação infantil, e formação superior de docentes. Alves (2008) lembra que

“o efeito de algumas políticas educacionais sobre o desempenho da geração foi maior do que sobre o desempenho da 4ª série do Ensino Fundamental, indicando associação entre redes de ensino nas quais há menos reprovação (consequentemente, menor seleção de estudantes) e a implementação de tais políticas educacionais” (ALVES, 2008, p. 432).

Além disso, apesar da significância estatísticas dos coeficientes estimados, suas magnitudes são relativamente pequenas, principalmente quando comparada com a magnitude da diferença entre o desempenho educacional dos alunos brasileiros e o desempenho obtido por alunos de outros países em avaliação internacionais (ALVES, 2008). Assim, Alves (2008) classifica como modesta a contribuição das políticas educacionais, considerando que “nenhuma

dessas medidas é capaz de oferecer incremento no desempenho dos alunos na magnitude necessária” (ALVES, 2008, p. 433).

O Quadro 5 resume os dados extraídos do Artigo 2:

Quadro 5: Resumo dos dados extraídos do Artigo 2.

Título:
Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras
Autor(es):
Fátima Alves
Fonte:
Cadernos de Pesquisa - Volume 38 - Nº 134
Ano:
2008
Objetivos:
Investiga a associação das políticas públicas sobre o desempenho das redes de ensino das capitais brasileiras a partir dos dados relativos ao rendimento de alunos da 4ª série do ensino fundamental, aferidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica nos anos 1999, 2001 e 2003.
Variáveis de Interesse:
Variável dependente
Desempenho em Matemática (SAEB 1999, 2001, 2003) - Proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. - Proficiência em Matemática dos alunos da geração de 10 anos.
Variáveis independentes
Nível Socioeconômico (Questionário contextual de alunos) - Obtido via TRI, incluindo os seguintes itens: quantidade de quartos, de banheiros, número de rádios, presença de geladeira, de videocassete, de máquina de lavar roupa, de computador, quantidade de televisores, de automóveis e nível de escolarização máxima da família (obtida via informação do nível de escolaridade do pai e da mãe do aluno) (ALVES, 2008, p. 439).
Organização da rede de ensino em séries ou ciclos (Censo Escolar).
Organização da rede de ensino com Ensino fundamental de 8 ou 9 anos (Censo Escolar).
Percentual de atendimento à educação infantil de crianças de 4 e 5 anos (Censo Escolar / Censos Demográficos de 1991 e 2000) - Número total de crianças desta faixa etária na escola dividido pelo total de crianças nesta faixa. Para o numerador foi considerado as informações do Censo Escolar. Para o denominador foi calculada uma estimativa a partir dos dados dos Censos Demográficos de 1991 e 2001. Ver (ALVES, 2008).
Participação da rede de ensino em programa de correção de defasagem idade-série do Instituto Ayrton Senna (Instituto Ayrton Senna).
Percentual de turmas da rede de ensino que tem professores com Ensino Superior (SAEB).
Percentual de escolas da rede de ensino que afirmam receber recursos do PDDE (Censo Escolar).
Existência ou não de sistema de avaliação de desempenho na rede de ensino.
Forma de escolha do diretor das escolas na rede de ensino (SAEB).
Amostra/Universo:
Redes de ensino estaduais e municipais das capitais brasileiras avaliadas nas edições do SAEB de 1999, 2001 e 2003.

Análise:
Modelos multiníveis, considerando a dupla estrutura hierárquica dos dados: alunos dentro de redes e redes dentro de anos de aplicação do SAEB.
Resultados:
Associação positiva entre aumento do desempenho dos alunos das redes de ensino das capitais brasileiras e: 1) processo de seleção e eleição de diretores; 2) autonomia financeira (participação no PDDE); 3) implementação de sistemas de avaliação de desempenho; 4) atendimento à educação infantil; 5) formação superior de docentes.
Limitações apontadas:
- Limitações da avaliação em larga escala para investigação de efeitos causais. - Utilização do conceito de política educacional de modo tópico, referindo-se “somente a situações relacionadas a programas ou áreas de atuação implementadas pelos gestores das redes de ensino” (ALVES, 2008, p. 433).

4.6 Avaliação dos artigos selecionados

Dado que os artigos selecionados tratam de relações causais, suas avaliações se deram a partir de uma lógica experimental (CANO, 2002; JESUÍNO, 1989) com critérios baseados na “peneira” proposta por Gorard (2014) em seu artigo “*A proposal for judging the trustworthiness of research findings*”. Em tradução livre, “Uma proposta para julgar a confiabilidade dos resultados de pesquisas”.

Sob o prisma da lógica experimental, Gorard (2014) propõe os seguintes critérios para avaliar a confiabilidade dos resultados de pesquisas:

- a) Desenho do estudo:
 - O desenho do estudo é adequado? A comparação entre os grupos experimental e controle é justa?
- b) Amostra:
 - O tamanho da amostra é adequado para os grupos experimental e controle?
- c) Perda amostral:
 - Dado que a perda amostral pode enviesar os resultados obtidos, esta foi indicada?
- d) Qualidade dos dados:
 - As mensurações são replicáveis? São padronizadas?
- e) Outras ameaças a validade interna:
 - São apontadas outras ameaças ao grau de certeza de que o efeito na variável dependente foi causado pela variável independente?

A partir da extração dos dados dos artigos na seção anterior, percebe-se que os dois primeiros critérios não podem ser avaliados da maneira como foram propostos originalmente por Gorard (2014), uma vez que os estudos não tratam da aplicação de um tratamento a um grupo experimental e, portanto, também não tratam de grupo controle. Em outras palavras, os artigos selecionados não podem ser considerados experimentos ou quase-experimentos, enquadrando-se melhor na categoria pesquisa correlacional, já que tentam inferir relações de causa e efeito a partir de variações já existentes entre indivíduos e grupos.

Dessa maneira, no primeiro critério, “Desenho do Estudo”, avaliou-se o desenho do estudo de acordo com algumas das já mencionadas condições estabelecidas por Goldstein (1997), Lee (2004) e Murillo (2008).

a) Desenho do estudo:

- O estudo é longitudinal? (GOLDSTEIN, 1997; MURILLO, 2008)
- A análise é multinível? (GOLDSTEIN, 1997; LEE, 2004)
- O(s) modelo(s) estatísticos utilizados são controlados por variáveis que permitem comparações justas, tais como situação socioeconômica e cultural? (MURILLO, 2008).

Quanto ao segundo critério, “Amostra”, o tamanho continuou sendo o foco da avaliação, porém, desconsiderando a existência de grupo experimental e grupo controle. Os demais critérios continuaram os mesmos.

Por fim, inspirado no procedimento sugerido por Gorard (2014), cada estudo recebeu uma nota de 0 a 4, sendo 0 (zero) a pior avaliação e 4 a melhor. Para cada um dos critérios foi atribuído uma nota de 0 a 4, sendo obtida uma média aritmética como nota final do estudo. Uma vez que o objetivo dessa revisão sistemática é analisar impactos da gestão democrática, e considerando o rigor exigido pelos experimentos e quase experimentos com vistas à inferência causal (CANO, 2002) e a fragilidade que as pesquisas correlacionais oferecem para esse fim, decidiu-se por retirar um ponto de cada critério. Sabe-se que há certo grau de arbitrariedade na avaliação dos estudos, principalmente, quando se designa uma nota para eles. No entanto, entende-se que esta reflexão pode representar ganhos aos pesquisadores interessados no tema. É importante ressaltar que, embora os artigos não tratem apenas de dados relativos à gestão democrática, a avaliação dos critérios focalizou os dados relacionados a esse tema.

4.6.1 Artigo 1

Conforme descrito acima, o primeiro critério avaliado é o desenho do estudo. Embora utilize dados de 2007, 2009 e 2011 da Prova Brasil, o trabalho de Oliveira e Paes de Carvalho (2015) não é um estudo longitudinal (-1 ponto), já que as análises são feitas para cada ano, em uma perspectiva transversal, sem considerar se houve ou não mudança na forma de seleção de diretor nas escolas ao longo dos anos. Além disso, o próprio caráter transversal da Prova Brasil, ou seja, o fato de alunos diferentes serem avaliados em cada ano, não permite uma análise longitudinal do desempenho dos alunos (variável dependente). Por fim, ainda que os modelos utilizem uma variável de NSE, não foram utilizados modelos multiníveis (-1 ponto) e sim regressões lineares. Devido a esses motivos, a nota para o critério “desenho do estudo” é 1.

Quanto ao segundo critério, apesar de o Artigo 1 apresentar dados referentes aos percentuais de diretores indicados e não indicados (seleção e/ou eleição; outra forma), tanto para as redes estaduais quanto municipais, ele não apresenta a quantidade de escolas por tipo de rede. O dado apresentado é a quantidade total de escolas estaduais e municipais. Além disso, as médias apresentadas relativas a essa variável binária (se o diretor é indicado ou não) não fazem distinção entre escolas estaduais e municipais. É importante lembrar que os modelos estatísticos utilizados tratam, separadamente, escolas estaduais e municipais. Dessa forma, torna-se inviável saber o tamanho das amostras em cada modelo utilizado (-1 ponto). É provável que o tamanho das amostras seja suficientemente grande, já que são consideradas todas as escolas estaduais e municipais avaliadas no 5º ano do Ensino Fundamental. No entanto, seria interessante o artigo discriminar a quantidade de escolas por tipo de rede em cada ano analisado. Por esses motivos, a nota para o segundo critério é 2.

Sobre o terceiro critério, perda amostral, o artigo não informa nada sobre o percentual de diretores que não responderam ao questionário. É possível que não haja perda amostral, já que todos os diretores devem responder ao questionário da Prova Brasil. De qualquer forma, seria válida alguma informação a respeito (-1 ponto). Quanto ao questionário dos professores, utilizado para a criação do ILD, as autoras alertaram que estudos preliminares com dados da edição de 2009 da Prova Brasil apontaram a existência de altos índices de dados faltantes, porém sem nenhum viés entre regiões, sistemas, professores ou estrutura escolar (OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2015). Apesar de garantirem a ausência de viés, as autoras não informam quais são esses estudos nem indicam o tamanho da perda amostral (-1 ponto). Devido à ausência dessas informações, a nota para o terceiro critério é 1.

O quarto critério é sobre a qualidade dos dados. A nota para este critério é 3, uma vez que as medidas utilizadas são todas provenientes da Prova Brasil, portanto, padronizadas e replicáveis.

Por último, o estudo aponta limitações a sua validade interna como o fato de o ILD ser fruto da percepção dos professores, além de ser uma percepção parcial, uma vez que apenas os professores dos anos avaliados pela Prova Brasil respondem aos questionários. Outra limitação apontada por Oliveira e Paes de Carvalho (2015) é considerar seu estudo exploratório, o que permite apenas, segundo elas, apontar pistas sobre as relações entre os fatores envolvidos, sem estabelecer causalidades. A nota para o quarto critério é 3. A média final das notas do estudo é 2.

Quadro 6: Resumo da avaliação do Artigo 1.

Critério	Nota
1) Desenho do estudo	1
2) Tamanho da amostra	2
3) Perda amostral	1
4) Qualidade dos dados	3
5) Outras ameaças	3
Nota final (média)	2

4.6.2 Artigo 2

O Artigo 2 também utiliza dados de três anos diferentes de uma avaliação padronizada, o SAEB (1999, 2001 e 2003). Assim como no Artigo 1, não se trata de um estudo longitudinal (-1 ponto), devido ao fato do SAEB, tal como a Prova Brasil, avaliar alunos diferentes em cada ano. Nesse sentido, as análises realizadas consideram apenas a ausência ou a presença da política educacional na rede, sem considerar se houve mudança ao longo do tempo. No entanto, é possível que as políticas educacionais analisadas tenham se mantido iguais nas redes de ensino no período em questão. Ainda sobre os modelos, o Artigo 2 utiliza modelos multiníveis, levando em conta a dupla estrutura hierárquica dos dados: alunos dentro de redes e redes dentro de anos de aplicação do SAEB. Além disso, os modelos são controlados por nível socioeconômico dos alunos e nível socioeconômico médio dos alunos de cada rede de ensino em cada ano. No entanto, os resultados não são apontados para algum ano específico, o que gera a dúvida se os efeitos de cada política educacional no desempenho em matemática foram estimados para o

agregado de alunos (4ª série ou geração de 10 anos) dos três anos, como se fosse uma amostra só (-1 ponto). Dessa maneira, a nota para este critério é 1.

Sobre o tamanho da amostra, o Artigo 2 diz analisar todas as redes de ensino estaduais e municipais das capitais brasileiras avaliadas nas edições do SAEB de 1999, 2001 e 2003. Contando com o distrito federal, deveria se tratar de um total de 53 redes municipais e estaduais (uma municipal e outra estadual para cada capital, exceto para o Distrito Federal que possui apenas rede estadual). O ano com menor número de redes analisadas foi 1999, com 39 redes, correspondendo a 70% do total de redes. Nesse sentido, pode-se dizer que é uma amostra suficientemente grande. Quanto ao número de alunos, a menor amostra relatada é 2.604 alunos, também em 1999, o que também é um bom tamanho de amostra. A nota para o segundo critério é 3.

Quanto ao terceiro critério, Alves (2008) não forneceu detalhes sobre suas perdas amostrais relativas às redes de ensino e, conseqüentemente, sobre os alunos. Quanto ao problema de as redes das capitais brasileiras não terem sido consideradas como estrato de interesse no SAEB em 1999 e 2003, a autora limitou-se a dizer que reestimou os pesos amostrais, tendo que excluir algumas redes de ensino devido ao reduzido número de observações, e sugeriu a leitura de outro artigo de sua autoria (-1 ponto). Por esses motivos, a nota para o terceiro critério é 2.

No que diz respeito à qualidade dos dados, assim como ocorreu com a perda amostral, a autora não forneceu maiores detalhes sobre como calculou as medidas de desempenho em matemática referentes às sucessivas gerações de crianças de 10 anos, informando apenas que foram utilizadas diversas fontes e sugerindo a leitura do mesmo artigo citado anteriormente (-1 ponto). Assim, a nota para a qualidade dos dados é 2.

Sobre as ameaças à validade interna, Alves (2008) destaca limitações impostas pela avaliação nacional para a investigação de efeitos causais, mas não aponta outras limitações relativas à construção de algumas variáveis utilizadas, como o desempenho em matemática das gerações de crianças de 10 anos, apontada no parágrafo anterior (-1 ponto). Dessa maneira, a nota dada para o quinto critério foi 3. A média final das notas do estudo é 2.

Quadro 7: Resumo da avaliação do Artigo 2.

