

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE  
DE RIBEIRÃO PRETO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES

YAGO SILVEIRA MARINZECK SANTOS

Boas práticas administrativo-pedagógicas que impactam no desempenho dos alunos no ensino fundamental: um estudo quali-quantitativo em escolas públicas no Brasil e Portugal

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Pereira Salgado Junior

Ribeirão Preto

2021

Prof. Dr. Vahan Agopyan  
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. André Lucirton Costa  
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

Prof. Dr. Jorge Henrique Caldeira de Oliveira  
Chefe do Departamento de Administração

YAGO SILVEIRA MARINZECK SANTOS

Boas práticas administrativo-pedagógicas que impactam no desempenho dos alunos no ensino fundamental: um estudo quali-quantitativo em escolas públicas no Brasil e Portugal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências. Versão Corrigida. A original encontra-se disponível na FEA-RP/USP.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Pereira Salgado Junior.

Ribeirão Preto

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Marinzeck-Santos, Yago Silveira

Boas práticas administrativo-pedagógicas que impactam no desempenho dos alunos no ensino fundamental: um estudo quali-quantitativo em escolas públicas no Brasil e Portugal / Yago Silveira Marinzeck Santos - Ribeirão Preto, 2021. 345 p.

Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

1. Boas práticas administrativo-pedagógicas; 2. Gestão Escolar; 3. Educação Pública;
4. DEA 2 Estágios; 5. IDEB.



## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Nome: Marinzeck-Santos, Yago Silveira.

Título: Boas práticas administrativo-pedagógicas que impactam no desempenho dos alunos no Ensino Fundamental: um estudo quali-quantitativo em escolas públicas no Brasil e Portugal.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovado em 13 de julho de 2021.

### **Banca examinadora**

**Prof. Dr. Alexandre Pereira Salgado Junior** (Presidente)

Instituição: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto - USP.

**Prof. Dr. Amaury Patrick Gremaud**

Instituição: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto - USP.

**Profa. Dra. Luísa Margarida Cagica Carvalho**

Instituição: Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal (Portugal).

**Prof. Dr. Mozart Neves Ramos**

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco / Instituto de Estudos Avançados - USP.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Denise e Ricardo;

Aos meus avós maternos, Maria Lydia e Abdo Bento;

Aos meus avós paternos, Maria Augusta e José Lamartine;

À minha amada, Camila.

Dedico à minha família, sendo eternamente grato por me proporcionarem união, suporte e amor, além de me presentarem com ensinamentos que se materializam na mais valiosa das heranças: o valor da integridade e da educação.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é fruto exclusivamente de meu esforço; muito pelo contrário, sem o apoio e a participação de muitas pessoas e instituições ele sequer existiria.

Agradeço à amada Universidade de São Paulo (USP) que se faz presente na minha vida e em toda minha formação superior, assim como sempre na formação e na história da minha família. Agradeço especialmente à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEA-RP), na figura dos docentes, funcionários e colegas que de igual forma contribuem para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001 (Portaria N° 206, de 04/09/2018) e do Banco Santander. Agradeço a estas instituições pelos investimentos financeiros creditados nesta pesquisa, assim como ao Instituto Politécnico de Setúbal, na figura da Profa. Dra. Luísa Carvalho, pela parceria internacional para a realização deste estudo, além do excelente auxílio e acolhimento em nossa passagem por Portugal, país de minhas origens familiares e que tanto amo.

Às escolas brasileiras e portuguesas que foram objetos de estudo de caso desta pesquisa, agradeço aos seus diretores, professores e funcionários, assim como os Secretários Municipais de Educação e Presidentes do Conselho Geral, pela valorosa contribuição e receptividade.

Ao Grupo de Estudos em Eficiência (GREFIC), agradeço aos colegas de pesquisa e membros do grupo de Educação, que são, antes de tudo, grandes amigos: Eduardo Regalo, Felipe Soriano, João Ragazzi, Jonas Ferreira, Letícia Fuggi, Luiz Alberto Frezzatti, Marco Antonio Alves, Maurílio Benite, Nathalia Souza, Ornella Pacifico, Rafael Povedano, Romualdo Gama e Vitor Marques; assim como aos amigos dos demais grupos: Allan Petris, Carlos Bonaretti, Fábio Carlucci, José Sardelari e Stella Lemos. Sem a contribuição individual de cada um, a realização deste trabalho não seria possível, sou muito grato por todo auxílio ao longo dessa caminhada e principalmente pela consideração e admiração mútua entre nós.

Em especial, agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Alexandre Salgado e à Profa. Dra. Perla Rebehy, coordenadores do GREFIC. Sou muito grato pelos ensinamentos científicos e profissionais que contribuíram, principalmente, na minha formação como pesquisador e cidadão. Ter o privilégio de fazer parte desta equipe e contribuir com o pensamento científico para a melhoria da educação pública, além de ser uma oportunidade de retribuir aos investimentos que a sociedade nos destina, é um motivo de grande honra e pertencimento.

*Per ardua ad astra.*

## RESUMO

MARINZECK-SANTOS, Yago Silveira. **Boas práticas administrativo-pedagógicas que impactam no desempenho dos alunos no ensino fundamental: um estudo qualitativo em escolas públicas no Brasil e Portugal.** Dissertação (mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto, SP, 2021.

A educação é um fator essencial para o combate à pobreza e para o progresso econômico dos indivíduos e das nações. No contexto educacional brasileiro, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a Prova Brasil são amplamente utilizados para avaliar a qualidade da educação e são estudados em pesquisas que avaliam a eficiência das escolas públicas, assim como ocorre com o Exame Nacional de Portugal. Entretanto, em direção oposta dos alunos portugueses, é observado que o desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações internacionais está em níveis considerados insatisfatórios, levando o Brasil a ocupar as últimas colocações entre os países avaliados. Esta dissertação busca pela compreensão do panorama do Ensino Fundamental brasileiro e do Ensino Básico português, e, a partir da análise de dados públicos derivados de avaliações centralizadas aplicadas nos anos de 2013 e 2018, objetiva em identificar boas práticas administrativas e pedagógicas que possam contribuir na melhoria do desempenho dos alunos brasileiros e portugueses. Para sua realização, é utilizado um método de delineamento misto: na primeira etapa, de caráter quantitativo, utiliza-se dois modelos DEA 2 Estágios a fim de se ranquear 2.236 escolas públicas municipais brasileiras e 371 escolas públicas portuguesas, localizadas em municípios de nível socioeconômico elevado, quanto à sua eficiência relativa em melhorar o desempenho de alunos em matemática e em língua portuguesa, além de se identificar variáveis que impactam nesta temática. Após, na etapa qualitativa, a partir dos resultados dos modelos, é realizado um estudo de múltiplos casos, com aplicação de entrevistas exploratórias semiestruturadas junto aos atores educacionais de 3 escolas brasileiras e 3 escolas portuguesas de maior desempenho, segundo a análise DEA. Como resultado, foram identificadas 100 variáveis que impactam na melhoria do desempenho dos alunos nestas avaliações em ambos os países, além de 96 boas práticas realizadas pelas escolas estudadas na pesquisa de campo. As variáveis e boas práticas identificadas foram categorizadas em 23 temas que pertencem à 5 dimensões de atuação: (i) órgão de gestão; (ii) diretor escolar; (iii) professor; (iv) aluno, família e comunidade; e (v) infraestrutura escolar. São discutidas as relações entre as variáveis e as boas práticas identificadas, bem como as semelhanças e diferenças destes achados entre Brasil e Portugal.

**Palavras-chave:** 1. Boas práticas administrativo-pedagógicas; 2. Gestão Escolar; 3. Educação Pública; 4. DEA 2 Estágios; 5. IDEB.

## ABSTRACT

MARINZECK-SANTOS, Yago Silveira. **Administrative and pedagogical best practices that impact the elementary education students performance: a qualitative and quantitative study in public schools of Brazil and Portugal.** Master's thesis. School of Economics, Business Administration and Accounting at Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto, SP, 2021.

Education is an essential factor in the fight against poverty and for the economic progress of citizens and nations. In the Brazilian educational context, the Basic Education Development Index (IDEB) is widely used to assess the quality of education and it is studied in research that evaluates the efficiency of public schools, as is the case with the National Assessment of Portugal. However, in the opposite direction of Portuguese students, it is observed that the performance of Brazilian students in international assessments is considered unsatisfactory, leading Brazil to occupy the last positions among the countries evaluated. This study seeks to understand the panorama of Brazilian Elementary Education and Portuguese Basic Education, and, based on the analysis of public data derived from centralized assessments applied in the years 2013 and 2018, aims to identify administrative and pedagogical best practices that can contribute to improving the performance of Brazilian and Portuguese students. A mixed method is used to carry out this study. In the first quantitative step, a Two-Stage DEA model is used in order to rank 2,236 Brazilian public schools and 371 Portuguese public schools, located in municipalities of high socioeconomic level, regarding their relative efficiency in improving student performance in mathematics and in Portuguese, in addition to identifying variables that impact on this theme. Afterwards, in the qualitative step, based on the results of the DEA model, a study of multiple cases is carried out, with the application of semi-structured exploratory interviews with the educational actors of 3 Brazilian schools and 3 Portuguese schools with the highest performance, according to the DEA analysis. As a result, 100 variables that impact on improving student performance in these assessments in both countries were identified, also were identified 96 good practices carried out by the schools studied in the field research. The variables and best practices identified were categorized into 23 themes that belong to the 5 dimensions of activity: (i) management institution; (ii) school principal; (iii) teacher; (iv) student, family and community; and (v) school infrastructure. The relationships between the variables and best practices identified are discussed, as well as the similarities and differences of these findings between Brazil and Portugal.

**Palavras-chave:** 1. Pedagogical administrative best practices; 2. School management; 3. Public Education; 4. Two-Stage DEA Analysis; 5. IDEB.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desempenho dos países no PISA 2018.....	23
Figura 2 - Esquema comparativo dos sistemas educacionais brasileiro e português .....	47
Figura 3 - Modelo de eficiência na análise DEA.....	86
Figura 4 - Amostra das escolas brasileiras utilizadas na análise DEA .....	92
Figura 5 - Questionários contextuais da Prova Brasil.....	93
Figura 6 - Amostra das escolas portuguesas utilizadas na análise DEA.....	95
Figura 7 - Modelo de eficiência utilizado na pesquisa para escolas brasileiras .....	96
Figura 8 - Modelo de eficiência utilizado na pesquisa para escolas portuguesas.....	96
Figura 9 - Esquema do método proposto .....	106
Figura 10 - Esquema resumo dos achados qualitativos do estudo de caso no Brasil .....	208
Figura 11 - Esquema resumo dos achados qualitativos do estudo de caso em Portugal.....	251
Figura 12 - Dimensões das categorias de variáveis estudadas .....	265
Figura 13 - Categorias da dimensão Órgão de Gestão.....	268
Figura 14 - Categorias da dimensão Diretor Escolar.....	269
Figura 15 - Categorias da dimensão Professor .....	271
Figura 16 - Categorias da dimensão Aluno, Família e Comunidade .....	272
Figura 17 - Categorias da dimensão Escola e Infraestrutura.....	274

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição percentual da matrícula por etapa de ensino e dependência administrativa (Brasil - 2017).....	34
Gráfico 2 - Desempenho dos alunos brasileiros nos testes do PISA .....	40
Gráfico 3 - Fatores avaliados do clima escolar: Brasil x OCDE (PISA – 2018).....	41
Gráfico 4 - Desempenho dos alunos portugueses nos testes do PISA.....	53
Gráfico 5 - Ranking das notas obtidas pelos países no teste PISA (2018).....	54
Gráfico 6 - Fatores avaliados do clima escolar: Portugal x OCDE (PISA – 2018).....	55
Gráfico 7 - Fronteira de eficiência genérica da análise DEA.....	87
Gráfico 8 - Distribuição das escolas da amostra, por Unidades da Federação.....	109
Gráfico 9 - Distribuição das escolas da amostra (NSE 4, 5 e 6), por Regiões do Brasil .....	110
Gráfico 10 - Distribuição das escolas das amostra, em função do NSE e Regiões do Brasil	110
Gráfico 11 - Distribuição das escolas em função do NSE, por Unidades da Federação .....	111
Gráfico 12 - Distribuição das escolas em função do <i>score</i> DEA, por Regiões do Brasil .....	111
Gráfico 13 - Distribuição das escolas em função do <i>score</i> DEA, por UF .....	112
Gráfico 14 - <i>Boxplot</i> da distribuição das escolas pelo <i>score</i> DEA, por Regiões do Brasil....	113
Gráfico 15 - <i>Boxplot</i> da distribuição das escolas pelo <i>score</i> DEA, por UF .....	114
Gráfico 16 - Evolução das notas das escolas na Prova Brasil em Língua Portuguesa.....	125
Gráfico 17 - Evolução das notas das escolas na Prova Brasil em Matemática .....	125
Gráfico 18 - Evolução das notas das escolas no Exame Nacional Língua Portuguesa.....	127
Gráfico 19 - Evolução das notas das escolas no Exame Nacional em Matemática.....	127



## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Localização geográfica da Escola A .....	141
Imagem 2 - Fachada da Escola A .....	142
Imagem 3 - Pátio de entrada da Escola A .....	153
Imagem 4 - Área externa da Escola A .....	154
Imagem 5 - Entrada da Escola A .....	154
Imagem 6 - Recepção da Escola A .....	155
Imagem 7 - Sala de atividades administrativas da Escola A .....	155
Imagem 8 - Corredor das salas de aula da Escola A.....	156
Imagem 9 - Pátio interno da Escola A .....	156
Imagem 10 - Quadro de avisos da Escola A .....	157
Imagem 11 - Sala dos professores da Escola A.....	157
Imagem 12 - Cozinha própria da Escola A .....	158
Imagem 13 - Refeitório da Escola A.....	158
Imagem 14 - Sala de aula da Escola A.....	159
Imagem 15 - Sala de multimídia da Escola A .....	159
Imagem 16 - Biblioteca da Escola A .....	160
Imagem 17 - Sala de leitura da Escola A .....	160
Imagem 18 - Laboratório da Escola A.....	161
Imagem 19 - Laboratório da Escola A.....	161
Imagem 20 - Exposição de trofeus e premiações da Escola A .....	162
Imagem 21 - Quadra poliesportiva da Escola A.....	162
Imagem 22 - Uniformes da Fanfarra da Escola A .....	163
Imagem 23 - Espaço de cultivo comunitário da Escola A .....	163
Imagem 24 - Espaço de leitura externo da Escola A .....	164
Imagem 25 - Espaço de convivência externo da Escola A .....	164
Imagem 26 - Localização geográfica da Escola B.....	165
Imagem 27 - Fachada da Escola B.....	166
Imagem 28 - Fundos da Escola B .....	175
Imagem 29 - Recepção da Escola B .....	176
Imagem 30 - Área externa da Escola B.....	176
Imagem 31 - Pátio externo da Escola B.....	177
Imagem 32 - Área de convivência da Escola B.....	177
Imagem 33 - Pátio interno da Escola B.....	178
Imagem 34 - Refeitório da Escola B.....	178
Imagem 35 - Área de recreação da Escola B.....	179
Imagem 36 - Corredores internos da Escola B .....	179
Imagem 37 - Sala de aula da Escola B.....	180
Imagem 38 - Laboratório de Informática da Escola B.....	180
Imagem 39 - Biblioteca da Escola B.....	181
Imagem 40 - Quadra poliesportiva da Escola B .....	181
Imagem 41 - Localização geográfica da Escola C.....	182

Imagem 42 - Fachada da Escola C.....	183
Imagem 43 - Entrada da Escola C .....	193
Imagem 44 - Recepção da Escola C .....	194
Imagem 45 - Sala administrativa da Escola C.....	194
Imagem 46 - Sala dos professores da Escola C.....	195
Imagem 47 - Pátio interno da Escola C.....	195
Imagem 48 - Área de convivência interna da Escola C .....	196
Imagem 49 - Corredor principal da Escola C.....	196
Imagem 50 - Refeitório da Escola C.....	197
Imagem 51 - Área de recreação da Escola C.....	197
Imagem 52 - Área externa de convivência da Escola C .....	198
Imagem 53 - Área externa de leitura da Escola C .....	198
Imagem 54 - Corredor interno da Escola C.....	199
Imagem 55 - Sala de aula da Escola C.....	199
Imagem 56 - Sala de informática da Escola C .....	200
Imagem 57 - Biblioteca da Escola C.....	200
Imagem 58 - Quadra poliesportiva da Escola C .....	201
Imagem 59 - Entrada da Casa da Criança (Escola C).....	201
Imagem 60 - Área de convivência na Casa da Criança (Escola C) .....	202
Imagem 61 - Área verde da Casa da Criança (Escola C) .....	202
Imagem 62 - Sala de arte e reciclagem da Casa da Criança (Escola C) .....	203
Imagem 63 - Sala administrativa do Projeto Guri na Casa da Criança (Escola C) .....	203
Imagem 64 - Corredor das salas de aula da Casa da Criança (Escola C) .....	204
Imagem 65 - Sala de aula e reforço da Casa da Criança (Escola C).....	204
Imagem 66 - Quadra esportiva e de recreação da Casa da Criança (Escola C).....	205
Imagem 67 - Vestiário da Casa da Criança (Escola C).....	205
Imagem 68 - Cozinha piloto do município (Escola C) .....	206
Imagem 69 - Estrutura interna da cozinha piloto (Escola C) .....	206
Imagem 70 - Saguão de entrada do Centro Cultural do município (Escola C) .....	207
Imagem 71 - Anfiteatro do Centro Cultural do município (Escola C) .....	207
Imagem 72 - Localização geográfica da Escola D .....	209
Imagem 73 - Fachada da Escola D .....	210
Imagem 74 - Sala de aula de música da Escola D .....	217
Imagem 75 - Estrutura interna da Escola D .....	217
Imagem 76 - Sala de aula da orquestra da Escola D.....	218
Imagem 77 - Sala dos professores da Escola D.....	218
Imagem 78 - Biblioteca da Escola D .....	219
Imagem 79 - Sala de concertos da Escola D .....	219
Imagem 80 - Localização geográfica da Escola E.....	220
Imagem 81 - Fachada da Escola E.....	221
Imagem 82 - Prédio principal da Escola E.....	221
Imagem 83 - Espaço destinado às premiações esportivas e reconhecimentos de mérito acadêmico da Escola E.....	226
Imagem 84 - Biblioteca da Escola E.....	227

Imagem 85 - Corredor interno da Escola E.....	228
Imagem 86 - Sala de aula da Escola E.....	229
Imagem 87 - Sala de informática da Escola E.....	229
Imagem 88 - Auditório da Escola E.....	230
Imagem 89 - Quadra externa de esportes da Escola E.....	230
Imagem 90 - Quadra poliesportiva da Escola E.....	231
Imagem 91 - Estrutura de atletismo da Escola E.....	231
Imagem 92 - Refeitório da Escola E.....	232
Imagem 93 - Cozinha da Escola E.....	233
Imagem 94 - Localização geográfica da Escola F.....	234
Imagem 95 - Fachada da Escola F.....	235
Imagem 96 - Pátio interno da Escola F.....	235
Imagem 97 - Biblioteca da Escola F.....	241
Imagem 98 - Espaço de leitura da biblioteca da Escola F.....	242
Imagem 99 - Corredor de acesso ao prédio principal da Escola F.....	243
Imagem 100 - Área externa de vivência dos alunos da Escola F.....	243
Imagem 101 - Estrutura interna da Escola F.....	244
Imagem 102 - Sala de aula da Escola F.....	244
Imagem 103 - Sala de aula de música da Escola F.....	245
Imagem 104 - Sala para atividades multidisciplinares da Escola F.....	245
Imagem 105 - Sala de informática da Escola F.....	246
Imagem 106 - Laboratório de ciências da Escola F.....	246
Imagem 107 - Laboratório de física e química da Escola F.....	247
Imagem 108 - Quadra de esportes externa da Escola F.....	247
Imagem 109 - Ginásio coberto da Escola F.....	248
Imagem 110 - Auditório da Escola F.....	248
Imagem 111 - Museu da Escola F.....	249
Imagem 112 - Projetor alemão doado para a Escola F em reparação da I Guerra Mundial ..	249

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistema Educacional Brasileiro atual .....	33
Quadro 2 - Sistema Educativo Português atual .....	46
Quadro 3 - Trabalhos anteriores que utilizaram o método de Salgado Junior (2013) .....	100
Quadro 4 - Protocolo de Pesquisa para a Etapa Qualitativa.....	104
Quadro 5 - Quadro-resumo metodológico .....	107
Quadro 6 - Variáveis obtidas pela Regressão Linear Múltipla e pelos trabalhos anteriores..	118
Quadro 7 - Diagnóstico prévio das escolas selecionadas em função das variáveis.....	129
Quadro 8 - Roteiro de entrevistas semiestruturadas .....	138
Quadro 9 - Boas práticas identificadas pelos estudos de caso (Brasil x Portugal).....	253
Quadro 10 - Síntese quali-quantitativa entre as boas práticas e as variáveis .....	258
Quadro 11 - Achados da pesquisa frente à literatura .....	266
Quadro 12 - Variáveis que não se relacionaram com as boas práticas identificadas.....	275
Quadro 13 - Boas práticas que não se relacionaram com as variáveis identificadas.....	276

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escala das Notas da Prova Brasil em Língua Portuguesa .....	38
Tabela 2 - Escala das Notas da Prova Brasil em Matemática .....	38
Tabela 3 - IDEB obtido <i>versus</i> Meta estipulada - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	39
Tabela 4 - IDEB obtido <i>versus</i> Meta estipulada - Anos Finais do Ensino Fundamental.....	39
Tabela 5 - Distribuição percentual da matrícula por etapa de ensino e dependência administrativa (Portugal - 2018).....	48
Tabela 6 - Taxa de reprovação dos alunos no Ensino Básico (Portugal – 2001 a 2019).....	52
Tabela 7 - Estatísticas descritivas gerais dos resultados do modelo DEA para o Brasil .....	109
Tabela 8 - Estatísticas descritivas gerais dos resultados do modelo DEA para Portugal .....	115
Tabela 9 - Quantidade de variáveis analisadas na Análise de Quartil .....	116
Tabela 10 - Resumo dos modelos de regressão linear múltipla .....	117
Tabela 11 - Informações contextuais das escolas brasileiras selecionadas .....	124
Tabela 12 - Informações contextuais das escolas portuguesas selecionadas .....	126
Tabela 13 - Síntese comparativa da quantidade de boas práticas identificadas .....	252
Tabela 14 - Síntese comparativa da quantidade de práticas identificadas, por categoria .....	279

## SUMÁRIO

<b>I INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
1.1. PROBLEMA DE PESQUISA.....	24
1.2. OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS .....	25
1.3. JUSTIFICATIVA .....	26
<b>II REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>27</b>
2.1. O IMPACTO DA EDUCAÇÃO .....	27
2.2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	29
2.2.1. História e legislação da educação brasileira .....	29
2.2.2. Sistema Educacional Brasileiro .....	33
2.2.3. Contingência atual da educação brasileira .....	39
2.3. A EDUCAÇÃO PORTUGUESA.....	42
2.3.1. História e legislação da educação portuguesa .....	42
2.3.2. Sistema Educativo Português .....	45
2.3.3. Contingência atual da educação portuguesa .....	51
2.4. ASPECTOS DO DESEMPENHO ESCOLAR .....	56
2.4.1. Condição socioeconômica do aluno .....	56
2.4.2. Perfil da família do aluno .....	58
2.4.3. Reprovação.....	59
2.4.4. Falta e evasão.....	60
2.4.5. Leitura dos alunos.....	61
2.4.6. Dedicção do aluno .....	62
2.4.7. Participação da família e comunidade .....	63
2.4.8. Disciplina e Violência.....	64
2.4.9. Práticas do órgão gestor.....	65
2.4.10. Apoio do órgão gestor às escolas .....	66
2.4.11. Recursos financeiros .....	67
2.4.12. Perfil do Diretor .....	68
2.4.13. Condições Trabalhistas do Diretor.....	69
2.4.14. Gestão do Diretor .....	71
2.4.15. Perfil do Professor.....	72
2.4.16. Condições Trabalhistas do Professor .....	73

2.4.17. <i>Gestão do Professor</i> .....	74
2.4.18. <i>Práticas pedagógicas</i> .....	75
2.4.19. <i>Recuperação e reforço</i> .....	77
2.4.20. <i>Recursos pedagógicos</i> .....	77
2.4.21. <i>Segurança e Depredação</i> .....	78
2.4.22. <i>Infraestrutura da escola</i> .....	79
2.4.23. <i>Refeição e merenda</i> .....	80
2.5. A ADMINISTRAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR.....	81
2.6. A ANÁLISE ENVOLTÓRIA DE DADOS.....	86
2.6.1. <i>Metodologia de Salgado Junior (2013)</i> .....	88
<b>III ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>89</b>
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	89
3.2. PRIMEIRA ETAPA: QUANTITATIVA.....	90
3.2.1. <i>Coleta e base de dados das escolas brasileiras</i> .....	90
3.2.2. <i>Coleta e base de dados das escolas portuguesas</i> .....	94
3.2.3. <i>Modelo de eficiência DEA adotado</i> .....	95
3.2.4. <i>Primeiro estágio da análise DEA</i> .....	97
3.2.5. <i>Segundo estágio da análise DEA: Análise de quartil</i> .....	98
3.2.6. <i>Segundo estágio da análise DEA: Regressão linear múltipla</i> .....	98
3.2.7. <i>Acréscimo de variáveis resultantes de trabalhos anteriores</i> .....	99
3.2.8. <i>Diagnóstico prévio das escolas</i> .....	101
3.3. SEGUNDA ETAPA: QUALITATIVA.....	102
3.3.1. <i>Escolas selecionadas para estudo de múltiplos casos</i> .....	102
3.3.2. <i>Roteiro de entrevistas semiestruturadas</i> .....	103
3.3.3. <i>Protocolo de Pesquisa Qualitativa</i> .....	104
3.3.4. <i>Síntese cruzada dos dados</i> .....	105
3.4. RESUMO METODOLÓGICO.....	106
3.4.1. <i>Resumo esquemático do método</i> .....	106
3.4.2. <i>Quadro-resumo metodológico</i> .....	107
<b>IV RESULTADOS.....</b>	<b>108</b>
4.1. RESULTADOS DA ETAPA QUANTITATIVA.....	108
4.1.1. <i>Resultados da análise DEA</i> .....	108

4.1.2. Resultados da Análise de Quartil .....	116
4.1.3. Resultados da Regressão Linear Múltipla .....	117
4.1.4. Variáveis relevantes para o desempenho escolar dos alunos .....	118
4.1.5. Escolas selecionadas para os estudos de múltiplos casos .....	124
4.1.6. Diagnóstico prévio das escolas selecionadas em função das variáveis .....	129
4.2. RESULTADOS DA ETAPA QUALITATIVA .....	138
4.2.1. Roteiro de entrevistas semiestruturadas .....	138
4.2.2. Descrição do estudo de múltiplos casos das escolas brasileiras .....	141
4.2.3. Descrição do estudo de múltiplos casos das escolas portuguesas .....	209
4.2.4. Boas práticas identificadas .....	252
4.3. ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA .....	257
<b>V DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>265</b>
5.1. SÍNTESE DOS ACHADOS DA PESQUISA.....	268
5.1.1. Órgão de Gestão.....	268
5.1.2. Diretor Escolar.....	269
5.1.3. Professor .....	270
5.1.4. Aluno, Família e Comunidade.....	272
5.1.5. Escola e Infraestrutura .....	274
5.2. ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA .....	275
5.3. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS PAÍSES .....	277
5.4. CONTEXTO ATUAL E DESAFIOS FUTUROS .....	280
<b>VI CONCLUSÃO.....</b>	<b>281</b>
6.1. LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	283
6.2. SUGESTÃO DE TRABALHOS FUTUROS .....	284
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>285</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA BRASILEIRO: SME.....</b>	<b>302</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA BRASILEIRO: DIRETOR.....</b>	<b>304</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA BRASILEIRO: PROFESSOR.....</b>	<b>306</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PORTUGUÊS: CONSELHO .....</b>	<b>308</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PORTUGUÊS: DIRETOR .....</b>	<b>310</b>
<b>APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PORTUGUÊS: PROFESSOR .....</b>	<b>312</b>



<b>APÊNDICE G – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA A .....</b>	<b>314</b>
<b>APÊNDICE H – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA B .....</b>	<b>315</b>
<b>APÊNDICE I – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA C.....</b>	<b>316</b>
<b>APÊNDICE J – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA D .....</b>	<b>317</b>
<b>APÊNDICE K – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA E .....</b>	<b>318</b>
<b>APÊNDICE L – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA F.....</b>	<b>319</b>
<b>APÊNDICE M – TESTE DE MULTICOLINEARIDADE DO MODELO DE REGRESSÃO PARA VARIÁVEIS DO GRUPO “ESCOLA” .....</b>	<b>320</b>
<b>APÊNDICE N – TESTE DE MULTICOLINEARIDADE DO MODELO DE REGRESSÃO PARA VARIÁVEIS DO GRUPO “DIRETOR” .....</b>	<b>321</b>
<b>APÊNDICE O – TESTE DE MULTICOLINEARIDADE DO MODELO DE REGRESSÃO PARA VARIÁVEIS DO GRUPO “PROFESSOR” .....</b>	<b>322</b>
<b>APÊNDICE P – TESTE DE MULTICOLINEARIDADE DO MODELO DE REGRESSÃO PARA VARIÁVEIS DO GRUPO “ALUNO” .....</b>	<b>324</b>
<b>ANEXO A – QUESTIONÁRIO DA ESCOLA, PROVA BRASIL .....</b>	<b>325</b>
<b>ANEXO B – QUESTIONÁRIO DO DIRETOR, PROVA BRASIL .....</b>	<b>327</b>
<b>ANEXO C – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR, PROVA BRASIL.....</b>	<b>335</b>
<b>ANEXO D – QUESTIONÁRIO DO ALUNO, PROVA BRASIL .....</b>	<b>343</b>

## I INTRODUÇÃO

---

A educação qualifica os indivíduos com cultura, conhecimentos e cidadania, permitindo o avanço da concepção de um futuro mais promissor, além de caracterizar-se como um fator preponderante no combate à pobreza. Tendo em vista que concerne à educação o poder de impactar nas dimensões políticas, sociais e econômicas, ela se apresenta como um fator essencial para o desenvolvimento de um país, principalmente em suas etapas iniciais, como no Ensino Fundamental, que contribuem de forma efetiva na preparação de crianças e jovens para seu futuro pessoal e profissional (BARRETT et al., 2019; CARDOSO GOMES et al., 2016; DUMCIUVIENE, 2015; NEAMTU, 2015; BRASIL, 2014b; UNESCO, 2012).

Os países considerados em desenvolvimento apresentam, em geral, condições precárias de ensino culminando em elevadas taxas de analfabetismo e de abandono escolar. Contudo, a preocupação com a qualidade da educação pública não se faz presente somente nesses países, mas como também naqueles considerados já desenvolvidos, tendo em vista seu conhecimento sobre as externalidades positivas que uma educação de qualidade gera para a sociedade, impactando direta e positivamente na economia, na redução da criminalidade e das desigualdades sociais, bem como no fortalecimento da democracia (CARDOSO GOMES; BRESCIANI; AMORIM, 2016; FRANCO, 2008).

Nesse sentido, as políticas públicas – que se caracterizam pelas diretrizes das ações realizadas pelos governos – são fatores de grande relevância para se promover a qualidade da educação. Como observado pela literatura, as políticas educacionais – que consistem no direcionamento da gestão educacional – podem ser compreendidas como um componente das políticas públicas, tendo um enfoque mais específico no setor da educação, que se aplica às questões administrativas e pedagógicas (OLIVEIRA, 2010; CAMARGO, 2006).

Contudo, a educação é um conceito amplo para se abordar somente acerca das políticas educacionais, uma vez que elas não se limitam apenas às questões relacionadas ao acesso às escolas públicas, mas como também à construção social que tem início a partir da educação, influenciando diretamente na qualidade de vida dos indivíduos. Portanto, tais políticas relacionam-se diretamente à garantia da qualidade da educação e à construção social, na qual a cidadania deva ser construída primeiramente no âmbito familiar e, em seguida, nas escolas e na sociedade (FERREIRA; SANTOS, 2014; OLIVEIRA, 2010).

O potencial da educação só pode ser alcançado se a gestão educacional, por meio de suas políticas públicas, se basear em evidências bem direcionadas e se todo o sistema for

projetado para promover a aprendizagem de alta performance (BARRETT et al., 2019). Segundo os apontamentos de Klein (2006), as políticas educacionais devem prover de diagnósticos onde os dados coletados por censos escolares e demais avaliações serão analisados, a fim de que uma educação de qualidade seja alcançada e mantida pela gestão. As próprias políticas que direcionam o sistema, no entanto, também necessitam ser avaliadas no que concerne à sua efetividade. Adicionalmente, no intuito de orientar a gestão e suas políticas educacionais, é comum utilizar-se de resultados oriundos de avaliações centralizadas (SUPOVITZ et al., 2012; ANDREWS; DE VRIES, 2012; SOUSA; OLIVEIRA, 2010).

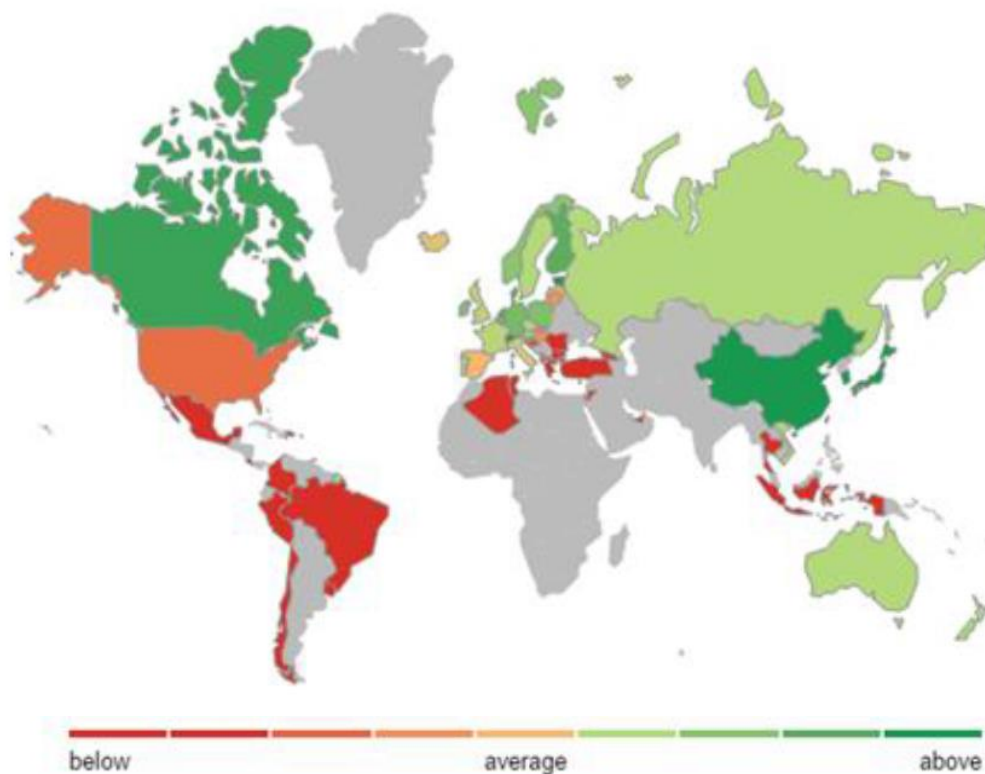
Contudo, na conjuntura das políticas educacionais brasileiras atuantes nas décadas anteriores a 1990, foi observado que o país possuiu uma necessidade urgente para habilitar os profissionais de educação, e, conseqüentemente, essa necessidade gerou uma tendência para que as políticas educacionais adotassem um direcionamento na gestão que levou ao favorecimento da improvisação no preparo desses profissionais (PEREIRA, 1999).

Tomando-se como exemplo a contingência educacional europeia, é observado que a maioria dos países com um maior nível de desenvolvimento humano em comparação ao Brasil possui a avaliação das escolas como atividade primacial de todo o sistema educacional, garantindo, assim, a qualidade do ensino (PORTELA; CAMANHO, 2007). Comparativamente, no contexto brasileiro, o país criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que permitiu estipular metas, avaliar e comparar resultados; gerando, inclusive, relevantes impactos sobre esses indicadores (BRASIL, 2013).

Contudo, o desempenho educacional brasileiro praticamente não apresenta avanços significativos tanto nas avaliações nacionais quanto nas internacionais, desde o ano de 2000. Internacionalmente, o Brasil possui um desempenho muito baixo quando comparado aos outros países, como no caso do *Programme for International Student Assessment* (PISA) que é coordenado pela *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD) e possibilita que os países mensurem os conhecimentos e as habilidades de seus alunos, na faixa etária de 15 anos, comparativamente com o desempenho acadêmico de estudantes oriundos dos demais países membros da OCDE e de outros 35 países parceiros, somando um total de 72 nações atualmente. As habilidades testadas são divididas em três pilares fundamentais: leitura, matemática e ciências (QUEIROZ et al., 2020; OCDE, 2019).

A figura a seguir apresenta o desempenho da educação brasileira no teste PISA em sua última avaliação, em 2018. A partir desse mapa, é possível observar que o Brasil (em vermelho) obteve um desempenho significativamente abaixo da média dos países componentes da OCDE que participaram desta avaliação.

**Figura 1 - Desempenho dos países no PISA 2018**



Fonte: OCDE (2019).

Segundo a OCDE (2019), os estudantes brasileiros não obtiveram melhora no desempenho em ciências e leitura. Não obstante, em matemática, foi observada ainda uma queda no desempenho em relação às edições anteriores do teste. A matemática se revelou, portanto, como a área específica que possui situação mais preocupante dentre as outras, uma vez que grande parte dos alunos brasileiros que participaram do teste estão abaixo do que se é esperado pela OCDE para os conhecimentos nesta disciplina.

Em situação rigorosamente diferente da conjuntura brasileira, Portugal encontra-se muito superior ao Brasil ocupando posições entre os 25 primeiros países do mundo para as três áreas de conhecimento do PISA (OCDE, 2019). Por ser o país, dentre aqueles detentores dos melhores resultados deste teste e que mais se assemelha culturalmente com o Brasil, segundo Hofstede (2020), Portugal apresenta-se como uma importante referência para discussões acerca da gestão da educação, tema central do presente trabalho.

Paralelamente, há uma lacuna quanto à metodologia utilizada nas pesquisas realizadas no âmbito da gestão da educação. Segundo Salgado Junior e Novi (2015), “as pesquisas já realizadas se dividem, basicamente, em dois grupos: quantitativas e qualitativas”. As quantitativas se limitam a relacionar os insumos utilizados no setor aos resultados dos

estudantes. Nesta abordagem o, “efeito escola”, ou seja, os efeitos gerados no aluno em razão das atividades realizadas pela escola (BROOKE; SOARES, 2011; CAVALIERE, 2007) é desconsiderado, uma vez que não é levado em consideração o que acontece dentro das unidades escolares. Já naquelas de abordagem somente qualitativas, a limitação, em geral, ocorre na seleção das escolas, uma vez que nem sempre se utilizam instituições com características similares e com resultados diferentes, que permitam generalizar os resultados das práticas identificadas (SALGADO JUNIOR; NOVI, 2015). Green (2017) aponta, ainda, para a necessidade da preparação dos gestores educacionais para compreenderem e trabalharem com as partes interessadas da comunidade escolar, concomitantemente com o embasamento de sua gestão por meio de mais pesquisas científicas que direcionem tais iniciativas benéficas a fim de buscar melhorias nos processos educacionais.

Assim, o presente trabalho se propõe a preencher esta lacuna por utilizar um delineamento quali-quantitativo, proposto por Salgado Junior (2013), para a identificação de boas práticas administrativas e pedagógicas realizadas pelas escolas brasileiras e portuguesas de alta performance que possam colaborar para a melhoria do desempenho dos alunos das escolas públicas de Ensino Fundamental. A utilização desta metodologia contribui para a obtenção de respostas mais completas, uma vez que, apesar das diferenças, dos pontos fortes e fracos de cada análise, apenas com ambas as abordagens os estudiosos podem entender melhor os importantes problemas educacionais (BRAY; ADAMSON; MASON, 2014).

## **1.1. PROBLEMA DE PESQUISA**

A pesquisa busca pela compreensão da contingência do Ensino Fundamental brasileiro e do Ensino Básico português e, a partir de dados derivados de avaliações padronizadas de larga escala, realizadas pelos Ministérios da Educação de ambos os países, objetiva identificar boas práticas administrativo-pedagógicas que impactem no avanço do desempenho educacional dos alunos brasileiros e portugueses da rede pública, nesta etapa de ensino.

Portanto, este trabalho pretende responder ao problema de pesquisa seguinte: **Quais práticas administrativas e pedagógicas, realizadas por escolas brasileiras e portuguesas, que se relacionam com o alto nível de melhora no desempenho acadêmico dos alunos em testes padronizados de larga escala?**

## **1.2. OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS**

### **Objetivo geral**

Analisar boas práticas administrativas e pedagógicas que impactam na melhoria do desempenho dos alunos no Ensino Fundamental de escolas públicas, brasileiras e portuguesas, nas avaliações nacionais padronizadas em larga escala.

### **Objetivos específicos**

Para cumprir o objetivo geral, far-se-á necessário o cumprimento dos objetivos específicos seguintes:

- i. Propor um modelo de eficiência para as escolas brasileiras e portuguesas que avalie a evolução do desempenho dos seus alunos nos testes nacionais;
- ii. Identificar as variáveis internas e externas às escolas que influenciam na evolução do desempenho escolar dos estudantes;
- iii. Analisar como são realizadas as práticas administrativas e pedagógicas adotadas pelas escolas brasileiras e portuguesas de alta eficiência na melhoria do desempenho discente;
- iv. Comparar as semelhanças e diferenças entre ambos os países em relação às boas práticas identificadas.

### 1.3. JUSTIFICATIVA

Concerne ao tema do presente estudo a educação. Tal temática é pesquisada não somente do ponto de vista pedagógico, mas como também sob a óptica das ciências sociais aplicadas, como a administração. Considerando tanto a importância da educação como um fator relevante de impacto para a sociedade, quanto a atual contingência educacional brasileira, é possível compreender como as pesquisas pautadas na melhoria da educação podem alavancar o desenvolvimento de uma nação, contribuindo com a qualidade de vida da população e de sua competitividade nacional, sendo ainda um importante referencial para as políticas públicas.

Tendo em vista o recorrente baixo desempenho educacional brasileiro, este estudo cerca-se no nível da Educação Básica e, especificamente na melhoria da performance dos estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Tal olhar é justificado pelo fato de que, além dos resultados internacionais apontarem para o baixo desempenho dos estudantes nessa específica faixa etária, é observado que os resultados dos alunos do Ensino Fundamental II no IDEB estão mais distantes da meta estipulada do que os alunos no Ensino Fundamental I.

É observado na literatura que ainda há lacunas em estudos científicos brasileiros que possuam um enfoque propositivo, pautado em delineamentos exploratórios acerca da educação pública, principalmente abordando as práticas do ponto de vista dos gestores escolares, utilizando-se de métodos mistos de análise. Esta lacuna possui como uma de suas externalidades o relativo baixo impacto de estudos na temática acerca dos modelos de gestão adotados no cotidiano da educação pública no Brasil.

Paralelamente, Portugal, por ser um país que possui certa proximidade cultural com o Brasil, devido às heranças socioculturais advindas de relações históricas entre ambas nações, além de por possuir um alto desempenho em sua educação comprovado pelos testes internacionais de avaliação escolar, pode ser considerado como um caso relevante a ser explorado no que tange às suas práticas administrativo-pedagógicas que impactam no alto desempenho de seus estudantes. Espera-se que tais práticas portuguesas possam ser fonte de aprendizado e reflexão, bem como doravante aplicadas no contexto educacional brasileiro.

Portanto, como contribuição primacial dessa pesquisa, é almejado que seus resultados possam auxiliar na melhoria do ensino nas escolas públicas municipais brasileiras do Ensino Fundamental II, uma vez que, ao fornecer um arcabouço de variáveis e boas práticas nacionais e internacionais para as Secretarias Municipais de Educação, diretores escolares e professores, os gestores escolares e demais atores possam se direcionar para aprimorar o processo administrativo de suas unidades escolares.

## II REFERENCIAL TEÓRICO

---

A elaboração do presente estudo é fundamentada, primeiramente, através da compreensão e dos esclarecimentos referentes aos seguintes pilares teóricos: (i) o impacto da educação; (ii) a educação brasileira, com ênfase no nível da Educação Básica; (iii) a educação portuguesa; (iv) aspectos do desempenho escolar; (v) o papel da administração na gestão escolar e (vi) a análise DEA.

### 2.1. O IMPACTO DA EDUCAÇÃO

A educação encontra-se no cerne da vida dos seres humanos, entretanto, sua importância ultrapassa a seara cultural, pois o conhecimento também deve ser compreendido como um fator essencial e determinante para o desenvolvimento econômico e sustentável nas sociedades modernas (NEAMTU, 2015; MANSELL, 2015; ANDREWS; DE VRIES, 2012).

O processo educacional deve ser compreendido, acima de tudo, como uma prática social, sendo constituída por relações amplas e multifacetadas. Dessa maneira, a caracterização de três fatores é necessária: primeiramente, a educação é considerada como um amplo processo de socialização; em segundo lugar, a escola é vista como um local de produção e apropriação do saber; e em terceiro, as políticas educacionais devem ser organizadas em prol dos objetivos da formação e devem envolver o comprometimento de diferentes atores (MALLAH, 2019; DOURADO, 2007).

A temática acerca da importância da educação e, principalmente, das suas políticas de gestão, segundo os apontamentos de Dourado (2007), tem destaque nas discussões nacionais e internacionais, uma vez que o assunto é complexo e possui várias perspectivas. Assim, é observada a atuação de diversos atores, como políticos, instituições, agências e organismos multilaterais em marcos regulatórios que influenciem tais políticas.

Na óptica brasileira, de acordo com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República:

“A educação é ciência e, como tal, ela se presta a dar grandeza à existência humana dignificando-a, mas também, por ser ciência, está suscetível à reabilitação



de suas práticas e fundamentos. [...] Da mesma forma, pode-se dizer também que a educação, como método e processo de ensinar e aprender, acompanha a existência humana” (BRASIL, 2013).

Conforme estipulado pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação abrange todos os processos de formação que se propagam em vários meios, como na vida familiar, no trabalho, na convivência e relações humanas, nas organizações da sociedade civil, nas instituições de ensino e nos movimentos sociais e manifestações culturais. Ademais, é entendido que a educação tem seu dever pela família e pelo Estado, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade, objetivando o desenvolvimento do estudante, seu preparo para a prática da cidadania e sua formação para o trabalho (BRASIL, 1996).

O impacto que a educação produz na sociedade pode ser exemplificado de forma clara conforme Salvato e Silva (2008), onde é defendido que a educação deve ser entendida como uma forma de investimento de uma sociedade, pois ela é um dos fatores que determina o nível de remuneração do futuro trabalhador. Segundo os autores, esse argumento é justificado, pois um trabalhador que adquire educação possui mais conhecimento e capacidade racional, esse fato faz com que o indivíduo seja capaz de realizar suas tarefas no ambiente de trabalho com maior eficiência e, conseqüentemente, receber uma maior remuneração em função de sua contribuição marginal. Adicionalmente a essa reflexão, é observado que os modelos recentes – de caráter endógeno – para avaliar o desenvolvimento econômico dos países apontam que seu montante de capital físico não é o único fator de impacto na renda per capita nacional, pois o nível de renda também é dependente do montante de capital humano disponível em cada local. Assim, como *proxy* da variável “capital humano”, é utilizado na maioria dos casos a quantidade média de anos de escolaridade (SALVATO; SILVA, 2008).

De um modo geral, a educação, como exposto, é um importante fator para o desenvolvimento dos indivíduos e das nações. Contudo, mais especificamente, o ensino em nível básico (correspondente àquele cursado pelas crianças e jovens até os 18 anos de idade) representa uma etapa fundamental neste processo, uma vez que possui o objetivo de desenvolver o estudante, assegurando-lhe a formação básica como uma ferramenta necessária para o exercício de sua cidadania e de obter caminhos para sua progressão profissional e em seus estudos futuros (NEAMTU, 2015; BRASIL, 2014b; BRASIL, 1996).

## **2.2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Nesta seção, serão expostos os principais pontos referentes à educação do Brasil que se relacionam com a temática do presente trabalho. Serão apresentados, portanto, o contexto histórico educacional, a legislação vigente que embasa as diretrizes e gestão da educação pública no país, bem como a estrutura do sistema educacional brasileiro, perpassando pelo sistema de avaliações educacionais e encerrando com a atual contingência educacional do país no cenário nacional e internacional.

### **2.2.1. História e legislação da educação brasileira**

A história observa que o fenômeno da transição demográfica presente na América Latina, no decorrer do século XX, ocorreu em função de uma redução das taxas de mortalidade juntamente com elevadas taxas de natalidade, acarretando em uma maior proporção populacional de crianças e jovens. Adicionalmente à transição demográfica, o êxodo rural, que também ocorreu nesse período, foi responsável pelo aumento da concentração populacional nas grandes cidades. A partir então dessas mudanças sociais e demográficas, os sistemas educacionais latino-americanos responderam de forma a expandir a educação pública e gratuita (DI PIERO, 2008).

Nesse sentido, especificamente no contexto histórico brasileiro ainda no transcorrer do século XIX com as Constituições de 1824 e 1891, as políticas públicas do país apresentavam a educação como um direito reservado a todos. Entretanto, as contingências sociopolíticas da época em questão corroboravam com que somente uma pequena parcela de brasileiros tivesse realmente tal acesso, tendo em vista a existência de leis que restringiam o estudo formal para a maioria da população (SEPPPIR, 2004, p. 7).

Aproximando-se mais dos acontecimentos recentes, após o processo de redemocratização, a atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que, em seu 6º artigo, garante a educação como um direito social, semelhante a outros como saúde, moradia, alimentação, trabalho, transporte, lazer, previdência social, segurança, maternidade, infância e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Em seu 205º artigo, mais especificamente, a educação é considerada pela atual Constituição Federal como direito de todos os indivíduos, além de se caracterizar como um dever colaborativo que deve ser de responsabilidade coletiva:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Por ser o desenvolvimento do indivíduo um dos seus maiores objetivos através de seu preparo para o exercício da cidadania e da sua qualificação para o mercado de trabalho, a educação deve ser promovida e incentivada conjuntamente entre todos os atores que compõem a sociedade (BRASIL, 1988).

Além da Constituição Federal supracitada, no Brasil, em termos legislativos mais específicos ao tema, existem regulamentações acerca da educação como o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que foi aprovada no mês de dezembro do ano de 1996, sob o número 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A LDB foi criada como um instrumento de garantia do direito de acesso a uma educação gratuita e de qualidade para toda a população brasileira, visando valorizar os profissionais da educação e também estabelecer o dever da União, dos estados e dos municípios com a educação pública. Essa lei também tem a função de reger todo o mecanismo estrutural da educação brasileira (BRASIL, 1996).

Além da LDB, em termos mais operacionais e de diretrizes e direcionamentos estratégicos da educação brasileira, o país possui o Plano Nacional de Educação (PNE). A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do PNE, passando de uma disposição transitória da LDB para uma exigência constitucional, por meio de uma frequência decenal, significando que os planos plurianuais devem tê-lo como referencial (BRASIL, 2014b).

O atual PNE foi aprovado no mês de junho do ano de 2014 pela Lei nº 13.005/2014, sendo assim, permanece em vigor até o ano de 2024. Este plano tem a particularidade de possuir um horizonte temporal maior que os mandatos políticos, ultrapassando os governos vigentes. Os principais objetivos do PNE são focados em (BRASIL, 2014a):

- Elevar o nível de escolaridade da população;
- Elevar a taxa de alfabetização;
- Universalizar a oferta da etapa obrigatória para alunos com 4 a 17 anos de idade;
- Valorizar os profissionais da educação;
- Melhorar a qualidade da educação básica e superior;

- Ampliar o acesso ao ensino técnico e superior;
- Mitigar as desigualdades sociais existentes;
- Promover a gestão democrática;
- Fomentar os investimentos na educação.

O atual PNE possui 20 metas acerca das diretrizes educacionais brasileiras. Para aclarar os objetivos deste plano em relação e concordância com a temática e o escopo específicos do presente trabalho, é interessante destacar a sua sétima meta:

“Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio” (BRASIL, 2014a).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) do Brasil, o país é organizado como uma federação, onde os estados, Distrito Federal e municípios possuem autonomia na tomada das decisões educacionais e gerais atendendo às demandas locais. Uma vez que os entes federativos possuem competências em comum, eles devem trabalhar em conjunto de forma sistêmica para organizar a educação nacional de modo eficiente. Nesta contingência administrativa, o PNE tem a missão de articular os esforços nacionais no chamado “regime de colaboração” entre os entes federativos. Assim sendo, por meio da Meta 7 do PNE, é esperado que haja uma articulação entre os entes federativos brasileiros, utilizando-se de distintos mecanismos e estratégias, acerca do regime de colaboração e do sistema de educação, a fim de que seja garantido um nível suficiente de aprendizagem dos alunos em cada ano e período, nas médias nacionais estipuladas para o IDEB (BRASIL, 2014a).

O regime de colaboração entre os entes federativos brasileiros é abordado nos artigos 7º a 10º do atual PNE, onde são expostos os mecanismos desta lógica de responsabilidade compartilhada e ações integradas:

“Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução” (BRASIL, 2014a).

Além do próprio PNE, a Constituição Federal de 1988 em seu Capítulo III e Seção I, através dos primeiros três parágrafos do Artigo 211, define os papéis de cada ente federativo no panorama da garantia dos direitos à educação:

“À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio (art. 211, §§ 1º, 2º e 3º)” (BRASIL, 1988).

Portanto, o regime de colaboração existente entre os entes da federação define claramente as respectivas responsabilidades. Contudo, de acordo com o próprio relatório do Ministério da Educação, ainda não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas no país. Essa problemática, do ponto de vista de gestão, acarreta em relevantes lacunas de articulação entre os entes que geram situações de descontinuidade e desarticulação de políticas e programas, insuficiência e ineficiência da alocação dos recursos, entre outros problemas que são presentes no transcorrer da história brasileira (BRASIL, 2014b).

### 2.2.2. Sistema Educacional Brasileiro

O atual Sistema Educacional Brasileiro é estruturado da forma como se apresenta no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 - Sistema Educacional Brasileiro atual**

<b>Níveis</b>	<b>Etapas</b>		<b>Duração</b>	<b>Faixa etária</b>
Educação Superior	Ensino Superior		Variável	Acima de 18 anos
Educação Básica	Ensino Médio		3 anos	15 a 17 anos
	Ensino Fundamental		9 anos	6 a 14 anos
	Educação Infantil	Pré-escola	2 anos	4 a 5 anos
		Creche	3 anos	0 a 3 anos

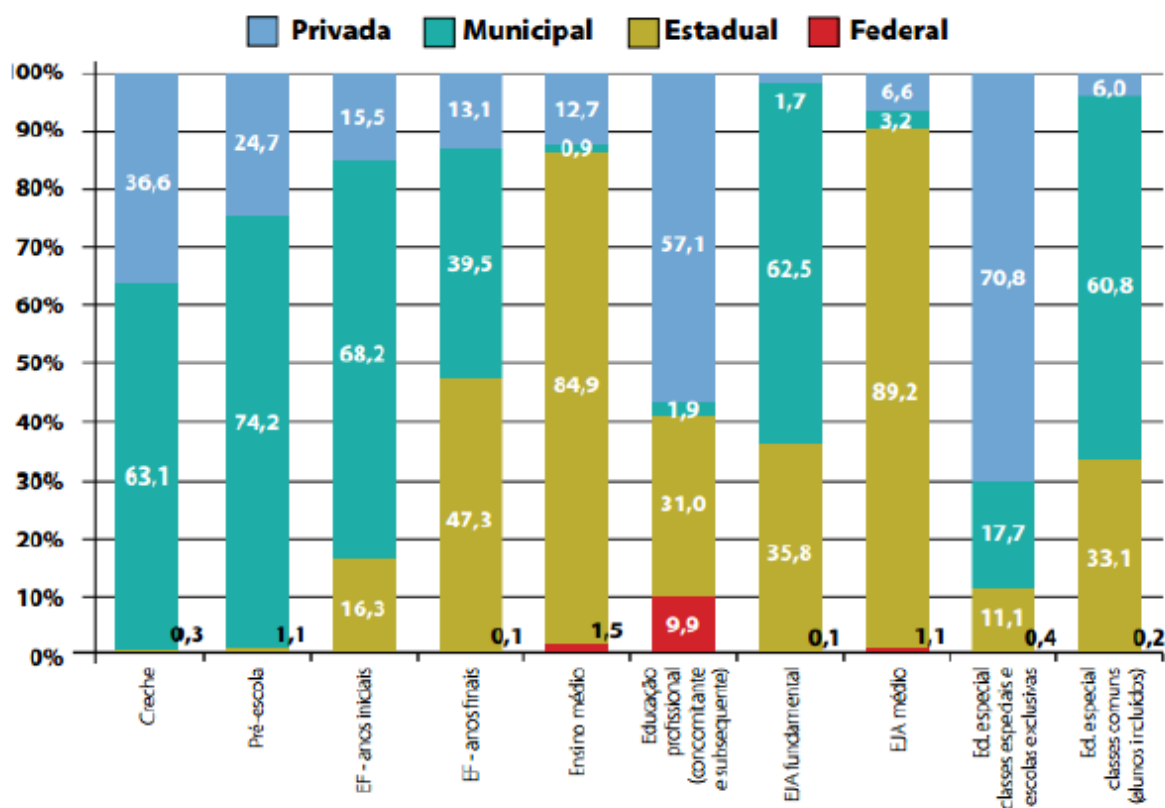
Fonte: adaptado de Brasil (2014c).

Nota-se, portanto, a representatividade e importância que o nível da Educação Básica brasileira possui para o país, dado que ele é composto por três etapas, começando na Educação Infantil e encerrando no Ensino Médio, compreendendo, assim, os 17 anos iniciais do aluno.

Em termos estruturais, o Brasil é caracterizado como um país continental, com uma população de aproximadamente 207,569 milhões de pessoas. Deste número, segundo o Censo de 2010, aproximadamente 62,923 milhões são jovens que estão em idade escolar (BRASIL, 2017).

O Gráfico 1 apresenta a distribuição das matrículas dos alunos brasileiro em 2017, em função das etapas de ensino e das dependências administrativas das escolas.

**Gráfico 1 - Distribuição percentual da matrícula por etapa de ensino e dependência administrativa (Brasil - 2017)**



Fonte: Brasil (2017).

A partir do gráfico anterior, é possível a constatação de alguns fatos acerca da distribuição das dependências administrativas na esfera pública em função das etapas de ensino da Educação Básica no país e, especificamente, ao Ensino Fundamental – nível educacional o qual é objeto de estudo do presente trabalho. A administração pública na jurisdição municipal é observada com uma maior presença nos anos iniciais do nível básico, como nas creches, pré-escola, no Ensino Fundamental, bem como na Educação Especial, onde os órgãos gestores desse sistema municipal são as Secretarias Municipais de Ensino.

A constatação destes fatos vai ao encontro dos apontamentos realizados por Leme, Paredes e Souza (2009), tendo em vista que os autores alegam que a questão da descentralização da gestão pública praticada no Brasil pode ser observada na transferência do estado para os municípios, no que tange à administração e controle do Ensino Fundamental.

No Brasil, o Ensino Fundamental é uma etapa obrigatória da Educação Básica, possui a duração de 9 anos e atende crianças com a faixa etária ideal que compreende dos 6 anos aos 14 anos de idade. Ele é dividido atualmente em dois ciclos: Anos Iniciais, ou também chamado de

Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Anos Finais, ou Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). O objetivo dessa etapa educacional é a formação básica do cidadão; para isso, segundo o artigo 32º da LDB, é necessário:

“I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).”

Em termos avaliativos para o bom desempenho da educação, como preconiza a supramencionada Meta 7 do PNE, o país conta atualmente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, após sua reformulação no ano de 2005, passou a ser composto por três avaliações que são complementares. Tais avaliações foram desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e buscam avaliar a qualidade do ensino que é oferecido pela educação pública brasileira, são elas (BRASIL, 2016; BRASIL, 2017):

(i) **A Prova Brasil** – objeto de estudo do presente trabalho – consiste em uma avaliação censitária das escolas públicas brasileiras, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino por meio do desempenho acadêmico dos alunos. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. É aplicada aos estudantes do Ensino Fundamental, especificamente para aqueles que estiverem no 5º e 9º anos destas escolas, evidenciando-se seus resultados por escola;

(ii) **A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEK)**, realizada através da aplicação de questionários para escolas e alunos que não atendem aos critérios de participação da Prova Brasil, investigando a eficiência e a equidade nas escolas das redes pública e privada de ensino. Os resultados são obtidos através de dados amostrais, gerando-se as médias de desempenho;



(iii) A **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**, de caráter censitário, realizada com os alunos do 3º ano do ensino Fundamental provenientes de escolas públicas. Visa avaliar os níveis de alfabetização em matemática, letramento em língua portuguesa e as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas de ensino.

O MEC, juntamente com as secretarias de educação definem aquelas ações que são necessárias para o aprimoramento da qualidade da educação pública brasileira, pautadas pelos resultados obtidos por meio dessas avaliações. Ademais, como política de transparência, os dados obtidos são disponibilizados para consulta pública a fim de a sociedade acompanhar o desenvolvimento da educação e das políticas educacionais adotadas (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, segundo Soares e Xavier (2013), os resultados provenientes das avaliações em larga escala, através de testes padronizados, são comumente utilizados e sintetizados para a geração de indicadores globais que apontam sobre a situação da qualidade da educação. Dentre alguns deles, no nível da Educação Básica, destaca-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como sendo o indicador de desempenho mais importante do país (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

O IDEB possui como objetivos principais mensurar a qualidade da aprendizagem na educação pública brasileira, bem como estabelecer metas para a sua melhoria. Esse indicador, que foi criado e introduzido pelo INEP, possui uma grande relevância social, pois permite que a qualidade da educação seja monitorada pela sociedade. Este indicador “agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas” (SOARES; XAVIER, 2013; BRASIL, 2017).

É sabido que na realidade educacional brasileira recente a questão do acesso à escola não é mais um problema, uma vez que praticamente todas as crianças ingressam no sistema educacional brasileiro. Contudo, é observado que as taxas de reprovação dos alunos brasileiros permanecem bastante elevadas, bem como a proporção de jovens que abandonam a escola antes mesmo de concluir as etapas do ensino básico. Além disso, outra situação preocupante é a baixa proficiência obtida pelos alunos em testes padronizados, como no caso da Prova Brasil e demais avaliações do SAEB (BRASIL, 2017).

Por essa razão, o cálculo do IDEB é realizado partindo-se de dois fatores que representam tais problemáticas, sendo o primeiro o Indicador de Desempenho (médias de desempenho dos exames componentes do SAEB) e, o segundo, o Indicador de Rendimento (taxas de rendimento escolar provenientes do Censo Escolar, como o caso do índice de

aprovação). O índice resultante calculado varia entre 0 a 10, cuja fórmula geral (1) é (BRASIL, 2017):

$$\mathbf{IDEB}_{ji} = \mathbf{N}_{ji} \cdot \mathbf{P}_{ji} ; \quad 0 \leq \mathbf{N}_j \leq 10 \quad ; \quad 0 \leq \mathbf{P}_j \leq 1 \quad \text{e} \quad 0 \leq \mathbf{IDEB}_j \leq 10 \quad (1)$$

em que,

$i$  = ano do exame (SAEB e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

$\mathbf{N}_{ji}$  = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade  $j$ , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

$\mathbf{P}_{ji}$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade  $j$  (BRASIL, 2017).

A interpretação do IDEB se dá da seguinte forma:

“Uma vez que esse índice consiste no resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja,  $\mathbf{IDEB} = 2,5$ . Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá  $\mathbf{Ideb} = 5,0$ ” (BRASIL, 2017).

Mais especificamente, na Prova Brasil, protagonista na composição do IDEB como visto acima, o desempenho dos estudantes é representado por meio de escala de pontuação: a Escala SAEB. Tal escala foi reformulada e agora é única para cada ano e para cada disciplina, conforme apresentam as tabelas a seguir:

**Tabela 1 - Escala das Notas da Prova Brasil em Língua Portuguesa**

Escala Prova Brasil - Língua Portuguesa			
Nível	5º Ano	9º Ano	Ensino Médio
Até o nível 1	0 – 149 pontos	—————	—————
Nível 1	—————	200 – 224 pontos	225 – 249 pontos
Nível 2	150 – 174 pontos	225 – 249 pontos	250 – 274 pontos
Nível 3	175- 199 pontos	250 – 274 pontos	275 – 299 pontos
Nível 4	200 – 224 pontos	275 – 299 pontos	300 – 324 pontos
Nível 5	225 – 249 pontos	300 – 324 pontos	325 – 349 pontos
Nível 6	250 – 274 pontos	325 – 349 pontos	350 – 374 pontos
Nível 7	275 – 299 pontos	350 – 374 pontos	375 – 399 pontos
Nível 8	300 – 324 pontos	375 – 400 pontos	400 – 425 pontos
Nível 9	325 – 350 pontos	—————	—————

Fonte: QEDU (2021).

**Tabela 2 - Escala das Notas da Prova Brasil em Matemática**

Escala Prova Brasil - Matemática			
Nível	5º Ano	9º Ano	Ensino Médio
Nível 1	125 – 149 pontos	200 – 224 pontos	225 – 249 pontos
Nível 2	150 – 174 pontos	225 – 249 pontos	250 – 274 pontos
Nível 3	175- 199 pontos	250 – 274 pontos	275 – 299 pontos
Nível 4	200 – 224 pontos	275 – 299 pontos	300 – 324 pontos
Nível 5	225 – 249 pontos	300 – 324 pontos	325 – 349 pontos
Nível 6	250 – 274 pontos	325 – 349 pontos	350 – 374 pontos
Nível 7	275 – 299 pontos	350 – 374 pontos	375 – 399 pontos
Nível 8	300 – 324 pontos	375 – 399 pontos	400 – 424 pontos
Nível 9	325 – 350 pontos	400 – 425 pontos	425 – 449 pontos
Nível 10	—————	—————	450 – 475 pontos

Fonte: QEDU (2021).

A combinação do fator de fluxo e do fator de aprendizagem tem a função de evitar distorções. Na casualidade de uma escola reter seus estudantes a fim de se obter melhores resultados no SAEB, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria. Já se a escola promover a aprovação do aluno sem mérito para tal, os resultados das avaliações também apontarão para a necessidade de melhoria (BRASIL, 2017).

### 2.2.3. Contingência atual da educação brasileira

A atual situação da educação brasileira perpassa por muitos desafios de ordem social, pedagógica e de gestão. Os agentes educacionais, principalmente aqueles cuja atuação se dá na escola pública, possuem grandes e complexos problemas a serem enfrentados no que tange à construção de políticas públicas que garantam a oferta da educação básica de qualidade para todos. Contudo, entre as duas últimas décadas no país, conforme o Ministério da Educação brasileiro, observaram-se avanços tanto no acesso quanto na cobertura e melhoria da aprendizagem no nível da educação básica, como revela os resultados do IDEB para o período nas tabelas a seguir (BRASIL, 2014b).

**Tabela 3 - IDEB obtido *versus* Meta estipulada - Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Anos	Anos Iniciais do Ensino Fundamental														
	IDEB obtido							Metas							
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>															
Estadual	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: adaptado de INEP (2021).

**Tabela 4 - IDEB obtido *versus* Meta estipulada - Anos Finais do Ensino Fundamental**

Anos	Anos Finais do Ensino Fundamental														
	IDEB obtido							Metas							
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>															
Estadual	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

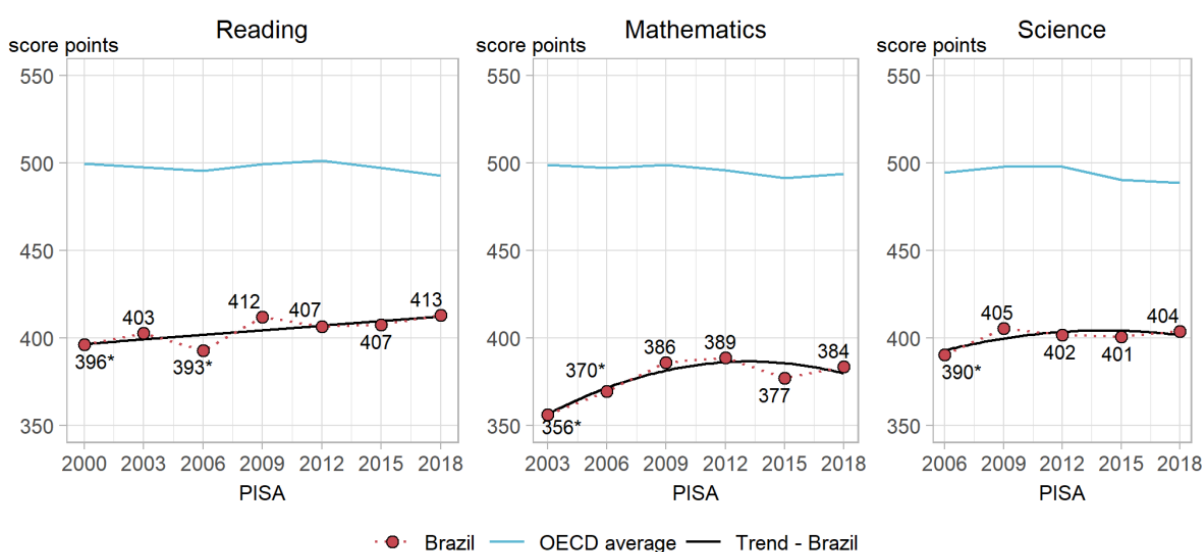
Fonte: adaptado de INEP (2021).

A partir da observação das tabelas anteriores, é possível verificar que há diferenças entre os anos iniciais e os anos finais no que concerne ao atingimento satisfatório das metas estipuladas do IDEB. Observa-se que, para os anos finais, a partir de 2013, as médias do IDEB das escolas de todas as dependências administrativas – públicas e privadas – obtiveram um resultado inferior às metas estipuladas (evidenciado em vermelho nas tabelas), conjecturando uma situação preocupante para este ciclo, mas que não é observada da mesma maneira nas escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa discrepância de resultados entre os ciclos evidencia a necessidade de atuar na melhoria da qualidade do ensino ofertada para o Ensino Fundamental II brasileiro, que é justamente o objeto de estudo do presente trabalho.

Do ponto de vista comparativo em âmbito internacional, os resultados educacionais obtido pelos alunos brasileiros são historicamente negativos. Na última edição do teste PISA realizado em 2018, o país manteve suas últimas colocações entre os demais países participantes. Cerca de 600 mil alunos realizaram a avaliação neste ano, representando cerca de 32 milhões de jovens com 15 anos de idade nas escolas dos 79 países participantes. Um total de 10.691 alunos brasileiros de 638 escolas completaram a avaliação, o que representa mais de 2 milhões de alunos de 15 anos, ou 65% da população brasileira nessa faixa etária (OCDE, 2019).