Critério	Nota
1) Desenho do estudo	1
2) Tamanho da amostra	3
3) Perda amostral	2
4) Qualidade dos dados	2
5) Outras ameaças	2
Nota final (média)	2

4.7 Síntese e interpretação dos dados

Segundo Costa e Zoltowski (2014, p. 66), nesta etapa, “as peças devem ser organizadas de forma coerente para responder à problemática inicial da pesquisa”. Além disso, as autoras sugerem que seja feita “uma caracterização lógica para comparar os resultados dos estudos, explorando suas similaridades e diferenças” (COSTA E ZOLTOWSKI, 2014, p.66). Essa última sugestão foi realizada na etapa “Avaliação dos artigos selecionados”.

O objetivo dessa revisão sistemática é analisar os impactos da gestão democrática das escolas no aprendizado dos alunos e/ou em quaisquer outras dimensões do trabalho escolar. Para isso, buscaram-se estudos que, a partir de uma lógica experimental, tentassem estabelecer relações causais, utilizando medidas diretas. Retomando alguns resultados apresentados nas seções 4.4, dos 140 estudos selecionados que possuíam objetivos e/ou resultados relacionados a gestão democrática e que se referiam à rede pública de Educação Básica, apenas 2 foram considerados estudos de impacto, sendo que os dois abordam a eleição para diretor.

Os resultados obtidos na revisão sistemática evidenciam ainda mais a falta de diálogo entre a literatura de gestão democrática e a literatura de eficácia escolar. Pode-se constatar também que muito pouco pode ser afirmado sobre qualquer impacto de uma gestão democrática. Primeiro, porque apenas as eleições para diretor tiveram seus efeitos estimados, enquanto as outras duas dimensões, PPP e Conselho Escolar, sequer foram abordadas pelos estudos de impacto. Segundo, porque mesmo que os estudos tenham apontado efeitos negativos da indicação de diretores por políticos (ALVES, 2008; OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2015) e efeitos positivos do processo de seleção e eleição (ALVES, 2008), seus desenhos de pesquisa são frágeis para inferir qualquer relação causal. Esta limitação, inclusive, é apontada pelas autoras dos dois artigos.

Embora os desenhos experimentais e quase-experimentais sejam as melhores opções para se inferir causalidade, sabe-se das dificuldades inerentes à realização desse tipo de pesquisa

no campo da educação. No entanto, é preciso ter em mente que uma alternativa possível para incrementar a validade interna das pesquisas educacionais são os desenhos longitudinais. Dessa maneira, este poderia ser o caminho a ser seguido pelas próximas pesquisas sobre gestão democrática, aproximando-se das pesquisas em eficácia escolar.

5 DADOS E MÉTODOS

5.1 Pesquisa Linha de Base Brasil

A dissertação utiliza dados coletados na pesquisa Linha de Base Brasil (LBB), um estudo longitudinal em eficácia escolar que tem como objetivo identificar fatores associados (características das famílias, insumos escolares, práticas de gestão e de professores) aos ganhos de aprendizagem em linguagem e matemática dos alunos (total de 2746 alunos) das pré-escolas e do primeiro ano do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro. O LBB irá realizar quatro medições dos mesmos alunos, entre 2017 e 2019, com uma amostra probabilística aleatória estratificada por localização (Coordenadoria Regional de Educação – CRE) e característica da oferta de pré-escola na rede pública municipal do Rio de Janeiro. A amostra, que contém 47 escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, sendo uma escola conveniada e as demais públicas, é estratificada considerando três tipos de oferta de pré-escola: a) Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDIs – principal política pública para educação infantil na cidade; b) escolas apenas com turmas de educação infantil; c) escolas com turmas de pré-escola e de ensino fundamental. A coleta dos dados sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças em Linguagem e Matemática é realizada com o teste *Performance Indicators in Primary Schools* (PIPS), uma ferramenta acurada e testada por vinte anos no Reino Unido e em outros países, adaptada para o contexto brasileiro. Os dados contextuais sobre as escolas e os alunos são coletados através de questionários respondidos pelos diretores, professores e famílias, bem como por meio das bases disponíveis no Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A coleta dos dados obedece ao seguinte cronograma:

- 2017 – Pré-Escola 1: duas avaliações, uma no início do ano letivo (março/abril – Onda 1) e outra no final (novembro/dezembro - Onda 2) – já realizadas;
- 2018 – Pré-Escola 2: uma avaliação no final do ano letivo (novembro/dezembro - Onda 3) – já realizada;
- 2019 – 1º Ano do Ensino Fundamental: uma avaliação no final do ano letivo (novembro/dezembro – Onda 4);

A pesquisa Linha de Base Brasil obteve aprovação no Comitê de Ética (Plataforma Brasil) em 2016, quando foi realizado um pré-teste para avaliar a qualidade da adaptação do PIPS e a pertinência da sua escala ao contexto brasileiro.

5.2 Abordagem analítica

Para investigar o potencial impacto da gestão democrática das escolas no aprendizado dos seus alunos, a dissertação propõe a construção de Índices de Gestão Democrática que serão calculados para as escolas públicas que compõem a amostra da Pesquisa Linha de Base Brasil. Os índices são compostos por dados coletados pelo questionário contextual respondido pelos diretores e tenta captar quão democrática é a gestão da escola medindo a abertura das reuniões do Conselho Escolar (CE) à participação da comunidade escolar, a proporção de participantes (por segmento da comunidade escolar) nas reuniões do CE e o número de reuniões. A construção dos Índices de Gestão Democrática é descrita na seção 4.5. Os ganhos de aprendizagem, por sua vez, serão mensurados pelas ondas 1 e 2, realizadas, respectivamente, em março/abril e novembro/dezembro de 2017 com os alunos matriculados no primeiro ano da pré-escola. Análises subsequentes irão incorporar os dados coletados no final da pré-escola (Onda 3) para estimar novamente o impacto do Indicador de Gestão Democrática no aprendizado das crianças ao longo de todo o período da pré-escola.

Após a coleta dos dados, será testada a correlação entre os Índices de Gestão Democrática das escolas com: a) o nível de desenvolvimento em linguagem e matemática das crianças no ingresso da pré-escola – Onda 1; b) o nível de desenvolvimento ao final do primeiro ano na pré-escola – Onda 2; c) e o desenvolvimento ou aprendizagem (diferença entre as medidas das ondas 1 e 2). A correlação com cada uma das medidas pode dar indicações distintas sobre os possíveis efeitos da gestão democrática no desenvolvimento das crianças. Por exemplo, ao associar a participação dos responsáveis em reuniões e em outros aspectos do cotidiano escolar com as medidas da Onda 1, é possível pensar em viés de seleção por parte das famílias. Nesse caso, famílias com determinadas características (por exemplo, famílias mais participativas na vida escolar de seus filhos e na comunidade escolar como um todo) podem selecionar de forma mais frequente determinadas escolas. Esses diferentes mecanismos podem influenciar a escolha das famílias e conseqüentemente a composição social das escolas. Já ao associarmos dimensões da gestão democrática com o delta (diferença entre Onda 2 e Onda 1), podemos identificar se há ou não uma correlação (primeiro passo para estabelecer uma relação

de causalidade) entre aspectos da gestão democrática e o aprendizado no primeiro ano da pré-escola.

O modelo final da dissertação apresentará um modelo de regressão multinível com dois níveis (aluno e escola) para mensurar os efeitos dos Índices de Gestão Democrática na variável dependente (aprendizado dos alunos – valor agregado entre Onda 1 e 2), controlando pelas variáveis relacionadas ao nível socioeconômico dos alunos coletadas no estudo.

Segundo Lee (2004), a modelagem hierárquica é uma metodologia apropriada para pesquisas educacionais, uma que vez que os processos educacionais ocorrem de maneira hierarquizada, ou seja, sala de aulas formam conglomerados em escolas, escolas formam conglomerados em distritos e distritos formam conglomerados em municípios ou estados. Diante desse cenário, é preciso levar em conta que os alunos de uma turma não são uma seleção aleatória e os efeitos que essa composição acarreta. Em outras palavras, é preciso considerar que os alunos de uma turma/escola são, provavelmente, mais semelhantes uns aos outros do que alunos de diferentes turmas em diferentes escolas. Essa semelhança se deve tanto a características socioeconômicas que os fizeram chegar a uma turma/escola quanto ao fato de que esses alunos serão ensinados como um grupo e compartilharão interações (FITZ-GIBBON, 1996). Nesse sentido, alunos de uma turma tenderão a ter resultados mais parecidos do que se estivessem espalhados em turmas/escolas diferentes (FITZ-GIBBON, 1996). Assim, a modelagem hierárquica é uma ferramenta que atende à necessidade de separar os efeitos nos vários níveis e modelar os dados considerando a distribuição não aleatória de estudantes e turmas, bem como a dependência induzida por essa estrutura (FITZ-GIBBON, 1996).

Nesse estudo, procura-se atender às quatro condições mínimas estabelecidas por Goldstein (1997) para a formulação de inferências satisfatórias sobre determinada escola. A primeira delas é que o estudo seja longitudinal, com duas ou mais medidas sobre os mesmos indivíduos (valor agregado). A segunda refere-se à necessidade de uma análise multinível. A terceira diz respeito à replicação no tempo e espaço. A quarta e última, exige que o pesquisador apresente alguma explicação (teoria) plausível sobre o processo pelo qual as escolas se tornam eficazes.

5.3 Instrumento cognitivo

O *Performance Indicators in Primary Schools* (PIPS) é uma ferramenta acurada e testada por vinte anos no Reino Unido e em outros países. Sua pretensão é criar uma medida de base (*baseline*) no momento inicial do processo de escolarização, buscando identificar bons preditores para a alfabetização.

Adaptado para o contexto brasileiro, o PIPS é composto pelos seguintes testes/conteúdos:

- a) Escrita – a criança é convidada a escrever seu nome;
- b) Vocabulário - a criança é convidada a identificar objetos incorporados em uma série de imagens;
- c) Ideias sobre leitura – avalia conceitos de reconhecimento da língua escrita;
- d) Consciência fonológica – rimas e repetições;
- e) Identificação de letras – uma ordem pré-estabelecida de letras maiúsculas e minúsculas misturadas;
- f) Reconhecimento de palavras e leitura – frases e, então, compreensão;
- g) Ideias sobre matemática – avalia a compreensão de conceitos matemáticos (tamanho, volume, etc.);
- h) Contagem e números, memória de curto prazo;
- i) Operações – problemas de adição e subtração, com e sem apoio concreto, com e sem formalização;
- j) Identificação de formas;
- k) Identificação de números.

A aplicação do teste é individual e realizada por uma equipe treinada. O tempo de duração varia entre 10 e 20 minutos. Com o auxílio de um *tablet*, os aplicadores apresentam as questões oralmente para os alunos, que respondem apontando para o caderno ilustrado. As respostas são registradas no próprio *tablet*. Cada sessão do teste apresenta itens com dificuldade crescente, de forma que acertos consecutivos permitem a continuidade de questões sobre determinado conteúdo e erros consecutivos interrompem o procedimento. Assim, garante-se que o teste tenha uma duração mínima desejável, sem deixar a criança entediada com perguntas muito simples ou muito difíceis (TYMMS; MERREL; JONES, 2004).

5.4 Instrumento contextual

O questionário contextual dos diretores, composto por 43 questões, foi formulado em julho de 2017. Das 43 questões, 10 foram formuladas especificamente para tentar mensurar a existência, a utilização e o incentivo ao uso dos mecanismos de gestão democrática (Eleição para diretoria, Projeto Político-Pedagógico e Conselho Escolar), bem como a quantidade de participantes, por segmento da comunidade escolar, em tais mecanismos. Quanto a esse último ponto, pretendia-se coletar o número de votantes e candidatos nas eleições para diretoria e conselho, através das listagens de votantes por segmento exigidas pela PORTARIA E/SUBG nº 12, de dezembro de 2017 (RIO DE JANEIRO, 2017d) e pela PORTARIA E/SUBG/CSGA nº 1, de janeiro de 2018 (RIO DE JANEIRO, 2018a), que dispõem, respetivamente, sobre o processo de preenchimento do cargo comissionado de diretor e sobre as normas para a realização da eleição dos membros do Conselho Escola-Comunidade. A ideia, no entanto, foi descartada pela indisposição de alguns diretores em fornecer tais documentos e pela indisponibilidade de tempo.

As respostas dos questionários foram coletadas nos meses de setembro/outubro de 2017 e março/abril de 2018. A princípio, pretendia-se coletar todos os dados em 2017. No entanto, devido a dificuldades em conseguir as respostas, 40 diretores responderam ao questionário em papel em 2017 e 5 responderam ao questionário online em 2018, sendo que estes últimos foram alertados de que as questões se referiam ao ano anterior. Embora as eleições tenham ocorrido em novembro de 2017, os diretores que responderam em 2018 eram os mesmos do ano anterior. No total, foram coletados 45 questionários de diretores das 46 escolas públicas que compõe a amostra do LBB. Um diretor(a) não respondeu o questionário, apesar de tê-lo recebido tanto em 2017 quanto em 2018. No Quadro 8, a seguir, encontram-se as perguntas do questionário contextual referentes a gestão democrática (Q10, Q34 até Q42) e uma questão sobre a equipe de gestão (Q13), utilizada na formulação do IGD.

Quadro 8: Questões do questionário contextual dos diretores referentes à gestão democrática.