O gráfico a seguir representa o desempenho dos alunos brasileiros nas três áreas de conhecimento avaliadas: leitura, matemática e ciências. É possível observar a discreta evolução das notas em um período considerável de 20 anos, evidenciando o fato de estarem significativamente abaixo da média dos demais países da OCDE participantes no teste.

**Gráfico 2 - Desempenho dos alunos brasileiros nos testes do PISA**

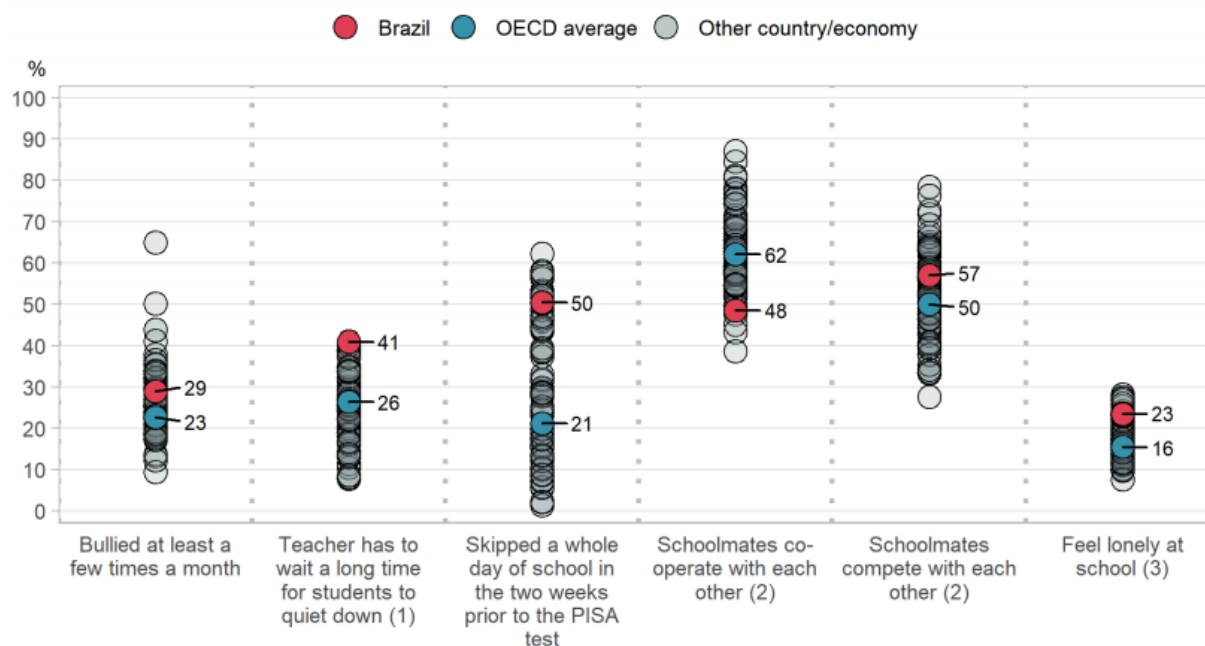


Fonte: OCDE (2019).

Como exposto, em termos de classificação da última edição do PISA em 2018, os resultados não são muito positivos para o Brasil, sendo que, considerando a margem de erro dos estudos, o país se posicionou entre o 58º e 60º lugar em leitura, entre o 66º e 68º lugar em ciências e entre o 72º e 74º lugar em matemática. Apenas 2% dos alunos brasileiros foram classificados nos níveis mais altos de proficiência (Nível 5 ou 6) em pelo menos uma disciplina, já a média dos demais países é de 16% dos alunos que obtiveram esse nível. Do lado oposto, 43% dos alunos brasileiros obtiveram pontuação abaixo do nível mínimo de proficiência (Nível 2) em todas as três áreas de avaliação, sendo que a média dos demais países nessa contingência é de apenas 13% (OCDE, 2019).

De modo mais aprofundado da realidade educacional brasileira, o relatório do PISA traz algumas situações contextuais relevantes que os estudantes brasileiros se encontram – inclusive, correlacionadas com os fatores identificados pelas análises do presente estudo – como o caso das variáveis referentes ao clima e ao ambiente escolar, conforme o gráfico a seguir apresenta.

**Gráfico 3 - Fatores avaliados do clima escolar: Brasil x OCDE (PISA – 2018)**



Fonte: OCDE (2019).

É observado que 29% dos alunos brasileiros relataram ter sofrido *bullying* mensalmente, ao menos por algumas vezes (média da OCDE: 23%). Cerca de 41% dos alunos brasileiros afirmaram que, na maioria das aulas de português, seu professor tem que esperar muito tempo para que os alunos se acalmem (média da OCDE: 26%). No Brasil, 50% dos alunos faltaram

pelo menos um dia de aula (média OCDE: 21%) e 44% dos alunos chegaram atrasados à escola (média OCDE: 48%) nas duas semanas anteriores ao teste PISA. Cerca de 48% dos alunos brasileiros afirmaram que seus colegas de escola cooperam entre si (média OCDE: 62%) e 57% apontaram que competem entre si (média OCDE: 50%). Cerca de 23% dos alunos no Brasil concordam que se sentem sozinhos na escola (média da OCDE: 16%). Dessa forma, é considerado que o baixo desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros pode estar correlacionado com os fatores acima descritos (OCDE, 2019).

Por fim, o próprio Ministério da Educação apregoa que deve haver continuidade dos esforços em ampliar progressivamente o desempenho das escolas no IDEB, observando o alcance das médias projetadas bienalmente, bem como os resultados obtidos no PISA e, acima de tudo, do aprendizado dos alunos, em conformidade com a práticas e padrões internacionais. Dessa maneira, os gestores, professores e demais atores educacionais devem buscar acompanhar e monitorar os resultados dessas avaliações nacionais e internacionais, buscando implementar ações que promovam a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Por fim, essas ações devem respeitar e se adaptar ao fato de que cada escola possui uma realidade que deve ser observada (BRASIL, 2014b).

## **2.3. A EDUCAÇÃO PORTUGUESA**

Nesta seção, serão expostos, assim como na seção anterior para a educação brasileira, os principais pontos referentes à educação de Portugal. Serão apresentados, portanto, o contexto histórico educacional, a legislação vigente que embasa as diretrizes e gestão da educação pública do país, bem como a estrutura do sistema educativo português, perpassando pelo sistema avaliativo da educação e encerrando com a atual contingência educacional portuguesa no cenário nacional e internacional.

### **2.3.1. História e legislação da educação portuguesa**

Segundo Oliveira (2019), Brasil e Portugal são países com distintas trajetórias acerca do papel do Estado pela garantia do direito à educação e do processo de institucionalização da gestão democrática no ambiente educacional. Entretanto, são nações que se aproximam do ponto de vista histórico, experimentando longos períodos de regimes autoritários.

Apesar disso, com a promulgação no Brasil da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, e da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em Portugal no ano de 1986, há um processo de mudanças nas normas da legislação que provocaram uma quebra no princípio da gestão democrática que foi instituído tanto na Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 quanto na Constituição da República de Portugal em 1976. Tais mudanças em ambos os países proporcionaram a criação de um novo modelo de gestão educacional embasado na eficiência, eficácia e efetividade, fundamentado à luz da Nova Gestão Pública (OLIVEIRA, 2019; PORTUGAL, 1986).

Em decorrência da latente necessidade de as escolas atingirem uma maior autonomia, descentralizando-se através dos processos de gestão escolar, algumas das medidas que estão previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 1998 foram tomadas. Com este decreto, constituiu-se em Portugal um relevante marco no que tange à reestruturação dos processos de tomada de decisão no sistema educacional do país (PORTUGAL, 1998).

Conforme aponta Fernandes (2007), ao longo deste processo que culminou com tal Decreto-Lei de 1998, as escolas portuguesas passaram a ser consideradas como o epicentro do desenvolvimento das políticas educacionais, legitimando-se, portanto, a ter plena autonomia e responsabilidade para tomar suas próprias decisões acerca de assuntos pedagógicos, administrativos e, inclusive, financeiros. A partir de então, as escolas se tornaram protagonistas na concepção, desenvolvimento e avaliação dos seus projetos educacionais, guiados pelos seus regulamentos internos e planejamentos de atividades.

Uma questão crucial que representa uma grande diferença para o sistema educacional brasileiro é que o sistema lusitano possui, por força de lei, um regime de administração e gestão autônomo e descentralizado. De acordo com o Decreto-Lei n.º 75 de 22 de abril de 2008, a partir do Artigo 10º, o sistema administrativo das escolas e seus agrupamentos é assegurado por órgãos próprios, os quais são: (i) Conselho Geral; Director Escolar; (iii) Conselho Pedagógico; e (iv) Conselho Administrativo (PORTUGAL, 2008).

Do ponto de vista da temática do presente trabalho, é importante que a atenção seja voltada para o Conselho Geral, sendo este o órgão máximo administrativo local, de gestão estratégica e responsável pela definição das linhas orientadoras das atividades da escola, garantindo a participação e representação da comunidade escolar. Para sua composição, tem de estar salvaguardada a participação de, no máximo, 50% dos integrantes oriundos da equipe escolar; o restante dos representantes (50% ou mais) devem ser compostos por pais e familiares, encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local – como o caso de



representantes de instituições diversas, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico (PORTUGAL, 2008).

No que tange às competências do Conselho Geral, o Decreto-Lei n.º 75/2008 determina em seu Artigo 13º:

- “a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros, à excepção dos representantes dos alunos;
- b) Eleger o director, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto-lei;
- c) Aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;
- d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- e) Aprovar os planos anual e plurianual de actividades;
- f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de actividades;
- g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;
- h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
- i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo director, das actividades no domínio da acção social escolar;
- j) Aprovar o relatório de contas de gerência;
- l) Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação;
- m) Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários;
- n) Acompanhar a acção dos demais órgãos de administração e gestão;
- o) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;
- p) Definir os critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas” (PORTUGAL, 2008).

Uma segunda questão que se difere do Brasil, sob a óptica da gestão das escolas, é que com a aplicação progressiva do Decreto-Lei n. 115-A/98, escolas de vários níveis de ensino puderam se agregar em função de um projeto pedagógico comum, formando o denominado Agrupamento de Escolas. Observando a realidade portuguesa atual, praticamente todas as escolas de todos os três ciclos do Ensino Básico obrigatório estão agrupadas de alguma maneira. A literatura aponta que a prática de se instalar os agrupamentos escolares tem sido encarada como um instrumento para alcançar alguns benefícios, como por exemplo, aprimorar as condições pedagógicas das escolas, estimular o desenvolvimento de projetos comuns entre as escolas; estreitar o contato mais entre as equipes escolares de diferentes níveis de ensino e também desenvolver formas mais próprias e específicas de administrar as escolas da Educação Básica e os seus projetos alinhados às demandas específicas da comunidade local. No entanto, também é observado uma significativa variação quanto ao clima pedagógico de ensino e de aprendizagem entre cada agrupamento, sendo essa problemática provavelmente decorrente da exposição de diferentes culturas dos professores e dos diferentes ciclos agrupados entre si (FERNANDES, 2007; PORTUGAL, 1998).

Por fim, outro ponto significativamente divergente entre a legislação portuguesa e brasileira e que deve ser evidenciado à luz da temática deste estudo, concentra-se na existência do denominado Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Esta legislação específica, que passou a entrar em vigor em 5 de setembro de 2012 com a Lei n.º 51/2012, estabelece não somente os direitos, mas também, e principalmente, os deveres do aluno do Ensino Básico e Secundário, bem como o compromisso dos pais, familiares e dos demais membros da comunidade na sua formação e educação. É interessante pontuar o estabelecimento, por força de lei que ampara e legitima às práticas escolares, de um sistema de premiações por mérito no sentido de valorizar os alunos de alto desempenho acadêmico e social, assim como um sistema de medidas disciplinares e corretivas a fim de minimizar a ocorrência de indisciplina ou infrações ao próprio código de conduta estabelecido (PORTUGAL, 2012).

### **2.3.2. Sistema Educativo Português**

O sistema educativo de Portugal é composto basicamente por quatro níveis:

- (i) Educação pré-escolar, fase inicial destinada a crianças com idade menor à 6 anos;
- (ii) Educação Básica, que consiste idealmente nos nove primeiros anos de escolaridade dos alunos portugueses;
- (iii) Educação Secundária, que consiste nos três últimos anos de

escolaridade; e por fim, a (iv) Educação Superior, que pode ser cursada pelos estudantes nas universidades ou nos institutos politécnicos, quando possuírem idealmente 18 anos de idade a diante (FERNANDES, 2007).

O sistema lusitano possui algumas semelhanças com o que se observa no sistema brasileiro. Comparativamente, a Educação Básica brasileira, composta pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, compreende os mesmos 12 anos que as etapas da Educação Básica e Secundária portuguesas contemplam. Dessa forma, somente as denominações de cada etapa se diferem entre os países, como é possível se observar pelo quadro a seguir.

**Quadro 2 - Sistema Educativo Português atual**

<b>Nível</b>	<b>Etapas</b>	<b>Duração</b>	<b>Faixa Etária</b>
Educação Superior	Ensino Superior	Variável	Acima de 18 anos
Educação Secundária	Ensino Secundário	3 anos	15 a 17 anos
Educação Básica	3º Ciclo	3 anos	12 a 14 anos
	2º Ciclo	2 anos	10 a 11 anos
	1º Ciclo	4 anos	6 a 9 anos
Educação Pré-escolar	Ensino Pré-escolar	Variável	3 a 6 anos

Fonte: Comissão Europeia (2021).

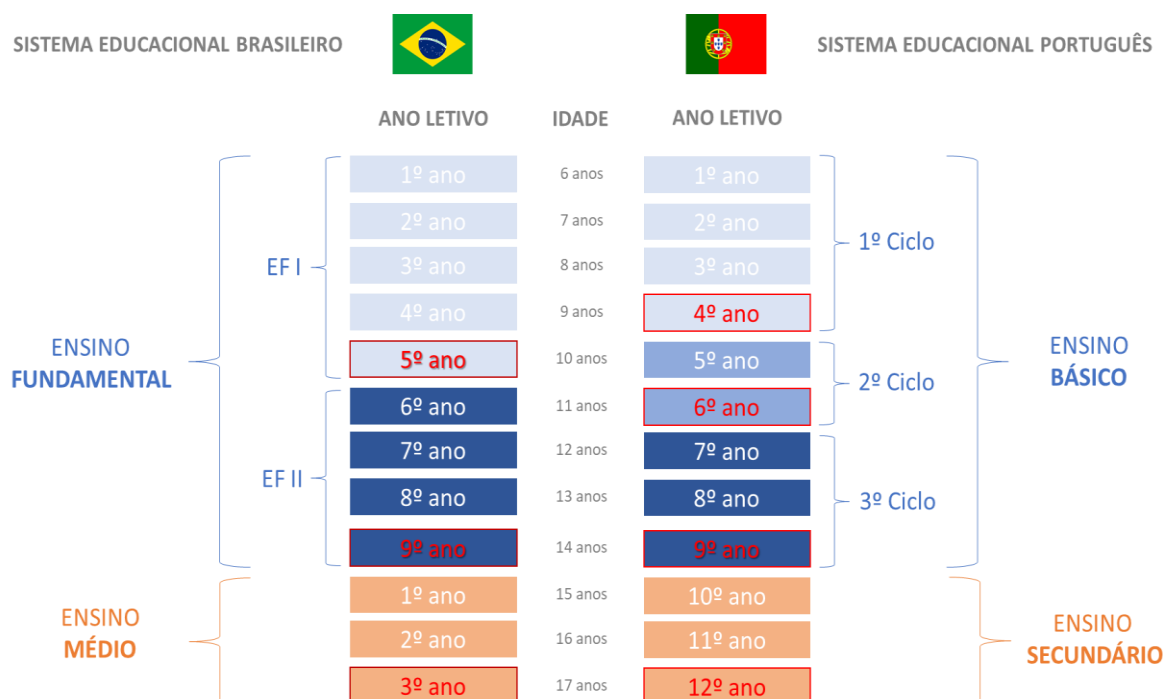
O denominado Ensino Básico português é obrigatório no país e equivalente ao Ensino Fundamental brasileiro, com 9 anos de duração. O único ponto de divergência é que Portugal divide essa etapa de ensino em três ciclos e o Brasil em apenas dois. Já o denominado Ensino Secundário de Portugal é exatamente equivalente ao Ensino Médio do Brasil, com 3 anos de duração. Por essa razão, para o presente estudo, serão considerados para análise os anos do Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico português, a fim de se equipararem ao Ensino Fundamental II brasileiro (OLIVEIRA, 2019; PORTUGAL, 2008; FERNANDES, 2007; PORTUGAL, 1986).

O Segundo e o Terceiro Ciclo do Ensino Básico português assim como o Ensino Fundamental II brasileiro possuem professores especialistas nas disciplinas que lecionam. Em Portugal, conforme explicita Fernandes (2017), desde o ano de 1997, todos aqueles candidatos à docência em todos os níveis devem cursar um programa de formação em uma escola superior de educação ou em uma universidade, equiparando-se ao grau de licenciatura brasileiro. As denominadas escolas superiores de educação podem capacitar os docentes para a Educação Pré-

Escolar e para o Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico, ao passo que as universidades já podem formar professores para todos os níveis de escolaridade.

A figura a seguir ilustra, através de uma representação esquemática, a comparação entre os sistemas educacionais de ambos os países. Os anos que estão apresentados no esquema abaixo em coloração vermelha representam aqueles onde são realizadas as avaliações nacionais centralizadas – Prova Brasil e Exame Nacional, fontes de dados para as análises quantitativas do presente estudo.

**Figura 2 - Esquema comparativo dos sistemas educacionais brasileiro e português**



Fonte: elaborado pelo autor.

A tabela a seguir apresenta a distribuição das matrículas dos alunos portugueses em 2018 em função das etapas de ensino e da dependência administrativa das escolas.

**Tabela 5 - Distribuição percentual da matrícula por etapa de ensino e dependência administrativa (Portugal - 2018)**

Nível	Natureza	Total		Público		Privado	
			%		%		%
	1	2	3	4	5	6	7
<b>Total</b>		2003856	100,0	1613371	80,5	390485	19,5
<b>Educação pré-escolar</b>		243719	100,0	128512	52,7	115207	47,3
<b>Ensino básico</b>		970229	100,0	848710	87,5	121519	12,5
1.º Ciclo		393793	40,6	341463	40,2	52330	43,1
2.º Ciclo		218907	22,6	192896	22,7	26011	21,4
3.º Ciclo		357529	36,8	314351	37,0	43178	35,5
<b>Ensino secundário</b>		399386	100,0	314703	78,8	84683	21,2
<b>Ensino pós-secundário não superior</b>		5275	100,0	5257	99,7	18	0,3
<b>Ensino superior</b>		385247	100,0	316189	82,1	69058	17,9
Curso técnico superior profissional		15423	4,0	11880	3,8	3543	5,1
1.º Ciclo <sup>(1)</sup>		219615	57,0	172728	54,6	46887	67,9
2.º Ciclo <sup>(2)</sup>		125830	32,7	109086	34,5	16744	24,2
3.º Ciclo <sup>(3)</sup>		21089	5,5	19632	6,2	1457	2,1
Outros níveis de formação <sup>(4)</sup>		3290	0,9	2863	0,9	427	0,6

Fonte: Portugal (2019).

De acordo com Fernandes (2007), nos últimos 30 anos, as normas legais que regem o sistema de avaliação académica dos alunos no sistema educacional de Portugal vêm sofrendo grandes alterações, passando gradativamente de uma avaliação praticamente classificatória e associada à certificação, para um modelo de avaliação mais associado ao desenvolvimento e à evolução do ensino e do aprendido.

O currículo educacional de Portugal possui um sistema avaliativo da aprendizagem dos alunos de carácter progressista, coerente com as recomendações da literatura científica da área e, de certo modo, inovador. Em suma, esse sistema se baseia em alguns princípios, como: (i) integração da avaliação do processo de aprendizagem; (ii) avaliação com funções regulatórias e de melhoria do ensino; (iii) predomínio da avaliação interna; (iv) a lógica de segmentar a educação em ciclos, e não de ano, no que se refere à decisão em reter os alunos na escolaridade básica apenas no final de cada ciclo, onde, especificamente, os critérios de progressão são orientados pelo conselho pedagógico de cada escola que deve se basear pelas diretrizes fundamentais estipuladas pelo Ministério da Educação (FERNANDES, 2007).

Deste ponto de vista avaliativo, dentro do Ministério da Educação português, surge o órgão nomeado por Direção-Geral da Educação (DGE), sendo este um serviço central da administração direta dotado de autonomia administrativa. Este órgão é responsável pela

execução das políticas competentes às esferas pedagógica e didática da educação nos níveis pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e da educação extra, atuando principalmente na seara do desenvolvimento curricular, do instrumento de avaliação, bem como dos apoios educativos. Dentre suas atividades, a Direção-Geral da Educação possui a missão de assegurar a concretização das políticas educativas portuguesas, atuando no apoio técnico à sua formulação e acompanhando e avaliando a sua aplicação, assim como coordenando a planificação das diversas provas e exames que são aplicados no sistema avaliativo do país (PORTUGAL, 2021).

Integrado à Direção-Geral da Educação, há também um órgão de grande importância no processo das avaliações educativas portuguesas, o Juri Nacional de Exames (JNE). Este órgão tem o objetivo de realizar a organização do processo de avaliação externa do ensino e da aprendizagem dos alunos portugueses, assim como validar as condições de acesso desses jovens para a realização dos exames e promover a certificação dos seus currículos; dessa forma, garantindo a equidade, justiça, rigor, ética e legalidade no interesse de todos ao longo de todo o processo. O Juri Nacional de Exames, do ponto de vista de suas competências, promove a coordenação e padronização de todas as ações inerentes ao processo de avaliação externa, por meio de criação de normas para inscrição, realização e classificação das provas, em articulação com outros serviços do Ministério da Educação (PORTUGAL, 2021; PORTUGAL, 2014).

De modo prático, o Juri Nacional de Exames possui a responsabilidade de coordenar e planificar todo o processo de realização e classificação das seguintes provas e exames (PORTUGAL, 2021; PORTUGAL, 2014):

- Provas finais dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico de Português e de Matemática;
- Exames nacionais finais;
- Provas a nível de escola equivalentes aos nacionais;
- Provas supracitadas nas duas primeiras alíneas, realizadas em escolas portuguesas no estrangeiro.

O processo de avaliação externa da educação portuguesa, cujos resultados dos seus exames nacionais nos anos de 2015 e de 2018 foram utilizados para as análises quantitativas do presente estudo, constitui-se, em primeiro lugar, como um fundamental instrumento para a garantir a credibilidade e regulação do sistema educativo, especialmente para o processo de tomada de decisão nas intervenções no currículo nacional e, em segundo lugar, como um instrumento de avaliação da situação educacional das escolas lusitanas. Este processo é essencial para que as organizações possam se autorregular, avaliando suas estratégias e métodos

de ensino e introduzindo ajustes, tomando como diretriz a cultura de avaliação contínua e de melhoria do trabalho desempenhado (PORTUGAL, 2018).

De acordo com Fernandes (2007), por meio destes exames externos e padronizados, o Ministério da Educação de Portugal busca avaliar se o currículo nacional aplicado nas escolas está de acordo com o previsto, bem como monitorar o sistema educativo como um todo, uma vez que esses exames permitem que as escolas tenham seu trabalho auditado pela sociedade em que estão inseridas e pela administração educativa a qual estão subordinadas.

Acerca do funcionamento específico desses exames, a avaliação externa é realizada ao final do Primeiro e do Segundo Ciclo do Ensino Básico, assim, no 4º ano e no 6º ano. Tais avaliações, especificamente nestes anos, não possuem efeito na progressão e na certificação dos estudantes. São compostas por provas avaliando o conhecimento de uma amostra dos alunos nesses referidos anos sobre as disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa. Os grandes objetivos dessas avaliações em questão são: (i) acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes; (ii) avaliar a qualidade do sistema educativo integralmente; (iii) credibilizar os certificados escolares; e (iv) auxiliar o processo de decisão a fim de melhorar a qualidade educacional, reforçando a confiança social no sistema educativo português (FERNANDES, 2007).

A primeira avaliação educacional externa que impacta na progressão e na certificação dos estudantes portugueses é realizada somente ao final da escolaridade obrigatória, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, no 9º ano (Terceiro Ciclo do Ensino Básico). Essa avaliação é realizada desde o ano de 2004 através da aplicação de exames nacionais de caráter obrigatório, cujos seus conteúdos, administração e correção são de responsabilidade do Ministério da Educação de Portugal. Como visto, as escolas e os respectivos docentes contribuem neste processo na coordenação do Júri Nacional de Exames e demais departamentos. É importante mencionar que os docentes não podem aplicar as provas para suas turmas de alunos, de forma que são totalmente anônimos, onde cada prova é elaborada se embasando pelas competências que compõem o currículo nacional vigente e são corrigidas em função de uma escala de valor que varia entre 0 a 100 pontos. Para o efeito da classificação final, essas notas são convertidas para uma escala de valores de 1 a 5 (FERNANDES, 2007).

É importante mencionar também que as notas dessas avaliações externas (Exames Nacionais do 6º ano e do 9º ano de escolas públicas), que foram utilizadas como dados para as análises do presente estudo, foram obtidas por meio do Ranking das Escolas de 2015 e de 2018, disponibilizado pelo Portal Público, uma das iniciativas portuguesas em disponibilizar de forma aberta tais dados e informações para os cidadãos em geral (PÚBLICO, 2018; PÚBLICO, 2015).

Ainda nesse sentido, foram disponibilizadas por este portal as notas das avaliações por escola e também segmentadas em contextos socioeconômicos. De acordo com Público (2018), para cada escola portuguesa participante é sabida qual a porcentagem de alunos que não recebem apoio e auxílios sociais e também qual a formação média dos pais destes estudantes, em relação ao número de anos de escolaridade. Assim, por meio dessas informações, caracterizou-se o contexto socioeconômico a qual cada escola pertence, são eles (PÚBLICO, 2018):

- Contexto Socioeconômico 1: escolas com valores mais desfavoráveis nas duas variáveis (mais alunos abrangidos por apoios do Estado e pais com menor nível de escolaridade);
- Contexto Socioeconômico 2: escolas com valores intermediários (menos alunos abrangidos por apoios do Estado do que no contexto 1 e pais mais escolarizados);
- Contexto Socioeconômico 3: escolas com valores mais favoráveis em ambas variáveis.

### **2.3.3. Contingência atual da educação portuguesa**

As políticas supramencionadas que visam o processo de descentralização da gestão educacional, caminhando para municipalização e aumento da autonomia das escolas, são inseridas em um processo de gestão educacional local, objetivando responder à crise do modelo de organização e administração educativos que esteve na origem do sistema público nacional de educação, conforme aponta a literatura (FORMOSINHO; MACHADO, 2013).

Tais políticas, mesmo sendo apresentadas como mecanismos de modernização do sistema, são inseridas nas diretrizes políticas onde distintas lógicas de ação se comunicam, ressignificando os papéis entre os atores educacionais (Estado, docentes, comunidade e alunos e suas famílias), concebidas na sua qualidade de cidadãos. O surgimento dessas mesmas políticas se dá proveniente da crise de um Estado que, nos últimos trinta anos em Portugal, tem administrado as escolas de modo centralizador, onde os alunos e seus familiares vêm reivindicando uma maior participação e intervenção local e essas autarquias vêm assumindo mais responsabilidades e competências, resultando em um processo onde a regulação estatal se acrescente da participação social e comunitária (FORMOSINHO; MACHADO, 2013).

No que tange a contingência atual da educação portuguesa em termos objetivos, é possível observar que os resultados educacionais do país, tanto internamente quanto



externamente, vêm ganhando destaque devido à constante melhora no desempenho de seus indicadores, como no caso da gradativa e constante diminuição das taxas de reprovação de seus alunos, apresentada na tabela a seguir:

**Tabela 6 - Taxa de reprovação dos alunos no Ensino Básico (Portugal – 2001 a 2019)**

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>Ensino básico</b>	<b>12,7</b>	<b>13,6</b>	<b>13,0</b>	<b>12,0</b>	<b>11,8</b>	<b>10,7</b>	<b>10,1</b>	<b>7,9</b>	<b>7,8</b>	<b>7,9</b>	<b>7,5</b>	<b>9,7</b>	<b>10,4</b>	<b>10,0</b>	<b>7,9</b>	<b>6,6</b>	<b>5,5</b>	<b>5,1</b>	<b>3,8</b>
<b>1.º Ciclo</b>	<b>8,8</b>	<b>8,5</b>	<b>7,6</b>	<b>6,7</b>	<b>5,5</b>	<b>4,4</b>	<b>4,0</b>	<b>3,7</b>	<b>3,6</b>	<b>3,7</b>	<b>3,3</b>	<b>4,4</b>	<b>4,9</b>	<b>5,0</b>	<b>4,1</b>	<b>3,7</b>	<b>3,0</b>	<b>2,8</b>	<b>2,1</b>
1.º ano	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2.º ano	14,8	14,9	13,8	12,3	10,9	8,8	7,6	6,9	7,0	6,9	6,5	8,4	9,5	10,4	9,3	8,9	7,4	6,6	4,9
3.º ano	8,7	8,1	7,5	5,8	4,4	3,4	3,4	3,1	3,1	3,2	2,6	3,9	5,2	5,2	4,1	3,0	2,2	2,2	1,5
4.º ano	10,2	9,8	8,4	8,0	5,9	4,9	4,8	4,4	4,0	4,3	3,9	5,0	4,3	3,6	2,5	2,5	2,1	2,0	1,7
<b>2.º Ciclo</b>	<b>12,7</b>	<b>15,6</b>	<b>14,8</b>	<b>13,9</b>	<b>13,0</b>	<b>10,7</b>	<b>10,5</b>	<b>8,0</b>	<b>7,6</b>	<b>7,7</b>	<b>7,4</b>	<b>11,2</b>	<b>12,5</b>	<b>11,4</b>	<b>8,6</b>	<b>6,7</b>	<b>5,8</b>	<b>5,3</b>	<b>3,8</b>
5.º ano	12,6	15,1	14,9	14,0	13,3	11,1	10,3	8,0	7,6	7,1	7,4	9,4	10,1	11,0	8,5	6,8	6,1	5,6	4,0
6.º ano	12,8	16,1	14,6	13,9	12,7	10,4	10,7	8,0	7,6	8,3	7,4	12,9	14,8	11,8	8,7	6,7	5,6	5,0	3,7
<b>3.º Ciclo</b>	<b>18,2</b>	<b>19,2</b>	<b>19,1</b>	<b>17,8</b>	<b>19,7</b>	<b>19,2</b>	<b>18,4</b>	<b>14,0</b>	<b>14,0</b>	<b>13,8</b>	<b>13,3</b>	<b>15,6</b>	<b>15,9</b>	<b>15,1</b>	<b>12,3</b>	<b>10,0</b>	<b>8,5</b>	<b>7,8</b>	<b>5,8</b>
7.º ano	21,2	22,3	24,4	22,8	22,3	21,2	20,7	17,0	17,1	16,2	15,4	17,2	16,5	17,0	15,4	12,6	11,4	9,8	7,0
8.º ano	17,2	18,0	17,0	16,4	16,1	15,0	14,2	11,0	11,3	11,1	10,3	12,6	13,7	13,3	10,3	8,0	6,7	6,8	4,7
9.º ano	15,8	16,7	15,3	13,1	20,3	21,1	20,0	13,4	13,2	13,6	13,8	16,9	17,7	15,1	10,7	9,0	7,0	6,5	5,5

Fonte: Portugal (2019).

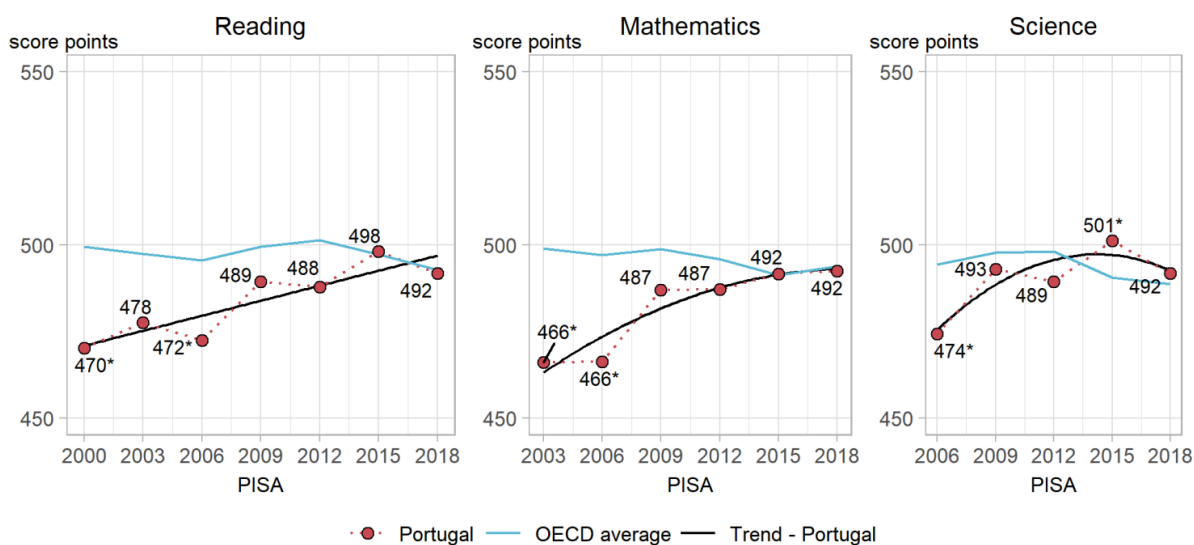
Já no panorama das avaliações externas internacionais, com ênfase nos resultados mais recentes do PISA, Portugal pontuou em torno da média da OCDE em leitura, matemática e ciências. Em leitura e matemática, o desempenho médio em 2018 foi próximo ao observado no período de 2009-2015; em ciências, o desempenho médio em 2018 foi inferior ao de 2015, e voltou perto do nível observado em 2009 e 2012. Entretanto, quando avaliado em um universo temporal mais longo, Portugal é um dos únicos países que compõem a avaliação com uma trajetória significativamente positiva de constante melhora, nas três áreas de avaliação: leitura, matemática e ciências (OCDE, 2019).

Como dito anteriormente, cerca de 600 mil alunos realizaram a avaliação em 2018, representando cerca de 32 milhões de jovens de 15 anos nas escolas dos 79 países e economias participantes. Em Portugal, especificamente, 5.932 alunos, de 280 escolas, completaram a avaliação, o que representa quase 100 mil alunos de 15 anos, ou 87% da população portuguesa nessa faixa etária (OCDE, 2019).

Em termos de classificação de Portugal na última edição do PISA, os resultados não são semelhantes como os vistos no Brasil, sendo que, considerando a margem de erro dos estudos, o país se posicionou em 24º lugar em leitura, em 26º lugar em ciências e em 29º lugar em matemática. Em Portugal, 80% dos estudantes obtiveram pelo menos o Nível 2 de proficiência em leitura (média OCDE: 77%); 77% dos alunos atingiram o Nível 2 ou superior em matemática (média da OCDE: 76%); e 80% atingiram o Nível 2 ou superior em ciências (média da OCDE: 78%) (OCDE, 2019).

O gráfico a seguir representa o desempenho dos alunos portugueses nas três áreas de conhecimento avaliadas. É possível observar a relevante evolução positiva das notas nos últimos 20 anos analisados, evidenciando o fato de no começo estarem abaixo da média dos demais países da OCDE, porém, em um movimento constante de aproximação e, a partir de 2012, já se igualarem e até superarem a média posteriormente, como no caso de ciências.