(Q10) - Você assumiu a direção desta escola por meio de:
a) Processo seletivo/banca e eleição b) Intervenção da Coordenadoria Regional de Educação c) Outra forma. Especifique:
(Q13) - Entre as funções da gestão, qual possui vacância na sua escola? Se necessário, selecione mais de uma.
a) Nenhuma b) Diretor c) Diretor adjunto

d) Coordenador Pedagógico
e) Professor articulador
c) Outro(s). Especifique:
(Q34) - A escola possui Conselho Escolar/Conselho Escola Comunidade?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
(Q35) - A escola possui Projeto Político-Pedagógico?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
(Q36) - O Conselho Escolar/Conselho Escola Comunidade participou da construção do Projeto Político Pedagógico da escola?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
(Q37) - Estime, por segmento, quantas pessoas não pertencentes ao Conselho Escolar/Conselho Escola Comunidade participaram da construção do Projeto Político Pedagógico. Caso não tenha havido participação de pessoas do segmento, escreva 0 (zero).
<input type="checkbox"/> Equipe gestora <input type="checkbox"/> Alunos <input type="checkbox"/> Professores <input type="checkbox"/> Funcionários <input type="checkbox"/> Pais ou responsáveis <input type="checkbox"/> Não se aplica
(Q38) - Em 2017, quantas vezes o Conselho Escolar/Conselho Escola Comunidade se reuniu?
<input type="checkbox"/> Nenhuma vez <input type="checkbox"/> Uma vez <input type="checkbox"/> Duas vezes <input type="checkbox"/> Três vezes ou mais
(Q39) - As reuniões do Conselho Escolar/Conselho Escola Comunidade são abertas a toda comunidade escolar?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica
(Q40) - Estime, por segmento, quantas pessoas não pertencentes ao Conselho Escolar/Conselho Escola Comunidade participaram das reuniões do conselho. Caso não tenha havido participação de pessoas do segmento, escreva 0 (zero).
<input type="checkbox"/> Equipe gestora <input type="checkbox"/> Alunos <input type="checkbox"/> Professores <input type="checkbox"/> Funcionários <input type="checkbox"/> Pais ou responsáveis <input type="checkbox"/> Não se aplica
(Q41) - Existe vacância de membros em algum dos segmentos que compõem o Conselho Escolar/Conselho Escola Comunidade?
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Alunos - se a escola atender alunos a partir do 5º ano <input type="checkbox"/> Professores <input type="checkbox"/> Funcionários <input type="checkbox"/> Pais ou Responsáveis <input type="checkbox"/> Representante da associação de moradores - se houver associação legalmente constituída <input type="checkbox"/> Não se aplica
(Q42) - Na última ocorrência dos eventos abaixo, a escola fez divulgação (cartazes, avisos, cartas, etc), informando e/ou convocando a comunidade escolar a participar de:
a) Reuniões do Conselho Escolar/Conselho Escolar Comunidade <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não houve o evento
b) Eleições para Conselho Escolar/Conselho Escola Comunidade <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não houve o evento
c) Construção do Projeto Político Pedagógico <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não houve o evento
d) Eleições para diretoria <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não houve o evento

As questões 37, 39, 40 e 41 possuem dentre as possíveis respostas a opção "Não se aplica". Essa opção foi disponibilizada para as escolas que pudessem não ter Projeto Político-Pedagógico e/ou Conselho Escolar. Contudo, como será demonstrado na seção seguinte, os respondentes não entenderam dessa maneira, configurando uma limitação do questionário.

Outra limitação similar ocorreu com a questão 42, na qual a opção “Não houve o evento” foi disponibilizada para aquelas escolas que, além de não terem Projeto Político-Pedagógico e/ou Conselho Escolar, pudessem não ter tido um processo eleitoral na seleção do diretor(a).

Outras limitações também podem ser percebidas nas questões 37 e 40. Em primeiro lugar, elas pedem estimativas aos diretores, o que traz incertezas sobre confiabilidade da medida coletada. O ideal seria obter esses dados a partir das atas de reuniões das escolas. Em segundo lugar, para obter uma melhor noção da participação dos segmentos poderiam ter sido pedidas as estimativas em números percentuais, em vez de número de pessoas.

5.5 Análise do Instrumento Contextual

Nessa seção, serão apresentadas estatísticas descritivas referentes às questões, assim como limitações identificadas no questionário. Conforme mencionado na seção anterior, um diretor(a) não respondeu ao questionário, fazendo com que todas as questões tenham, pelo menos, um “*missing*” contabilizado.

Questão 10 - Você assumiu a direção desta escola por meio de:

Tabela 13: (Q10).

Respostas	Frequência	% (com <i>missing</i>)	% (sem <i>missing</i>)
Processo seletivo/banca e eleição	41	0,8913	0,9111
Outro	2	0,0435	0,0444
Não respondeu	2	0,0435	0,0444
<i>Missing</i>	1	0,0217	-
Total	46	1	1

As respostas da Questão 10 (Q10) mostraram que 41 dos 45 diretores respondentes (91%) assumiram a direção da escola por meio de processo seletivo com banca avaliadora e eleição. As duas respostas marcadas como “Outro” foram justificadas como indicação e como aposentadoria do diretor(a) anterior.

A partir de outubro de 2017, a etapa com banca avaliadora foi retirada do processo seletivo de diretores da rede municipal do Rio de Janeiro. Apesar da Q10 disponibilizar a opção “Outro” é possível que os diretores que responderam ao questionário em 2018 tenham sido influenciados pelas alternativas, uma vez que todos marcaram a opção “Processo seletivo/banca e eleição” e nenhum marcou “Outro”, justificando ter assumido a direção apenas por eleição.

A Questão 13 (Q13) serviu para construção dos Índices de Gestão Democrática, conforme será descrito na seção 4.5. A Q13 possibilitava que o diretor marcasse mais de uma opção em sua resposta. Dessa maneira, as frequências e os percentuais apresentados representam o que cada diretores respondeu, independente de ele ter marcado uma ou mais opções. Por exemplo, 4 diretores responderam que a única função vacante é a do Coordenador Pedagógico, outros 2 responderam que as funções vacantes são Coordenador Pedagógico e Professor Articulador e 1 diretor respondeu Coordenador Pedagógico e Diretor Adjunto. Ao todo, o Coordenador Pedagógico está ausente em 7 das 46 escolas. A mesma lógica se aplica às outras funções.

Questão 13 - Entre as funções da gestão, qual possui vacância na sua escola? Se necessário, selecione mais de uma.

Tabela 14: (Q13).

Respostas	Frequência	% (com <i>missing</i>)	% (sem <i>missing</i>)
Nenhuma	29	0,6304	0,6344
Coord. pedagógico	4	0,0869	0,0888
Diretor adjunto	3	0,0652	0,0666
Professor articulador	3	0,0652	0,0666
Outro (professor de apoio à direção)	2	0,0434	0,0444
Coord. Pedagógico/professor articulador	2	0,0434	0,0444
Coord. Pedagógico/diretor adjunto	1	0,0217	0,0222
Outro (professor de sala de leitura)	1	0,0217	0,0222
<i>Missing</i>	1	0,0217	-
Total	46	1	1

Alerta-se que um respondente marcou as opções “Diretor” e “Diretor Adjunto”. No entanto, a informação foi conferida e constatou-se que a escola possui os mesmos diretores desde 2016. Dessa maneira, a resposta foi modificada para “Nenhuma”.

As respostas das questões 34, 35 e 36, a seguir, mostram que mais de 90% dos diretores afirmaram que suas escolas possuem Conselho Escolar (Tabela 15), Projeto Político-Pedagógico (Tabela 16) e que o Projeto Político-Pedagógico foi construído com a participação do Conselho Escolar (Tabela 17).

Questão 34 - A escola possui Conselho Escolar/Conselho Escola Comunidade?

Tabela 15: (Q34).

Respostas	Frequência	% (com <i>missing</i>)	% (sem <i>missing</i>)
Sim	45	0,9783	1,00
Não	0	0,00	0,00
Não respondeu	0	0,00	0,00
<i>Missing</i>	1	0,0217	-
Total	46	1	1

Questão 35 - A escola possui Projeto Político-Pedagógico?

Tabela 16: (Q35).

Respostas	Frequência	% (com <i>missing</i>)	% (sem <i>missing</i>)
Sim	43	0,9348	0,9555
Não	2	0,0435	0,0444
Não respondeu	0	0,00	0,00
<i>Missing</i>	1	0,0217	-
Total	46	1	1

Questão 36 - O Conselho Escolar/ Conselho Escola Comunidade participou da construção do Projeto Político Pedagógico da escola?

Tabela 17: (Q36).

Respostas	Frequência	% (com <i>missing</i>)	% (sem <i>missing</i>)
Sim	42	0,9131	0,9333
Não	2	0,0435	0,0444
Não respondeu	1	0,0217	0,0222
<i>Missing</i>	1	0,0217	-
Total	46	1	1

A Questão 36 apresentou ainda uma curiosidade: Um respondente marcou “Não”, quando perguntado se a escola possui PPP (Q35) e respondeu “Sim” quando perguntado sobre a Q36. Ambas as respostas foram consideradas.

Os resultados da Questão 37 (Q37) são apresentados nas tabelas 18 e 19, a seguir.

Questão 37 - Estime, por segmento, quantas pessoas não pertencentes ao Conselho Escolar/Conselho Escola Comunidade participaram da construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Caso não tenha havido participação de pessoas do segmento escreva 0 (zero).

Tabela 18: (Q37) – Parte 1.

Respostas	Frequência	% (com <i>missing</i>)	% (sem <i>missing</i>)
Estimativas	43	0,9348	0,9772
Não se aplica	1	0,0217	0,0227
Não respondeu	0	0	0,00
<i>Missing</i>	2	0,0435	-
Total	46	1	1

A Tabela 18 mostra que dos 45 diretores respondentes ao questionário, 43 forneceram alguma estimativa. Uma resposta foi considerada como *missing*, porque o respondente escreveu as estimativas em porcentagem.

Para evitar mais perda de dados, algumas respostas foram consideradas como estimativas e suas justificativas encontram-se a seguir.

Na Q37 foi disponibilizada a opção “Não se aplica” para o caso de alguma das questões 34, 35 ou 36 terem sido respondidas negativamente. Ou seja, nos casos em que a escola não tenha Conselho Escolar e/ou PPP ou o conselho não tenha participado da construção do PPP. Três diretores marcaram essa opção, sendo que apenas um encontra-se corretamente nessa situação, e foi considerado “Não se aplica”. As outras duas respostas, para evitar a perda de dados, foram assumidas como estimativas zero para todos os segmentos. Uma vez que ambas responderam “Sim” para as três questões, supõem-se que, intencionalmente ou por desconhecimento da possibilidade, não houve participação de pessoas não pertencentes ao conselho na construção do PPP.

Três diretores não responderam a essa questão, deixando em branco os espaços referentes aos segmentos. Os três diretores responderam “Sim” para as questões 34, 35, e 36. Dessa maneira, assim como foi feito com os que responderam “Não se aplica”, para não haver perda de dados, foram assumidas estimativas zero para todos os segmentos.

Um respondente que marcou “Não” quando perguntado se a escola possui PPP (Q35), embora devesse ter marcado a opção “Não se aplica” na Q37, estimou um número de pessoas não pertencentes ao Conselho Escolar que participaram da construção do PPP da escola. As estimativas foram consideradas nas estatísticas descritivas.

Após esses ajustes, as 43 estimativas foram resumidas na Tabela 19. O valor entre parênteses na coluna “Mínimo” significa a quantidade de escolas que responderam zero no segmento da comunidade escolar em questão.

Tabela 19: (Q37) – Parte 2.

	Mínimo	1º Quartil	Mediana	Média	3º Quartil	Máximo	Desvio-padrão
Equipe de Gestão	0 (5)	1	2	1,95	3	4	1,15
Professores	0 (6)	4	10	12,72	19,5	40	11
Responsáveis	0 (14)	0	3	18,72	12,5	250	45,79
Alunos	0 (32)	0	0	21,33	0,5	400	77,81
Funcionários	0 (10)	1	4	5,07	6,5	25	5,85

As respostas da Questão 38 (Q38) foram coletadas duas vezes. Na primeira vez, via questionário, esperava-se que as respostas tivessem mais variação. No entanto, 90% dos diretores responderam que o CE se reuniu mais de três vezes no ano, como pode ser visto da Tabela 20.

Questão 38 - Em 2017, quantas vezes o Conselho Escolar/Conselho Escola Comunidade se reuniu?

Tabela 20: (Q38) – 1ª versão.

Respostas	Frequência	% (com <i>missing</i>)	% (sem <i>missing</i>)
Nenhuma vez	0	0,00	0,00
Uma vez	0	0,00	0,00
Duas vezes	3	0,0652	0,0666
Três vezes ou mais	41	0,8914	0,9111
Não respondeu	1	0,0217	0,0222
<i>Missing</i>	1	0,0217	-
Total	46	1	1

Para contornar esse problema, entrou-se em contato com os diretores e perguntou-se quantas vezes o CE havia se reunido até a data em que eles preencheram o questionário em 2017 (caso tenham respondido em 2017) ou no ano de 2017 (caso tenham respondido em 2018). Dos 41 diretores que responderam “Três vezes ou mais” na Q38, conseguiu-se a resposta de 40 (a resposta não obtida foi considerada *missing*), sendo que 26 disseram ter verificado a quantidade de reuniões nas atas dos conselhos e 14 responderam a partir de suas memórias. Por outro lado, um diretor que não havia respondido essa questão no questionário também foi contatado e informou o número de reuniões, alegando ter verificado nas atas.

As estatísticas descritivas com as novas respostas constam nas tabelas 21 e 22 abaixo:

Tabela 21: (Q38) – 2ª versão – Parte 1.

Respostas	Frequência	%
Respondeu	44	0,9565
<i>Missing</i>	2	0,0435
Total	46	1

Tabela 22: (Q38) – 2ª versão – Parte 2.

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Desvio- padrão
Nº de Reuniões do CE	1	4,75	6	6,568	8	22	3,7

A Q38 deveria ter a opção “Não se aplica”, no entanto, essa ausência não afetou os resultados, já que todas as escolas informaram ter Conselho Escolar (Q34).

Na Questão 39 (Q39), a opção “Não se aplica” foi disponibilizada para as escolas que não possuem Conselho Escolar. Apesar de todos os respondentes terem respondido que a escola possui conselho (Q34), 4 deles marcaram a opção “Não se aplica” nessa questão. Tais respostas foram consideradas como “Não”, supondo-se que os respondentes podem desconhecer a possibilidade das reuniões do CE serem abertas à comunidade escolar.

Questão 39 - As reuniões do Conselho Escolar/Conselho Escola Comunidade são abertas a toda comunidade escolar?

Tabela 23: (Q39).

Respostas	Frequência	% (com <i>missing</i>)	% (sem <i>missing</i>)
Sim	14	0,3043	0,3111
Não/Não se aplica	29	0,6304	0,6444
Não respondeu	2	0,0435	0,044
<i>Missing</i>	1	0,0217	-
Total	46	1	1

Os resultados da Questão 40 (Q40) são apresentados nas tabelas 24 e 25, a seguir.

Questão 40 - Estime, por segmento, quantas pessoas não pertencentes ao Conselho Escolar/Conselho Escola Comunidade participaram das reuniões do Conselho: Caso não tenha havido participação de pessoas do segmento escreva 0 (zero).

Tabela 24: (Q40) – Parte 1.

Respostas	Frequência	% (com <i>missing</i>)	% (sem <i>missing</i>)
Estimativas	44	0,9348	1,00
Não se aplica	0	0,00	0,00
Não respondeu	0	0,00	0,00
<i>Missing</i>	2	0,0435	-
Total	46	1	1

A Tabela 24 mostra que dos 45 diretores respondentes ao questionário, 44 forneceram alguma estimativa. Uma resposta foi considerada como *missing*, porque o respondente escreveu as estimativas em porcentagem.

Para evitar mais perda de dados, algumas respostas foram consideradas como estimativas e suas justificativas encontram-se a seguir.

Assim como na Q37, a opção “Não se aplica” destinava-se às escolas que não tivessem Conselho Escolar e/ou não tenham reuniões abertas a toda comunidade escolar. Cinco respondentes marcaram “Não” na Q39 (se as reuniões do Conselho eram abertas à toda comunidade escolar). Uma vez que existe a possibilidade de participação de pessoas não pertencentes ao conselho nas reuniões, e buscando evitar a perda de dados, suas respostas foram consideradas como ausência de participação.