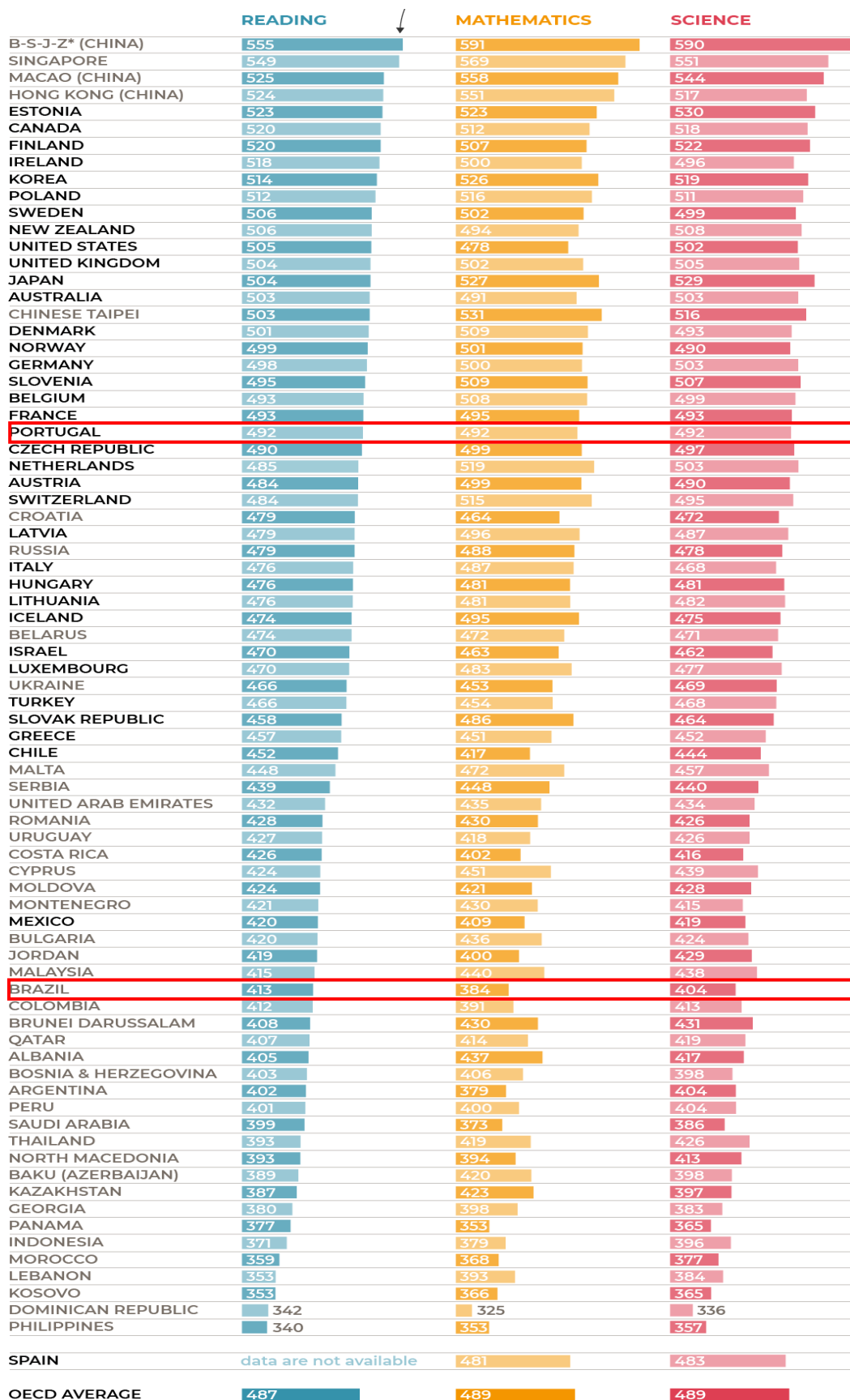
**Gráfico 4 - Desempenho dos alunos portugueses nos testes do PISA**



Fonte: OCDE (2019).

Dessa forma, é possível identificar que Portugal vem se destacando com os resultados de sua educação no cenário internacional, principalmente quando comparamos tais números com a contingência da educação brasileira, onde se observa resultados opostos, conforme no próximo gráfico. O desempenho geral dos alunos portugueses, levando-se em conta a média dos resultados em leitura, matemática e ciências, está entre os primeiros 25 países melhores avaliados do mundo na última edição do teste PISA realizado no ano de 2018 (OCDE, 2019).

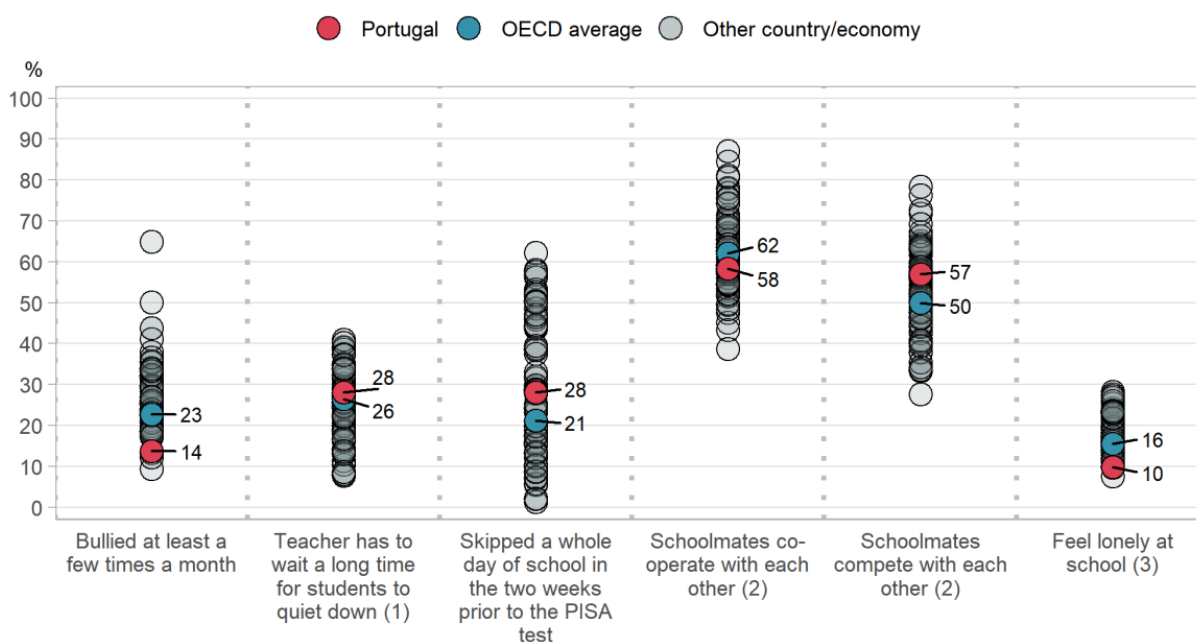
Gráfico 5 - Ranking das notas obtidas pelos países no teste PISA (2018)



Fonte: OCDE (2019).

Da mesma forma como exposto para a contingência educacional brasileira, no item 2.2.3, o gráfico a seguir apresenta os fatores contextuais acerca do clima e ambiente escolar de modo mais aprofundado.

**Gráfico 6 - Fatores avaliados do clima escolar: Portugal x OCDE (PISA – 2018)**



Fonte: OCDE (2019).

É observado que em Portugal, em muitos casos, esses fatores se apresentam próximos à média dos países da OCDE, com exceção para destaques positivos na questão da violência e acolhimento. Apenas 14% dos estudantes relataram ter sofrido bullying pelo menos algumas vezes por mês (média da OCDE: 23%). Cerca de 28% dos alunos portugueses relataram que, em todas ou na maioria das aulas, seu professor tem que esperar muito tempo para que os alunos se acalmem (média da OCDE: 26%). Em Portugal, 28% dos alunos faltaram um dia de aula (média OCDE: 21%). Cerca de 58% dos alunos em Portugal relataram que seus colegas de escola cooperam entre si (média OCDE: 62%) e 57% relataram que competem entre si (média OCDE: 50%). Apenas de 10% dos alunos portugueses concordam ou concordam totalmente que se sentem sozinhos na escola (média da OCDE: 16%) (OCDE, 2019).

Quando comparado com o Brasil nesta mesma análise anterior, Portugal se destaca positivamente, obtendo pontuações melhores em todos os indicadores analisados pelo relatório, podendo ser um dos fatores que contribuem indiretamente para seu desempenho superior em relação ao observado no Brasil.

## **2.4. ASPECTOS DO DESEMPENHO ESCOLAR**

O desempenho acadêmico dos alunos é uma resultante de uma complexa interação de inúmeros fatores que podem estar internamente ou externamente presentes no ambiente escolar (WEISS; GARCÍA, 2015). Barbosa e Fernandes (2001) apontam que, ao avaliar a eficiência de uma escola, devem ser considerados múltiplos fatores na análise, uma vez que há a possibilidade de certas escolas serem prejudicadas ou privilegiadas por variáveis externas que fogem da alçada da gestão escolar.

Já no que tange ao efeito que certa unidade educacional proporciona ao desempenho do aluno, o conceito do termo “efeito escola” está intimamente relacionado com essa pesquisa. Esse termo, segundo Brooke e Soares (2008), pode ser definido como o quanto uma escola acrescenta ao aprendizado do aluno, tendo em vista suas práticas internas. Fernandes e Gremaud (2009) apontam que o efeito escola pode ser compreendido como sendo os resultados educacionais que são atribuídos aos esforços e práticas realizados pela escola.

Nesse sentido, essa seção procura apresentar os principais temas (categorias das variáveis) que foram encontrados pelas análises do presente trabalho, totalizando 23 assuntos, a fim de contextualizá-los como fatores relevantes que impactam no desempenho escolar.

### **2.4.1. Condição socioeconômica do aluno**

Um dos fatores relevantes e que impactam, de modo mediano a forte, no desempenho escolar é o nível socioeconômico correspondente às famílias e à comunidade em que os alunos estão inseridos (SIRIN, 2005). Segundo Alves e Soares (2007), o Nível Socioeconômico (NSE) tem tido grande poder explicativo nas pesquisas educacionais realizadas em outros países.

As dessemelhanças observadas entre os indivíduos, oriundos de qualquer sociedade, no que dizem respeito a posição ocupada na hierarquia social, associam-se diretamente às trajetórias ocupacionais, ao prestígio social adquirido, a facilidade de acesso aos bens e serviços, ao comportamento social e político e, principalmente, às oportunidades educacionais (ALVES; SOARES, 2009).

A teoria funcionalista, baseada nas amplas contribuições sociológicas de Émile Durkheim e Herbert Spencer, defende a ideia de que as famílias ou pais em melhor situação tendem a favorecer a socialização de seus filhos, aumentando seu conhecimento e

desenvolvimento, enquanto que aquelas crianças provenientes de situações socioeconômicas menos favorecidas enfrentam graves problemas na escola, decorrentes, por exemplo, de um vocabulário limitado e um ambiente de aprendizagem deficiente em sua casa, que são responsáveis por produzir diferentes níveis de capacidade cognitiva e comprometimento para com sua educação (REFUGIO et al., 2020).

Especificamente na contingência educacional brasileira, Duarte (2013), Alves et al. (2013) e Alves e Soares (2009) comprovam que a situação de pobreza de determinados alunos tem efeito significativamente negativo no IDEB de suas escolas. Portanto, para que as pesquisas que estudam a temática da educação consigam considerar e mensurar somente o efeito da escola no desempenho dos estudantes, é necessário adotar medidas para controlar essas externalidades, como por exemplo, agrupá-las segundo o seu nível socioeconômico, tornando-as mais homogêneas nesse aspecto para se realizar uma análise comparativa mais justa, como ocorre no delineamento metodológico proposto pela presente dissertação.

Entretanto, pesquisas convergem em um contraponto nesta temática. Queiroz et al. (2020), utilizando a técnica DEA para avaliar o impacto do NSE sobre a performance de alunos brasileiros nos testes padronizados, constatam que há uma grande heterogeneidade no desempenho escolar. Os autores identificaram que os escores médios de eficiência apresentam uma relação não linear com os níveis socioeconômicos, sendo que as menores eficiências escolares estão associadas às escolas com NSE considerado mediano e não entre os mais baixos. Ainda assim, para a maioria das escolas da amostra do estudo, um aumento nos níveis socioeconômicos dos alunos está associado a um aumento na eficiência. Complementando esse argumento, sem controlar os demais fatores, existe uma relação positiva entre os escores médios de eficiência e a riqueza das regiões brasileiras, o que pode ser explicado pelas condições ambientais mais favoráveis das escolas localizadas nessas regiões (QUEIROZ et al., 2020).

Para corroborar com esta ideia, estudos apresentam como exemplo o caso da educação pública no estado do Ceará como destaque positivo em nível nacional. Soriano (2017), em uma pesquisa quali-quantitativa de múltiplos casos realizados em escolas municipais de Sobral (CE), comprova o fato do seu sucesso educacional – alto nível de melhoria no desempenho escolar dos alunos do Ensino Fundamental II – apesar de seu baixo NSE. O estudo identifica que parte desse sucesso educacional observado se justifica pelas boas práticas realizadas pelas escolas e pelo órgão gestor (Secretaria Municipal de Educação de Sobral-CE), independente da condição social e econômica em que se encontram historicamente.

Apesar do nível socioeconômico, inegavelmente, poder fornecer uma estrutura mínima de amparo e condições para o bom desempenho da atividade escolar dos alunos, refletindo

diretamente em melhores resultados acadêmicos, a literatura internacional também alerta que o nível socioeconômico dos alunos e de suas famílias não é o único fator impactante e, além disso, não possui uma relação direta e linear para todos os casos, levando-se em conta as diversas contingências de análise (XUE et al., 2020; QUEIROZ et al., 2020; SUÁREZ-ÁLVAREZ et al., 2014).

#### **2.4.2. Perfil da família do aluno**

O perfil das famílias dos estudantes também compõe um conjunto de fatores relevantes para a performance escolar discente. Tais fatores, como o nível de participação e cobrança por parte da família nas atividades escolares dos filhos e de formação educacional de seus membros, são de grande importância na composição do contexto social do aluno para seu bom desempenho acadêmico (OPOOLA; NASIR, 2020; KELTY; WAKABAYASHI, 2020; GHANNEY, 2018).

Especificamente sobre o contexto do nível de alfabetização, formação escolar e as habilidades de acompanhamento das atividades dos filhos, Ghanney (2018) afirma que essas características familiares afetam a educação básica de seus filhos, à luz da teoria do ganho de capital cultural. Ainda, apesar da maioria dos pais estar ciente acerca dos benefícios da educação, a realidade de suas vidas, principalmente em regiões de baixo nível socioeconômico, incluindo os desafios educacionais e de alfabetização, afeta diretamente o seu envolvimento na educação básica e no cotidiano de estudos de seus filhos.

Como exemplo, em trabalhos realizados por Sari e Hunt (2020), foi constatado que o desempenho das crianças em matemática varia significativamente de acordo com o nível de educação dos pais, sendo que as crianças cujos pais foram educados até o nível de graduação superaram consideravelmente aqueles cujos pais foram educados apenas até o nível primário. Ademais, pais com menor nível educacional também relataram dificuldades significativamente maiores em apoiar e acompanhar a aprendizagem de seus filhos.

Entretanto, além do nível de formação, Cross et al. (2019) afirmam que as expectativas educacionais dos pais estão diretamente relacionadas com a eficácia acadêmica de seus filhos. Tal situação é pautada no conjunto de crenças e comportamentos que estão presentes no perfil familiar dos alunos, como por exemplo o envolvimento dos membros da família na prestação de cuidados antes e depois das atividades escolares e a situação econômica e profissional de seus pais (JARVIS et al., 2020; KELTY; WAKABAYASHI, 2020).

Nesse sentido, quando há um alto nível de empenho por parte dos familiares para terem seus filhos educados por meio da instrução formal, seu próprio status de baixa instrução não se torna uma deficiência na vida escolar do aluno que o impede de progredir. Consequentemente, é recomendado que as políticas de descentralização da educação devam refletir uma maior consideração dos fatores contextuais familiares, incluindo educação formal e níveis de habilidade de alfabetização das famílias, que têm impacto sobre o envolvimento dos pais na educação básica das crianças e, consequentemente, na sua performance (GHANNEY, 2018).

### **2.4.3. Reprovação**

O despontar da adolescência é caracterizado principalmente como o início de uma tendência de queda no envolvimento, motivação e desempenho acadêmico, podendo ser marcado por um aumento da reprovação escolar. A reprovação consiste em um processo em que o aluno fica cada vez mais para trás de seus colegas e gradualmente se desconecta do sistema educacional. Nesse sentido, o baixo desempenho acadêmico que culmina na reprovação escolar é um processo complexo que está mais correlacionado com o contexto socioeconômico familiar dos alunos e com as características individuais e motivação dos estudantes do que com o ambiente e estrutura escolar oferecidos (HAFIANE et al., 2015).

No contexto educacional brasileiro, de acordo com Jacomini (2010), a partir de 1960 se inicia de fato um movimento composto por algumas redes públicas de educação (municipais e estaduais) organizando o ensino de modo “não seriado” e adotando as conhecidas políticas contrárias ao sistema de reprovação anual dos alunos. Nesse sentido, a opinião dos pais e familiares dos alunos vem sendo discordantes a esse sistema de progressão continuada, pois, na visão dos mesmos, a reprovação é vista como algo necessário à escolarização, proporcionando que aluno aprenda mais porque irá rever todo o conteúdo no ano seguinte e se dedicar mais.

O papel do “fracasso” na aprendizagem dos alunos, representado pela reprovação, tem recebido atenção crescente entre os pesquisadores educacionais, internacionalmente. As investigações de seu impacto demonstraram maneiras pelas quais o fracasso pode ser benéfico para o aprendizado em cursos acadêmicos convencionais (HILPPÖ; STEVENS, 2020).

Já acerca da opinião dos professores brasileiros sobre o tema, temos um panorama oposto. Ribeiro et al. (2018) aponta que pesquisas qualitativas realizadas no país expõem que, para os professores da educação básica, as experiências de sistemas de progressão continuada ocasionaram em posicionamentos heterogêneos, com opiniões intermediárias.



#### 2.4.4. Falta e evasão

A ocorrência de faltas e de evasão dos alunos no ambiente escolar são amplamente discutidas na literatura como sendo fatores relevantes que impactam diretamente no desempenho acadêmico e na vida futura dos jovens.

Especificamente sobre as faltas, que dizem respeito ao fenômeno do aluno em se ausentar pontualmente de suas atividades escolares, Aucejo e Romano (2016) apontam que essa prática afeta o desempenho dos alunos, sugerindo, inclusive, que as escolas devam focar no combate às faltas entre os alunos de baixo desempenho, na tentativa de minimizar as lacunas em seu rendimento acadêmico.

Klein et al. (2020) expõem que o contexto socioeconômico que os alunos estão inseridos impactam na problemática da ocorrência das faltas, como por exemplo: nível de formação dos pais e familiares, classe social que os pais e familiares pertencem, além da situação de moradia e privações existentes na região onde o aluno reside. Todas essas questões apontam para uma necessidade de se considerar a multidimensionalidade do *background* socioeconômico dos alunos para a elaboração de políticas e práticas de intervenção.

Embora seja observado que alunos de escolas desfavorecidas tenham, em média, mais faltas do que seus pares favorecidos, há pouca evidência na literatura para confirmar que os efeitos da ausência são significativamente maiores para aqueles que frequentam escolas com nível socioeconômico inferior. A frequência escolar deve, portanto, ser uma prioridade para todas as escolas, e não apenas para aquelas com altas taxas de ausência, baixo nível socioeconômico e baixo aproveitamento médio (HANCOCK et al., 2017).

Nesse sentido, além do contexto social e econômico, Van Eck et al. (2017) defendem que as práticas realizadas pelas escolas também exercem um papel fundamental na mitigação das faltas. Mais especificamente, os autores identificaram que o clima escolar compartilha uma relação importante com as faltas entre alunos adolescentes, sendo a escola um ambiente que pode propiciar maior ou menor apoio, refletindo na assiduidade e presença dos alunos.

Já acerca da evasão escolar, caracterizada pelo ato de abandono definitivo por parte do aluno de suas atividades acadêmicas na escola, estudos apontam que tal fenômeno também é causado e influenciado por vários fatores associados as características pessoais, familiares, sociais e ambientais. As consequências pessoais e sociais do abandono escolar são extremamente negativas, sendo possível observar que a taxa de desemprego dos indivíduos desistentes (evadidos) é aproximadamente o dobro da taxa dos graduados. Além disso, as taxas

de prevalência de suicídio, problemas de saúde mental e delinquência também são mais altas para aqueles alunos que abandonaram a escola (VITARO et al., 1999).

Assim como observado nas faltas, Klein et al. (2020) defendem que o contexto socioeconômico dos alunos também afeta diretamente na sua probabilidade de evasão escolar. Nesse sentido, Afia et al. (2019) apontam que as práticas realizadas pelos pais no contexto familiar do aluno são decisivas e impactantes nas ocorrências de evasão, sendo observado que os casos de negligência dos pais foram associados a um alto risco de abandono escolar, principalmente em famílias onde a comunicação e a supervisão, embora não totalmente ausentes, eram mínimas.

Mesmo que as escolas normalmente tenham a responsabilidade de monitorar e prevenir as faltas e a evasão escolar, os motivos de ausência podem não estar relacionados a fatores que as escolas podem atuar de forma direta. Do ponto de vista das escolas e de sua gestão educacional, lidar com o absenteísmo requer uma abordagem de prevenção dupla, atuando concomitantemente na fiscalização e combate às faltas que poderiam ser evitáveis bem como com a implementação de estratégias de mitigação (HANCOCK et al., 2018).

#### **2.4.5. Leitura dos alunos**

Um número cada vez mais elevado de distrações e atividades de lazer está disponível para a geração mais jovem atualmente, representando, com isso, um grande desafio a ser enfrentado pelos professores e familiares dos alunos a mantê-los motivados na atividade de leitura. Infelizmente, as pesquisas indicam que a motivação para leitura diminui à medida em que as crianças crescem e essa tendência se estabelece até o final do ensino fundamental (NAEGHEL et al., 2012).

A literatura aponta que as crianças que possuem o hábito de leitura por prazer, e não de modo negativo e compulsório, tendem a desempenhar um melhor resultado acadêmico e bem estar. Este hábito está relacionado ainda com a motivação dos indivíduos para essa atividade, sendo essencial para manter os objetivos pessoais, valores e crenças dos alunos alinhados à essa prática e aumentando, dessa forma, a sua frequência de leitura (CHU et al., 2020; WANG et al., 2020; NAEGHEL et al., 2012).

No entanto, alguns fatores observados em países em desenvolvimento podem influenciar, de acordo com estudos, na baixa motivação e conseqüente hábito de leitura dos alunos, como por exemplo: a inacessibilidade de livrarias por parte dos jovens, restrições

curriculares que geram escassez de tempo para a leitura, ambientes domésticos sem apoio, baixa disponibilidade de livros que sejam atraentes e adequados ao nível escolar dos alunos, bem como um nível de investimento escolar insuficiente para promover uma estrutura com recursos de leitura satisfatórios (WANG et al., 2020).

Conforme os apontamentos de Sakolrak (2014), essa baixa motivação dos jovens acarreta em problemas que são observados principalmente nas escolas de ensino fundamental, como, por exemplo, o fato dos alunos não terem o hábito de leitura e não lerem longas questões nas provas, além de não possuírem capacidade de compreensão efetiva ao ler as sentenças. Ademais, é apontado como um problema a inexistência de estratégias de ensino acerca da compreensão de leitura, realizada pelos professores.

De acordo com a literatura, existem três importantes práticas que podem ser desempenhadas pelas escolas e famílias que estimulam o hábito da leitura dos alunos. A primeira refere-se à ativa e frequente visita dos estudantes às bibliotecas e salas de leitura disponibilizadas, sendo essa prática essencial para o fomento da leitura. A segunda prática refere-se em promover uma percepção profunda nos alunos e suas famílias acerca da importância que esse hábito possui, evidenciando seus benefícios para a vida acadêmica e pessoal dos alunos. Já a terceira prática refere-se ao processo de alfabetização de forma precoce como um fator relevante para o estímulo desta atividade (RONI; MERGA, 2019).

Por fim, Sakolrak (2014) defende que não apenas a competência de ensino deve ser desenvolvida no ambiente escolar e familiar, mas também deve-se fomentar a conscientização do professor em integrar o ensino de compreensão de leitura em todas as disciplinas.

#### **2.4.6. Dedicção do aluno**

Como visto até então, muitos fatores em relação ao contexto interno e externo ao ambiente escolar, como por exemplo, o nível socioeconômico, perfil familiar, práticas pedagógicas e gestão escolar, impactam diretamente no desempenho acadêmico discente. Contudo, de acordo com Lee e Shute (2010), também existem fatores contextuais que são intrínsecos à individualidade e à personalidade dos alunos que igualmente refletem na qualidade de seus resultados escolares.

Suárez-Álvarez et al. (2014) analisaram a relação entre o desempenho acadêmico discente nas disciplinas de Matemática e Ciências e três variáveis de caráter individual no que tange à dedicação do aluno. Tais variáveis estão relacionadas aos seguintes comportamentos

dos alunos: (i) autoconsideração como sendo um “bom aluno”, conseguindo aprender facilmente os conceitos e obtendo notas elevadas; (ii) motivação existente, possuindo gosto pelo estudo e dedicação na realização de suas tarefas escolares; e (iii) expectativas acadêmicas dos alunos em continuar seus estudos em relação às suas formações futuras. Todas as três variáveis, segundo o estudo, apresentaram uma correlação elevada, direta e estatisticamente significativa com o desempenho escolar discente, mesmo em níveis socioeconômicos distintos.

Nesse sentido, é notório observar que na educação básica, em relação às variáveis que impactam na performance dos estudantes, há um caráter de relações múltiplas devido à diversidade de fatores relevantes existentes. Tais fatores se interrelacionam e possui também uma característica de interdependência entre si. Estudos internacionais também comprovam que uma relação pautada em um envolvimento forte entre os alunos e seu ambiente escolar afeta positivamente sua performance. Portanto, o impacto positivo gerado pela dedicação do aluno, como um fator pessoal, deve ser considerado pela gestão escolar na elaboração de práticas e políticas que possam contribuir para estimular e também apoiar o maior envolvimento dos seus alunos a fim de melhorar o desempenho acadêmico (WEISS; GARCÍA, 2015).

#### **2.4.7. Participação da família e comunidade**

Alunos que estão na faixa etária regular correspondente a fase do ensino fundamental, ou seja, em torno dos 10 anos de idade, possuem a necessidade de um suporte provido não somente da escola, mas também de sua família, a fim de que tenham um ambiente saudável que facilite sua aprendizagem (SADIKU; SYLAJ, 2019).

A participação da família dos alunos assim como da comunidade onde a escola está inserida representam a atuante presença e cobrança desses atores dentro do ambiente escolar e de suas atividades dele decorrentes. Esse sistema de parceria entre escola, famílias e demais membros da comunidade representa um suporte vital para o sucesso do desempenho acadêmico dos alunos e da educação como um todo (SADIKU; SYLAJ, 2019; BRYAN; GRIFFIN, 2010).

Uma das práticas mais recorrentes e tradicionais que representam a atuação de envolvimento da família na vida acadêmica dos alunos é o acompanhamento e cobrança dos deveres escolares dos alunos por parte de seus familiares, sendo esta prática benéfica para o desenvolvimento acadêmico discente (ECHAUNE et al., 2015). Contudo, tal atividade isolada, de acordo com a literatura, não é – e nem deve ser – a única.

Além do acompanhamento dos deveres de casa, Berkowitz et al. (2017) apontam que a participação da família e da comunidade podem ser papéis desempenhados de outras diversas maneiras já observadas, como por exemplo no voluntariado em ações e projetos escolares, sendo porta-vozes de demandas e iniciativas, participação nos eventos escolares, membros de organizações associativas de representação, bem como a participação em reuniões de pais.

Como uma das principais práticas que fomentam tal participação, a literatura aponta fortemente para uma estrutura onde o Conselho Escolar propicie um clima de interação e canais abertos de comunicação, tendo assim um papel fundamental neste processo, promovendo um ambiente de representatividade e construindo uma estratégia que facilite o acesso e a participação destes atores (BRYAN; GRIFFIN, 2010; BRYAN; HOLCOMB-MCCOY, 2007).

No entanto, de acordo com Dove et al. (2018), o envolvimento familiar na educação dos filhos compõe um sistema complexo que transcende além da presença das famílias, escolas e comunidade; deve existir um senso de pertencimento e conexão da família e comunidade com a escola. Nesse sentido, Sadiku e Sylaj (2019) apontam que é extremamente necessário haver um planejamento escolar, em nível estratégico, garantindo que as práticas fomentadoras da participação da família e da comunidade sejam, de fato, eficazes. Em outras palavras, tais práticas de incentivo devem ser decorrentes de um programa sistematizado de colaboração familiar que deve ser criado e liderado pelas escolas.

#### **2.4.8. Disciplina e Violência**

A disciplina escolar pode ser compreendida como um conjunto de práticas, normas e políticas adotadas e acordadas pelos atores escolares com o intuito de manter a ordem, bem como prevenir e ou intervir nas eventuais quebras do código de conduta firmado, e naqueles comportamentos dos alunos que não são considerados desejáveis ou saudáveis para o bom desenvolvimento da atividade educativa, objetivando ainda desenvolver o autocontrole e a responsabilidade (LACOE, 2020; SADIK, 2017; BAUMANN; KRŠKOVA, 2015).

De acordo com Baumann e Krškova (2015), a disciplina discente está correlacionada com alguns hábitos praticados pelos alunos, tais como: o uso do uniforme, capacidade de ouvir educadamente o professor, nível de barulho praticado no ambiente de sala de aula, capacidade de trabalhar em equipe com respeito, pontualidade nas atividades escolares e tempo gasto pelos professores para estabelecer a ordem da turma.

Acerca das práticas realizadas pelas escolas, é observado por Mielke e Farrington (2021) que as medidas mais drásticas, realizadas de forma isolada, de suspensão dos alunos de suas atividades escolares como as sanções corretivas aos casos de indisciplina e violência, tendem a não ser eficazes. Dessa maneira, a literatura defende que a escola deve prover, no que tange à construção de políticas disciplinares efetivas, um sistema de ações coordenadas com regras de conduta e prevendo sanções claras e objetivas (MIELKE; FARRINGTON, 2021; LACOE, 2020; BAUMANN; KRSKOVA, 2015).

É necessário apontar que, além das práticas externas aos alunos promovidas pelo sistema escolar, existem outros fatores que também afetam e influem diretamente na questão da disciplina discente, como por exemplo o contexto socioeconômico em que os alunos e a comunidade escolar estão inseridos. Nesse sentido, é observado que melhores condições sociais, culturais e econômicas favorecem positivamente à disciplina por parte dos estudantes (BAUMANN; KRSKOVA, 2015).

A literatura aponta que existe uma relação de causalidade entre a disciplina discente e as ocorrências de violência com a performance escolar dos alunos, uma vez que um ambiente escolar considerado pela comunidade como seguro é um pré-requisito para um ensino produtivo. Dessa forma, é observado que escolas detentoras de um clima mais seguro e com alunos mais disciplinados obtêm resultados significativamente superiores quando comparadas àquelas que possuem um nível menor de disciplina discente (LI et al., 2021; MIELKE; FARRINGTON, 2021; LACOE, 2020).

#### **2.4.9. Práticas do órgão gestor**

Segundo os apontamentos de Drucker e Marciariello (1993), a gestão pode ser compreendida como um conjunto de práticas, padrões de atitude, ações, políticas e instrumentos empregados por uma organização para interferir no comportamento dos indivíduos e direcioná-lo no ambiente de trabalho. Tal modelo deve ser baseado na comunicação e responsabilidade compartilhada e na diversidade de medidas de acompanhamento e melhoria, com sua atuação voltada para resultados.

Entende-se, no contexto do presente estudo, como órgão gestor escolar por aquelas unidades institucionais que gerenciam e coordenam todo sistema educacional, de modo local. No caso específico das escolas públicas municipais brasileiras, o órgão gestor corresponde pela

Secretaria Municipal de Educação (SME); já para as escolas públicas portuguesas, tal órgão corresponde pelo Conselho Geral.

De acordo com Lemos e Liberali (2019), os gestores educacionais brasileiros afirmam frequentemente que possuem um número tão elevado de tarefas para realizar ao mesmo tempo e que surgem tantos problemas urgentes que ficam sobrecarregados, perdendo o controle das atividades essenciais para o desenvolvimento de seu trabalho como gestores educacionais. Além disso, como resultado dos sistemas educacionais vigentes, os gestores escolares passam a se preocupar mais com burocracias, ao invés de se debruçarem em temáticas mais relevantes para a educação como um todo, como o ensinar, o aprender e transformar comunidades.

Os dados são considerados um fator-chave na tomada de decisão organizacional, oferecendo perspectiva, orientação e percepções que informam a política e a prática. Em relação à atuação da gestão escolar no que tange às práticas administrativas exercidas por esses órgãos que possuem relação positiva com o desempenho acadêmico discente, a literatura aponta que a existência de um planejamento estratégico com metas que direcionem a atuação educacional no longo prazo, bem como o conhecimento da situação educacional por meio de indicadores, contribui para uma gestão orientada à melhoria do desempenho escolar (SUPOVITZ et al., 2012).

#### **2.4.10. Apoio do órgão gestor às escolas**

Semelhante ao item anterior, de práticas realizadas pelo órgão gestor, a atuação dos gestores escolares acerca da construção de uma ampla relação de confiança e apoio às escolas é fundamental. O conceito de gestão exige reconhecer a importância da participação consciente e informada das pessoas nas decisões sobre orientação e planejamento das atividades, o que implica em fortalecer a atuação coletiva (LÜCK, 2009).

Diferentemente de uma gestão educacional de cima para baixo, que possibilita uma cadeia apenas reprodutiva com decisões unilaterais, sua atuação realizada por meio de uma cadeia criativa e aberta que, considerando as necessidades da comunidade, permite com que os atores educacionais se tornem interdependentes para expandir e transformar as atividades no sistema educacional e conseqüentemente nas comunidades em que estão inseridos (LE MOS; LIBERALI, 2019). Nesse sentido, a literatura internacional sugere que os estudos sobre gestão educacional devem desvendar a fundo sobre a interação entre os gestores educacionais,

comunidade e demais atores escolares para promover a melhoria do ensino e da aprendizagem (NEUMERSKI, 2013).

Além disso, essa relação de apoio entre gestão e escolas deve prover de canais abertos de comunicação. Numa abordagem colaborativa para a tomada de decisão, controle e direcionamento das decisões, Libâneo (2013) afirma que a gestão assume responsabilidade, diálogo, atitudes de compartilhamento que favorecem a convivência, enfrentamento das mudanças e rompimento com padrões individualistas.

A literatura ainda aponta para a importância de diferentes atores educacionais desenvolverem variadas ferramentas e estruturas, bem como dar a ênfase na interação entre esses indivíduos para o aprimoramento da liderança escolar de forma efetiva. Ampliando ainda mais essa ideia, os autores destacam a importância de os gestores educacionais estarem preparados para liderar a colaboração entre os diversos setores e atores do sistema educacional. Como resultado, ambientes educacionais que funcionam de forma colaborativa produzem ricos ambientes de aprendizagem para os envolvidos nos sistemas educacionais, especialmente os alunos (AIDMAN; BARAY, 2016; BURNS et al., 2015).

#### **2.4.11. Recursos financeiros**

Os recursos financeiros para as escolas públicas brasileiras provêm do Estado, contudo, ainda de uma maneira mais centralizada. Estudos internacionais como em Buys et al. (2020), apontam sobre a importância de as escolas terem a responsabilidade de tomar todas as medidas ao seu alcance para complementar o financiamento do Estado para a aquisição de recursos humanos e físicos adequados que estejam alinhados com suas necessidades específicas. Nesse sentido, as escolas precisam assumir uma postura mais empreendedora e inovadora em relação a este tema para complementar os recursos públicos fornecidos pelo governo.

Trabalhos realizados a fim de identificar práticas que contribuem para o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental apontam a relevância de a escola possuir meios alternativos de captação de recursos extras, de modo descentralizado (FERREIRA, 2017; HALLAK-REGALO, 2016; SALGADO JUNIOR; NOVI, 2015).

Nesse sentido, uma alternativa interessante acerca da captação de recursos extras pode ocorrer por meio da realização de projetos em parcerias governamentais, em nível federal e estadual e até mesmo com a iniciativa privada. Além do próprio benefício financeiro aparente, Scott et al. (2011) apontam para benefícios secundários decorrentes da realização de parcerias



em projetos nesse âmbito, proporcionando um maior desenvolvimento acadêmico e profissional, contextualizando de modo prático o aprendizado e beneficiando professores e seus alunos.

Além da captação de recursos via projetos de parceria com o governo, existem outras alternativas para a descentralização dos recursos. Um exemplo é o caso da captação através da realização de eventos, festividades, rifas e demais atividades do gênero. Tais recursos podem ser utilizados em função das demandas e necessidades mais específicas da escola, sendo que a estrutura física de algumas escolas brasileiras são mantidas tanto pelas famílias quanto pelas comunidades, destacando para a importância dos recursos providos pelas APM (Associação de Pais e Mestres) locais (FERREIRA, 2017; HALLAK-REGALO, 2016; SALGADO JUNIOR; NOVI, 2015). De uma maneira geral, Zaikievicz e Schneckenber (2011) apontam que essas associações locais, como é o caso da própria APM, possuem grande importância na participação na organização dos eventos como forma de arrecadação de recursos.

#### **2.4.12. Perfil do Diretor**

A figura do diretor tem um papel de suma relevância no ambiente escolar, tendo em vista a importância das habilidades de gestão organizacional e liderança desses atores para a qualidade da educação oferecida pela escola e para o desempenho acadêmico dos alunos. Ademais, estudos internacionais verificam que os ganhos de aprendizagem dos discentes variam significativamente entre os diferentes perfis de gestão adotados pelos diretores (LEE; MAO, 2020).

O diretor é o grande responsável por gerenciar as principais tarefas administrativas e supervisionar todos os alunos e professores, e também possui o papel de líder instrucional. Ao servir a escola e a comunidade, uma das habilidades mais importantes que um diretor deve possuir e desenvolver é a liderança, sendo capaz de administrar a escola e seus constituintes de maneira eficaz e eficiente (HERO, 2020).

Especificamente acerca do perfil do diretor como um fator que influencia diretamente na qualidade educacional e no impacto na performance discente, Alenezi (2020) buscou prever o risco de rotatividade de diretores de escolas públicas usando dados representativos em nível nacional. Foi identificado que os diretores escolares eram mais propensos a deixar seus cargos quando não participavam de programas de capacitação ao cargo de diretor, tinham um

doutorado, eram homens ou trabalhavam em escolas que não tinham acesso controlado aos prédios escolares.

Ademais, estudos revelam também sobre o impacto, mesmo que indireto, do perfil do diretor no que diz respeito à sua faixa etária. Sinnema et al. (2015) identificaram que determinadas escolas cujos seus diretores se enquadrem em uma faixa etária menor, ou seja, sendo mais jovens do que a média observada dos demais diretores, tendem a possuir melhor desempenho acadêmico, uma vez que essas características têm implicações diretas nas suas práticas como líderes, contribuindo nos seus esforços, bem como no desenvolvimento e foco na melhoria da escola.

A importância da liderança nas escolas é comprovada e sabemos que líderes eficazes recorrem a certas práticas para influenciar o desempenho dos alunos. Estudos internacionais buscam analisar como as experiências profissionais prévias dos educadores podem influenciar a prática eficaz enquanto líderes, no caso, como diretores escolares. Dessa forma, é identificado pela literatura que possuir anos de experiência como professor estão mais fortemente correlacionados com as práticas eficazes dos líderes educacionais do que outros tipos de experiências prévias (HITT; PLAYER, 2019).

Por fim, em relação às formações educacionais do diretor, estudos apontam para o fato de os diretores terem doutorado tende a predizer sua intenção de permanecer ou deixar o cargo. Foi identificado que gestores com o título de doutoramento tinham maior probabilidade de deixar de ocupar seus cargos. Um fator explicativo que pode levar os diretores a buscar credenciais mais altas é a busca por melhorarem sua situação financeira. Nesse sentido, os esforços de retenção dos órgãos de gestão escolar devem prestar atenção especial aos diretores com credenciais e titulações mais altas, uma vez que eles possuem maior risco de rotatividade no cargo. Uma possibilidade para a gestão é reconsiderar sua remuneração, salário e benefícios, tornando o cargo mais atraente para os diretores escolares com formações mais elevadas e, assim, evitar que busquem por outros cargos e ocupações (ALENEZI, 2020).

#### **2.4.13. Condições Trabalhistas do Diretor**

As condições trabalhistas que o diretor enfrenta em seu cargo também são fatores relevantes para o bom desempenho de sua função, de acordo com estudos nacionais e internacionais (LEE; MAO, 2020).

Um fator muito importante e frequentemente discutido é referente à questão da remuneração salarial do cargo de diretor escolar. Estudos internacionais apontam que diretores possuem um nível maior de satisfação baseado em níveis salariais mais elevados, e dessa forma, contribuindo em suas atividades para a melhoria do desempenho acadêmico discente (TRAN; BUCKMAN, 2017).

Além da remuneração, a forma de contratação do diretor também exerce impacto direto na qualidade de sua gestão e, por fim, no desempenho escolar dos alunos. Estudos internacionais direcionam o tema para uma ampla discussão acerca dos prós e contras de cada uma das formas de ingresso do diretor ao cargo.

Os diretores ingressantes por meio de eleição possuem legitimidade e promovem a participação dos diferentes atores educacionais, além de estabelecer um compromisso com seus eleitores; contudo, podem ocorrer práticas de clientelismo ou favorecimentos, formando grupos antagônicos que polarizam e fragmentam a escola. Diretores ingressantes por meio de concurso, possuem uma maior imparcialidade no processo de seleção, tendo também uma concepção de sua carreira como estável; contudo, existem questionamento acerca das avaliações não medirem competências práticas de gestão, não havendo também alternância de poder. Já aqueles diretores escolhidos por meio de indicação podem ingressar ao cargo por se enquadrarem a critérios técnicos, além de possuir boa relação com os órgãos de gestão e atendimento às demandas específicas das escolas; contudo, os critérios adotados podem não ser claros e estarem suscetíveis à influência política. Por fim, os diretores que ingressam ao cargo por meio de processo seletivo devem atender às exigências de competências práticas e esperadas para a função, sendo avaliados quanto às suas capacidades de gestão; contudo, tal processo pode ter a sua transparência questionada, nos casos onde a escolha seja mais subjetiva (LEE; MAO, 2020; PEREDA et al., 2019).

Devido às problemáticas como a alta rotatividade dos diretores escolares, recrutar e principalmente reter gestores educacionais altamente qualificados tornou-se um desafio nacional e internacional. Uma razão para o aumento da taxa de rotatividade são as complexidades envolvidas na administração das escolas no contexto atual. Nesse sentido, estudos internacionais apontam para a necessidade de haver programas de capacitação e formação continuada para diretores, a fim de se desenvolver as habilidades básicas e inerentes às demandas que tal cargo possui, identificando suas principais deficiências e sugerindo alternativas potencialmente mais eficazes (ALENEZI, 2020; LEITHWOOD et al., 1984).

#### 2.4.14. Gestão do Diretor

Com o movimento em direção a uma maior responsabilidade pelo desempenho acadêmico dos alunos, houve um movimento simultâneo da literatura internacional em direção a investigar uma maior ênfase na responsabilidade da gestão dos diretores escolares para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Foi observado, como resultado, que as funções gerenciais dos diretores, como líder no ambiente escolar, foram sendo alteradas e também aumentadas ao longo do tempo (KOUALI; PASHIARDIS, 2015).

A gestão do diretor cerca-se, além das responsabilidades pedagógicas, em decidir o melhor meio da alocação dos recursos disponíveis. Buys et al. (2020) alertam para a necessidade de as escolas possuírem um alto nível de responsabilidade e autonomia sobre as decisões financeiras e administrativas, sendo esta descentralização fundamental para que os recursos sejam aplicados em função das necessidades mais particulares e específicas identificadas pelos diretores.

Uma das práticas realizadas pelos diretores mais observadas para o auxílio na melhoria do desempenho acadêmico dos alunos consiste em uma relação de elevado grau de autonomia e apoio para com a equipe de professores da escola. Estudos relevam que há diferença estatisticamente significativa no desempenho acadêmico em função dos estilos de liderança do diretor escolar que são adotados, sendo que aquelas escolas que possuem diretores com um perfil gerencial mais apoiador ao invés de puramente diretivo para com sua equipe docente, tendem a ter resultados acadêmicos mais elevados ao longo do tempo (FORD et al., 2020).

Como dito anteriormente, a obtenção de informação através de dados são um fator-chave para a tomada de decisão no nível gerencial e estratégico das organizações e, por consequência, das escolas. Assim como nos órgãos gestores supramencionados, a atuação dos diretores escolares voltada para um planejamento estratégico com metas que direcionem a atuação educacional no longo prazo, bem como o conhecimento da situação educacional por meio de indicadores, contribui para uma gestão orientada a melhoria do desempenho escolar (FURLAN-SORIANO et al, 2021; SUPOVITZ et al., 2012).

Uma realidade particular dos diretores escolares se assenta na seara da gestão de tempo. Muitos gestores escolares parecem estar permanentemente ocupados durante todo seu tempo de trabalho, compondo sua jornada com um número elevado de atividades diversas, curtas e constantemente interrompidas por eventuais urgências. Desse modo, estudos apontam sobre a importância da gestão profissional realizada pelos diretores escolares para o desempenho

educacional e acadêmico de suas escolas, como por exemplo, gerenciando de forma eficiente o seu tempo e suas atividades (KOUALI; PASHIARDIS, 2015).

Por fim, a gestão dos diretores, como afirmam Buys et al. (2020) e Kouali e Pashiardis (2015), tem passado por transformações ao longo do tempo, uma vez que o ambiente escolar também percorre o mesmo caminho de dinamismo e mudanças. Dessa forma, seu papel nesse cenário é fundamental como um agente de transformação, por meio do fomento e do incentivo à realização de atividades inovadoras no ambiente escolar.

#### **2.4.15. Perfil do Professor**

A figura do professor, conforme apontam inúmeros estudos, desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula, representando uma referência significativa para o desenvolvimento e a performance dos alunos. Professores considerados eficazes e eficientes podem ter efeitos enriquecedores na jornada educacional das crianças e também em suas aspirações educacionais e de carreira ao longo da vida. Nesse sentido, um fator que o professor deve desenvolver enquanto agente educacional é a sua competência em promover uma qualidade suficientemente desejada do desempenho acadêmico de seus alunos. Tal qualidade pode ser mensurada por meio da avaliação de desempenho do processo de aprendizagem do aluno em termos das habilidades, competências e talentos do professor (HERO, 2020).

A maioria das pesquisas na área de resultados dos alunos tende a se concentrar nos efeitos da qualidade do professor sobre o desempenho discente e em algumas características de professores “de sucesso”, como apontam Naslund e Ponomariov (2019). Como exposto, a qualidade do professor é um elemento chave para o sucesso acadêmico dos alunos, entretanto a literatura também defende que são poucas as características pessoais e específicas ao professor que podem influenciar diretamente nos resultados da sala de aula. Com base nas conclusões de estudos internacionais, a formação acadêmica e qualificações educacionais dos professores possuem efeitos significativos. Da mesma forma, os alunos que estão em turmas cujos professores com formação educacional que esteja alinhada com a disciplina ministrada tendem a apresentar alta performance acadêmica (REFUGIO et al., 2020).

Além da formação dos professores, há um outro fator existente que é igualmente identificado pela literatura como sendo relevante: o caso da experiência profissional do professor na carreira docente, em termos de amplitude temporal. De acordo com estudos

realizados, a experiência do professor possui um efeito direto na aprendizagem dos alunos e pode ser positivamente associado à performance dos alunos nos testes e também no seu comportamento em sala de aula. Da mesma forma, é constatado que escolas que possuem em sua equipe docente um número maior de professores com mais de 10 anos de experiência na área obtiveram melhores resultados do que aquelas escolas com mais professores com menos de 10 anos de experiência (REFUGIO et al., 2020; HITT; PLAYER, 2019).

#### **2.4.16. Condições Trabalhistas do Professor**

Como apresentado anteriormente, Refugio et al. (2020) consideram que a figura do professor representa um importante papel para o desempenho acadêmico dos alunos e da qualidade educacional promovida pela escola. Nesse sentido, as condições trabalhistas em que os professores se enquadram também representam fatores importantes e preditores para o bom desempenho de suas funções no trabalho e, por consequência, para a performance e atingimento das metas escolares. Ainda, a preocupação com as políticas educacionais e a melhoria do desempenho dos alunos deve inevitavelmente se voltar para o papel dos professores e, especificamente, para as suas condições de trabalho vivenciadas. Parece intuitivo que as condições de trabalho devem afetar o desempenho docente de alguma maneira, e que isso deve, de alguma forma, ter um efeito sobre os resultados dos alunos (NASLUND; PONOMARIOV, 2019).

Dessa forma, em primeiro plano, é necessário considerar a questão da remuneração dos professores como um fator de grande importância dentro das condições trabalhistas, representando um impacto primário positivo na motivação dos docentes. Entretanto, é necessário traçar um contraponto acerca da real efetividade da remuneração na motivação dos professores e conseqüentemente no desempenho escolar de seus alunos. É observado pela literatura que a remuneração financeira pode ser ineficaz e não representando a única, ou a principal, motivação para o bom desempenho profissional do docente, em alguns casos. Esta possível ineficácia de incentivos financeiros pode estar relacionada a demais fatores, de natureza multifacetada, que tornam a profissão docente em escolas de ensino fundamental e médio particularmente desafiadora, como por exemplo a questão da motivação intrínseca – mais subjetiva – dos docentes não estar relacionada direta e somente com a remuneração financeira, mas também com seu nível de satisfação profissional no trabalho (MALLAH, 2019).

Outro fator relevante é a questão da rotatividade dos docentes, possuindo, particularmente, um impacto negativo na performance escolar. Ng e Feldman (2010) apontam que grande parte da teoria organizacional dominante na literatura internacional sugere que o oposto da rotatividade, ou seja, a estabilidade do professor no cargo, está associada a um desempenho no trabalho mais consistente e, dessa forma, no caso das organizações educacionais, com o maior desempenho dos alunos. Isso possui um sentido intuitivo, uma vez que se espera que os professores evoluam profissionalmente devido à sua experiência, à medida que seus anos de carreira aumentem. Consequentemente, é esperado que altos níveis de rotatividade de professores, em escolas públicas, impactem negativamente no desempenho dos alunos e na eficácia organizacional em instituições educacionais – especialmente considerando que alguns estudos descobriram que professores de melhor qualidade têm menos probabilidade de abandonar a profissão. Dessa forma, entende-se que uma escola considerada eficiente tente reduzir ao máximo o nível de rotatividade entre sua equipe de professores (NASLUND; PONOMARIOV, 2019).

#### **2.4.17. Gestão do Professor**

As práticas da atividade profissional docente, como exposto, estão diretamente relacionadas com o desempenho escolar dos alunos, dentre elas se destacando a liderança. Contudo, não é esperado do professor apenas a execução de atividades relacionadas exclusivamente ao âmbito pedagógico e de ensino em seu ambiente profissional, mas também demais funções e rotinas escolares de apoio às suas atividades principais (HERO, 2020).

Um primeiro fator positivamente relevante, em relação às atividades administrativas dos professores, corresponde pela realização e frequência de reuniões entre a equipe docente e escolar. Em muitos sistemas escolares eficientes e eficazes, os professores realizam reuniões formais de colaboração focadas, pelo menos parcialmente, no objetivo do uso de informações para guiar no processo de acompanhamento e melhoria educacional. Entretanto, a qualidade dessas reuniões deve ser constantemente avaliada em função da efetividade e do alinhamento às reais necessidades da escola. Estudos realizados revelam que muitas reuniões entre a equipe docente são dominadas por rotinas organizacionais que refletem os sistemas de responsabilização do estado, independentemente de o tópico ser relevante para o desempenho escolar, como a avaliação, ritmo curricular ou planejamento (DATNOW et al., 2020).

Além da prática das reuniões entre os professores e equipe escolar, a ativa participação dos docentes nos processos de construção de políticas e planejamento curriculares também estão positivamente relacionadas com a melhoria da qualidade educacional. O sucesso da implementação de um planejamento curricular depende, em grande parte, de como os professores participam do processo e, ainda, de como entendem e implementam as políticas curriculares. Ademais, as reformas e planejamentos curriculares devem fornecer aos professores flexibilidade suficiente para permitir que adaptem as demandas de forma adequada aos contextos locais. As atividades de desenvolvimento profissional não devem ser vistas como oportunidades para promover reformas curriculares específicas; em vez disso, devem apoiar os professores no desenvolvimento de uma perspectiva informada e criticamente reflexiva sobre as diretrizes das políticas curriculares (BONGCO; DAVID, 2020; RYDER et al., 2014).

#### **2.4.18. Práticas pedagógicas**

As práticas pedagógicas representam um importante rol de ferramentas e instrumentos para o bom desempenho da atividade dos professores dentro e fora de sala de aula, e por consequência, para o melhor desempenho acadêmico dos alunos (HERO, 2020; REFUGIO et al., 2020). A literatura aponta para inúmeras práticas pedagógicas inerentes à atividade docente que possam contribuir positivamente para a performance escolar.

Como primeiro exemplo, é necessário que a gestão escolar dê uma posição de maior autonomia para sua equipe docente acerca de suas práticas de ensino. A literatura internacional aponta que esta seja uma questão crucial para a educação e, até certo ponto, a autonomia é um elemento essencial do trabalho dos professores. Em termos de uma definição sociológica, a autonomia docente pode ser caracterizada pela liberdade de um professor para construir uma pedagogia pessoal que acarreta em um equilíbrio entre personalidade, treinamento, experiência e os requisitos do contexto educacional específico (PARKER, 2015). Já em termos de uma definição organizacional, a autonomia do professor pode ser definida como o grau em que o ensino fornece liberdade substancial, independência, poder e discricção para participar na programação, seleção e execução de atividades administrativas, instrucionais e de socialização, tanto na sala de aula como na organização escolar. Aliás, a autonomia docente é uma prática que representa não somente benefícios diretos para a aprendizagem dos alunos, mas também se relaciona positivamente com a satisfação e retenção no trabalho dos professores; dessa forma, estudos também apontam para que os gestores e formuladores de políticas educacionais



consideram uma abordagem mais liberal proporcionando maior autonomia para as práticas realizadas pelos professores (LI; ALLEN, 2021).

Em segundo lugar, as práticas pedagógicas relativas ao dever de casa também são fortemente relacionadas com o desempenho acadêmico dos alunos. Muitos estudos apontam sobre a relevância e o impacto positivo da prática dos docentes em proporem e corrigirem em aula constantemente tarefas para que os seus alunos desempenhem em casa. Um dever de casa adequado ao desenvolvimento possui um papel crítico na formação de crenças e comportamentos de aprendizagem positivos, incluindo a crença na própria capacidade acadêmica do aluno, sendo uma abordagem deliberada e esforçada para o domínio, expectativas e aspirações mais elevadas para o futuro. Essa prática pode preparar as crianças para enfrentar tarefas cada vez mais complexas, desenvolver resiliência diante das dificuldades e aprender a abraçar em vez de fugir do desafio. Em suma, o dever de casa é um meio fundamental pelo qual as crianças são transformadas em alunos mais maduros (BEMPECHAT, 2019).

Outro grupo de práticas pedagógicas relevantes concerne às atividades e discussões promovidas em grupos de alunos durante as aulas, organizadas pelos professores. Os resultados de estudos internacionais acerca do impacto das atividades em grupo indicam que os alunos alcançaram maior crescimento cognitivo quando se engajaram em atividades de aprendizagem cooperativa. As práticas pedagógicas que propõem trabalhos e aprendizagem em grupo também se mostram mais eficazes quando os professores desempenham um papel na orientação dos alunos durante a construção conjunta do conhecimento conceitual (FUNG; LUI, 2016).

Por fim, as práticas dos professores em relação às atividades de estímulo à leitura também se relacionam direta e positivamente ao desempenho escolar de seus alunos. Como já exposto anteriormente, o hábito de leitura representa um importante papel no desenvolvimento acadêmico e cognitivo dos jovens (CHU et al., 2020; WANG et al., 2020; NAEGHEL et al., 2012). Contudo, um dos fatores que está relacionado ao estímulo desse hábito saudável é o desenvolvimento de atividades escolares e de estratégias de ensino acerca da compreensão de leitura promovidas pelos professores que despertem esse interesse nos alunos. Nesse sentido, é necessário que a equipe docente escolar estimule a ativa e frequente visita dos alunos às bibliotecas e salas de leitura, promova atividades de conscientização acerca da importância que o hábito da leitura possui, evidenciando seus benefícios para a vida acadêmica e pessoal dos alunos, bem como realizem precocemente o processo de alfabetização (RONI; MERGA, 2019; SAKOLRAK, 2014).

#### **2.4.19. Recuperação e reforço**

As práticas de recuperação paralela e reforço no contraturno também representam importantes ferramentas que contribuem no processo de ensino e aprendizagem cujo objetivo principal é elevar o desempenho acadêmico dos alunos. Estudos internacionais sugerem que, para lidar com o baixo desempenho de aprendizagem, as escolas devem fornecer aulas de recuperação e reforço após o período escolar para apoiar os alunos com baixo desempenho acadêmico (TAUKENI, 2019). Do ponto de vista conceitual, as práticas de recuperação e reforço, do ponto de vista como um suporte corretivo, significa o fornecimento de um “remédio” para onde é mais necessário em termos de conhecimento. Portanto, o principal objetivo dessas práticas é oferecer uma solução específica em função do desenvolvimento insuficiente das competências e habilidades identificadas dos alunos. Esse apoio corretivo visa principalmente apoiar os alunos a melhorarem o seu desempenho acadêmico nas áreas em que não tinham as competências e habilidades desejadas (SAHITO et al., 2017).

Na contingência específica de países em desenvolvimento, Muralidharan (2013) aponta a evidência de diferentes métodos de reforço e recuperação sendo usados para lidar com os baixos níveis de aprendizagem, onde o oferecimento desse apoio corretivo no contraturno das aulas, para alunos que apresentam dificuldades, mostrou-se eficaz e funcional em vários ambientes e múltiplos contextos.

#### **2.4.20. Recursos pedagógicos**

Os recursos pedagógicos utilizados dentro e fora da sala de aula também são fatores que se relacionam com a qualidade da educação ofertada e, conseqüentemente com o desempenho acadêmico dos alunos. Nesse sentido, estudos apontam para a importância da utilização de livros de literatura para fomentar a aprendizagem. É compreendido que estudantes de diferentes idades e contextos escolares tenham diferentes preferências de leitura e que, em geral, conseguem ter o hábito de leitura em livros mais difíceis quando possuem grande interesse pelo assunto abordado (TOPPING, 2015).

Já no que tange aos recursos tecnológicos utilizados em sala de aula para fins pedagógicos, como por exemplo computadores, internet, projetores e equipamentos multimídia, estudos internacionais apontam que a tecnologia demonstrou ter um efeito positivo no desempenho discente e resultar em alunos desempenhando um papel mais ativo em sua

aprendizagem. No entanto, também é identificado que as tecnologias podem ser utilizadas de forma equivocada pela equipe escolar, com pouca frequência, de maneira limitada ou usada progressivamente menos, tendo em vista que as iniciativas podem não ser apoiadas ao longo do tempo (LIU et al., 2017).

Especificamente sobre a internet como recurso pedagógico, a literatura relacionada ao tema aponta que esse recurso tecnológico se tornou parte integrante da vida das pessoas, na atualidade. À medida em que mais pessoas ganham acesso à internet e os alunos se tornam mais proficientes na operação com computadores, os professores devem ter a oportunidade de utilizar essas tecnologias para aumentar os resultados de aprendizagem dos alunos. O ensino apoiado com a internet tende a promover resultados mais elevados do que com métodos de ensino convencionais. Além disso, é comprovado que seu uso como recurso dentro e fora da sala de aula pode contribuir diretamente na melhoria do desempenho discente. Os estudos realizados no tema constataram que a exposição ao acesso à internet tende a ser uma das variáveis preditoras à performance escolar (REFUGIO et al., 2020; KAYA et al., 2012).

#### **2.4.21. Segurança e Depredação**

A definição de uma escola segura pode ser exposta como uma condição escolar onde há um ambiente seguro que permita o intenso apoio para que a missão da escola seja cumprida. Ou seja, uma escola segura é um pré-requisito para que haja uma educação efetiva (ARSLAN, 2019). Ainda, o conceito de segurança escolar só pode ser legitimado se todos os atores educacionais e sua comunidade considerarem a escola como um ambiente especial de apoio à vida física, emocional e social, tanto individual quanto coletivamente. Portanto, o desenvolvimento de um conjunto de ações relacionadas à segurança física, social e emocional no ambiente escolar traz a necessidade de tratar essa temática de maneira mais abrangente (DIAZ-VICARIO, 2017).

Do ponto de vista específico dos alunos do ensino fundamental acerca da segurança, estudos identificaram que a percepção discente sobre este tema também é positiva, na maioria dos casos. Os alunos percebem a segurança como sendo uma condição que promove um ambiente adequado para aprender, como sendo um mecanismo disciplinar, como um sistema para melhorar sua produtividade acadêmica, embora também como sendo uma ferramenta que possui como externalidade a privação de suas liberdades individuais (ARSLAN, 2019).

De acordo com Matthews (2019), em alguns casos de maior gravidade, a escola deve prover de mecanismos de segurança mais severos e restritivos: a conhecida “segurança invasiva”. Nesse sentido, tendo como exemplo de atuação a colocação de máquinas com detectores de metal para prevenir a circulação de indivíduos portando armas e artefatos nocivos, e até a implementação de sistemas de varreduras de contrabando com uso de cães farejadores para o combate ao uso de entorpecentes.

Os mecanismos gerenciados pelas escolas para garantirem a segurança e reduzirem as ocorrências de depredação são fundamentais para garantia de um ambiente saudável. Nesse sentido, os administradores escolares, em condições comuns, são os responsáveis por determinar as práticas de segurança escolar. Contudo, o envolvimento das famílias dos alunos também pode desempenhar um papel extremamente relevante nas tomadas de decisões e nas políticas de segurança da escola. Estudos apontam que altos níveis de envolvimento das famílias no ambiente escolar foram associados a menores chances de a escola ser obrigada a empregar medidas mais radicais e invasivas de segurança (MATTHEWS, 2019).

#### **2.4.22. Infraestrutura da escola**

De acordo com o Banco Mundial, é essencial projetar a infraestrutura educacional de forma a maximizar a acessibilidade e a eficácia da educação oferecida. O potencial da educação só pode ser realizado se as políticas educacionais forem baseadas em evidências e bem direcionadas e se todo o sistema for projetado para promover a aprendizagem de alta qualidade. (BARRETT et al., 2019).

Pesquisas na área de bem-estar entre alunos do ensino fundamental mostraram o impacto positivo que os espaços educativos possuem nos seus utilizadores (alunos e demais agentes escolares) e identificou evidências empíricas que sustentam a importância de uma infraestrutura escolar em boas condições para o bem-estar dos alunos e, conseqüentemente em seu desempenho acadêmico (CUYVERS et al., 2011).

Além da questão da infraestrutura predial, como a qualidade e segurança das instalações físicas das unidades escolares provendo um ambiente seguro e de apoio para o desempenho das atividades educativas, alguns fatores se destacam com grande relevância. Em primeiro lugar, pode-se observar a questão das bibliotecas disponíveis nas escolas, com um acervo de obras diversificado e numeroso, com acesso às instalações e recursos de alta qualidade, bem como um planejamento colaborativo de toda a escola acerca de programas de estímulo à leitura,

possuindo impacto significativo no desempenho dos alunos (GAVIGAN, 2018; FARMER, 2006).

Em segundo lugar, tem-se a questão da utilização e acesso à tecnologia, computadores e internet como um fator impactante, principalmente no contexto de alunos de baixo nível socioeconômico. Pesquisas internacionais apontam que a falta de acesso à internet, a acessibilidade precária de computadores, a falta de habilidades em informática e as infraestruturas tecnológicas escolares deficientes contribuem para um contexto de exclusão digital e conseqüentemente, para o baixo desenvolvimento dos alunos (TAYO et al., 2016).

De acordo com Barret et al. (2019), o planejamento de bons espaços de aprendizagem é uma temática que combina diferentes áreas do conhecimento e que requer o envolvimento de todos os usuários desses espaços - professores, pais e crianças – bem como a família e comunidade no processo de tomada de decisão para o desenvolvimento da infraestrutura escolar. Portanto, os formuladores de políticas e práticas devem se empenhar ao máximo para incluir esses grupos na concepção, coordenação e planejamento de projetos de infraestrutura específicos, de acordo com as demandas locais.

#### **2.4.23. Refeição e merenda**

Por fim, é apresentado a questão da refeição e da merenda escolar ofertadas aos alunos como o último tema identificado pelo presente estudo, caracterizando-se como um fator relevante ao desempenho discente (THOMPSON, 2020; FRISVOLD, 2015).

O estado nutricional das crianças e jovens, com faixa etária correspondente ao período escolar, é considerado um indicador relevante para a análise das condições de saúde e de vida de uma população, como sendo parte de um diagnóstico para subsidiar a definição de políticas sociais voltadas para o empoderamento social e, principalmente, para a segurança alimentar e nutricional. Nesse sentido, as práticas que são desenvolvidas e promovidas internamente pelas escolas em relação à nutrição de seus alunos podem contribuir para a promoção do empoderamento social e nutricional da comunidade, bem como para o desenvolvimento sustentável da região (GRAEBNER et al., 2009).

Estudos revelam sobre a importância do amplo e recorrente oferecimento de refeições e merendas pelas escolas aos seus alunos, de modo gratuito (FRISVOLD, 2015). Além disso, foi constatado que não há diferenças significativas do impacto dessa modalidade de oferecimento entre alunos de diferentes níveis socioeconômico. Ou seja, o fato de a escola disponibilizar as

refeições gratuitamente aos seus alunos contribui para a melhora do seu desempenho acadêmico, independentemente de suas condições sociais e econômicas familiares (SCHWARTZ; ROTHBART, 2020).

Já do ponto de vista da quantidade ofertada e da qualidade nutricional das refeições e merendas oferecidas pela escola, Schwartz e Rothbart (2020) apontam que, desde que elas sejam nutricionalmente balanceadas, não há evidências de aumentos no índice de massa corporal (IMC) médio dos alunos. Em vez disso, são identificadas evidências de que o oferecimento gratuito de merenda escolar melhora os indicadores de saúde dos alunos e, por consequência, suas condições de aprendizado. Nesse sentido, Ogunsile (2012) defende que tanto a família quanto as autoridades escolares devem promover todos os esforços conjuntos para garantir e oferecer amplamente, em termos de quantidade e qualidade, alimentação em um padrão nutricional saudável entre os jovens em idade escolar de forma a contribuir no seu desempenho acadêmico.

## **2.5. A ADMINISTRAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR**

Entende-se que a administração pode ser compreendida como um processo, cujas atividades inerentes a ele são contínuas. O objetivo primacial de uma gestão, também considerado como a máxima da administração, consiste em reunir os recursos disponíveis alocando-os da melhor forma possível. Para um gestor exercer seu trabalho a fim de atingir tal objetivo, deve exercer em seu cotidiano as seguintes funções clássicas da administração: planejar, organizar, dirigir e controlar (TEIXEIRA; SALOMÃO; TEIXEIRA, 2010).

A gestão administrativa é compreendida pela realização de cinco pilares básicos pelo administrador que, juntos, resultam na integração dos recursos disponíveis em uma organização viável e em desenvolvimento constante. Tais pilares são: (i) fixar os objetivos da organização; (ii) organizar o trabalho, dividindo-o e atribuindo responsabilidades; (iii) motivar e comunicar; (iv) mensurar e avaliar os processos e resultados; (v) promover a formação de pessoas (TEIXEIRA; SALOMÃO; TEIXEIRA, 2010).

No panorama contemporâneo do segundo milênio, Brandão e Guimarães (2001) apontam que as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, presentes na sociedade, impactam diretamente no *modus operandi* das organizações, tendenciando-as a um pensamento direcionado a processos de racionalização de recursos e de aplicação de novas

tecnologias e modelos de gestão inovadores, a fim de se garantir um nível de competitividade adequado a essas transformações.

Paralelamente, na seara da educação, o ambiente que compõe o espaço escolar também é dinâmico, tendo em vista que é caracterizado por grandes interações com o mundo contemporâneo, através do compartilhamento de conhecimentos e experiências. Por essa razão, a gestão escolar torna-se uma prática peculiar, envolvendo um amplo contato entre todos os atores responsáveis pela instituição e que pode influenciar positivamente na aprendizagem dos alunos (SOUZA; RIBEIRO, 2017; SAMMONS, 2008).

Associando-se, então, os conceitos de gestão administrativa com gestão escolar, é observado por GAME (2002) que ambos os processos, quando combinados, possuem em comum o desafio principal de atingir os objetivos que foram previamente estabelecidos, utilizando-se dos recursos que estão disponíveis para o gestor escolar, de maneira eficiente.

A partir da visão de Lück (2009), a proximidade das práticas da gestão administrativa no contexto da educação expõe a importância que a gestão escolar possui por ser uma área fundamental para o aprimoramento da qualidade da educação, principalmente na esfera pública. Segundo a autora, compreende-se por gestão escolar a realização da liderança, planejamento, coordenação, monitoramento e avaliação das atividades inerentes aos processos educacionais. Em resumo, a gestão escolar deve focar em processos e resultados, visando melhorar qualidade da educação, estabelecendo uma visão, missão e valores da escola, ampliando o entendimento dos funcionários sobre suas funções e oportunidades existentes para seu desenvolvimento individual e coletivo (LÜCK, 2011).

Do ponto de vista da evolução do conhecimento científico sobre temática da aplicação dos conceitos de administração na atividade da gestão escolar, conforme identificado pelo estudo de Tian e Huber (2019), antes da década de 1990, as pesquisas sobre liderança, gestão e administração educacional eram conduzidas principalmente por acadêmicos anglo-saxões em seus próprios contextos culturais e sociais. Contudo, desde o início dos anos 2000, uma base de conhecimento internacional começou a ser formada gradualmente devido a um número crescente de estudos de regiões emergentes sendo realizados, conforme evidenciado por uma série de contribuições regionais ao redor do globo cobrindo, por exemplo, Hong Kong (1995-2014), Leste Asiático (meados da década de 1980 a 2015), Ásia (1995–2012), África (até 2016), sociedades árabes (2000–2016) e América Latina (1991–2017). Ainda, segundo os autores, as cinco vertentes temáticas em gestão escolar, com enfoque no papel da liderança dos gestores, são as seguintes:

- (1) liderança escolar para evoluir o desempenho acadêmico dos alunos e a eficácia de atuação dos professores;
- (2) liderança focada nos processos de mudança, responsabilidade e promoção de valores democráticos;
- (3) liderança para justiça social, educação igualitária e redução das lacunas de desempenho;
- (4) liderança instrucional dos diretores para melhoria escolar;
- (5) liderança distribuída e seu impacto no clima organizacional e nas atitudes e estresse dos professores.

Além dos enfoques de liderança, muito se discute pela literatura acerca de modelos gerenciais mais modernos aplicados à gestão pública, como o caso da chamada *New Public Management* (NPM), ou Nova Administração Pública (NAP) em português. Seabra (2001) classifica a NAP como sendo um conjunto amplo de ideias e práticas administrativas – não necessariamente novos e disruptivos – que vem catalisando mudanças nas organizações do setor público, em vários países nas últimas décadas. A principal vertente ideológica e proposta da Nova Administração Pública se assenta nas mudanças organizacionais, consistindo no reestabelecimento da primazia de princípios gerenciais pautados em conceitos mais modernos de administração advindos do setor privado, em substituição do modelo burocrático e tradicional até então praticado pelos gestores públicos.