Nesse sentido, quatro respondentes que haviam marcado as opções “Não” ou “Não se aplica” na Q39 preencheram com o valor zero todos os segmentos da comunidade escolar, embora esperava-se que eles marcassem a opção “Não se aplica”. Suas estimativas foram consideradas.

Três diretores não responderam a essa questão, deixando em branco os espaços referentes aos segmentos. Para não haver perda de dados, foi considerado que nenhuma pessoa não pertencente ao conselho participou das reuniões do Conselho Escolar.

De acordo com a atual PORTARIA E/SUBG/ CGSA nº 1 de janeiro de 2018 (RIO DE JANEIRO, 2018a) e a PORTARIA E/SUBG/CGG nº 13 de outubro de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014a), podem se candidatar a membro do conselho alunos a partir do 4º e 5º ano, respectivamente. Apesar disso, uma EDI e uma outra escola que atende até o 3º ano do Ensino Fundamental estimaram um número de alunos não pertencente ao Conselho participando das

reuniões. Mesmo não se sabendo o tipo de participação de que se trata, as respostas foram consideradas. Reconhece-se a má formulação dessa pergunta e a limitação que ela gerou.

Após esses ajustes, as 44 estimativas foram resumidas na Tabela 25. O valor entre parênteses na coluna “Mínimo” significa a quantidade de escolas que responderam zero na estimativa por segmento da comunidade escolar em questão.

Tabela 25: (Q40) – Parte 2.

	Mínimo	1º Quartil	Mediana	Média	3º Quartil	Máximo	Desvio-padrão
Equipe de Gestão	0 (13)	0	1	1,25	2	4	1,12
Professores	0 (20)	0	1	2,386	2,25	15	3,68
Responsáveis	0 (22)	0	0,5	9,523	4	120	25,68
Alunos	0 (33)	0	0	1,886	0,25	44	6,928
Funcionários	0 (24)	0	0	1,545	2	18	3,223

Os resultados da Questão 41 (Q41) são apresentados nas tabelas 26 e 27. A Q41, assim como a Q13, possibilitava que o diretor marcasse mais de uma opção em sua resposta. Dessa maneira, as frequências e os percentuais apresentados na Tabela 14 representam o que cada diretor respondeu, independente de ele ter marcado uma ou mais opções.

Questão 41 - Existe vacância de membros em alguns dos segmentos que compõem o Conselho Escolar/Conselho Escola Comunidade?

Tabela 26: (Q41) – Parte 1.

Respostas	Frequência	% (com <i>missing</i>)	% (sem <i>missing</i>)
Não/Não se aplica	26	0,5652	0,5777
Representante da associação	12	0,2608	0,2666
Alunos	1	0,0217	0,0222
Responsáveis	1	0,0217	0,0222
Funcionários/representante da associação	1	0,0217	0,0222
Responsáveis/representante da associação	1	0,0217	0,0222
Professores/responsáveis	1	0,0217	0,0222
Professores/funcionários	1	0,0217	0,0222
Professores/representante da associação	1	0,0217	0,0222
<i>Missing</i>	1	0,0217	-
Total	46	1	1

A Tabela 27, por sua vez, contabiliza o número de vacância apontada por cada diretor em sua escola.

Tabela 27: (Q41) – Parte 2.

Respostas	Frequência	% (com <i>missing</i>)	% (sem <i>missing</i>)
Nenhuma vacância	26	0,5652	0,5777
Uma vacância	14	0,3043	0,3111
Duas vacâncias	5	0,1087	0,1111
<i>Missing</i>	1	0,0217	-
Total	46	1	1

Dois dos respondentes marcaram, além de outro(s) segmento(s), o segmento dos “Alunos”. Entretanto, ambos são diretores de escolas que não atendem ao 4º ano. O segmento dos alunos não foi considerado nas respostas.

Um respondente marcou a opção “Não”, porém, nos comentários finais do questionário, escreveu que a escola possui apenas os segmentos dos professores e responsáveis. Uma vez que trata-se de uma EDI, considerou-se que a escola não possui representante do segmento dos funcionários nem da associação de moradores.

Os resultados da Questão 42 (Q42) constam na Tabela 28. Nela, a opção “Não houve o evento” foi disponibilizada caso as escolas não tivessem o diretor(a) eleito, Conselho Escolar ou PPP. No entanto, várias contradições nas respostas indicam uma má formulação da questão e sua limitação.

Todos os diretores responderam que a escola possui Conselho Escolar. Ainda assim, cinco diretores responderam que não houve eleições para o conselho. Apesar do enunciado se referir a última ocorrência dos eventos, uma possível explicação é que estes cinco diretores podem ter se confundido, já que responderam ao questionário antes das eleições para o CE, que ocorreram em fevereiro de 2018.

Cinco diretores responderam que não houve a construção do PPP, o que contradiz o número de apenas dois diretores terem alegado que a escola não possui projeto. Além disso, desses dois, apenas um está entre os que responderam que não houve a construção do PPP na Q42. É possível que os PPPs tenham sido construídos antes desses diretores terem assumido a direção.

Onze diretores responderam que não houve eleições para diretoria, o que não está de acordo com os 91% de diretores que alegam ter sido selecionados por processo seletivo/banca e eleição. Apesar do enunciado se referir a última ocorrência dos eventos, é possível que tais diretores tenham se confundido, uma vez que responderam ao questionário antes do processo seletivo de 2017.

Questão 42 - Na última ocorrência dos eventos abaixo, a escola fez divulgação (cartazes, avisos, cartas, etc.), informando e/ou convocando a comunidade escolar a participar de:

Tabela 28: (Q42).

Respostas	Frequência	% (com <i>missing</i>)	% (sem <i>missing</i>)
Reuniões do Conselho Escolar			
- Sim	29	0,6304	0,6444
- Não	11	0,2391	0,2444
- Não houve o evento	2	0,0435	0,0444
- Não respondeu	3	0,0652	0,0666
- <i>Missing</i>	1	0,0217	-
Eleições para Conselho Escolar			
- Sim	40	0,8696	0,8888
- Não houve o evento	5	0,1087	0,1111
- <i>Missing</i>	1	0,0217	-
Construção do PPP			
- Sim	28	0,6087	0,6222
- Não	11	0,2391	0,2444
- Não houve o evento	5	0,1087	0,1111
- Não respondeu	1	0,0217	0,0222
- <i>Missing</i>	1	0,0217	-
Eleições para diretoria			
- Sim	34	0,7391	0,7555
- Não houve o evento	11	0,2391	0,2444
- <i>Missing</i>	1	0,0217	-
Total	46	1	1

5.6 Construção dos Índices de Gestão Democrática

Embora a ideia inicial do Índice de Gestão Democrática fosse englobar todos os dados coletados no questionário contextual, alguns resultados e algumas limitações apontadas nas seções anteriores impediram esse procedimento. Nesse sentido, esta seção visa descrever o processo de elaboração dos índices e justificar as variáveis que os compõem.

As variáveis relativas ao modo como o diretor assumiu a direção (Q10), a existência do Conselho Escolar (Q34), a existência do PPP (Q35) e a sua elaboração com a participação do conselho (Q36) não foram incluídas no IGD. Isso se deve ao fato de as respostas a essas questões terem tido pouca ou nenhuma variação. Ou seja, as respostas majoritárias tiveram percentuais acima de 89% e pouco explicariam sobre a variação no aprendizado das crianças.

As estimativas de pessoas não pertencentes ao Conselho Escolar que participaram da construção do PPP (Q37) e das reuniões do conselho (Q40), conforme já apontado, poderiam ter sido coletadas em números percentuais para se obter uma comparação mais justa entre as escolas. Não faria sentido comparar número de pessoas, pois isto depende do tamanho da escola, das etapas de ensino oferecidas, etc. Para tentar contornar esse problema, tentou-se, a partir de dados do Censo Escolar e do QEd¹³, calcular a proporção entre o número estimado de pessoas participantes (por segmento) não pertencentes ao Conselho Escolar e o número total de pessoas (por segmento) não pertencentes ao Conselho Escolar. Os cálculos das estimativas de proporção serão explicados mais adiante. Foram consideradas apenas as proporções referentes aos segmentos de professores e responsáveis. Quanto ao segmento de equipe de gestão, foram utilizadas as estimativas de número de pessoas, já que se trata de um grupo pequeno. O segmento dos alunos não foi considerado porque, de acordo com as PORTARIAS E/SUBG/CGG nº 13 e nº 14 (RIO DE JANEIRO 2014a; RIO DE JANEIRO, 2014b), as escolas que só atendem pré-escola não possuem esse segmento na composição do Conselho Escolar, não sendo justo comparar tais escolas com as demais. O segmento dos funcionários, por sua vez, não foi considerado porque não foi possível calcular o número total de funcionários da escola para estimar uma proporção. Embora seja possível, a partir do Censo Escolar, obter o número total de funcionários da escola (que inclui profissionais escolares em sala de aula) e o número total de professores, o cálculo de subtrair o segundo grupo do primeiro (que deveria resultar no número total de funcionários, excluindo os profissionais escolares em sala de aula) resultou em um valor negativo em mais da metade das escolas.

As estimativas de proporção entre o número estimado de pessoas participantes (por segmento) não pertencentes ao Conselho Escolar (CE) e o número total de pessoas (por segmento) não pertencentes ao Conselho Escolar (CE) foram calculadas da seguinte forma:

Segmento dos professores:

$$\frac{N^{\circ} \text{ estimado de profs. (participantes)} \\ \text{não pertencentes ao CE}}{N^{\circ} \text{ de profs. não pertencentes ao CE}}$$

¹³ <https://www.qedu.org.br/>

$$\boxed{\begin{array}{l} N^{\circ} \text{ de profs. não} \\ \text{pertencentes ao CE} \end{array} = \begin{array}{l} N^{\circ} \text{ de profs. da} \\ \text{escola}^{14} \end{array} - \begin{array}{l} N^{\circ} \text{ de profs. da} \\ \text{equipe de gestão}^{15} \end{array} - \begin{array}{l} N^{\circ} \text{ de profs.} \\ \text{do CE}^{16} \end{array}}$$

Segmento dos responsáveis:

$$\frac{N^{\circ} \text{ estimado de responsáveis (participantes)} \\ \text{não pertencentes ao CE}}{N^{\circ} \text{ de responsáveis não pertencentes ao CE}}$$

$$\boxed{\begin{array}{l} N^{\circ} \text{ de responsáveis não} \\ \text{pertencentes ao CE} \end{array} = \begin{array}{l} N^{\circ} \text{ de responsáveis da} \\ \text{escola}^{17} \end{array} - \begin{array}{l} N^{\circ} \text{ de responsáveis} \\ \text{do CE}^{18} \end{array}}$$

¹⁴ Calculado a partir da base de dados dos docentes do Censo Escolar 2017. Para cada escola, somou-se a quantidade de professores que possuem o código INEP da escola.

¹⁵ A Q13 do questionário contextual considerou 5 opções de profissionais na Equipe de Gestão, incluindo a opção “Outro(s)”. Dessa forma, estipulou-se que o número de professores da equipe de gestão seria igual a esse valor (5) menos o número de vacâncias apontadas na Q13.

¹⁶ As escolas responderam questões sobre o Conselho Escolar referentes ao ano de 2017. Nesse ano, os conselhos haviam sido eleitos em 2014, sob vigência da PORTARIA E/SUBG/CGG nº 14 (RIO DE JANEIRO, 2014b) e da Resolução da SME-RJ nº 1305 (RIO DE JANEIRO, 2014c), ambas de outubro de 2014. De acordo com esses documentos, o Conselho Escolar possui dois professores e/ou especialistas de educação em sua composição. Estipulou-se que o número de professores do Conselho Escolar seria igual a esse valor (2) menos 1, caso houvesse vacância de professores apontada na Q41. O ideal seria saber o número de professores vacantes, no entanto, não é possível saber essa informação a partir da Q41.

¹⁷ O número total de responsáveis da escola foi estimado dividindo o nº total de alunos da escola em 2017 (sem contar alunos da Educação de Jovens e Adultos) – disponível no Qedu – por duas possibilidades de taxa de fecundidade (1 e 2,64). Esses valores de taxa foram escolhidos tendo como referência as taxas de fecundidade de todas as Áreas de Planejamento (AP) calculadas pela Secretaria Municipal de Saúde do município do Rio de Janeiro, de 2000 a 2017, disponíveis na seção “Estatísticas Vitais” do site: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sms/analise-situacoes-saude>. Nesse período, a menor taxa de fecundidade calculada para uma AP foi igual a 1,09 (AP 2.2, em 2017), enquanto a maior foi 2,64 (AP 1.0, em 2000). Uma taxa de fecundidade = 1 superestima o número total de responsáveis da escola, pois supõem que há 1 responsável para cada criança (logo, piora o percentual de participação). Por outro lado, uma taxa de fecundidade = 2,64 subestima o número total de responsáveis da escola, pois supõem que há um responsável para cada 2,64 crianças (logo, melhora o percentual de participação). O verdadeiro número de responsáveis em cada escola (e o verdadeiro percentual de participação), provavelmente, é um valor entre essas duas estimativas. Ao utilizar esses valores, pretende-se comparar a diferença de efeito na aprendizagem das crianças entre os dois cenários com taxas de fecundidade extremas.

¹⁸ A PORTARIA E/SUBG/CGG nº 14 (RIO DE JANEIRO, 2014b) e a Resolução da SME-RJ nº 1305 (RIO DE JANEIRO, 2014c) indicam que o Conselho Escolar deve possuir dois responsáveis em sua composição e, caso a escola atenda até o 4º ano, deve-se incluir mais um responsável. Os documentos também apontam que mais um responsável deve ser incluído, caso não haja representante da Associação de Moradores. Essas inclusões foram consideradas. Por outro lado, assim como foi feito com o segmento dos professores, decidiu-se retirar um responsável em caso de vacância apontada na Q41. Mais uma vez, o ideal seria saber o número de responsáveis vacantes. No entanto, não é possível saber essa informação a partir da Q41.

Não foi possível calcular as estimativas de proporção relativas à Q37, sobre PPP. No questionário, os diretores estimaram uma quantidade de pessoas não pertencentes ao CE que participaram da construção do PPP. No entanto, não foi perguntado em que ano o PPP foi construído. Dessa maneira, não faria sentido utilizar no denominador da proporção calculada o número de professores/responsáveis não pertencentes ao Conselho Escolar em 2017, já que o PPP pode ter sido construído em qualquer ano. Seria necessário utilizar o número de professores/responsáveis não pertencentes ao Conselho Escolar no ano da construção do PPP. Infelizmente, esse detalhe só foi percebido durante as análises finais dos dados, não havendo tempo disponível para entrar em contato com as escolas e obter essa informação.