Em decorrência deste movimento de atualização do entendimento gerencial aplicado ao contexto de gestão pública, Castro (2006) aponta para uma administração alinhada com os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade. De acordo com a literatura, a eficiência é um conceito mais específico que diz respeito ao *modus operandi* das atividades internas da organização; é um conceito voltado para o ponto de vista operacional, sendo também entendido como uma relação matemática entre quantidade de insumos necessários e quantidade de produtos obtidos (*input e output*). Já a eficácia possui um entendimento mais amplo e voltado às questões mais estratégicas, é direcionada para os resultados e para o atingimento dos objetivos desejados. Por fim, a efetividade é ainda mais abrangente e também mais complexa, na medida em que esta indica se os objetivos foram de fato atingidos e, no caso aplicado à gestão pública, a efetividade mensura o nível de benefício que determinadas ações proporcionam à população. Em suma, a eficiência conduz a eficácia que deve ser direcionada à efetividade.

Dentro deste contexto exposto, surge o termo *accountability*, de raiz inglesa e que não possui uma tradução precisa para a língua portuguesa. Desde antes de meados da década de



1970, este termo é discutido na literatura internacional, com ênfase e pioneirismo no contexto norte-americano. Esse conceito foi introduzido mais recentemente nos países latinos, assim como no caso do Brasil, já na década de 1990, período que foi instalado o regime democrático na gestão pública brasileira. A *accountability* aplicada à educação refere-se, em uma visão ampla, a um conjunto sistêmico de atividades direcionadas para a prestação de contas e de responsabilização por parte da administração educacional, com orientações políticas de caráter gerencial, onde há um foco persistente nos resultados do desempenho dos alunos. Dessa maneira, a *accountability* adentra na contingência das políticas públicas brasileiras a partir do processo de descentralização de grande parte dos serviços públicos, sendo atualmente uma vertente importante para formulação de políticas educacionais que sejam efetivas (DATNOW et al., 2020; PINHO; SACRAMENTO, 2009).

Nesse sentido, em que o sistema de *accountability* traz para a discussão da gestão educacional no contexto brasileiro, Schneider (2019) pontua que esta temática se tornou recorrente no país à medida em que as mudanças operadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foram sendo aplicadas, passando-se a realizar avaliações nas escolas públicas brasileiras. Ainda, sob a óptica da responsabilização e da prestação de contas, a aplicação do sistema de *accountability* no contexto da educação básica brasileira foi efetivamente facilitada por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), onde, por meio desse indicador, foram definidas metas bienais às escolas públicas cuja mensuração e controle passou a ser a performance dos alunos nas avaliações padronizadas em larga escala do SAEB, fornecendo importantes informações para se basear o processo de tomada de decisão da gestão escolar e das políticas públicas em educação (SCHNEIDER, 2019; FERNANDES, GREMAUD, 2009).

Com isso, o gestor, enquanto agente de controle de seu sistema educacional, deve possuir informações necessárias para embasar sua tomada de decisão de forma eficiente, eficaz e efetiva. Nesse sentido, os dados são insumos de grande importância para este processo de gestão baseada em informação, pois oferecem orientações para que as políticas educacionais e as práticas de gestão sejam embasadas. A existência de planejamento a níveis operacionais e estratégicos composto por metas que guiem a atuação educacional no longo prazo e por indicadores que permitem avaliar a situação educacional, contribuem para uma gestão orientada a melhoria do desempenho escolar e demais parâmetros importantes definidos (FURLAN-SORIANO et al, 2021; SUPOVITZ et al., 2012).

Aproximando-se especificamente da realidade da gestão educacional brasileira, no tocante aos aspectos históricos do país, conforme Klebis (2010), o Brasil utilizou-se de meios

tayloristas como modelos de gestão nas escolas até a década de 1980. Após essa época, com as promulgações da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, foram firmados os princípios de gestão democrática, aproximando a escola da comunidade e contrapondo-se àqueles modelos de caráter hierárquico que eram praticados anteriormente (BRASIL, 1996).

Outra vertente importante da aplicação da administração na gestão escolar brasileira, segundo Curi (2014), é a questão da descentralização administrativa. Uma gestão escolar descentralizada, conforme afirma o autor, permite que os atores (diretores, funcionários, professores, pais e alunos) tenham capacidade para a tomada de melhores decisões e mais personalizadas às demandas locais, tendo em vista que esses atores possuem um volume maior de informação em comparação aos funcionários de uma entidade central do governo.

Entretanto, uma problemática atual em que o Brasil se encontra é a questão da persistência de uma desconfiança com o arranjo institucional federativo, que segundo Duarte e Santos (2014), é causada por uma tradição autoritária que persiste em sobreviver na política nacional. Essa tradição atua de forma a centralizar na esfera federal os recursos financeiros e técnicos, fazendo com que as esferas públicas locais tenham uma capacidade reduzida para suprir as necessidades e demandas sociais mais específicas.

De acordo com o próprio Ministério da Educação, o fomento da qualidade da educação, principalmente em seu nível de ensino básico, corresponde no enfrentamento das desigualdades sociais existentes particularmente no Brasil e também em garantir a educação como um dos direitos humanos; também se implica em melhorar a articulação entre os sistemas de ensino e as escolas existentes, processos de organização do trabalho escolar, aprimoramento das condições de trabalho e valorização, formação e desenvolvimento profissional de todos os atores educacionais (BRASIL, 2014b).

Em síntese, conforme o exposto e pelo entendimento da literatura atual, a escola é uma das principais instituições sociais que existem não por sua própria existência, mas pela nobre função de prestação de serviços no setor educacional. Portanto, as escolas devem ser dirigidas por gestores e líderes educacionais competentes que têm a tarefa de administrar sua instituição de maneira harmoniosa, eficaz, eficiente e efetiva que, para tal, devem possuir o conhecimento técnico específico e as habilidades necessárias para cumprir tais objetivos (HERO, 2020).

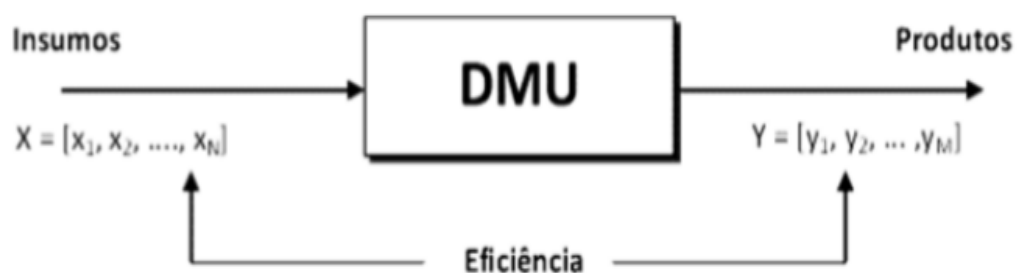
## 2.6. A ANÁLISE ENVOLTÓRIA DE DADOS

De acordo com Barra e Zotti (2016), os meios para se mensurar a eficiência, que são principalmente encontrados na literatura, são os métodos de análise paramétricos e os não-paramétricos. Nesse segundo caso, podemos encontrar a Análise Envoltória de Dados (DEA), que foi proposta inicialmente por Charnes, Cooper e Rhodes (1978). A técnica DEA é conhecida por ser baseada nos modelos de estimação de fronteira (BARRA; ZOTTI, 2016).

Nesse sentido, o desenvolvimento das técnicas de fronteiras acarretaram em uma expansão de pesquisas sobre eficiência, inclusive na temática de educação, como apontado por Johnes, Portela e Thanassoulis (2017). Os autores ainda defendem que essas técnicas, como o próprio caso da análise DEA, são utilizadas em estudos científicos com o objetivo de estimar as fronteiras de produção para as instituições (unidades tomadoras de decisões), a partir das quais pode-se derivar a sua eficiência relativa.

O método DEA, então, permite realizar uma análise individual da eficiência de cada DMU (*Decision Making Unit*), diferenciando-as e classificando-as, relativamente umas com as outras, como eficientes ou ineficientes. Tal classificação utiliza o conceito de eficiência abordado por Flach et al (2017), onde é defendido que a eficiência é a melhor forma de se transformar *inputs* em *outputs*; ou seja, a capacidade de se produzir mais com menos insumos. Assim, a técnica possui o seguinte modelo geral:

**Figura 3 - Modelo de eficiência na análise DEA**



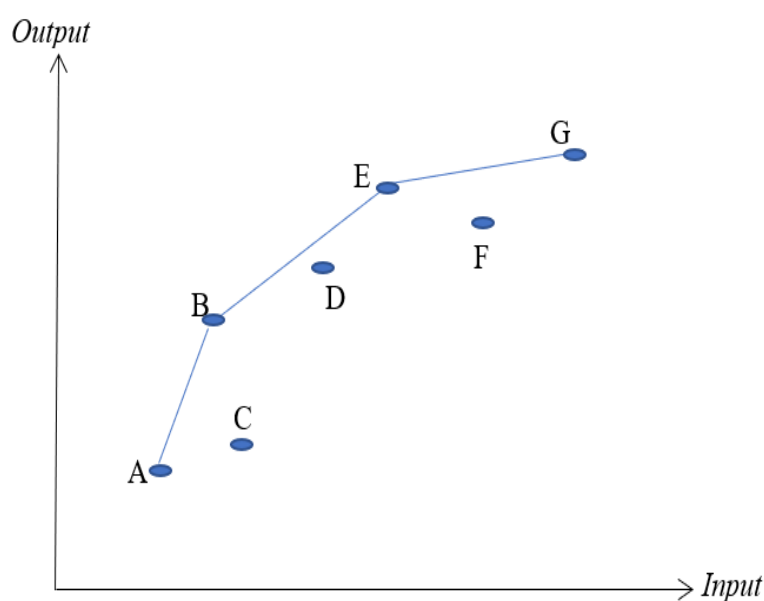
Fonte: Salgado Junior (2013), adaptado de Thanassoulis (1996).

De acordo com Charnes, Cooper e Rhodes (1978), a partir da técnica DEA, é possível calcular a eficiência relativa das DMU's que utilizam insumos múltiplos em um determinado processo para produzir produtos múltiplos. O cálculo dessa eficiência relativa utiliza uma razão entre *inputs* e *outputs* que define seu conceito exposto anteriormente.

A mensuração da eficiência relativa de cada DMU encontra-se entre os valores de 0 e 1 (0 e 100%, respectivamente). A título de exemplo, uma DMU considerada a mais eficiente em relação às demais componentes da amostra analisada, possuirá um valor de eficiência 1, sendo que em toda amostra haverá pelo menos uma DMU com *score* igual a 1, tendo em vista que as medidas de eficiência das demais DMU's serão relativas a ela. Do mesmo modo, uma DMU que possuir um valor de *score* de eficiência abaixo de 1, indicará seu grau percentual de eficiência: (a exemplo, se uma DMU com *score* DEA igual a 0,75, significa que ela possui uma eficiência de 75 pontos percentuais em relação àquelas DMU's que foram identificadas como as mais eficientes da análise).

Portanto, ao considerar em uma amostra apenas aquelas DMU's calculadas como mais eficientes (*score* igual a 1), elas situam-se no conjunto denominado "fronteira de eficiência", assim como exposto no Gráfico 7, onde é possível observar que as DMU's C, D e F são classificadas como ineficientes e já as DMU's A, B, E e G são consideradas as mais eficientes pelo modelo.

**Gráfico 7 - Fronteira de eficiência genérica da análise DEA**



Fonte: elaborado pelo autor.

### 2.6.1. Metodologia de Salgado Junior (2013)

A metodologia inicialmente proposta por Salgado Junior (2013) é composta por duas fases, onde a primeira é de caráter quantitativo e, a segunda, qualitativo.

Na primeira fase é realizada uma análise estatística não-paramétrica por meio da aplicação da Análise Envoltória de Dados (DEA). Especificamente nesse primeiro estudo, as escolas municipais brasileiras do ensino fundamental foram identificadas e ranqueadas em função da sua eficiência em transformar investimento financeiro em desempenho nos testes padronizados, como o IDEB e a Prova Brasil (SALGADO JUNIOR; NOVI, 2015).

Ainda sobre a utilização da técnica DEA, é necessário salientar que, segundo os apontamentos dos autores:

“(…) a técnica DEA permite uma comparação de eficiência relativa entre os grupos estudados, fato este, importante para a pesquisa. Dessa forma, esta primeira fase, envolveu a seleção das escolas consideradas com melhor desempenho relativo e que servirão de *benchmarking* na comparação com um grupo de escolas ineficientes, na qual se objetiva identificar práticas administrativo-pedagógicas que levam escolas com investimentos, tamanho, localização e NSE similares a terem desempenhos diferentes na Prova Brasil” (SALGADO JUNIOR; NOVI, 2015, p. 635).

Soriano et al (2016) alega que a análise DEA contribui com a classificação das escolas em dois grupos: eficiente e ineficiente, propiciando a identificação dos fatores relevantes para que o grupo de escolas eficientes tenha um alto desempenho.

Já na segunda fase, de caráter qualitativo, é realizado um estudo de múltiplos casos, com entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo em algumas escolas consideradas eficientes e em outras escolas consideradas ineficientes pela análise estatística realizada (SALGADO JUNIOR; NOVI, 2015).

É importante mencionar que, para o caso da presente pesquisa, diferentemente deste método supracitado, será utilizada a análise DEA 2 Estágios na etapa quantitativa e, para a etapa qualitativa, serão realizados os estudos de caso apenas nas escolas eficientes identificadas pelo modelo, conforme será exposto nos aspectos metodológicos a seguir.

### III ASPECTOS METODOLÓGICOS

---

De acordo com os apontamentos de Cervo e Bervian (2002), para se atingir os objetivos de um estudo é delineado o método científico, o qual é compreendido pelos procedimentos técnicos e intelectuais, de modo sistemático e formal. Serão apresentados neste capítulo, portanto, a caracterização, o escopo da pesquisa, o método a ser utilizado, bem como quais serão os dados e suas técnicas de análise utilizados nesta pesquisa.

#### 3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A proposta do presente estudo é pelo uso de um método misto de análise acerca da seara da educação pública brasileira e portuguesa, de abordagem quali-quantitativa, proposto inicialmente por Salgado Junior (2013). Dessa maneira, a pesquisa é dividida em duas etapas fundamentais, como sugerem os autores supracitados: a primeira, composta por atividades referentes a um estudo de análises quantitativas com a utilização de análises matemáticas e de estatística não paramétricas, e a segunda, composta por análises qualitativas com pesquisa de campo através de estudo de múltiplos casos.

A primeira etapa da pesquisa, de abordagem quantitativa, pode ser caracterizada como um estudo descritivo. De acordo com Cervo e Bervian (2002), tal tipo de pesquisa possibilita maior aprofundamento sobre o conhecimento da realidade, uma vez que explica a razão e o porquê dos fenômenos observados, sendo o método mais adequado para investigações na seara das ciências sociais. Nas pesquisas descritivas, os autores ainda salientam que há o objetivo de descrever os fatores do fenômeno ou a relação entre suas variáveis.

Já em sua segunda etapa, de abordagem qualitativa, o estudo é caracterizado, como uma pesquisa exploratória, uma vez que objetiva a ampliação do conhecimento sobre o tema da pesquisa. De acordo com Cervo e Bervian (2002), as pesquisas exploratórias possuem como objetivo promover maior nível de familiaridade com o problema a ser pesquisado, tornando-o mais explícito ao preencher as lacunas existentes. Quanto aos procedimentos, a sua segunda etapa é caracterizada como uma pesquisa de estudo de múltiplos casos que, segundo Yin (2010), consiste na observação direta e sistemática, sendo caracterizada pela profunda investigação de um ou mais objetos, proporcionando um conhecimento detalhado sobre o mesmo. Para tal, segundo o autor, é necessário que haja a triangulação dos dados coletados para que se alcance

um grau de confiança maior no que tange à veracidade das informações por esse método de estudo obtidas.

Paralelamente, a segunda etapa também pode ser considerada como uma pesquisa *ex-post-facto*, tendo em vista que é impossível a manipulação da variável independente do estudo. Este delineamento utiliza-se tanto da pesquisa bibliográfica quanto do estudo de múltiplos casos para responder à pergunta de pesquisa elaborada (GIL, 1999).

### **3.2. PRIMEIRA ETAPA: QUANTITATIVA**

Em consonância com os dois primeiros objetivos específicos estabelecidos para a presente pesquisa, a etapa inicial do estudo objetiva identificar, por meio de análises quantitativas – com a utilização da técnica DEA 2 Estágios, análise de quartil e análise de regressão – quais as escolas públicas, brasileiras e portuguesas, no nível do Ensino Fundamental II, que sejam eficientes em melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais, levando em conta a segmentação do nível socioeconômico destas escolas e de seus municípios. Ademais, por meio das técnicas de análises estatísticas supracitadas, essa etapa busca identificar os fatores internos e externos às escolas, administrativos e pedagógicos, que influenciam na melhoria do desempenho escolar, de modo a impactá-lo positiva ou negativamente.

#### **3.2.1. Coleta e base de dados das escolas brasileiras**

No caso da presente pesquisa, o objeto de estudo são as escolas públicas brasileiras e portuguesas. Para a análise no Brasil, foram escolhidas as escolas públicas da rede municipal do Ensino Fundamental II que são pertencentes aos níveis de NSE 4, 5 e 6, de acordo com a classificação de Alves e Soares (2014), que dispõem ainda de todos os dados necessários para a investigação proposta na base de dados disponibilizada.

Para a realização dessa primeira etapa, foram necessários os dados referentes às escolas municipais de Ensino Fundamental provenientes do SAEB, Prova Brasil e Censo Escolar, disponibilizadas publicamente pelo governo brasileiro por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo que suas informações não estão disponíveis para consulta a nível aluno, pois o menor nível informado é o das escolas.

Dessa forma, foram utilizadas as notas médias das escolas em matemática e língua portuguesa, sendo que da base de dados do ano de 2013 foram utilizadas as notas do 5º ano do EF I e da base de dados do ano de 2017 as notas do 9º ano do EF II, bem como o Indicador de Rendimento do IDEB também do ano de 2017.

A escolha de se utilizar os dados dos anos base de 2013 e de 2017 foi delineada visando compreender a evolução do desempenho do mesmo ciclo de alunos, tendo em vista que existe uma grande possibilidade de que aqueles alunos que realizaram a prova no 9º ano em 2017 sejam os mesmos que a realizaram anteriormente no ano de 2013, quando estavam cursando o 5º ano do EF I.

A base de dados possui inicialmente informações de 22.610 escolas públicas municipais de todo o território nacional. Após, foi realizado um corte nessa amostra, visando escolher somente as escolas que oferecem Ensino Fundamental I e II na mesma unidade, ou seja, os anos iniciais e os anos finais, obtendo-se 11.138 escolas. Esse primeiro filtro é embasado na hipótese que, de modo geral, os estudantes tendem a prosseguir seus estudos na mesma escola.

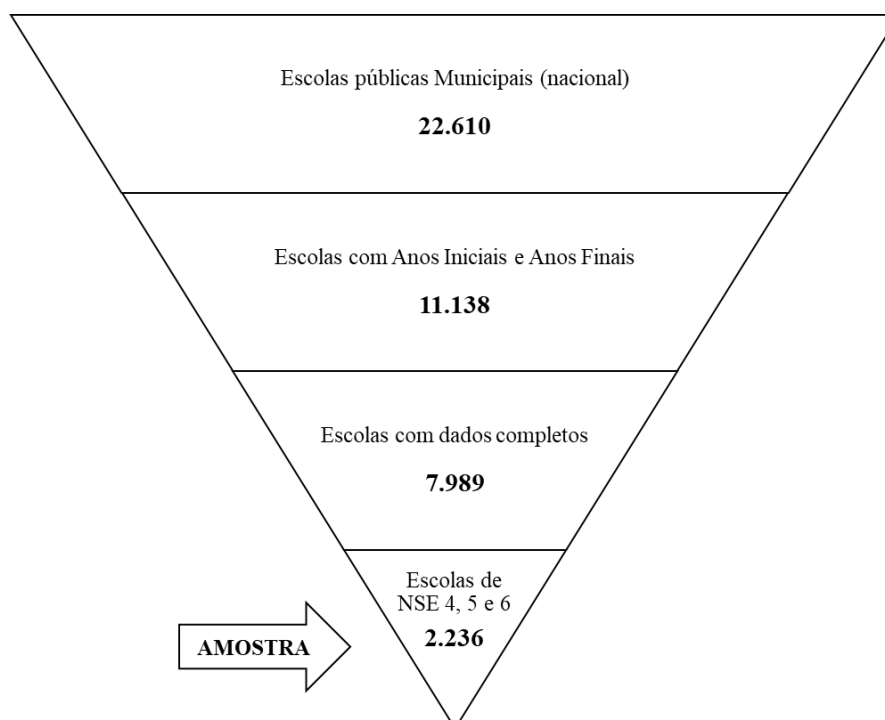
Após, foi aplicado um novo corte, mantendo-se na base de dados somente aquelas escolas que possuíam rigorosamente todos os dados necessários para a análise DEA (as variáveis de notas de 2013 e 2017, e Indicador de Rendimento de 2017), permanecendo na base 7.989 escolas.

A partir dessas escolas (DMU's) que restaram na base, foi realizada uma segmentação onde foram classificadas de acordo com seu Nível Socioeconômico (NSE), de acordo com Alves, Soares e Xavier (2014). Finalmente, para o presente estudo, foram escolhidas as escolas dos níveis 4, 5 e 6, no topo da classificação socioeconômica, de forma a complementar os resultados dos trabalhos anteriores realizados que se utilizaram da metodologia proposta por Salgado Junior (2013). Por fim, com esse último filtro, restaram 2.236 escolas, sendo essa a amostra utilizada para a geração do *ranking* de eficiência com a técnica DEA.

A figura a seguir ilustra a base de dados brasileira adotada, com seus devidos recortes:



**Figura 4 - Amostra das escolas brasileiras utilizadas na análise DEA**

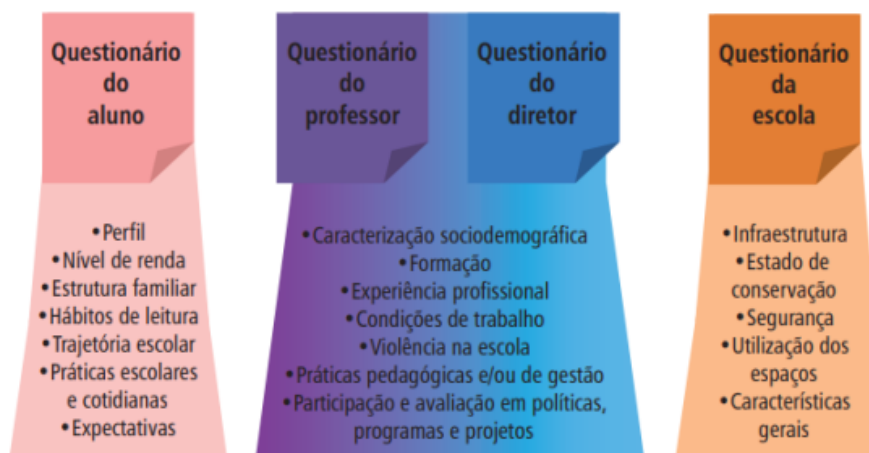


Fonte: elaborado pelo autor.

Além dos dados supramencionados provenientes do IDEB e da Prova Brasil, disponibilizados pelo INEP, para a realização do segundo estágio da análise DEA foi necessária a utilização dos dados provenientes dos questionários contextuais também da Prova Brasil, bem como as informações disponibilizadas pelo Censo Escolar, que, segundo Gonçalves e França (2013), é realizado por meio de um levantamento de dados em todo território nacional, com informações sobre as escolas e suas características situacionais.

A Prova Brasil, por meio de questionários contextuais, realiza uma coleta de dados detalhados sobre a contingência dos atores educacionais: aluno, professor, diretor e escola, sendo que: (i) o questionário do aluno possui 57 questões; (ii) do professor possui 125 questões; (iii) do diretor possui 111 questões e, por fim, (iv) da escola com 74 questões, conforme a próxima figura apresenta em maior detalhamento.

**Figura 5 - Questionários contextuais da Prova Brasil**



Fonte: INEP (2017).

É importante ressaltar que tais dados foram selecionados na base referente ao de 2015, pois, deste modo, essas informações permitiram identificar a contingência educacional entre o período que o estudo analisou, de 2013 a 2017. Assim, os dados contextuais de 2015 retrataram as situações em que os atores do processo educacional se encontravam: as características do diretor e as suas atividades enquanto gestor no mandato, as condições dos alunos na época, as práticas pedagógicas e contexto de carreira dos professores, as condições estruturais da unidade escolar, bem como a gestão da Secretaria Municipal de Educação.

Após a seleção dos dados, a primeira etapa dessa pesquisa, de caráter quantitativo, utilizou a técnica DEA em dois estágios. Primeiramente, é realizado o cálculo onde é atribuído um *score* DEA para cada escola (DMU), gerando-se um *ranking* de eficiência relativa. Dessa forma, é possível identificar quais são aquelas escolas de alto desempenho em evoluir a performance dos alunos em língua portuguesa e matemática na Prova Brasil e quais são aquelas escolas de baixo desempenho em executar essa mesma tarefa.

Após a criação desse *ranking* de eficiência relativa de escolas, foram realizadas outras técnicas estatísticas: a Regressão Linear Múltipla e Análise de Quartis. Tais técnicas possuem o objetivo de identificar quais são as variáveis que explicam o *score* das DMU's e que estão contribuindo para as diferenças de eficiência observadas entre as escolas.

De acordo com os apontamentos de De Witte e López-Torres (2015), a técnica DEA dois-estágios é considerada popular e é recorrentemente utilizada temática. Sendo assim, o primeiro estágio consiste em um caráter discricionário, e no segundo estágio as variáveis dependentes são regredidas em função dos escores de eficiência da primeira etapa (variável independente).

### 3.2.2. Coleta e base de dados das escolas portuguesas

Para análise em Portugal, foram escolhidas as escolas públicas do Segundo Ciclo e Terceiro Ciclo do Ensino Básico (equivalentes aos anos que compõem o Ensino Fundamental II brasileiro), que são pertencentes também aos níveis socioeconômicos mais elevados: Contextos 2 e 3, segundo o Ranking das Escolas Portuguesas de 2018 (PÚBLICO, 2018).

Para a realização dessa primeira etapa, foram necessários os dados referentes às escolas públicas portuguesas, disponibilizadas pelos portais Público (2015) e Público (2018), sendo que suas informações não estão disponíveis para consulta a nível aluno, pois o menor nível informado é o das escolas, assim como no caso dos dados brasileiros supramencionado.

Dessa forma, utilizou-se das notas médias das escolas em matemática e língua portuguesa, sendo que da base de dados do ano de 2015 foram utilizadas as notas do 6º ano do Segundo Ciclo do Ensino Básico e da base de dados do ano de 2018 as notas do 9º ano do Terceiro Ciclo do Ensino Básico.

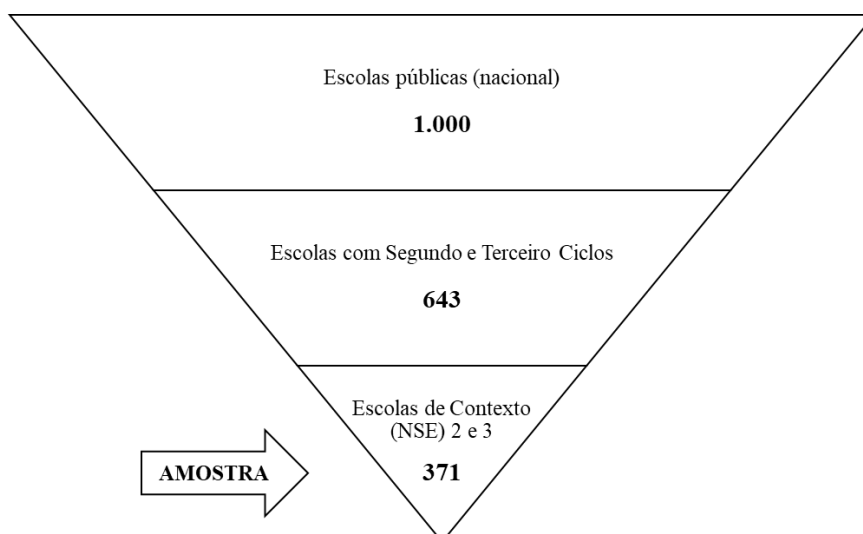
A escolha de se utilizar os dados dos anos base de 2015 e de 2018 foi delineada visando compreender a evolução do desempenho do mesmo ciclo de alunos, tendo em vista que existe uma grande possibilidade de que aqueles alunos que realizaram a prova no 9º ano em 2018 sejam os mesmos que a realizaram anteriormente no ano de 2015, quando estavam cursando o 6º ano.

A base de dados possui informações inicialmente de 1.000 escolas públicas de todo o território nacional de Portugal. Após, foi realizado um corte nessa amostra, visando escolher somente as escolas que possuem os Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico nas mesmas instalações, ou seja, 643 escolas. Por fim, escolhendo-se aquelas com os maiores índices socioeconômicos, Contextos 2 e 3 (Público, 2018), obteve-se uma amostra de 371 escolas, sendo este total utilizado para a geração do *ranking* de eficiência com a técnica DEA.

É relevante mencionar que o governo português disponibiliza somente as informações de notas dos alunos em suas avaliações nacionais e os níveis socioeconômicos das escolas em questão, não disponibilizando livremente em seus portais oficiais informações extras acerca das contingências educacionais, assim como o governo brasileiro divulga os resultados dos questionários situacionais da Prova Brasil. Portanto, não foi realizado o segundo estágio da análise DEA (análise de quartil e regressão) para o modelo das escolas portuguesas devido à ausência de tais informações e variáveis para análise.

A figura a seguir ilustra a base de dados portuguesa adotada, com seus devidos recortes:

**Figura 6 - Amostra das escolas portuguesas utilizadas na análise DEA**



Fonte: elaborado pelo autor.

### 3.2.3. Modelo de eficiência DEA adotado

Após discorrer no último item do referencial teórico do presente estudo sobre como a análise DEA transforma o conceito de eficiência relativa em uma medida numérica para haver comparação entre as DMU's, que no caso dessa pesquisa serão as escolas públicas municipais brasileiras e escolas públicas portuguesas, o modelo de eficiência proposto por esse estudo possui como objetivo primacial identificar as escolas que mais conseguiram agregar desempenho nos resultados de matemática e língua portuguesa nas avaliações nacionais para o mesmo grupo de estudantes; ou seja, o modelo buscar avaliar a eficiência que uma escola possui em evoluir o desempenho médio dos seus alunos nessa disciplina, embasando-se no conceito de efeito escola, já abordado anteriormente.

Desse modo, a fim de avaliar o desempenho das escolas, esse trabalho considerou como unidade produtiva (DMU) cada unidade escolar, necessitando, portanto, de insumos (*inputs*) para obterem um determinado nível de produto (*outputs*).

Como foram realizadas duas análises DEA para cada país, Brasil e Portugal, foram adotados dois modelos de eficiência que seguem representados nas próximas figuras.

Para o modelo de escolas brasileiras, as variáveis escolhidas como *input* são as médias por escola do desempenho dos estudantes em matemática e língua portuguesa na Prova Brasil, aplicada ao final do 5º ano do Ensino Fundamental I, em 2013. E, como *outputs*, o desempenho médio nesta mesma avaliação ao final do 9º ano do Ensino Fundamental II, em 2017, bem como o Indicador de Rendimento de cada escola neste período, conforme o esquema abaixo:

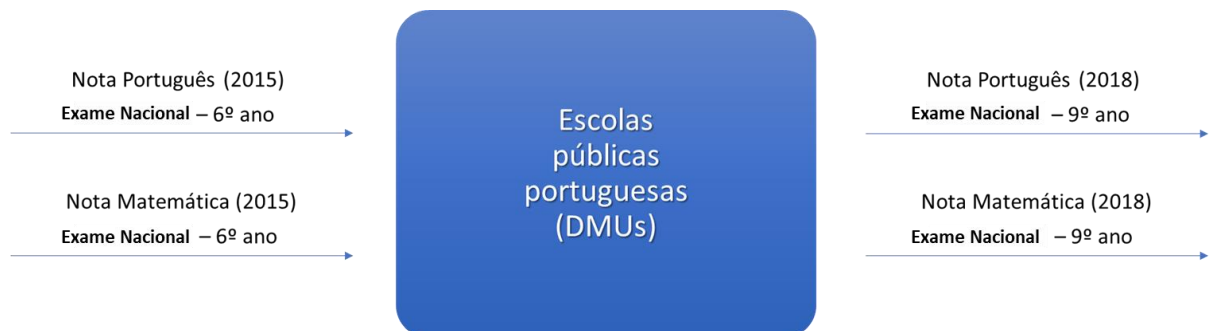
**Figura 7 - Modelo de eficiência utilizado na pesquisa para escolas brasileiras**



Fonte: elaborado pelo autor.

Já para o modelo de escolas portuguesas, as variáveis escolhidas como *input* são as médias por escola do desempenho dos estudantes em matemática e língua portuguesa na Avaliação Nacional do Ensino Básico realizada pelo Ministério da Educação da República Portuguesa, aplicada ao final do 6º ano do Segundo Ciclo do Ensino Básico (equivalente ao final do Ensino Fundamental I no Brasil), em 2015. E, como *outputs*, o desempenho médio nesta mesma avaliação ao final do 9º ano do Terceiro Ciclo do Ensino Básico (equivalente ao final do Ensino Fundamental II no Brasil), em 2018. É importante ressaltar que, para a contingência de análise portuguesa, não foi incluído o Indicador de Rendimento (presente na análise brasileira) pelo fato da impossibilidade de disponibilização aberta desse indicador.

**Figura 8 - Modelo de eficiência utilizado na pesquisa para escolas portuguesas**



Fonte: elaborado pelo autor.

### 3.2.4. Primeiro estágio da análise DEA

A partir da definição dos modelos de eficiência, foi realizada a análise DEA 2 Estágios, sendo escolhida uma vez que permite que se obtenha a comparação da eficiência relativa entre as escolas estudadas. Para o primeiro estágio, optou-se pela análise DEA BCC (BANKER; CHARNES; COOPER, 1985) com orientação *output* que, de acordo com Salgado Junior e Novi (2015), é considerada a mais adequada tendo em vista: (i) não ser possível estabelecer uma relação direta de proporção entre *inputs* e *outputs*, do ponto de vista educacional; e que (ii) esta técnica visa identificar as escolas com maior capacidade de gerar melhores resultados nas avaliações centralizadas em larga escala.

Ou seja, com o modelo DEA BCC, orientado pelo *output*, supõe-se que a eficiência em questão pode ser mensurada por meio de melhores resultados ao final do ciclo de formação do aluno no Ensino Fundamental Brasileiro e no Ensino Básico Português a partir de uma evolução do desempenho acadêmico – acréscimo de conhecimento, como propõe o efeito escola – oriundo de uma situação comparativamente inferior quando no início do seu ciclo de formação.

Sendo a DEA uma técnica não-paramétrica, não é passível de inferência estatística, apresentando dependência da qualidade da amostra e da especificação do modelo de eficiência adotado, sendo este um dos principais apontamentos dos críticos à técnica. Dessa maneira, para este estudo, optou-se ainda pela aplicação do DEA BCC com *bootstrap*, uma vez que fornece intervalos de confiança aos escores de eficiência e permite estimativas corrigidas de viés. Por meio dela, “são obtidas estimativas corrigidas por polarização ajustadas, indicando a sensibilidade dos escores de eficiência em relação às variações de amostragem da fronteira estimada” (BARRA; ZOTTI, 2016).

A primeira etapa dessa pesquisa criou uma fronteira de eficiência para cada país a fim de ser um parâmetro para os estudos exploratórios da etapa seguinte (qualitativa), por meio das bases de dados brasileiras e portuguesas mencionadas anteriormente. O modelo matemático com os dados foi gerado e processado com o software *PIM DEA*, versão 3.2 e gerou os *rankings* de eficiência relativa das DMU's (escolas) em função dos escores DEA que foram calculados pelo programa (indicador de eficiência relativa entre as escolas) que varia de 0,00 (0,0%) a 1,00 (100,0%).

Desse modo, a partir dos escores *DEA* obtidos para cada escola por meio do primeiro estágio da análise DEA, foram realizadas as análises de quartil e de regressão linear múltipla, que compõem as análises referentes ao segundo estágio e que serão explicitadas nos próximos itens.

### 3.2.5. Segundo estágio da análise DEA: Análise de quartil

Com as escolas divididas em quatro quartis, em função de seus escores DEA obtidos, realizou-se a análise de quartil que busca identificar algumas variáveis que tenham diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o último quartil, ou seja, aquelas variáveis que aparentemente sejam importantes para influenciar no desempenho dos alunos.

Inicialmente, foi realizado teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* para cada uma das 1.440 variáveis disponíveis nas bases do Censo Escolar e da Prova Brasil, para orientar a análise de quartil. A partir destes resultados foi efetuado o cálculo das médias destas variáveis, de forma a permitir a verificação das diferenças encontradas entre as escolas constantes dos quartis inferior e superior. Esta análise se deu pelo uso do teste de *Mann-Whitney*, que identificou a significância das diferenças entre os quartis inferior e superior.

### 3.2.6. Segundo estágio da análise DEA: Regressão linear múltipla

Dada a quantidade de variáveis restantes, fez-se necessária a utilização de uma técnica de análise multivariada de dados. “A análise multivariada refere-se a um conjunto de métodos estatísticos que torna possível a análise simultânea de medidas múltiplas para cada indivíduo, objeto ou fenômeno observado” (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2009, p. 02). A escolha da técnica a ser utilizada leva em consideração os tipos de variáveis a serem analisadas, bem como a eventual relação de dependência entre elas, sendo este o principal elemento na estatística multivariada (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2009).

Entre as técnicas de análise multivariada, a Análise de Regressão Linear Múltipla “é a técnica de análise de dados mais amplamente aplicada para mensurar relações lineares entre duas ou mais variáveis” (HAIR JR et al., 2005, p. 341). A Regressão Linear Múltipla tem sido amplamente aplicada a pesquisas em educação (ALVES; SOARES, 2013), e permite identificar a existência de relação de dependência entre a variável dependente, ou seja, aquela a que se deseja explicar – no caso deste estudo, o *score* de eficiência de cada escola gerado pela técnica DEA –, e as independentes, ou seja, aquelas que podem estar relacionadas a este desempenho, neste trabalho aquelas disponíveis nas bases do Censo Escolar e da Prova Brasil que foram selecionadas pela análise de quartil (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2009, p. 132).

Equação da Regressão Linear Múltipla:

$$Y = \beta_0 + \beta_1x_1 + \beta_2x_2 + \dots + \beta_nx_n + \varepsilon \quad (1)$$

Em que:

**Y**: variável dependente (no caso do estudo, o *score* DEA BCC obtido para cada escola);

**$\beta_0$** : intercepto (valor de Y quando X = 0);

**X1, X2, ..., Xn**: variáveis independentes (variáveis identificadas na análise de quartil);

**$\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_n$** : parâmetros da regressão;

**$\varepsilon$** : resíduo ou erro da regressão.

Para os modelos de regressão linear múltipla adotados, foram utilizadas as variáveis identificadas na análise de quartil que, como já abordado, se apresentam em número elevado, e “a etapa de seleção de quais variáveis farão parte do modelo se constitui num ponto importante do processo de estimação do modelo” (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2009, p. 158). O método utilizado foi o de busca sequencial. Segundo Corrar, Paulo e Dias Filho (2009, p. 160), “este método realiza uma estimação inicial com um conjunto de variáveis independentes e acrescentam ou eliminam variáveis até alcançarem a melhor medida dentro do critério utilizado”. Optou-se pela estimação *stepwise* (também chamada de “passo-a-passo”), sendo um dos mais comuns entre os métodos de busca sequencial. Este método analisa a contribuição adicional proporcionada por cada nova variável independente incluída no modelo.

### 3.2.7. Acréscimo de variáveis resultantes de trabalhos anteriores

Após identificar as variáveis oriundas das análises de quartil e de regressão que impactam na melhoria do desempenho dos alunos brasileiros na Prova Brasil entre os períodos de 2013 a 2017, estas foram somadas por outras variáveis de trabalhos anteriores que igualmente se utilizaram da mesma metodologia do presente estudo e que também identificaram variáveis em demais situações.

Para tal, foram selecionados 7 trabalhos anteriormente realizados que se utilizaram da metodologia proposta por Salgado Junior (2013) e que foram parcialmente sintetizados por



Marinzeck-Santos et al. (2017). É necessário dizer que todos estes trabalhos também identificaram variáveis e boas práticas para o bom desempenho acadêmico dos alunos em outros âmbitos de análise que contemplam variados contextos, regiões brasileiras diversas e períodos de análises distintos entre si, como demonstrado no quadro a seguir.

**Quadro 3 - Trabalhos anteriores que utilizaram o método de Salgado Junior (2013)**

<b>Trabalhos anteriores</b>	<b>Abrangência do estudo</b>	<b>Nº de escolas visitadas</b>	<b>Âmbitos de análise</b>
Salgado Junior (2013)	Nacional (Brasil)	7 eficientes 3 ineficientes	· Gestão da SME · Gestão do Diretor · Pedagógica
Ferreira (2015)	Estadual (São Paulo)	5 eficientes 5 ineficientes	· Gestão do Diretor · Pedagógica
Hallak Regalo (2016)	Estadual (São Paulo)	4 eficientes 4 ineficientes	· Gestão da SME · Gestão do Diretor
Soriano (2017)	Estadual (Ceará)	4 eficientes 4 ineficientes	· Gestão da SME · Gestão do Diretor · Pedagógica
Povedano (2018)	Estadual (São Paulo)	2 eficientes 2 ineficientes	· Gestão da SME · Gestão do Diretor · Pedagógica
Pacífico (2019)	Estadual (São Paulo)	4 eficientes 4 ineficientes	· Gestão da SME · Gestão do Diretor · Pedagógica
Benite (2020)	Estadual (São Paulo)	4 eficientes 4 ineficientes	· Gestão da SME · Gestão do Diretor · Pedagógica

Fonte: adaptado de Marinzeck-Santos (2017).

Através da análise de seus resultados individuais por meio da síntese cruzada dos dados (YIN, 2010), foram identificadas aquelas variáveis que se apresentavam nos resultados obtidos por, pelo menos, dois trabalhos em comum. Dessa maneira, prosseguiu-se com a síntese desses

resultados em comum a fim de se obter uma lista de variáveis relevantes para o desempenho acadêmico dos alunos.

Ainda, essa lista de variáveis foi comparada então com as variáveis que foram identificadas pelas análises quantitativas do presente estudo. Por fim, a sua totalidade foi dividida em categorias, em função dos seus assuntos e temas afins, para serem utilizadas na elaboração dos roteiros de entrevista semiestruturados que servirão de base para a segunda etapa da pesquisa que será apresentada nos próximos itens.

### **3.2.8. Diagnóstico prévio das escolas**

Para cada uma das variáveis identificadas pela análise de regressão do presente trabalho, foram estabelecidos “valores de referência”, compostos e calculados por meio das medianas das respostas das escolas brasileiras que estiverem entre as 10% melhores em função de seu *score* DEA, sendo que tais informações foram obtidas pela análise de quartil.

Uma vez com esses valores de referência identificados para cada variável, as três escolas brasileiras que foram selecionadas para o estudo de caso também foram avaliadas quantitativamente, através de suas informações obtidas pela análise de quartil. Essa avaliação se deu pela comparação da situação daquela determinada escola em relação ao valor de referência de cada variável, podendo-se então fazer um diagnóstico prévio de cada escola, a fim de compreender se ela está em uma posição positiva ou negativa relativamente ao valor de referência de cada uma das variáveis.

Além disso, esse diagnóstico também contribuiu para selecionar os temas das perguntas do roteiro de entrevistas semiestruturadas, de modo que as escolas brasileiras foram questionadas na pesquisa de campo com maior profundidade sobre aqueles temas em que elas estão bem classificadas no diagnóstico.

Já para as escolas portuguesas, que não possuem diagnóstico oriundo de informações detalhadas assim como as brasileiras que foram contempladas pelo 2º Estágio da análise DEA, todas as perguntas do questionário foram investigadas com semelhante profundidade. Cada escola recebeu uma nota de 1 a 5 para cada variável do instrumento. Essas notas foram atribuídas pela análise do próprio pesquisador a partir das informações colhidas nas visitas que compuseram o estudo de campo. As notas representam, em uma escala crescente de importância, o quão relevante é aquela variável para o bom desempenho daquela escola, de acordo com as opiniões coletadas nas entrevistas.

### 3.3. SEGUNDA ETAPA: QUALITATIVA

A segunda etapa desse estudo, de caráter qualitativo, corresponde pela realização de estudos de múltiplos casos nas escolas públicas brasileiras e portuguesas. O maior objetivo dessa fase é compreender como as variáveis que foram identificadas pela regressão impactam nas escolas, buscando a confirmação ou a refutação do que foi descoberto na etapa quantitativa, além da identificação de fatores que inicialmente não foram encontrados. Desse modo, os estudos de múltiplos casos foram realizados através de roteiros de entrevista semiestruturados, que foram elaborados a partir dos dados identificados pela etapa anterior.

Após a realização dos estudos de múltiplos casos e identificação das boas práticas nas escolas selecionadas, foi realizado a síntese cruzada dos dados (YIN, 2010) de forma a analisar comparativamente as boas práticas (fruto da etapa qualitativa) com as variáveis (fruto da etapa quantitativa). Por fim, ainda será utilizada da mesma síntese cruzada para realizar uma comparação direta entre as boas práticas identificadas no Brasil e em Portugal.

#### 3.3.1. Escolas selecionadas para estudo de múltiplos casos

Para a realização dos estudos de múltiplos casos, foram escolhidas 6 escolas no total, sendo dessas, 3 escolas brasileiras e 3 escolas portuguesas, classificadas como sendo de alto desempenho a partir do *ranking* DEA realizado, que são doravante denominadas de *benchmark*. Ou seja, as escolas selecionadas obtiveram um *score* DEA igual a 1, representando 100% de eficiência relativa na melhoria do desempenho de seus alunos nos testes padronizados, no Brasil e em Portugal.

Especificamente para as escolas brasileiras, todas as três selecionadas serão do mesmo estado, no caso, escolas municipais localizadas no estado de São Paulo. Esta decisão se dá pelo fato da questão do Regime de Colaboração presente no país, conforme já discutido no referencial teórico. Como cada estado brasileiro possui um sistema distinto de colaboração entre o governo estadual e os governos municipais, para se homogeneizar mais a amostra dos estudos de caso, buscou-se analisar escolas oriundas de um mesmo regime de colaboração no intuito de evitar situações muito distintas entre si, que poderiam distorcer alguns achados da pesquisa.

Identificadas as escolas a serem utilizadas para esta etapa e uma vez que o objetivo é compreender as práticas aplicadas durante o período total de 2013 a 2018, procede-se a verificação junto aos órgãos gestores para autorizarem a realização dos estudos de múltiplos casos e visitas *in loco* nas escolas selecionadas, junto às respectivas Secretarias Municipais de

Educação de cada município brasileiro e aos respectivos Agrupamentos de Escolas de cada unidade escolar portuguesa. Após esclarecidos os objetivos da pesquisa e as ações a serem realizadas para tais órgãos de gestão, a saber: as entrevistas e a observação em campo com registros fotográficos, as autorizações foram concedidas por meio de ofício a elas encaminhadas (disponíveis nos apêndices do presente trabalho: Apêndice G ao Apêndice L).

### 3.3.2. Roteiro de entrevistas semiestruturadas

As entrevistas, conduzidas pelos roteiros de entrevistas semiestruturadas, elaborados a partir dos dados identificados na etapa quantitativa, são realizadas pessoalmente com os informantes chave das escolas selecionadas, mediante agendamento prévio junto às suas Secretarias e Agrupamentos. Para a garantia da veracidade das informações e para que seja possível a posterior triangulação dos dados (YIN, 2010), cada entrevista foi realizada de forma independente, em locais e horários diferentes ao longo do período da visita *in loco*. Os informantes não têm acesso prévio ao roteiro de entrevistas, de forma a garantir a espontaneidade das respostas. Os pontos principais dos resultados das entrevistas são transcritos nos respectivos formulários para garantia da credibilidade dos dados e utilizados para realizar uma análise de conteúdo posterior (CERVO; BERVIAN, 2002).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com três grupos de atores escolares principais que estão envolvidos diretamente no processo educacional de cada uma das seis escolas selecionadas, são eles:

1. Equipe docente da escola;
  - Professores da disciplina de matemática;
  - Professores da disciplina de língua portuguesa.
2. Diretor(a) escolar;
3. Responsável pelo Órgão de Gestão.
  - Secretário(a) Municipal de Educação (para escolas brasileiras);
  - Presidente do Conselho Geral (para escolas portuguesas).

Busca-se aqui, portanto, verificar quais as práticas tanto administrativas quanto pedagógicas que estão sendo realizadas pelas escolas e seus órgãos de gestão e que possam ter uma relação com a melhoria do desempenho dos estudantes na Prova Brasil e no Exame

Nacional, buscando compreender como esses atores educacionais atuam nas temáticas relacionadas às variáveis identificadas.

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas foram construídos individualmente para cada ator supramencionado. Para sua elaboração, foram elaboradas perguntas que abrangem os temas das categorias da soma das variáveis encontradas tanto pela etapa quantitativa do presente trabalho quanto pelas encontradas em comum nos trabalhos anteriores que também utilizaram o método proposto por Salgado Junior (2013).

Após a realização das entrevistas e visitas *in loco*, foram realizados relatórios individuais para descrever os resultados dos estudos de caso de cada uma das escolas, com a transcrição precisa das informações coletadas, de forma a permitir as análises individuais e a posterior verificação da relevância das práticas identificadas nestas escolas.

### 3.3.3. Protocolo de Pesquisa Qualitativa

O quadro apresentado a seguir representa o Protocolo de Pesquisa referente à etapa qualitativa do presente estudo, sintetizando as principais informações.

**Quadro 4 - Protocolo de Pesquisa para a Etapa Qualitativa**

<b>Questão do estudo</b>	Quais práticas administrativas e pedagógicas, realizadas por escolas brasileiras e portuguesas, que se relacionam com o alto nível de melhora no desempenho dos alunos em testes padronizados de larga escala?
<b>Unidade de análise</b>	Atores entrevistados (Brasil): Diretores, Professores de Língua Portuguesa e Matemática e Secretários Municipais de Educação das Escolas Municipais. Atores entrevistados (Portugal): Diretores, Professores de Língua Portuguesa e Matemática e Presidentes do Conselho Geral das Escolas Públicas.
<b>Limites de Tempo</b>	Entrevistas com 2 horas de duração média para cada entrevistado. Visitas às escolas e entrevistas realizadas entre janeiro e fevereiro de 2021 no Brasil, e entre outubro e novembro de 2019 em Portugal.
<b>Local</b>	Escolas Públicas Municipais brasileiras (denominadas Escolas A, B e C). Escolas Públicas portuguesas (denominadas Escolas D, E e F).
<b>Validade dos constructos</b>	Contraposição entre teoria e prática, com base no estado-da-arte dos temas selecionados pelas análises matemáticas e estatísticas não paramétricas.
<b>Validade interna</b>	Utilização de fontes múltiplas de evidências e triangulação dos dados, por meio de análises quantitativas, resultados de trabalhos anteriores, documentos e de estudo de múltiplos casos com observação direta (visitas <i>in loco</i> ), e entrevistas com atores supramencionados.
<b>Questões elementares do estudo de caso</b>	Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas para cada ator entrevistado. (Disponíveis nos Apêndices A, B, C, D, E e F do presente trabalho).

Fonte: elaborado pelo autor, adaptado de Yin (2010).

### **3.3.4. Síntese cruzada dos dados**

Para a realização das análises finais do estudo, foi utilizada a análise denominada síntese cruzada dos dados que, segundo Yin (2010), permite que haja resultados mais robustos uma vez que analisa comparativamente dados oriundos de mais de uma fonte, principalmente quando aplicada em estudos de múltiplos casos.

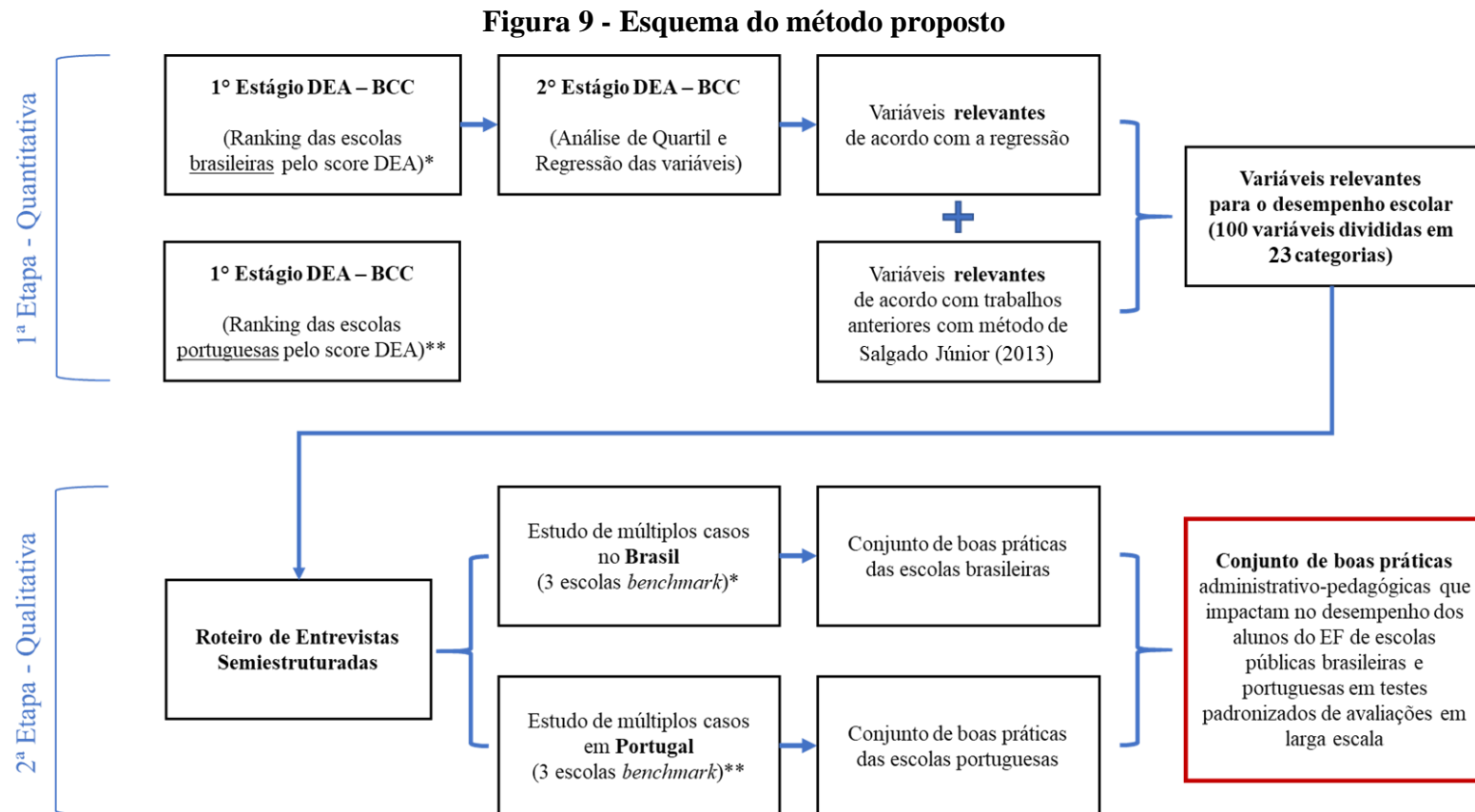
Dessa forma, foi elaborado o instrumento de pesquisa que visa sintetizar e analisar comparativamente todas as informações encontradas pelas duas etapas do presente estudo, ou seja, as variáveis relevantes para a melhoria do desempenho escolar (frutos da etapa quantitativa) e também as boas práticas encontradas nas escolas brasileiras e portuguesas (frutos da etapa qualitativa).

Por fim, através desse instrumento de pesquisa elaborado, os resultados da etapa qualitativa (boas práticas identificadas pelas entrevistas que compõem o estudo de múltiplos casos) foram comparados entre si, sob a perspectiva de ambos os países, e também comparados com as variáveis obtidas na etapa quantitativa, permitindo, assim, a triangulação dos dados para a confirmação ou refutação das proposições identificadas na etapa quantitativa (YIN, 2010).

### 3.4. RESUMO METODOLÓGICO

#### 3.4.1. Resumo esquemático do método

O esquema ilustra as fases do estudo bem como suas atividades metodológicas propostas para o cumprimento dos objetivos dessa pesquisa.



Fonte: elaborado pelo autor.

### 3.4.2. Quadro-resumo metodológico

O seguinte quadro-resumo sintetiza os aspectos metodológicos delineados pela presente pesquisa, relacionando-os ainda com os objetivos propostos. As hipóteses constadas abaixo são gerais, os pressupostos dela desdobrados estão presentes no Quadro 5.

**Quadro 5 - Quadro-resumo metodológico**

Pergunta de pesquisa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Tipo de Pesquisa	Técnicas de Pesquisa	Ferramentas de análise
Quais práticas administrativas e pedagógicas, realizadas por escolas brasileiras e portuguesas, que se relacionam com o alto nível de melhora no desempenho acadêmico dos alunos em testes padronizados de larga escala?	Analisar boas práticas administrativas e pedagógicas que impactam na melhoria do desempenho dos alunos no Ensino Fundamental de escolas públicas, brasileiras e portuguesas, nas avaliações nacionais padronizadas em larga escala.	Propor um modelo de eficiência para as escolas brasileiras e portuguesas que avalie a evolução do desempenho dos seus alunos nos testes nacionais.	<b>Quantitativa</b> (Descritiva)	Modelagem e análises estatísticas não paramétricas. Dados secundários: Base de Dados do INEP (SAEB e Censo Escolar).	DEA - 1º Estágio
		Identificar as variáveis internas e externas às escolas que influenciam na evolução do desempenho escolar dos estudantes.			DEA - 2º Estágio (Análise de Quartil e Regressão Linear Múltipla)
		Analisar como são realizadas as práticas administrativas e pedagógicas adotadas pelas escolas brasileiras e portuguesas de alta eficiência na melhoria do desempenho discente;	<b>Qualitativa</b> (Exploratória)	Estudo de múltiplos casos, com roteiro de entrevistas semiestruturadas.	Análise de Conteúdo
		Comparar as semelhanças e diferenças entre ambos os países em relação às boas práticas identificadas.			Síntese Cruzada dos Dados

Fonte: elaborado pelo autor.



## IV RESULTADOS

---

Esta seção busca apresentar os resultados da pesquisa, organizando-se de acordo com o método proposto. Inicialmente são apresentados os resultados referentes à primeira etapa metodológica, de caráter quantitativo, e, após, os resultados da segunda etapa, qualitativa, dos achados dos estudos de múltiplos casos realizados nas escolas selecionadas, bem como as análises quali-quantitativas e comparativas entre os achados de Brasil e Portugal.

### 4.1. RESULTADOS DA ETAPA QUANTITATIVA

Neste item são apresentados os resultados da primeira etapa metodológica do presente trabalho, composta pela análise DEA 2 Estágios para as escolas brasileiras e suas análises decorrentes – análise de quartil e regressão linear múltipla – e pela análise DEA para as escolas portuguesas.

#### 4.1.1. Resultados da análise DEA

O presente trabalho utilizou duas análises DEA BCC, *bootstrap*, com orientação para o *output*, para ranquear, separadamente, as escolas brasileiras e as escolas portuguesas. É importante frisar que somente para as escolas brasileiras foi realizada a análise DEA 2 Estágios, pois diferentemente do livre acesso aos dados contextuais educacionais disponibilizados pelo governo brasileiro, os dados contextuais das escolas portuguesas não são disponibilizados livremente.

##### 4.1.1.1. Resultados da análise DEA das escolas brasileiras

Como abordado no método, a amostra definida para a realização da análise DEA totaliza 2.236 DMUs, composta por escolas públicas de nível municipal que possuem os anos letivos do Ensino Fundamental I e II na mesma unidade educacional, pertencentes aos níveis socioeconômicos mais elevados (NSE 4, 5 e 6), e que possuem dados completos.

A tabela abaixo reúne as principais estatísticas descritivas referentes as escolas brasileiras que compuseram a amostra para a realização da análise DEA, como as notas médias

por escola na Prova Brasil nas matérias de Língua Portuguesa e Matemática, o Indicador de Rendimento dessas escolas, as notas do IDEB, bem como seus escores DEA.

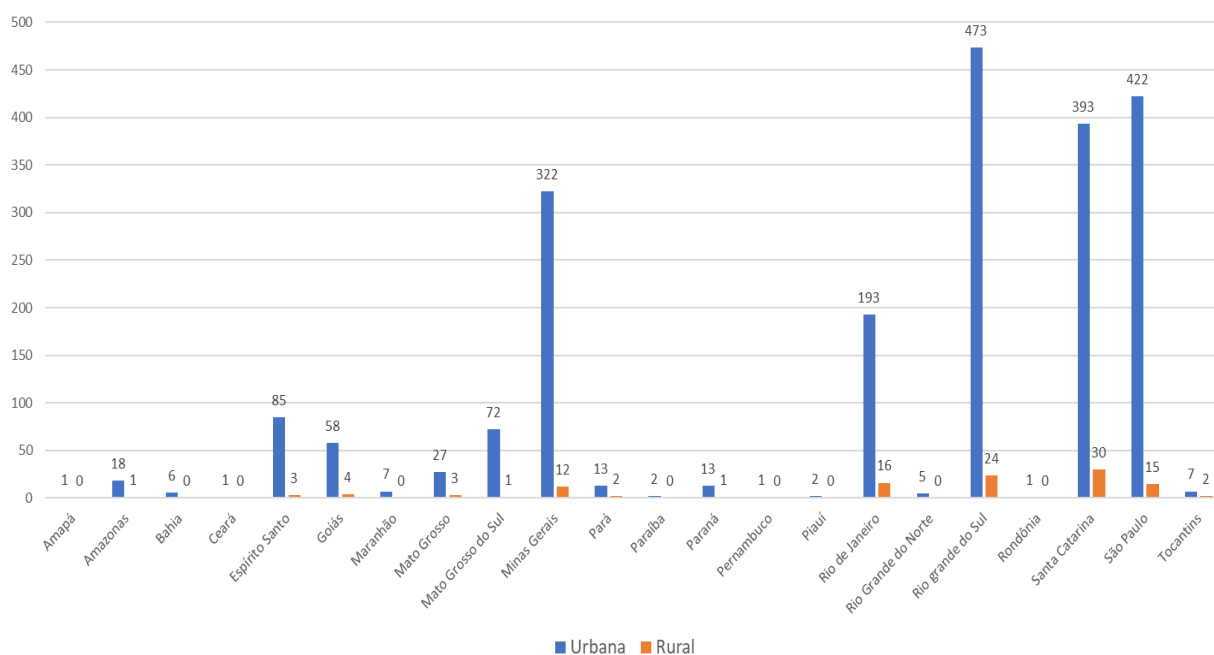
**Tabela 7 - Estatísticas descritivas gerais dos resultados do modelo DEA para o Brasil**

Estatísticas descritivas	INPUTS (5º ANO, 2013)		OUTPUTS (9º ANO, 2017)			IDEB		SCORE DEA
	Nota Português	Nota Matemática	Nota Português	Nota Matemática	Indicador de Rendimento	2013	2017	
<b>Média</b>	209,04	226,09	269,20	270,03	0,891	5,71	5,05	<b>0,879</b>
<b>Mediana</b>	208,39	224,89	269,85	269,78	0,910	5,70	5,10	<b>0,875</b>
<b>Mínimo</b>	143,55	150,28	188,28	194,70	0,485	2,40	2,30	<b>0,627</b>
<b>Máximo</b>	272,11	295,52	323,51	341,91	1,000	8,30	7,60	<b>1,000</b>

Fonte: elaborado pelo autor, com dados de Brasil (2017).

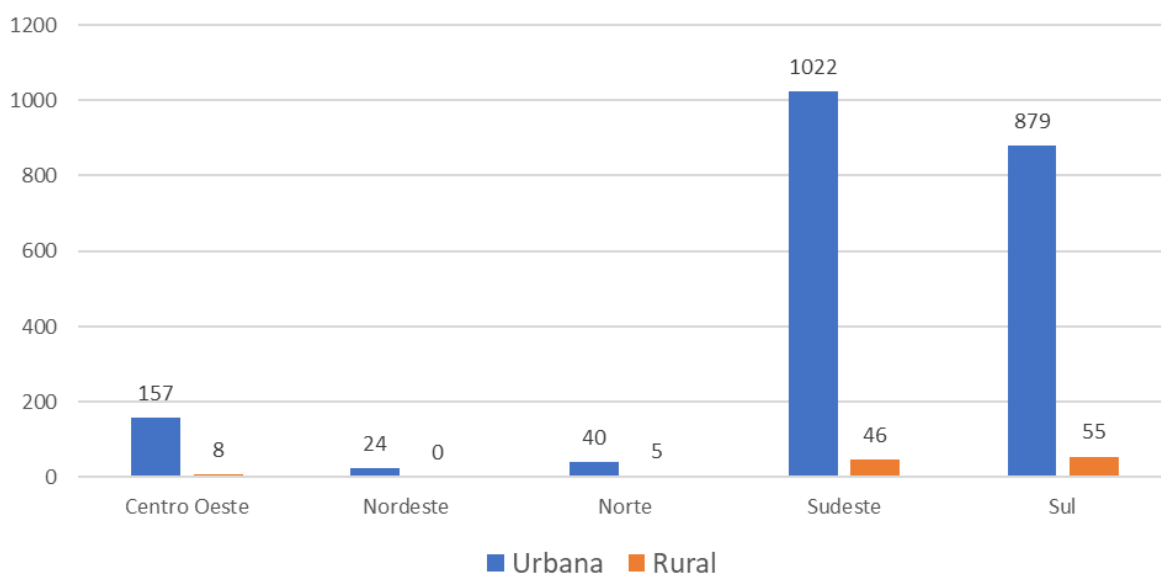
A seguir, são apresentadas as estatísticas descritivas das escolas analisadas da amostra das escolas selecionadas que compuseram a análise DEA, referentes à localização e ao nível socioeconômico.

**Gráfico 8 - Distribuição das escolas da amostra, por Unidades da Federação**



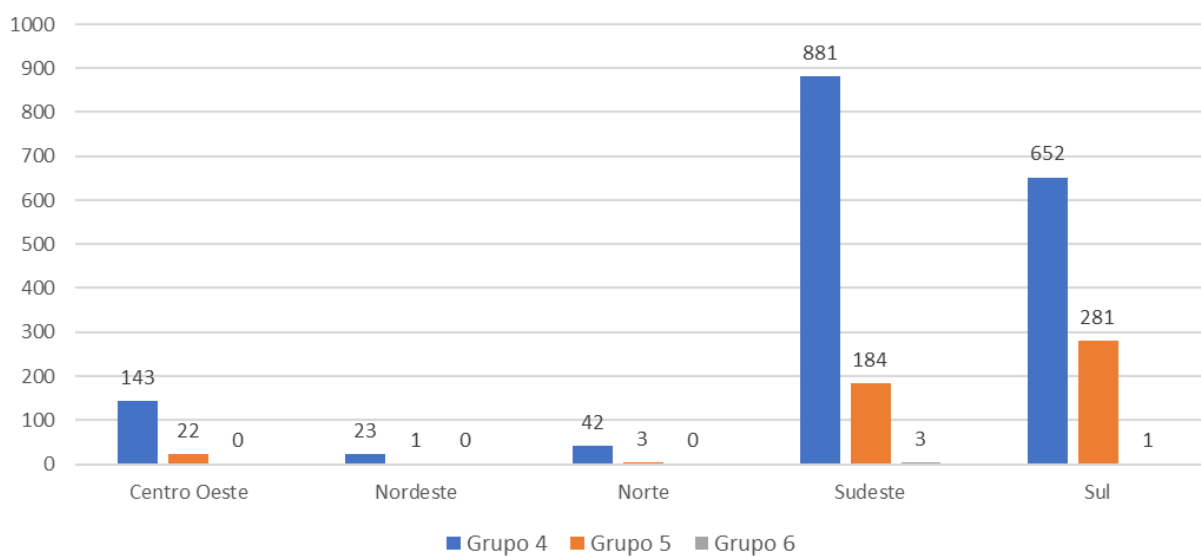
Fonte: elaborado pelo autor, com dados de Brasil (2017).

**Gráfico 9 - Distribuição das escolas da amostra (NSE 4, 5 e 6), por Regiões do Brasil**

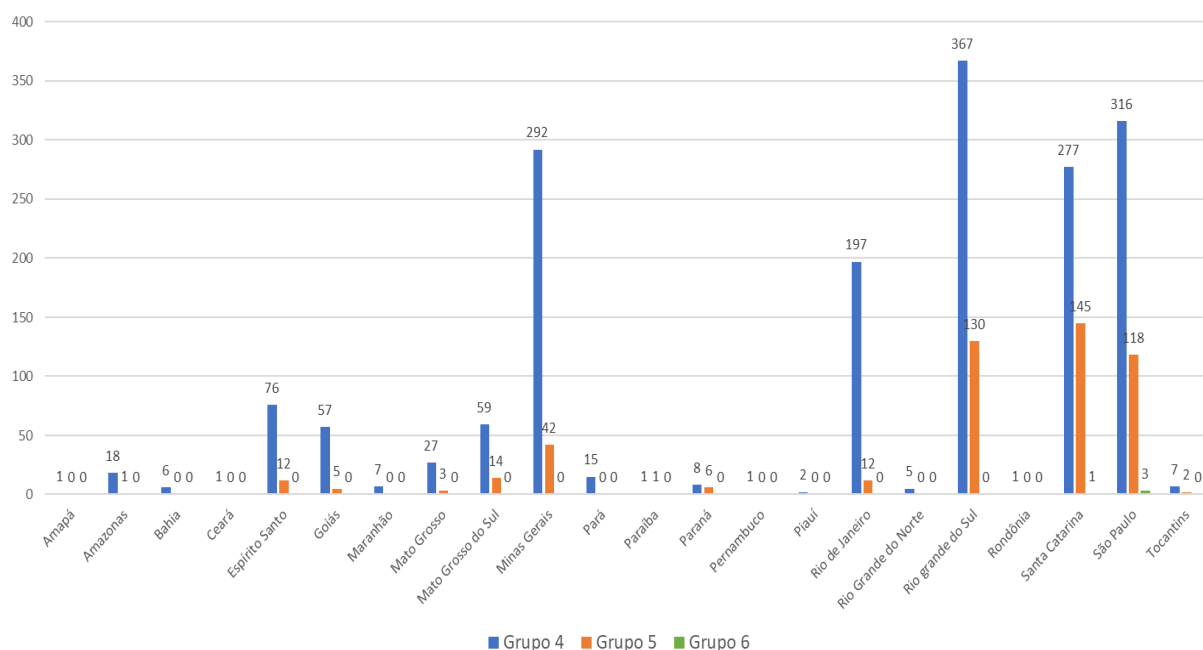


Fonte: elaborado pelo autor, com dados de Brasil (2017).