A estatísticas descritivas relativas às novas variáveis da Q40 encontram-se a seguir:

Tabela 29: (Q40) – Parte 3.

	Mínimo	1º Quartil	Mediana	Média	3º Quartil	Máximo	Desvio-padrão
Professores	0	0	0,0129	0,1123	0,0805	1,2857	0,2636
Responsáveis [1,00]	0	0	0,0007	0,0353	0,0121	0,4132	0,1001
Responsáveis [2,64]	0	0	0,0020	0,0947	0,0326	1,1111	0,2684
Alunos	0	0	0	0,0035	0,0003	0,0617	0,0111

Chama a atenção as proporções máximas de professores e responsáveis (taxa de fecundidade = 2,64) não pertencentes ao CE serem maiores que 1. Quanto aos professores, é possível que isso tenha ocorrido porque a Q40 pergunta aos diretores uma estimativa do número de professores não pertencentes ao CE que participaram das reuniões, o que traz incertezas sobre confiabilidade da medida coletada. Quanto aos responsáveis, isso se deve a própria taxa de fecundidade utilizada de 2,64 filhos por mulher, o que reduz o número de responsáveis não pertencentes ao CE, aumentando a estimativa de participação.

Outras questões não consideradas para o cálculo dos IGDs foram a Q41, relativa aos segmentos vacantes no Conselho Escolar, e a Q42, sobre incentivo à participação da comunidade escolar através de divulgação e convocação. A Q41 não foi considerada porque, conforme pode-se observar na Tabela 26 da seção 5.4., mais de 90% das respostas não tinham variação tanto para a vacância de professores quanto para a vacância de responsáveis, segmentos que tiveram as proporções calculadas. A Q42 não foi considerada devido às limitações também explicitadas na seção anterior.

Por fim, além das proporções calculadas para a Q40, o cálculo dos IGDs também considerou o número de professores da equipe de gestão não pertencentes ao CE presentes nas reuniões do conselho (Q40 – letra A), o número de reuniões feitas pelo Conselho Escolar em

2017 (Q38 – 2ª versão), e se as reuniões do conselho são abertas ou fechadas à comunidade escolar (Q39). As variáveis utilizadas no cálculo dos IGDs encontram-se no Quadro 9:

Quadro 9: Questões (variáveis) utilizadas para o cálculo do IGD.

Questões (variáveis) utilizadas para o cálculo do IGD
Q38: Número de reuniões do CE em 2017
Q39: Se as reuniões do CE são abertas ou fechadas à comunidade Escolar
Q40 (A): Número de professores da equipe de gestão não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017
Q40 (B): Proporção de professores não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017
Q40 (C): Proporção de responsáveis não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017

Os Índices de Gestão Democrática foram calculados a partir de uma análise fatorial no *software* estatístico SPSS, utilizando as variáveis elencadas acima padronizadas (média = 0 e desvio padrão = 1). Grosso modo, a análise fatorial permite reduzir um conjunto de variáveis observadas a um número reduzido de fatores (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JÚNIOR, 2010). “Os fatores representam as dimensões latentes (construtos) que resumem ou explicam o conjunto de variáveis observadas” (HAIR et al, 2005 apud FIGUEIREDO FILHO; SILVA JÚNIOR, 2010, p. 161). Devido a utilização de duas taxas de fecundidade (1,00 e 2,64), a análise fatorial foi calculada duas vezes, uma para cada taxa. Como forma de alerta sobre a confiabilidade dos índices criados, ou seja, sobre o grau de estabilidade/consistência/precisão dos índices (CANO, 2005), é importante mostrar o passo-a-passo da análise fatorial rodada e a adequação ou não da base de dados para sua realização.

A análise fatorial seguiu os seguintes passos: 1) A técnica de extração de fatores escolhida foi a análise de componentes principais, técnica mais utilizada, segundo Pallant (2007 apud FIGUEIREDO FILHO; SILVA JÚNIOR, 2010, p. 167). De acordo com Hair et al. (2006 apud FIGUEIREDO FILHO; SILVA JÚNIOR, 2010, p. 167), a análise dos componentes principais chega aos mesmos resultados da outra opção possível (análise de fatores) quando as comunalidades excedem 0,6 para a maior parte das variáveis, conforme pode ser observado na Tabela 30; 2) Foram extraídos somente os fatores com autovalores (*eigenvalue*) acima de 1. Segundo Field (2011), caso haja menos de 30 variáveis, como é o caso, as comunalidades devem possuir valores iguais ou maiores que 0,7. Como mostrado na Tabela 30, esses dados não atendem a este critério; 3) O tipo de rotação utilizado foi o ortogonal *Varimax*, mais comumente utilizado (PALLANT, 2007 apud FIGUEIREDO FILHO; SILVA JÚNIOR, 2010,

p. 169). A rotação ortogonal é a indicação de Field (2011) para quando não há bases teóricas que sugiram que os fatores possam se correlacionar; 4) Os coeficientes dos fatores foram calculados através do método da regressão, seguindo a sugestão de Field (2011) de que este método deve ser escolhido caso seja aceitável que haja correlações entre os escores dos fatores; 5) Por último, os dados perdidos (*missing*) foram substituídos pela média, já que o tamanho da amostra é pequeno (FIELD, 2011).

Em cada análise fatorial foram calculados dois índices de gestão democrática. Um relacionado à abertura das reuniões do CE à participação da comunidade escolar e à proporção de professores e responsáveis não pertencentes ao CE nas reuniões (IGD 1/fator 1) e outro relacionado ao número de reuniões do CE e ao número de pessoas da equipe de gestão não pertencentes ao CE nas reuniões (IGD 2/fator 2). Os principais resultados da análise fatorial encontram-se nas tabelas 19 e 20.

Tabela 30: Comunalidades da análise fatorial (taxas de fecundidade = 1,00 e 2,64).

Variáveis	Comunalidades	
	Taxa de fecundidade = 1,00	2,64
(Q40C) Proporção de responsáveis não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017	0,863	0,862
(Q40B) Proporção de professores não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017	0,686	0,685
(Q39) Se as reuniões do CE são abertas ou fechadas à comunidade escolar	0,628	0,628
(Q38) Número de reuniões do CE em 2017	0,859	0,857
(Q40A) Número de professores da equipe de gestão não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017	0,284	0,285

Método de extração: Análise dos Componentes Principais

Método de rotação: Ortogonal *Varimax*

Tabela 31: Resultados da análise fatorial com a taxa de fecundidade = 1,00.

Variáveis	Cargas Fatoriais	
	Fator 1 (IGD 1)	Fator 2 (IGD 2)
(Q40C) Proporção de responsáveis não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017	0,896	-0,245
(Q40B) Proporção de professores não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017	0,751	0,348
(Q39) Se as reuniões do CE são abertas ou fechadas à comunidade escolar	0,732	0,303
(Q38) Número de reuniões do CE em 2017	-	0,927
(Q40A) Número de professores da equipe de gestão não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017	0,349	0,403
KMO = 0,532	Variância explicada	40,50%
Teste de Bartlett = 0,000	Alfa de Cronbach	25,88%
		0,710
		0,239

Método de extração: Análise dos Componentes Principais

Método de rotação: Ortogonal *Varimax*

Tabela 32: Resultados da análise fatorial com a taxa de fecundidade = 2,64.

Variáveis	Cargas Fatoriais		
	Fator 1 (IGD 1)	Fator 2 (IGD 2)	
(Q40C) Proporção de responsáveis não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017	0,897	-0,242	
(Q40B) Proporção de professores não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017	0,750	0,351	
(Q39) Se as reuniões do CE são abertas ou fechadas à comunidade escolar	0,732	0,305	
(Q38) Número de reuniões do CE em 2017	-	0,926	
(Q40A) Número de professores da equipe de gestão não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017	0,346	0,406	
KMO = 0,533	Variância explicada	40,41%	25,94%
Teste de Bartlett = 0,000	Alfa de Cronbach	0,709	0,239

Método de extração: Análise dos Componentes Principais

Método de rotação: Ortogonal *Varimax*

Field (2011) sugere ainda alguns critérios para avaliar a pertinência da análise fatorial. O primeiro é que na matriz de correlações lineares não haja variáveis que se correlacionem altamente ($r = 0,9$) ou que não se correlacionem com uma ou mais variáveis. Além disso, é preciso que o determinante dessa matriz seja maior do que 0,00001, para garantir que a multicolinearidade não seja um problema. Esses critérios foram atendidos, como pode ser visto na Tabela 33:

Tabela 33: Matriz de correlação linear entre as variáveis.

	Q38	Q39	Q40A	Q40B	Q40C
(Q38) N° de reuniões do CE em 2017	-				
(Q39) Reuniões do CE abertas à comunidade escolar	0,236	-			
(Q40A) Número de professores da equipe de gestão não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017	0,131	0,309	-		
(Q40B) Proporção de professores não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017	0,340	0,450	0,223	-	
(Q40C) Proporção de responsáveis não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017 [1,00]	-0,117	0,476	0,140	0,562	-

(Q40C) Proporção de responsáveis não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017 [2,64]

	-0,116	0,476	0,139	0,560	-
--	--------	-------	-------	-------	---

Determinante da matriz = 0,309 (quando a taxa de fecundidade = 1,00)
 Determinante da matriz = 0,311 (quando a taxa de fecundidade = 2,64)

O coeficiente de correlação mede a direção e a força da relação linear entre duas variáveis quantitativas (MOORE, 2003, p. 88). Uma relação é linear quando duas variáveis mudam a uma taxa constante. O coeficiente varia entre -1 e 1, possuindo os seguintes significados:

- Valores próximos de 1 indicam uma relação forte e positiva. Por exemplo, à medida que uma variável aumenta, a outra aumenta também.
- Valores próximos de -1 indicam uma relação forte e negativa. Por exemplo, à medida que uma variável aumenta, a outra diminui.
- Valores próximos de zero indicam ausência de relação entre as variáveis

De acordo com Dancey e Reidy (2006), valores entre 0,10 e 0,39 podem ser considerados como uma relação fraca; valores entre 0,40 e 0,69 podem ser considerados como relação moderada; e valores entre 0,7 e 1 podem ser interpretados como uma relação forte.

O Teste de Bartlett, por sua vez, testa a hipótese nula de que a matriz de correlações seja uma matriz identidade. Um teste significativo nos informa que a matriz de correlações não é uma matriz identidade. Assim, existem relacionamentos entre variáveis que esperamos incluir na análise (FIELD, 2011). Para esses dados, o Teste de Bartlett é altamente significativo ($p < 0,001$) sendo, portanto, a análise fatorial apropriada. Quanto ao tamanho da amostra, segundo Field (2011), a regra comum é que o número de observações seja entre 10 e 15 vezes maior que o número de variáveis. Para esses dados, o número é apenas 9 vezes maior, uma vez que há 45 observações para 5 variáveis. Por outro lado, Field (2011) sugere a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) como alternativa para avaliar a adequação da amostra. Segundo o autor, recomenda-se um valor mínimo de 0,5. Valores entre 0,5 e 0,7 são medíocres, valores entre 0,7 e 0,8 são bons, valores entre 0,8 e 0,9 são ótimos e valores acima de 0,9 são excelentes. Para os dados utilizados, os valores KMO encontrados são 0,533 ou 0,532, perto do mínimo aceitável.

Por último, Field (2011) sugere o teste do Alfa de Cronbach como a medida mais comum de confiabilidade. Segundo o autor, geralmente, afirma-se que um valor de 0,70 – 0,8 é aceitável e valores substancialmente mais baixos indicam uma escala não confiável. As tabelas 31 e 32 mostram que o Alfa de Cronbach dos fatores 1 estão perto do limite inferior aceitável, enquanto o Alfa de Cronbach dos fatores 2 estão muito abaixo.

A partir das tabelas 31 e 32, pode-se perceber também que as duas análises fatoriais produziram números muitos semelhantes (comunalidades, cargas fatoriais, percentuais de variância explicada, KMO, teste de Bartlett, Alfa de Cronbach), tanto para o cálculo com taxa de fecundidade = 1 quanto para o cálculo com taxa de fecundidade = 2,64. Além disso, as estatísticas descritivas dos índices calculados também são muito semelhantes, conforme mostra a Tabela 34. Esperava-se encontrar diferenças significativas entre os resultados encontrados, já que uma taxa de fecundidade = 1 piora a proporção de participação dos responsáveis e uma taxa de fecundidade = 2,64 melhora essa proporção. Dessa maneira, para evitar futuros cálculos dobrados com os índices, decidiu-se por utilizar apenas os índices com taxa de fecundidade = 2,64, que melhora a proporção de participação.

Tabela 34: Estatísticas descritivas dos fatores calculados (taxa de fecundidade = 1,00 e taxa de fecundidade = 2,64).

		1º			3º		Desvio-padrão
	Mínimo	Quartil	Mediana	Média	Quartil	Máximo	
IGD 1 [1,00]	-0,8401	-0,5899	-0,3956	0	0,2857	3,9796	1
IGD 1 [2,64]	-0,8407	-0,5864	-0,3973	0	0,2850	3,9680	1
IGD 2 [1,00]	-1,5632	-0,5834	-0,2321	0	0,4073	3,9718	1
IGD 2 [2,64]	-1,5627	-0,5862	-0,2257	0	0,4049	3,9736	1

Mais uma vez, é importante chamar a atenção para a confiabilidade e até mesmo para validade dos índices propostos, ou seja, para o grau de certeza de que as medidas estão realmente medindo o conceito que se pretende mensurar (CANO, 2005). Sobre a validade, inicialmente, pretendia-se mensurar quão democrática é a gestão de uma escola através de medidas sobre três dimensões basilares da gestão democrática: eleição para diretoria, PPP e Conselho Escolar. Devido às limitações já mencionadas, os IGDs abrangem apenas a dimensão do Conselho Escolar e tentam captar quão democrática é a gestão da escola mensurando a forma de utilização dos CE (aberto ou fechado à participação da comunidade e número de reuniões no ano) e a participação nessa instância. A participação é medida apenas em termos quantitativos, ou seja, o número dos responsáveis e professores não pertencentes ao CE nas reuniões. Com essa mensuração de participação não se pode inferir sobre o envolvimento/“qualidade da participação” desses segmentos nas reuniões, sobre os processos de tomada de decisão, sobre os assuntos abordados, etc.

Sobre a confiabilidade, além de algumas limitações apontadas no cálculo da análise fatorial, IGD 1 é ameaçado pela falta de confiabilidade das respostas obtidas pela Q40, que

são estimativas dadas pelos diretores e pelas decisões tomadas no cálculo das proporções de professores e responsáveis. A confiabilidade do IGD 2 também é ameaçada pelas estimativas das respostas da Q40, pelas incertezas sobre quem os diretores respondentes consideraram como membros da equipe de gestão e pelo valor abaixo do aceitável do Alfa de Cronbach.

6 RESULTADOS

6.1 Análises preliminares

Nessa seção, como primeiro requisito para estabelecer uma relação causal entre dois elementos (CANO, 2006), realizou-se uma análise da relação entre os IGDs, as variáveis que o compõe e o desempenho médio das escolas em Linguagem e Matemática na Onda 1, na Onda 2 e na diferença entre ambas (Onda 2 – Onda 1), que pode ser entendida como aprendizado médio das escolas. Para mensurar a relação entre os IGDs e as variáveis relativas às questões 38 e 40 (variáveis contínuas) foram calculados os coeficientes de correlação linear, enquanto que para a questão 39 (variável dicotômica) calculou-se o teste-t para comparação das médias de desempenho entre dois grupos (escolas com reuniões do CE abertas ou fechadas à participação da comunidade escolar).

Relembrando o que foi explicado na seção 4.5, o coeficiente de correlação linear mede a direção e a força da relação linear entre duas variáveis quantitativas (MOORE, 2003, p. 88). Uma relação é linear quando duas variáveis mudam a uma taxa constante. O coeficiente varia entre -1 e 1, possuindo os seguintes significados:

- Valores próximos de 1 indicam uma relação forte e positiva. Por exemplo, à medida que uma variável aumenta, a outra aumenta também.
- Valores próximos de -1 indicam uma relação forte e negativa. Por exemplo, à medida que uma variável aumenta, a outra diminui.
- Valores próximos de zero indicam ausência de relação entre as variáveis

De acordo com Dancey e Reidy (2006), valores entre 0,10 e 0,39 podem ser considerados como uma relação fraca; valores entre 0,40 e 0,69 podem ser considerados como relação moderada; e valores entre 0,7 e 1 podem ser interpretados como uma relação forte.

As correlações entre as variáveis da Q40 e Linguagem/Matemática encontram-se nas tabelas 35 e 36:

Tabela 35: Correlação linear entre a proporção de participantes (estimativa) não pertencentes ao CE nas reuniões do conselho (Q40) e o desempenho médio das escolas em Linguagem na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1).

	LING 1	LING 2	Δ LING
(Q40A) Número de professores da equipe de gestão não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017	-0,104	-0,020	0,132
(Q40B) Proporção de professores não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017	0,058	-0,013	-0,076
(Q40C) Proporção de responsáveis não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017 [1,00]	0,110	0,084	-0,007
(Q40C) Proporção de responsáveis não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017 [2,64]	0,112	0,085	-0,008

Nota: [1,00] = proporção de responsáveis calculada com taxa de natalidade igual a 1 filho p/ responsável

[2,64] = proporção de responsáveis calculada com taxa de natalidade igual a 2,64 filhos p/ responsável

Tabela 36: Correlação linear entre a proporção de participantes (estimativa) não pertencentes ao CE nas reuniões do conselho (Q40) e o desempenho médio das escolas em Matemática na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1).

	MAT 1	MAT 2	Δ MAT
(Q40A) Número de professores da equipe de gestão não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017	-0,157	-0,054	0,133
(Q40B) Proporção de professores não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017	-0,063	-0,082	-0,055
(Q40C) Proporção de responsáveis não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017 [1,00]	0,131	0,059	-0,087
(Q40C) Proporção de responsáveis não pertencentes ao CE que participou das reuniões do CE em 2017 [2,64]	0,133	0,060	-0,087

Nota: [1,00] = proporção de responsáveis calculada com taxa de natalidade igual a 1 filho p/ responsável

[2,64] = proporção de responsáveis calculada com taxa de natalidade igual a 2,64 filhos p/ responsável

A partir das tabelas 35 e 36, observa-se que os coeficientes de correlação encontrados não são significativos e possuem resultados semelhantes, tanto para Linguagem quanto para Matemática. Em ambas as disciplinas, os coeficientes de correlação apontam para:

- Q40A e LING 1 / MAT 1: relação fraca e negativa
e LING 2 /MAT 2: ausência de relação
e Δ LING / Δ MAT: relação fraca e positiva
- Q40B e LING 1 / MAT 1: ausência de relação
e LING 2 /MAT 2: ausência de relação
e Δ LING / Δ MAT: ausência de relação
- Q40C e LING 1 / MAT 1: relação fraca e positiva
e LING 2 /MAT 2: ausência de relação
e Δ LING / Δ MAT: ausência de relação

Desses resultados, destacam-se: 1) a mudança do sinal negativo na correlação entre a variável Q40A e o desempenho médio na Onda 1, para o sinal positivo na correlação entre a variável Q40A e o Δ (Onda 2 - Onda 1); e 2) a relação fraca e positiva encontrada entre a variável Q40C e o desempenho médio na Onda 1.

É preciso ter cuidado ao analisar as relações encontradas com o desempenho médio na Onda 1. Esperava-se encontrar uma ausência de relação com essa variável. Primeiro, porque no período de coleta dos dados da Onda 1 (março/abril de 2017), as crianças acabaram de ingressar na escola. Dessa maneira, seus desempenhos guardam maior relação com características socioeconômicas de suas famílias do que com qualquer prática feita pelas escolas. Segundo, porque em março/abril de 2017, o número de reuniões do conselho escolar, provavelmente, era inferior ao número respondido pelos diretores nos questionários, em setembro/outubro de 2017, permitindo pensar que não faz sentido lógico correlacionar essas variáveis.

Nesse sentido, torna-se difícil explicar a relação fraca e negativa encontrada entre o número de pessoas da equipe de gestão não pertencentes ao CE que participou das reuniões conselho (Q40A) e os desempenhos médios na Onda 1 ($r = -0,104$ em Linguagem; $r = -0,157$ em Matemática). Quanto à relação fraca e positiva encontrada entre a proporção de responsáveis não pertencentes ao CE que participaram das reuniões do conselho (Q40C) e os desempenhos médios na Onda 1 ($r = 0,112$ em Linguagem; $r = 0,133$ em Matemática), uma hipótese seria um

viés de seleção das escolas por parte das famílias. Nesse caso, famílias com melhor nível socioeconômico (característica reconhecidamente associada ao melhor desempenho de crianças) e mais engajadas em participar das reuniões podem selecionar de forma mais frequente determinadas escolas, influenciando sua composição social.

No que diz respeito a relação fraca e positiva encontrada entre o número de pessoas da equipe de gestão não pertencentes ao CE que participou das reuniões conselho (Q40A) e o aprendizado médio ($r = 0,132$ em Linguagem; $r = 0,133$ em Matemática), pode-se dizer que o resultado foi condizente com o esperado, dada a importância do trabalho cooperativo e colaborativo dos docentes para o aprendizado/desempenho dos alunos, conforme evidências da literatura em eficácia escolar apontadas no Quadro 1 do Capítulo 3.

As tabelas 37 e 38, a seguir, tratam das correlações entre a Q38 e Linguagem/Matemática:

Tabela 37: Correlação linear entre o número de reuniões do Conselho Escolar (Q38 – 2ª versão) e o desempenho médio das escolas em Linguagem na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1).

	LING 1	LING 2	Δ LING
(Q38) N° de reuniões do CE em 2017	0,149	-0,189	-0,403***

*** Correlação significativa no nível 0,01 (bilateral)

Tabela 38: Correlação linear entre o número de reuniões do Conselho Escolar (Q38 – 2ª versão) e o desempenho médio das escolas em Matemática na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1).

	MAT 1	MAT 2	Δ MAT
(Q38) N° de reuniões do CE em 2017	-0,059	-0,204	-0,278***

*** Correlação significativa no nível 0,01 (bilateral)

Em resumo, os coeficientes de correlação das tabelas 37 e 38 apontam para:

- Q38 e LING 1: relação fraca e positiva
e LING 2: relação fraca e negativa
e Δ LING: relação moderada, negativa e significativa (ao nível de 1%)

- Q38 e MAT 1: ausência de relação
e MAT 2: relação fraca e negativa
e Δ MAT: relação moderada, negativa e significativa (ao nível de 1%)

O alerta dado anteriormente também é válido para as correlações das tabelas 37 e 38: no período em que os dados da Onda 1 foram coletados (março/abril de 2017), as crianças acabaram de ingressar na escola e o número de reuniões do Conselho Escolar, provavelmente, era menor do que no período em que os dados da Q38 foram coletados (setembro/outubro de 2017). Assim, torna-se difícil explicar a correlação positiva encontrada entre o número de reuniões do Conselho Escolar em 2017 (Q38) e o desempenho médio em Linguagem na Onda 1.

Por outro lado, as correlações negativas encontradas com o desempenho médio na Onda 2 e com o aprendizado médio (Onda 2 – Onda 1), tanto em Linguagens quanto em Matemática, sendo essas últimas relações moderadas e significativas, sugerem que, de alguma maneira, o funcionamento do Conselho Escolar tem uma associação negativa com o desempenho/aprendizado em tais disciplinas.

Dada a ausência de estudos que estimam efeitos do Conselho Escolar, uma hipótese para esse resultado seria a mesma apontada pela literatura de eficácia escolar sobre as Associações de Pais e Mestres, uma vez que, “na prática, muitas Associações de Pais e Mestres desenvolvem o papel dos Conselhos Escolares” (BRASIL, 2004, p. 49). Segundo Mortimore et al. (1988 apud Mortimore, 1998; apud SAMMONS, 1999), as Associações de Pais e Mestres não são necessariamente positivas, pois, além de não serem suficientes para engendrar o envolvimento dos responsáveis, em alguns casos, grupos específicos de responsáveis podem formar “panelinhas” e, assim, apresentar uma barreira ao envolvimento de outros responsáveis. Os autores, no entanto, não são esclarecedores e detalhistas sobre como o mecanismo das “panelinhas” está associado ao desempenho/aprendizado dos alunos, além de mencionarem apenas a participação dos responsáveis (nada é mencionado sobre professores).

As tabelas seguintes, 39 e 40, apresentam os testes de médias calculados para a Q39. O teste-t para comparação de médias de desempenho na Onda 1, na Onda 2 e no aprendizado, tanto para Linguagem quanto para Matemática, evidenciou que, além de não chegar a um décimo a diferença de médias entre escolas que abrem ou não as reuniões do Conselho para a participação da comunidade escolar, essa diferença não é estatisticamente significativa.

Tabela 39: Teste-t de comparação de médias em Linguagem na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1) entre escolas com reuniões do Conselho Escolar abertas e escolas com reuniões do Conselho Escolar fechadas à comunidade escolar (Q39).

	Média das escolas com reuniões do CE fechadas (n = 29)	Média das escolas com reuniões do CE abertas (n = 14)	Diferença	Significância (bilateral)
LING 1	-0,3496	-0,3423	0,0073	$\alpha = 0,916$
LING 2	0,2383	0,2316	0,0067	$\alpha = 0,936$
Δ LING	0,5879	0,5739	0,014	$\alpha = 0,830$

Tabela 40: Teste-t de comparação de médias em Matemática na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1) entre escolas com reuniões do Conselho Escolar abertas e escolas com reuniões do Conselho Escolar fechadas à comunidade escolar (Q39).

	Média das escolas com reuniões do CE fechadas (n = 29)	Média das escolas com reuniões do CE abertas (n = 14)	Diferença	Significância (bilateral)
MAT 1	-2,0127	-2,0666	0,0539	$\alpha = 0,630$
MAT 2	-1,0180	-1,0879	0,0699	$\alpha = 0,606$
Δ MAT	0,9947	0,9787	0,016	$\alpha = 0,820$

Por fim, as tabelas 41 e 42 apresentam as correlações entre os IGDs calculados e Linguagem/Matemática.

Tabela 41: Correlação linear entre os IGDs e o desempenho médio das escolas em Linguagem na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1).

	LING 1	LING 2	Δ LING
IGD 1	0,046	0,066	0,036
IGD 2	0,058	-0,172	-0,282

Tabela 42: Correlação linear entre os IGDs e o desempenho médio das escolas em Matemática na Onda 1, Onda 2 e no Δ (Onda 2 – Onda 1).

	MAT 1	MAT 2	Δ MAT
IGD 1	0,013	0,002	-0,016
IGD 2	-0,154	-,0214	-0,158

A primeira constatação é que nenhuma das correlações encontradas são significativas. Além disso, são próximos de zero os valores dos coeficientes de correlação entre o IGD 1 e os desempenhos médio em Linguagem e Matemática na Onda 1, na Onda 2 e no aprendizado, indicando ausência de relação entre as variáveis. O IGD 2, por sua vez, com relação à Linguagem, não apresenta relação com o desempenho médio na Onda 1 ($r = 0,058$), e apresenta uma relação fraca e negativa com o desempenho médio na Onda 2 ($r = -0,172$) e com o aprendizado médio ($r = -0,282$). Quanto a Matemática, o IGD 2 apresenta relação fraca e negativa com as três situações: desempenho médio na Onda 1 ($r = -0,154$), na Onda 2 ($r = -0,214$) e no aprendizado ($r = -0,158$).

Supõe-se que os resultados encontrados para o IGD 2 sigam a mesma lógica dos resultados encontrados para o número de reuniões do Conselho Escolar em 2017 (efeitos nocivos das “panelinhas” do Conselho Escolar), já que esta é a variável com maior carga fatorial do índice. Ainda assim, mais uma vez chama-se a atenção para as limitações à confiabilidade do IGD 2: estimativas das respostas da Q40, incertezas sobre quem os diretores respondentes consideraram como membro da equipe de gestão e valor do Alfa de *Cronbach* abaixo do aceitável.

6.2 Modelos Multiníveis

Nessa seção, serão apresentados os resultados dos modelos multiníveis calculados para estimar os efeitos dos Índices de Gestão Democrática no desempenho dos alunos na Onda 2 e no aprendizado dos alunos ($\Delta = \text{Onda 2} - \text{Onda 1}$) em Linguagem e Matemática. As variáveis utilizadas nos modelos encontram-se no Quadro 10:

Quadro 10: Variáveis utilizadas na modelagem

Variáveis	Descrição
Variáveis dependentes	
LING 2	Desempenho dos alunos em Linguagem na Onda 2.
Δ LING	Diferença entre o desempenho dos alunos em Linguagem na Onda 2 e Onda 1 ($\Delta = \text{Onda 2} - \text{Onda 1}$)
MAT 2	Desempenho dos alunos em Matemática na Onda 2.
Δ MAT	Diferença entre o desempenho dos alunos em Matemática na Onda 2 e Onda 1 ($\Delta = \text{Onda 2} - \text{Onda 1}$).
Variáveis independentes	
Nível 1 (aluno)	
NE	

	Indica se o aluno tem necessidades especiais. Não está discriminado por tipo de necessidade. (0 = aluno sem necessidade especial/1 = aluno com necessidade especial).
Sexo	0 = menina/1 = menino.
Pobreza	0 = família do aluno não recebe bolsa família/1= família do aluno recebe bolsa família.
Educação dos pais	Indica se pelo menos um dos pais do aluno possui ensino médio completo. (0 = pai e mãe sem ensino médio completo/1= pai ou mãe com, no mínimo, o ensino médio completo).
Cor/raça	Indica se o aluno não é branco. (0 = aluno é branco; 1 = aluno não é branco).
Idade - Onda 1	Idade da criança em meses, na Onda 1.
LING 1	Desempenho dos alunos em Linguagem na Onda 1.
MAT 1	Desempenho dos alunos em Matemática na Onda 1.
Nível 2 (escola)	
Educação dos pais	Proporção de pais de alunos do pré-1 com, no mínimo, ensino médio completo.
Cor/raça	Proporção de alunos não-brancos do pré-1.
Pobreza	Proporção de alunos do pré-1 com família beneficiária do bolsa família.
IGD 1	Índice de participação de responsáveis e professores não pertencentes ao Conselho Escolar nas reuniões do conselho em 2017.
IGD 2	Índice de número de reuniões do Conselho Escolar em 2017 e participação de pessoas da equipe de gestão não pertencentes ao Conselho Escolar nas reuniões do conselho em 2017.

Para cada uma das quatro variáveis dependentes foram estimados diferentes modelos: seis modelos estimando o desempenho na Onda 2 e cinco modelos estimando o aprendizado (Δ = Onda 2 - Onda 1). Nos modelos que estimam o desempenho na Onda 2, o Modelo 1 considera como variável independente apenas o IGD 1, o Modelo 2 considera como variável independente apenas o IGD 2, o Modelo 3 considera como variáveis independentes os dois IGDs, o Modelo 4 considera como variáveis independentes os dois IGDs mais as variáveis controle no nível da escola (Educação do pais, Cor/raça e Pobreza), o Modelo 5 considera as mesmas variáveis do Modelo 4 mais as variáveis do nível do aluno, exceto a variável relativa ao desempenho na Onda 1 (LING 1 ou MAT 1), e, por último, o Modelo 6 considera todas as variáveis do Modelo 5 mais a variável relativa ao desempenho na Onda 1 (LING 1 ou MAT 1). Os cinco modelos que estimam o aprendizado dos alunos (Δ = Onda 2 - Onda 1) são iguais aos primeiros cinco modelos mencionados anteriormente. Não há Modelo 6 para esses modelos, porque a variável relativa ao desempenho na Onda 1 é considerada na variável dependente.

Os quadros 11, 12, 13 e 14, a seguir, ilustram os modelos e apresentam seus resultados em *effect size*.

Quadro 11: HLM estimando Linguagem – Onda 2

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Nível 2 (escola)						
Educação dos pais				0,19**	0,04	0,09
Cor/raça				0,04	0,06	0,05
Pobreza				-0,21*	-0,21	-0,29**
IGD 1	0,03		0,03	-0,06	-0,02	-0,07
IGD 2		-0,11	-0,10	-0,09	-0,11	-0,17**
Nível 1 (aluno)						
LING 1						1,83***
NE					-1,13***	-0,73**
Sexo					-0,15***	-0,04
Pobreza					-0,09	-0,04
Educação dos pais					0,37***	0,19***
Cor/raça					-0,07	-0,02
Idade - Onda 1					0,67***	0,29***
Modelo nulo						
ICC	0,053					

* $p \leq 0,1$; ** $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,01$

Nos modelos que estimam o desempenho em Linguagem na Onda 2, percebe-se que o IGD 1 apresenta valores muito próximos de zero, sugerindo que não há associação entre ele e essa variável dependente. O IGD 2, por outro lado, apresenta uma associação um pouco maior com o desempenho em Linguagem na Onda 2, sendo essa associação sempre negativa. O sinal negativo do IGD 2 é corroborado pelo fato de os sinais das variáveis controle significativas dos modelos 5 e 6 estarem de acordo com o que se espera delas. No Modelo 6, mais completo, o IGD 2 torna-se significativo e tem o tamanho do seu efeito aumentado. Esse resultado, entretanto, gera uma certa desconfiança, já que neste modelo, ao se adicionar a variável relativa ao desempenho na Onda 1, o tamanho do efeito das outras variáveis diminui e, no caso das variáveis “NE” e “Sexo”, suas significâncias também diminuem.

Quadro 12: HLM estimando Δ Linguagem (Onda 2 – Onda 1)

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Nível 2 (escola)					
Educação dos pais				0,09	0,08
Cor/raça				0,01	0,01
Pobreza				-0,23***	-0,24**
IGD 1	0,00		-0,01	-0,09	-0,08
IGD 2		-0,15***	-0,15***	-0,13***	-0,17***
Nível 1 (aluno)					
NE					-0,15
Sexo					0,06
Pobreza					0,02
Educação dos pais					-0,03
Cor/raça					0,02
Idade - Onda 1					-0,12***
Modelo nulo					
ICC	0,033				

* $p \leq 0,1$; ** $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,01$

Ao estimar o aprendizado em Linguagem ($\Delta =$ Onda 2 - Onda 1), o IGD 1, mais uma vez, apresenta valores muito próximos de zero, sugerindo ausência de associação entre ele e essa variável dependente. O IGD 2, por sua vez, apresenta associações um pouco maiores, sendo elas negativas e significativas, inclusive nos modelos 4 e 5, que estão controlados. Um argumento favorável a esses resultados é que modelos que estimam Δ (Onda 2 - Onda 1) subestimam o potencial das suas variáveis, ou seja, elas tendem a apresentar valores menores.

Quadro 13: HLM estimando Matemática – Onda 2

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Nível 2 (escola)						
Educação dos pais				0,21**	0,12	0,06
Cor/raça				0,11	0,16	0,13
Pobreza				-0,20**	-0,18**	-0,22***
IGD 1	-0,01		-0,02	-0,08	-0,05	-0,10**
IGD 2		-0,14*	-0,14*	-0,12**	-0,13*	-0,11*
Nível 1 (aluno)						
MAT 1						2,19***
NE					-0,45	-0,67**
Sexo					0,00	0,01
Pobreza					-0,12**	0,00
Educação dos pais					0,43***	0,17***
Cor/raça					-0,15***	-0,07
Idade - Onda 1					0,68***	0,24***
Modelo nulo						
ICC	0,045					

* $p \leq 0,1$; ** $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,01$

Nos modelos que estimam desempenho em Matemática na Onda 2, observa-se que o IGD 1 apresenta, novamente, valores muito próximos de zero, sugerindo que não há associação entre ele e essa variável dependente. A exceção ocorre no Modelo 6, no qual o tamanho do efeito do IGD 1 aumenta, tornando-se, inclusive, significativo. Esse resultado, entretanto, deve ser visto com desconfiança, porque, além de fugir do padrão dos modelos anteriores (modelos 1, 3, 4 e 5), esperava-se que o tamanho do efeito das variáveis diminuísse ao se adicionar a variável relativa ao desempenho na Onda 1. No que se refere ao IGD 2, observa-se que seus valores são negativos e significativos, inclusive nos modelos 4, 5 e 6, sugerindo uma associação entre ele e o desempenho em Matemática na Onda 2.

Quadro 14: HLM estimando Δ Matemática (Onda 2 – Onda 1)

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Nível 2 (escola)					
Educação dos pais				0,02	0,02
Cor/raça				0,12	0,09
Pobreza				-0,16**	-0,20***
IGD 1	-0,02		-0,02	-0,04	-0,11*
IGD 2		-0,08	-0,08	-0,06	-0,08
Nível 1 (aluno)					
NE					-0,65**
Sexo					0,02
Pobreza					0,06
Educação dos pais					0,01
Cor/raça					-0,01
Idade - Onda 1					-0,01
Modelo nulo					
ICC	0,014				

* $p \leq 0,1$; ** $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,01$

Ao estimar o aprendizado em Matemática ($\Delta = \text{Onda 2} - \text{Onda 1}$), o IGD 1, assim como nos modelos anteriores, apresenta valores muito próximos de zero, sugerindo ausência de associação entre ele e essa variável dependente. A exceção ocorre no Modelo 5, no qual o tamanho do efeito do IGD 1 aumenta, tornando-se, inclusive, significativo. Novamente, esse resultado, não é confiável, uma vez que, além de fugir do padrão dos modelos anteriores (modelos 1, 3, e 4), esperava-se que o tamanho do efeito das variáveis diminuísse ao se adicionar a variável relativa ao desempenho na Onda 1. O IGD 2, por sua vez, apresenta associações com o aprendizado em Matemática ($\Delta = \text{Onda 2} - \text{Onda 1}$) muito próximas de zero, sugerindo ausência de associação entre ele e essa variável dependente.

Em resumo, apesar das ressalvas já apontadas sobre as limitações dos IGDs, os resultados encontrados sugerem que o IGD 1, relacionado à abertura das reuniões do CE à participação da comunidade escolar e à proporção de professores e responsáveis não pertencentes ao CE participando das reuniões, não possui associação com o desempenho na Onda 2 ou com o aprendizado ($\Delta = \text{Onda 2} - \text{Onda 1}$) em Linguagem e Matemática. Com relação à Matemática, apenas no Modelo 6, que estima MAT 2, e no Modelo 5, que estima Δ MAT, (ambos sendo os modelos mais completos para cada variável dependente em questão) o IGD 1 apresentou uma pequena associação negativa e significativa. Esses resultados, no entanto, não aparentam ser confiáveis já que, nos modelos anteriores, a associação foi próxima de zero e não significativa. Tal flutuação de valores é difícil de explicar, demandando estudos futuros, mas é

possível que ela ocorra devido ao baixo número de escolas ou por problemas na construção do índice.

Os resultados referentes ao IGD 2, por sua vez, sugerem uma associação negativa e fraca com Linguagem, chamando a atenção a consistência dos efeitos encontrados ao estimar Δ LING, e uma associação negativa e fraca com Matemática, chamando a atenção a consistência dos efeitos encontrados ao estimar MAT 2. Uma vez que a maior parte da carga fatorial do IGD 2 diz respeito ao número de reuniões do CE ao longo do ano, supõe-se que esta seja a variável responsável por esses resultados. Análises subsequentes irão incorporá-la nos modelos. De qualquer forma, nessa perspectiva, a interpretação é que, de alguma maneira, o funcionamento dos Conselhos Escolares possui uma associação fraca e negativa com o desempenho/aprendizado em Linguagem e Matemática.

A hipótese que mais ajuda a explicar as associações negativas encontradas é oriunda de evidências da literatura de eficácia escolar sobre as Associações de Pais e Mestres, instituições que, na prática, desenvolvem o papel dos Conselhos Escolares, conforme relatado em material instrucional do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004, p. 49). Segundo Mortimore et al. (1988 apud Mortimore, 1998; apud SAMMONS, 1999), as Associações de Pais e Mestres não são necessariamente positivas, pois, além de não serem suficientes para engendrar o envolvimento dos responsáveis, em alguns casos, grupos específicos de responsáveis podem formar "panelinhas" e, assim, apresentar uma barreira ao envolvimento de outros responsáveis. Ainda assim, tais evidências mencionam apenas a participação dos responsáveis (nada é mencionado sobre os professores), além de não serem esclarecedoras e detalhistas sobre como o mecanismo das "panelinhas" está associado ao desempenho/aprendizado dos alunos.

7 CONCLUSÕES

O objetivo dessa dissertação foi investigar o impacto da gestão democrática das escolas no aprendizado dos alunos. Este objetivo decompôs-se em outros dois: 1) fazer uma revisão sistemática sobre os impactos da gestão democrática das escolas no aprendizado dos alunos e/ou em quaisquer outras dimensões do trabalho escolar; 2) analisar o efeito dos Índices de Gestão Democrática no aprendizado dos alunos do primeiro ano da pré-escola (Pré-1) da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro.

No que se refere ao primeiro objetivo, foram analisados, para o período entre 2007 e 2017: 1) os trabalhos de todos os Grupos de Trabalho (GT) disponíveis nos sites das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); 2) as publicações com resumo disponível nos sites em português da plataforma Scielo, referentes aos periódicos Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade e Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas; 3) as publicações disponíveis no site dos periódicos Estudos em Avaliação Educacional e Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE). A partir da revisão sistemática, foram encontrados 140 estudos que possuem objetivos e/ou resultados relacionados à gestão democrática e que se referissem à rede pública de Educação Básica. Desses, apenas dois foram considerados estudos que estimam o impacto da gestão democrática no aprendizado dos alunos e/ou em quaisquer outras dimensões do trabalho escolar, sendo que ambos tratam apenas da dimensão da eleição do diretor escolar.

Além de destacar a falta de diálogo entre a literatura de gestão democrática e a literatura de eficácia escolar, esse resultado evidencia que muito pouco pode ser afirmado sobre qualquer impacto de uma gestão democrática. Primeiro, porque apenas as eleições para diretor tiveram seus efeitos estimados, enquanto as outras duas dimensões, Projeto Político-Pedagógico e Conselho Escolar, sequer foram abordadas pelos estudos de impacto. Segundo, porque mesmo que os estudos tenham apontado efeitos negativos da indicação de diretores por políticos (ALVES, 2008; OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2015) e efeitos positivos do processo de seleção e eleição (ALVES, 2008), seus desenhos de pesquisa não são longitudinais, sendo, portanto, frágeis para inferir qualquer relação causal, conforme destacado pelas próprias autoras dos trabalhos.

Quanto ao segundo objetivo, os modelos multiníveis estimados sugerem que o IGD 1, relacionado à abertura das reuniões do Conselho Escolar à participação da comunidade escolar e à proporção de professores e responsáveis não pertencentes ao conselho participando das suas

reuniões, não possui associação com o desempenho na Onda 2 ou com o aprendizado ($\Delta = \text{Onda 2} - \text{Onda 1}$) em Linguagem e Matemática.

Sobre o IGD 2, relacionado ao número de reuniões do Conselho Escolar no ano e ao número de pessoas da equipe de gestão não pertencentes ao conselho participando das suas reuniões, os modelos multiníveis sugerem uma associação negativa e fraca com Linguagem, chamando a atenção a consistência dos efeitos encontrados ao estimar o aprendizado em Linguagem ($\Delta = \text{Onda 2} - \text{Onda 1}$), e uma associação negativa e fraca com Matemática, chamando a atenção a consistência dos efeitos encontrados ao estimar o desempenho em Matemática na Onda 2. Uma vez que a maior parte da carga fatorial do IGD 2 diz respeito ao número de reuniões do Conselho Escolar ao longo do ano, supõe-se que esta seja a variável responsável por esses resultados. Nessa perspectiva, interpreta-se que de alguma maneira, o funcionamento dos Conselhos Escolares possui uma associação fraca e negativa com o desempenho/aprendizado em Linguagem e Matemática.

A explicação teórica desse mecanismo causal, entretanto, não é explícita e compreensível. Em primeiro lugar, porque, como discutido no Capítulo 2, a literatura de gestão democrática não é esclarecedora quanto ao conceito de qualidade da educação, o que dificulta o entendimento sobre a relação causal entre gestão democrática e aprendizagem. Dessa maneira, mesmo que os resultados apontassem associações positivas entre os IGDs e o desempenho/aprendizado dos alunos, não seria simples explicar tal relação causal. Em segundo lugar, porque, como visto no Capítulo 3 - sobre a revisão de literatura em eficácia escolar - e no Capítulo 5 - sobre a revisão sistemática -, são poucos os estudos de impacto que tentam estimar os possíveis efeitos de uma gestão democrática. Os estudos encontrados na revisão sistemática tratam apenas da eleição para diretor, demonstrando ser inédita a análise realizada na dissertação para estimar os efeitos dos Conselhos Escolares.

Nesse cenário, a hipótese que mais ajuda a explicar as associações negativas encontradas é oriunda de evidências da literatura de eficácia escolar sobre as Associações de Pais e Mestres, instituições que, na prática, desenvolvem o papel dos Conselhos Escolares, conforme relatado em material instrucional do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004, p. 49). Segundo Mortimore et al. (1988 apud Mortimore, 1998; apud SAMMONS, 1999), as Associações de Pais e Mestres não são necessariamente positivas, pois, além de não serem suficientes para engendrar o envolvimento dos responsáveis, em alguns casos, grupos específicos de responsáveis podem formar "panelinhas" e, assim, apresentar uma barreira ao envolvimento de outros responsáveis. Ainda assim, tais evidências mencionam apenas a participação dos responsáveis (nada é mencionado sobre os professores), além de não

serem esclarecedoras e detalhistas sobre como o mecanismo das “panelinhas” está associado ao desempenho/aprendizado dos alunos.

Contudo, é preciso ter cuidado com os resultados apontados pelos modelos multiníveis devido a algumas limitações dos índices construídos, apontadas no Capítulo 4. Dentre as principais limitações, a primeira diz respeito à confiabilidade dos índices propostos, ou seja, ao grau de estabilidade/consistência/precisão dos índices (CANO, 2005). Ambos os índices possuem, pelo menos, uma variável relativa ao número de participantes não pertencentes ao Conselho Escolar que participou das reuniões do conselho durante o ano. Essas variáveis são estimativas dadas pelos diretores, sendo que o ideal seria obter esses dados a partir das atas de reuniões das escolas. Além disso, para obter uma melhor noção da participação dos segmentos e uma comparação mais justa entre as escolas, poderiam ter sido pedidas as estimativas em números percentuais, em vez de número de pessoas. Para contornar esse problema, tentou-se, a partir de dados do Censo Escolar e do QEDu, calcular a proporção entre o número estimado de pessoas participantes (por segmento) não pertencentes ao Conselho Escolar e o número total de pessoas (por segmento) não pertencentes ao Conselho Escolar. Embora as estimativas tenham sido calculadas, o processo envolveu tomadas de decisões sobre quais dados utilizar, o que pode ter gerado ruídos nos índices (para maiores detalhes ver Capítulo 4).

Ainda sobre a confiabilidade dos índices, algumas limitações decorrem do processo de análise fatorial. A primeira limitação refere-se aos valores das comunalidades. Segundo Field (2011), caso haja menos de 30 variáveis, como é o caso, as comunalidades devem possuir valores iguais ou maiores que 0,7. Entretanto, das cinco variáveis utilizadas, 3 estão abaixo desse valor. A segunda limitação refere-se ao tamanho da amostra. Field (2011) diz que a regra comum é que o número de observações seja entre 10 e 15 vezes maior que o número de variáveis. Para os dados utilizados, o número é apenas 9 vezes maior, uma vez que há 45 observações para 5 variáveis. Por outro lado, Field (2011) sugere a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) como alternativa para avaliar a adequação da amostra. Segundo o autor, recomenda-se um valor mínimo de 0,5. Valores entre 0,5 e 0,7 são medíocres, valores entre 0,7 e 0,8 são bons, valores entre 0,8 e 0,9 são ótimos e valores acima de 0,9 são excelentes. Para os dados utilizados, os valores KMO encontrados são 0,533 ou 0,532, perto do mínimo aceitável. A terceira e última limitação quanto a confiabilidade dos índices trata do teste do Alfa de Cronbach. Segundo Field (2011), geralmente, afirma-se que um valor de 0,70 – 0,8 é aceitável e valores substancialmente mais baixos indicam uma escala não confiável. O valor do Alfa de Cronbach do IGD 1 é 0,709, perto do limite inferior aceitável, e o valor do Alfa de Cronbach do IGD 2 é 0,239, muito abaixo do aceitável.

Por último, existem as limitações quanto à validade dos índices propostos, ou seja, quanto ao grau de certeza de que as medidas estão realmente medindo o conceito que se pretende mensurar (CANO, 2005), no caso, gestão democrática. Assume-se a limitação de se mensurar apenas a dimensão do Conselho Escolar - excluindo-se o Projeto Político-Pedagógico e a eleição para diretor -, assim como a limitação de não mensurar se a “qualidade da participação” no Conselho Escolar, ou seja, de não se mensurar o envolvimento dos professores e responsáveis nas reuniões, nem os processos de tomada de decisão, nem os assuntos abordados, etc. A gestão democrática é mensurada pelo número de reuniões do Conselho Escolar ao longo do ano, pela abertura ou não das reuniões do Conselho Escolar à participação da comunidade e pelo número de professores e responsáveis não pertencentes ao conselho que participaram das suas reuniões.

REFERÊNCIAS

- AKOBENG, A. K. Understanding systematic reviews and meta-analysis. **Archives of Disease in Childhood**, n. 90, p. 845-848, 2005.
- ALVES, M.T.G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.
- ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 38, n. 134, p. 413-440, 2008.
- ALVES, F. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. 2007. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.
- AMARAL, D.P. Mérito, desempenho e participação nos planos municipais de educação: sentidos da gestão democrática. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, vol. 20, n. 3, p.385-404, 2016.
- ARRETCHE, M. Mitos da descentralização: maior democracia e eficiência nas políticas públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol. 11, n. 31, p. 44-66, 1996.
- BAUER, A. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Estudos em Avaliação Educacional**, vol. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010
- BOTELHO; R. G.; OLIVEIRA, C. C. Literaturas branca e cinzenta: uma revisão conceitual. **Ciência da Informação**, vol. 44, n. 3, p. 501-513, set.-dez. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado. 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**, Brasília, 2004
- BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996.
- BRASIL. **Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: 2001.
- BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: 2014.
- BROOKE, N.; SOARES, J.F. Comentários – Seção 1. In: BROOKE, N.; SOARES, J. (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 14-22.

- CANO, I. **Introdução à avaliação de programas sociais**. 1.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- CANO, I. Medidas em Ciências Sociais. In: Mello e Souza, A. (Org.). **Avaliação Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005, v. , p. 63-89.
- CISEKI, A. A. **Conselhos de Escola: coletivos instituintes da escola cidadã**. In: SILVA JÚNIOR, Cícero (Org.). **Construindo a Escola Cidadã: projeto político-pedagógico**. Brasília: MEC/SEED, 1998. p. 43-52.
- COHEN, J. (1988). **Statistical power analysis for the behavioral sciences** (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- COSER, I. As duas democracias. **Insight Inteligência**. n. 63, p. 36-50, out.-nov.-dez. 2013.
- COSER, I. Democracia representativa e democracia direta: revisitando dois modelos. **Cadernos da Escola do Legislativo**, Belo Horizonte, Vol. 18, n. 30, jul.-dez. 2016.
- COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; VON HOHENDORFF, J. (Orgs.) **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. 191 p.
- DANCEY, C.; REIDY, J. **Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows**. 3ª ed, Porto Alegre, Artmed, 2006.
- ELACQUA, G.; OLIVEIRA, J.B.A; MARTINEZ, M.; CHRISTOPHE, M. **Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação - Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.**
- FERNÁNDEZ, S. J.; Participativo, normativo ou gerencial? Modelos de planejamento evidenciados nos projetos político-pedagógicos de escolas públicas municipais de Duque de Caxias e Rio de Janeiro. In: Anais do XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste / XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE / XIV Encontro Estadual da ANFOPERJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ. 'Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências'. Vol. 4, Eixo 4: Gestão e financiamento da educação, p. 147-151, Niterói, UFF, 2018.
- FERNÁNDEZ, S. J.; **Projeto político-pedagógico e cotidiano escolar: retrospectivas, deslocamentos e possibilidades**. AMARAL, D. P. (Org.). **Gestão escolar pública: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Fundação Vale/Unesco, 2015. p. 41-56.
- FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião Pública** (UNICAMP. Impresso), v. 16, p. 160-185, 2010.
- FITZ-GIBBON, C.; **Monitoring Education: Indicators, Quality and Effectiveness**. London: Continuum, 1996.
- FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M. I. O projeto pedagógico e os resultados escolares. **Pesquisa e planejamento econômico**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 477-494, dez. 2002.

GOLDSTEIN, H. Methods in school effectiveness research. **School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice**, vol. 8, n. 4, p. 369-395, 1997.

GOMES, A.V.A. **Gestão democrática no Plano Nacional de Educação**. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

GORARD, S.; **A proposal for judging the trustworthiness of research findings**. *Radical statistics*, 110, p. 47-59, 2014.

JESUÍNO, J. C.; O método experimental nas ciências sociais. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs). **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Editora Afrontamento, 1989, p. 215-249.

LEE, V. Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de equidade. In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Orgs). **Avaliação da educação básica**. Rio de Janeiro: Loyola, 2004. p. 13-42.

LIMA, L. C. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? **Educação e Sociedade**, vol. 35, n. 129, p. 1067-1083, out.-dez. 2014.

LÜCHMANN, L. H. H. Os sentidos e desafios da participação. **Ciências Sociais Unisinos**, vol. 42, n. 1, pp. 19-26, jan.-abril, 2006.

LÜCK, H. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

MANIN, B. As metamorfoses do governo representativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol. 10, n. 29, p. 5-34, 1995.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, 2001.

MOORE, David S. **The Basic Practice of Statistics**. 3ª ed. New York, Freeman, 2004.

MORTIMORE, P. **The road to improvement: Reflections on school effectiveness**. Abingdon. Swets and Zeitlinger, 1998.

MOSTELLER, F.; MOYNIHAN, D.P. Um relatório inovador. In: BROOKE, N.; SOARES, J. (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 33-49.

MURILLO, F.J. Um Panorama da Pesquisa Ibero-Americana Sobre a Eficácia Escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J.F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 466-481.

OLIVEIRA, A. C. P.; PAES DE CARVALHO, C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, SC: 2015.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 4ª ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

PAES DE CARVALHO, C.; WALHELM, A. P. S.; ALVES, F.; KOSLINSKI, M. Gestão e desempenho escolar: um estudo nas redes municipais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro a partir dos resultados da Prova Brasil 2009. In: **Congresso Ibero-Americano de Política e Administração Da Educação**, 3., 2012, Zaragoza. Anais... Zaragoza, ES: ANPAE, FEAE, FPAE, 2012.

PARO, V.H. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, vol. 73, n. 174, p.255-290, maio-ago. 1992.

PARO, V.H. **Eleições de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

PIRES, R.R.C.; LIMA, P.; SOUZA, C. H.; CRUXÊN, I.; ALENCAR, J.; RIBEIRO, U. **Considerações sobre a integração das instituições participativas ao ciclo de gestão de políticas públicas: subsídios à formulação de um sistema de participação**. Nota Técnica. Ipea, n. 3, 22p, nov., 2012b.

PIRES, R. R. C.; VAZ, A. C. N. **Participação social como método de governo? Um mapeamento das “interfaces socioestatais” nos programas federais**. Ipea. Texto para discussão, n. 1707, Rio de Janeiro, Fevereiro, 56p, 2012a.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 297-334.

RIO DE JANEIRO. (Município) RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 1074 de 14 de abril de 2010.

RIO DE JANEIRO. PORTARIA E/SUBG/CGG nº 13 de 3 de outubro de 2014a

RIO DE JANEIRO. PORTARIA E/SUBG/CGG nº 14 de 2 de outubro de 2014b

RIO DE JANEIRO. PORTARIA E/SUBG nº 4 de 24 de outubro de 2017b.

RIO DE JANEIRO. PORTARIA E/SUBG nº 12 de 27 de dezembro de 2017d

RIO DE JANEIRO. PORTARIA E/SUBG/CGSA nº 1 de 22 de janeiro de 2018a.

RIO DE JANEIRO. PORTARIA E/SUBG/CGSA nº 2 de 22 de janeiro de 2018b.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME n.º 1305, de 01 de outubro de 2014c

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 20 de 29 de setembro de 2017a.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 38 de 27 de dezembro de 2017c.

ROMÃO, J. E.; PADILHA, P.R. **Planejamento socializado ascendente da escola**. In: SILVA JÚNIOR, Cícero (Org.). *Construindo a Escola Cidadã: projeto político-pedagógico*. Brasília: MEC/SEED, 1998. p. 53-65.

SAMMONS, P. **School Effectiveness: Coming of Age in the 21st Century**. Abingdon. Swets and Zeitlinger, 1999.

SANTOS, F.J.S.; SAMPAIO, R.M.B., SAMPAIO; L.M.B. **Eleição nas Escolas: Análise do Impacto do Diretor Eleito Sobre o Desempenho Educacional no Estado da Bahia. 38º Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro, RJ: 2014.

SANTOS, J. M. T. P.. **Conselhos Escolares: evidências empíricas e proposições de aprimoramento**. In: V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2016, Goiânia. V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Rio de Janeiro: ANPAE, 2016. v. 41

SARAIVA, A.M.A. **A relação entre o projeto pedagógico e a aprendizagem dos alunos em escolas participantes do Projeto GERES em Belo Horizonte**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2009.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. **Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. Estudos em Avaliação Educacional**, vol. 17, n. 34, p.155-186, maio-ago. 2006.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. **Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. Educação e Sociedade**, vol. 34, n. 124, p. 903-923, jul-set. 2013.

SOUZA, A. R.; **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, A. R. **As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**. Vol. 26, *Ahead of Print*, out. 2018.

SOUZA, L.C.; **Fatores associados ao valor agregado de proficiência no Ensino Médio: uma análise a partir do SAERJ**. 2016. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

TYMMS, P.; MERRELL, C.; JONES, P. **Using baseline assessment data to make international comparisons. British Educational Research Journal**, vol. 30, n. 5, p. 673-689, 2004.

VEIGA, I. P. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, I. P. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 16ª edição. Papirus, 2003.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.