**Gráfico 10 - Distribuição das escolas das amostra, em função do NSE e Regiões do Brasil**

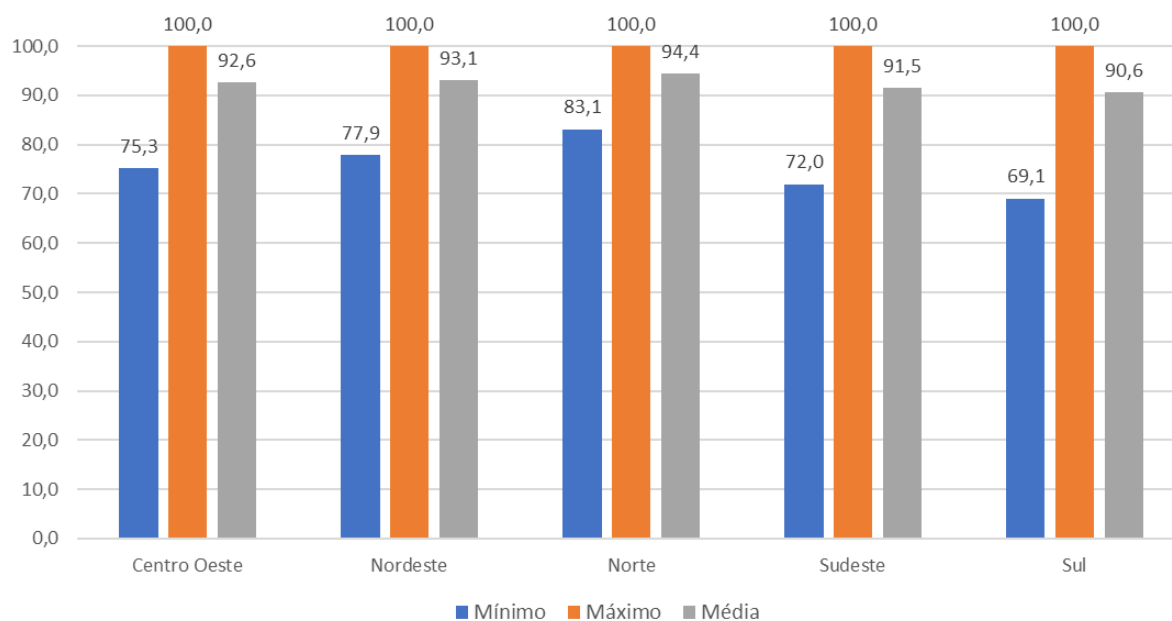


Fonte: elaborado pelo autor, com dados de Brasil (2017).

**Gráfico 11 - Distribuição das escolas em função do NSE, por Unidades da Federação**

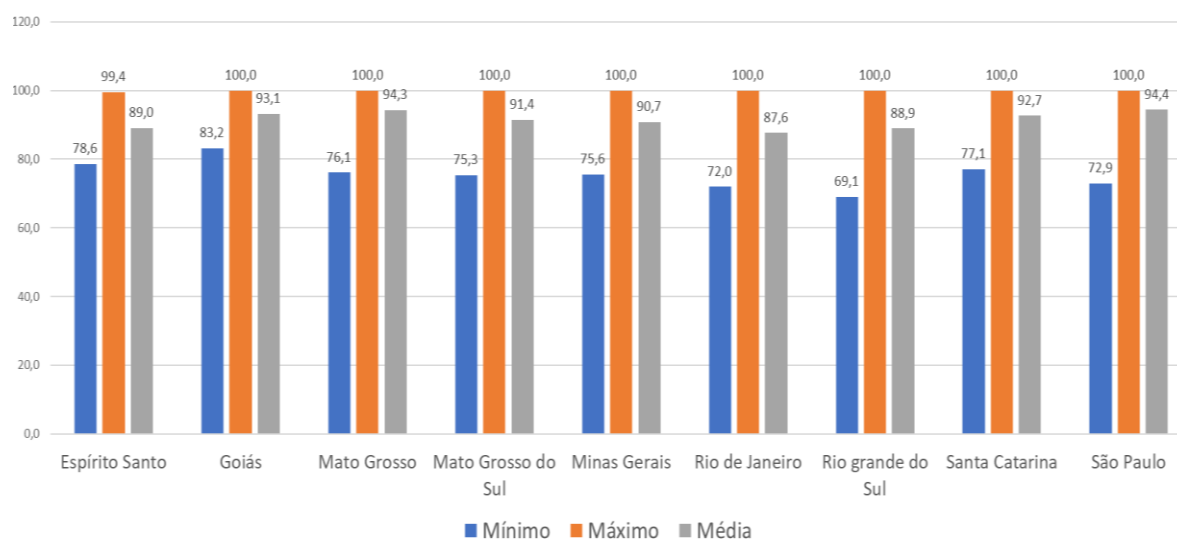
Fonte: elaborado pelo autor, com dados de Brasil (2017).

A seguir, são apresentados os gráficos das estatísticas descritivas da amostra das escolas selecionadas que compuseram a análise DEA, referentes ao *score* DEA obtido da análise.

**Gráfico 12 - Distribuição das escolas em função do *score* DEA, por Regiões do Brasil**

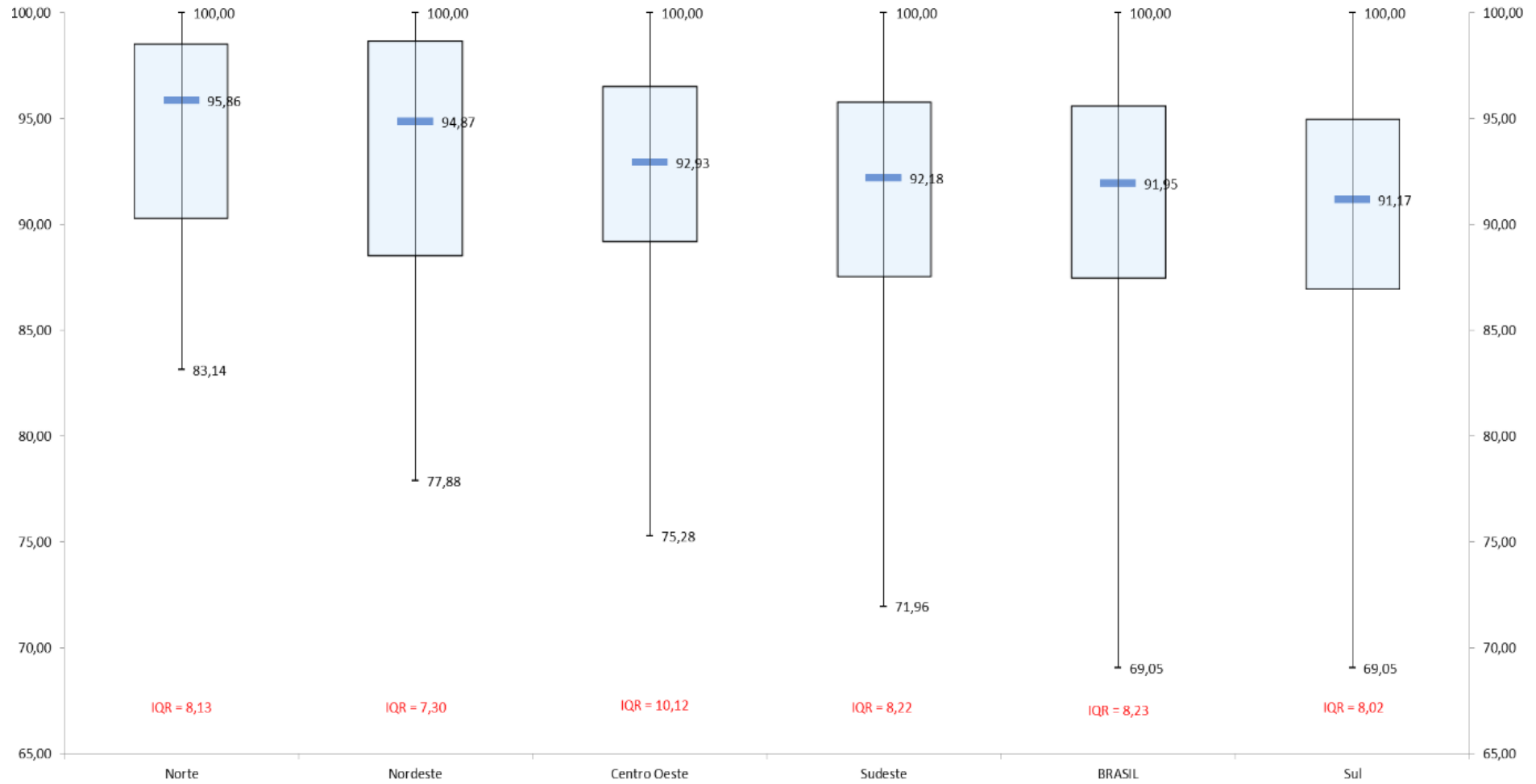
Fonte: elaborado pelo autor, com dados de Brasil (2017).

**Gráfico 13 - Distribuição das escolas em função do *score* DEA, por Unidades da Federação**



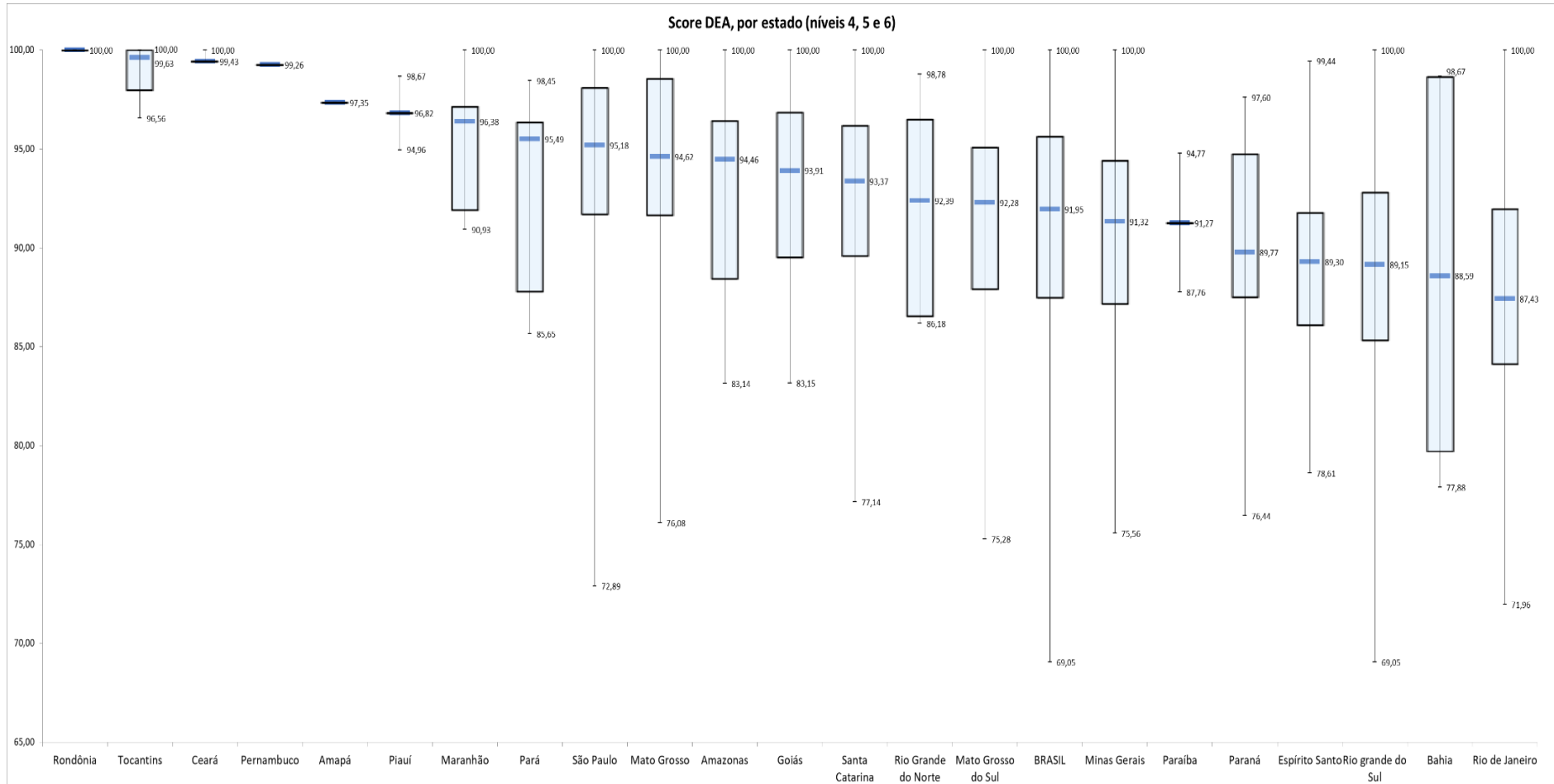
Fonte: elaborado pelo autor, com dados de Brasil (2017).

**Gráfico 14 - Boxplot da distribuição das escolas em função do *score* DEA, por Regiões do Brasil**



Fonte: elaborado pelo autor, com dados de Brasil (2017).

**Gráfico 15 - Boxplot da distribuição das escolas em função do score DEA, por Unidades da Federação**



Fonte: o autor, com dados de Brasil (2017).

#### 4.1.1.2. Resultado da análise DEA das escolas portuguesas

A amostra definida para a realização da análise DEA em Portugal totaliza 371 DMUs, composta por escolas públicas que possuem na mesma unidade educativa os anos letivos dos Ciclos 2 e 3 do Ensino Básico português (correspondente ao Ensino Fundamental I e II brasileiro), pertencentes aos níveis socioeconômicos mais elevados (denominado em Portugal como “contextos” 2 e 3), e que possuem dados completos.

A tabela abaixo reúne as principais estatísticas descritivas referentes as escolas portuguesas que compuseram a amostra para a realização da análise DEA, como as notas médias por escola no Exame Nacional nas matérias de Língua Portuguesa e Matemática, bem como seus escores DEA.

**Tabela 8 - Estatísticas descritivas gerais dos resultados do modelo DEA para Portugal**

Estatísticas descritivas	INPUTS (6º ANO, 2015)		OUTPUTS (9º ANO, 2018)		SCORE DEA BCC OUTPUT
	Nota Português	Nota Matemática	Nota Português	Nota Matemática	
<b>Média</b>	3,09	2,72	3,37	2,54	<b>0,88</b>
<b>Mediana</b>	3,09	2,71	3,36	2,52	<b>0,88</b>
<b>Mínimo</b>	2,24	1,67	2,42	1,55	<b>0,63</b>
<b>Máximo</b>	3,80	3,80	4,09	3,82	<b>1,00</b>

Fonte: o autor, com dados de Público (2018) e Público (2015).

É importante destacar que a ausência de disponibilização aberta de informações mais detalhadas das escolas portuguesas não permitiu a realização de estatísticas descritivas do mesmo modo como feito para as escolas brasileiras no item anterior.



#### 4.1.2. Resultados da Análise de Quartil

A partir das 1.440 variáveis, obtidas através de todas as respostas dos questionários situacionais da Prova Brasil, aplicados em todas as escolas brasileiras participantes da avaliação no ano de 2015, a nível de alunos, professores, diretores e infraestrutura escolar, foi realizada a análise dos quartis dos escores DEA obtidos para cada escola.

Realizou-se o teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* para cada uma das 1.440 variáveis, onde foi constatado que nenhuma das variáveis possui um comportamento de normalidade. A partir destes resultados foi efetuado o cálculo de diferença das médias destas variáveis, de forma a permitir a verificação das diferenças encontradas entre as respostas das escolas constantes dos quartis inferior e superior. Esta análise se deu pelo uso do teste de *Mann-Whitney*, que identificou a significância das diferenças entre os quartis inferior e superior.

**Tabela 9 - Quantidade de variáveis analisadas na Análise de Quartil**

Assunto das Variáveis	Quantidade de variáveis	Variáveis selecionadas para as regressões	%
Escola	256	48	18,75%
Diretor	431	102	23,67%
Professor	532	359	67,48%
Aluno	221	128	57,92%
<b>TOTAL</b>	<b>1.440</b>	<b>637</b>	<b>44,25%</b>

Fonte: o autor.

Da análise de quartil, onde buscou-se identificar as maiores diferenças e tendências crescentes ou decrescentes entre o primeiro e o último quartil, foram selecionadas 637 variáveis com diferença estatística significativa entre os grupos de alto e baixo desempenho, ou seja, representando 44,25% das variáveis totais.

Destaca-se, ainda, que estes são resultados preliminares e servirão de base para a próxima fase da etapa quantitativa, a análise de Regressão Lineal Múltipla, cujos resultados são apresentados a seguir.

### 4.1.3. Resultados da Regressão Linear Múltipla

A partir das 637 variáveis identificadas na análise de quartil, procedeu-se à análise por meio da Regressão Linear Múltipla. Para tanto, foram realizadas quatro análises de regressão individualmente, uma para cada grupo de variáveis (Escola, Diretor, Professor e Aluno – conforme a tabela anterior), pois se tratam de assuntos não similares entre si.

Para cada uma das quatro regressões, foram realizadas três simulações de busca sequencial de variáveis pelos métodos de estimação *stepwise*, adição *forward* e eliminação *backward*, utilizando-se o software IBM SPSS Statistics, versão 22. O modelo que apresentou melhor discriminação foi o *stepwise*.

Estes quatro modelos, em razão da complexidade envolvida no serviço educacional, e da influência de fatores externos nos resultados dos estudantes, obtiveram os valores de R<sup>2</sup> explicitados na tabela a seguir, apresentando baixo poder explicativo, não possibilitando generalizações. Porém, sendo atendidos os pressupostos da técnica, podemos utilizar seus resultados para reforçar a análise sobre os itens por ela destacados. As tabelas constando os valores individuais dos betas para cada variável e os testes de multicolinearidade da regressão encontram-se nos elementos pós-textuais do presente trabalho, nos Apêndices M, N, O e P.

**Tabela 10 - Resumo dos modelos de regressão linear múltipla**

<b>Modelos</b>	<b>Assunto das Variáveis</b>	<b>Variáveis selecionadas para a análise</b>	<b>Variáveis incluídas no modelo</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Erro Padrão da estimativa</b>	<b>Durbin-Watson</b>
<b>Regressão 1</b>	Escola	48	9	0,063	5,36954	1,371
<b>Regressão 2</b>	Diretor	102	26	0,162	5,09527	1,484
<b>Regressão 3</b>	Professor	359	59	0,286	4,73318	1,595
<b>Regressão 4</b>	Aluno	128	22	0,363	4,43032	1,650
<b>TOTAL</b>	-	<b>637</b>	<b>116</b>	-	-	-

Fonte: o autor.

Por fim, a partir das 116 variáveis encontradas pelos quatro modelos de regressão, as mesmas foram reduzidas em 75 variáveis, uma vez algumas delas são semelhantes entre si, a fim de se evitar variáveis duplicadas ou tratando de uma mesma temática.

#### 4.1.4. Variáveis relevantes para o desempenho escolar dos alunos

O quadro a seguir apresenta as 100 variáveis relevantes para o avanço do desempenho escolar dos alunos brasileiros, composta pelas 75 variáveis que foram consideradas como relevantes pela análise da Regressão Linear Múltipla, e pelas 39 variáveis que foram encontradas em comum nos trabalhos anteriores que utilizaram a metodologia de Salgado Junior (2013), sintetizadas parcialmente por Marinzeck-Santos et al. (2017); dessas 39, 14 coincidiram com as variáveis consideradas pela regressão e 25 são inéditas, ou seja, não haviam sido contempladas pela regressão. É importante destacar que, como algumas variáveis tratam de um mesmo assunto, foi realizado um agrupamento classificatório das 100 variáveis por meio de 23 categorias em função de suas temáticas em comum, conforme apresenta a primeira coluna do Quadro 6.

**Quadro 6 - Variáveis obtidas através da Regressão Linear Múltipla e dos trabalhos anteriores**

CATEGORIAS (Grupo de Variáveis)	VARIÁVEIS	Regressão (2° est. DEA)	Trabalhos anteriores
Falta e evasão	Faltas pelos alunos	x	
Reprovação	Grau de reprovação do aluno	x	
Reprovação	Existência de sistema de progressão continuada		x
Práticas do órgão gestor	Grau de conhecimento do Secretário da situação educacional pedagógica geral do município		x
Práticas do órgão gestor	Existência de um planejamento estratégico da SME (indicadores, metas)		x
Práticas do órgão gestor	Frequência das reuniões do Secretário com a equipe da SME		x
Apoio do Órgão de Gestão às escolas	Relação/apoio entre Diretor e SME	x	x
Apoio do Órgão de Gestão às escolas	Acessibilidade na comunicação com o secretário de educação		x

Recursos financeiros	Montante de recursos providos da APM		X
Práticas pedagógicas	Grau de autonomia do docente no ensino dessa disciplina		X
Recursos financeiros	Volume de projetos Federais e Estaduais		X
Perfil do Diretor	Faixa etária do Diretor	X	
Perfil do Diretor	Nível de escolaridade do Diretor	X	
Perfil do Diretor	Instituição de formação do Diretor	X	
Perfil do Diretor	Experiência docente do Diretor	X	
Condições Trabalhistas do Diretor	Salário do Diretor	X	X
Condições Trabalhistas do Diretor	Forma de contratação do Diretor	X	
Condições Trabalhistas do Diretor	Existência de política de formação continuada para diretores		X
Gestão do Diretor	Grau de conhecimento do Diretor sobre os indicadores educacionais (SAEB).	X	X
Gestão do Diretor	Atribuição de turmas dos professores	X	
Gestão do Diretor	Ação do Diretor para redução da taxa de abandono	X	
Gestão do Diretor	Ação do Diretor para redução da taxa de reprovação	X	
Gestão do Diretor	Existência de carência de pessoal de apoio pedagógico	X	
Gestão do Diretor	Relação/apoio entre professor e Diretor	X	
Gestão do Diretor	Diretor informa equipe sobre oportunidades de cursos	X	
Gestão do Diretor	Diretor estimula atividades inovadoras na escola	X	
Gestão do Diretor	Grau de autonomia para decisões financeiras		X
Gestão do Diretor	Ações/políticas para retenção dos docentes		X
Gestão do Diretor	Continuidade de projetos elaborados na gestão anterior		X
Gestão do Diretor	Existência de um planejamento estratégico escolar (indicadores, metas)		X
Perfil do Professor	Nível de escolaridade do professor	X	
Perfil do Professor	Instituição de formação do professor	X	
Perfil do Professor	Experiência docente do professor	X	

Condições Trabalhistas do Professor	Salário do professor	X	
Condições Trabalhistas do Professor	Regime trabalhista do professor	X	
Condições Trabalhistas do Professor	Número de escolas que professor leciona	X	
Condições Trabalhistas do Professor	Carga horária de trabalho do professor	X	
Condições Trabalhistas do Professor	Dedicação do professor para atividades extraclasse	X	
Condições Trabalhistas do Professor	Participação do professor em cursos de capacitação profissional na área de educação	X	X
Condições Trabalhistas do Professor	Participação do professor em cursos de especialização em metodologias de ensino	X	
Condições Trabalhistas do Professor	Aperfeiçoamento do professor em diretrizes curriculares	X	
Condições Trabalhistas do Professor	Frequência da rotatividade dos professores nessa disciplina		X
Condições Trabalhistas do Professor	Existência de política de formação continuada para docentes		X
Gestão do Professor	Frequência das reuniões do Conselho de Classe	X	
Gestão do Professor	Participação do professor no Planejamento Curricular	X	
Gestão do Professor	Realização de reuniões entre os professores	X	X
Gestão do Professor	Desenvolvimento do conteúdo previsto pelos professores	X	
Práticas pedagógicas	Professor propõe dever de casa	X	
Práticas pedagógicas	Professor corrige dever de casa	X	
Práticas pedagógicas	Professor propõe atividades em grupos de alunos	X	
Práticas pedagógicas	Professor propõe atividades de cópia de textos	X	
Práticas pedagógicas	Professor propõe atividades de leitura	X	
Práticas pedagógicas	Professor propõe atividades de discussão de exercícios numéricos	X	

Práticas pedagógicas	Frequência que o docente acompanha o desempenho do aluno		X
Recursos pedagógicos	Utilização de jornais como recurso pedagógico	X	
Recursos pedagógicos	Utilização de revistas informativas como recurso pedagógico	X	
Recursos pedagógicos	Utilização de livros de literatura como recurso pedagógico	X	
Recursos pedagógicos	Utilização de projetor como recurso pedagógico	X	
Recursos pedagógicos	Utilização de programas e aplicativos como recurso pedagógico	X	
Recursos pedagógicos	Utilização de internet como recurso pedagógico	X	
Recursos pedagógicos	Qualidade do livro didático	X	
Recuperação e reforço	Recuperação paralela e reforço no contraturno		X
Condição socioeconômica do aluno	Condição socioeconômica do aluno influenciar no desempenho escolar	X	
Condição socioeconômica do aluno	Aluno possui máquina de lavar roupa em casa	X	
Condição socioeconômica do aluno	Família do aluno possui automóvel	X	
Condição socioeconômica do aluno	Número de moradores na residência do aluno	X	
Dedicação do aluno	Utilização da biblioteca pelos alunos	X	X
Dedicação do aluno	Aluno possui gosto em estudar	X	
Dedicação do aluno	Aluno pretende continuar estudos	X	
Disciplina e Violência dos alunos	Existência de atos de violência realizadas pelos alunos	X	X
Disciplina e Violência dos alunos	Tempo gasto em sala com indisciplina	X	X
Disciplina e Violência dos alunos	Uso de drogas pelos alunos	X	
Leitura dos alunos	Frequência de leitura do aluno em jornais	X	
Leitura dos alunos	Frequência de leitura do aluno em gibis	X	
Leitura dos alunos	Frequência de leitura do aluno em notícias na internet	X	

Leitura dos alunos	Frequência de visita do aluno à biblioteca	x	
Perfil da família do aluno	Formação do pai ou responsável do aluno	x	
Perfil da família do aluno	Alfabetização do pai ou responsável do aluno	x	
Perfil da família do aluno	Formação da mãe ou responsável do aluno	x	
Perfil da família do aluno	Aluno não reside com pai ou responsável	x	
Perfil da família do aluno	Idade do aluno no ingresso à escola	x	
Perfil da família do aluno	Frequência do acompanhamento dos pais nos deveres escolares dos filhos		x
Participação da família e comunidade	Membros da comunidade utilizam biblioteca	x	x
Participação da família e comunidade	Participação da família do aluno em Reuniões de Pais	x	x
Participação da família e comunidade	Grau de participação dos pais em eventos da escola		x
Participação da família e comunidade	Grau de Cobrança da Comunidade para com o Diretor		x
Participação da família e comunidade	Participação da comunidade no processo de tomada de decisão da escola		x
Participação da família e comunidade	Grau de participação dos pais na APM		x
Participação da família e comunidade	Apoio dos pais na validação das ações da escola		x
Participação da família e comunidade	Volume de Eventos, Rifas e Festividades		x
Infraestrutura da escola	Inexistência de internet na escola	x	x
Infraestrutura da escola	Condição do acesso à internet na escola	x	x
Infraestrutura da escola	Inexistência de quadra de esportes na escola	x	
Infraestrutura da escola	Condição ruim da quadra de esportes na escola	x	
Infraestrutura da escola	Condição da biblioteca na escola	x	x
Infraestrutura da escola	Biblioteca com acervo diversificado	x	x
Infraestrutura da escola	Carência de infraestrutura física da escola	x	

Refeição e merenda	Refeição farta, variada e balanceada		x
Segurança e Depredação	Mecanismos de segurança na escola	x	
Segurança e Depredação	Depredação da escola	x	

Fonte: elaborado pelo autor, com informações de Salgado Junior e Novi (2015), Ferreira (2015), Hallak-Regalo et al. (2016), Marinzeck-Santos et al. (2017), Soriano (2017), Pacífico (2019), Povedano (2019) e Benite (2020).



#### 4.1.5. Escolas selecionadas para os estudos de múltiplos casos

Para a realização do estudo de múltiplos casos, referente à etapa qualitativa da presente pesquisa, foram selecionadas 6 escolas com *score* DEA de valor igual a 1,00 – ou seja, 100% de eficiência relativa. Deste modo, foram escolhidas 3 escolas públicas municipais brasileiras, localizadas no estado de São Paulo, e 3 escolas públicas portuguesas espalhadas geograficamente pelo o país.

Esta seção busca caracterizar em maior profundidade as 6 escolas selecionadas em função de suas notas obtidas nas avaliações padronizadas de larga escala e indicadores de rendimento (variáveis de *input* e *output* dos modelos DEA adotados), bem como seu contexto socioeconômico (NSE).

Acerca das escolas 3 escolas brasileiras selecionadas (Escolas A, B e C), a tabela a seguir apresenta as principais informações contextuais.

**Tabela 11 - Informações contextuais das escolas brasileiras selecionadas**

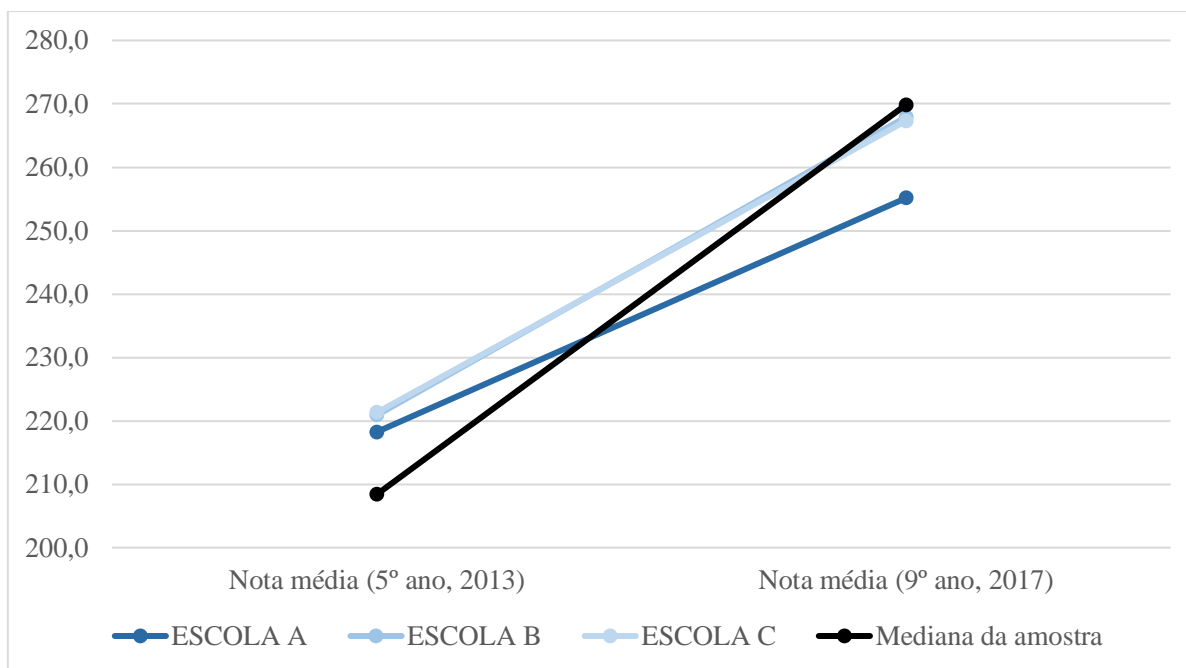
Escola brasileira analisada	Inputs (2013)		Outputs (2017)			IDEB		Score DEA obtido	NSE (2015)
	Prova Brasil (5º ano)		Prova Brasil (9º ano)		Indicador de Rendimento	2013	2017		
	Média Português	Média Matemática	Média Português	Média Matemática					
Escola A	218,2	233,5	255,1	245,1	1,00	6,1	5,0	1,0000	4
Escola B	220,9	259,4	267,9	280,6	1,00	6,9	5,8	1,0000	4
Escola C	221,3	263,0	267,3	271,9	1,00	7,0	5,7	1,0000	4

Fonte: elaborado pelo autor, com dados de Brasil (2017) e Brasil (2013).

A partir da análise destas informações, é possível compreender que as 3 escolas, como possuem *score* DEA igual a 1,0, foram umas das que mais se destacaram entre as demais da amostra representando um maior avanço entre as notas da Prova Brasil obtidas pelos alunos do 5º ano (2013) em comparação com suas notas quando já estariam no 9º ano (2017), tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática; e, além disso, também se destacam por apresentarem o Indicador de Rendimento igual a 1,00, representando baixos índices de reprovação e evasão escolar de seus alunos no período de 2017.

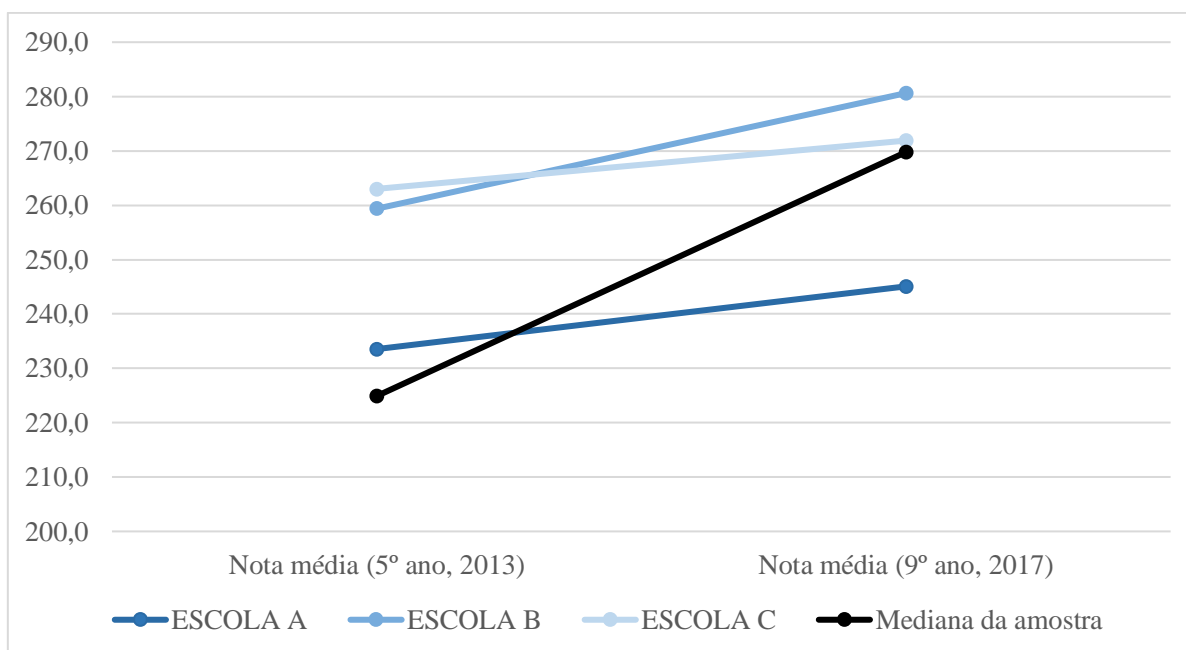
A seguir, são mostrados os gráficos que demonstram o avanço das notas supramencionadas obtidas pelas 3 escolas e pela mediana das demais escolas brasileiras que compõem a amostra do presente estudo.

**Gráfico 16 - Evolução das notas das escolas na Prova Brasil em Língua Portuguesa**



Fonte: elaborado pelo o autor.

**Gráfico 17 - Evolução das notas das escolas na Prova Brasil em Matemática**



Fonte: elaborado pelo o autor.

Já acerca das escolas 3 escolas portuguesas selecionadas (Escolas D, E e F), a tabela a seguir apresenta as principais informações contextuais.

**Tabela 12 - Informações contextuais das escolas portuguesas selecionadas**

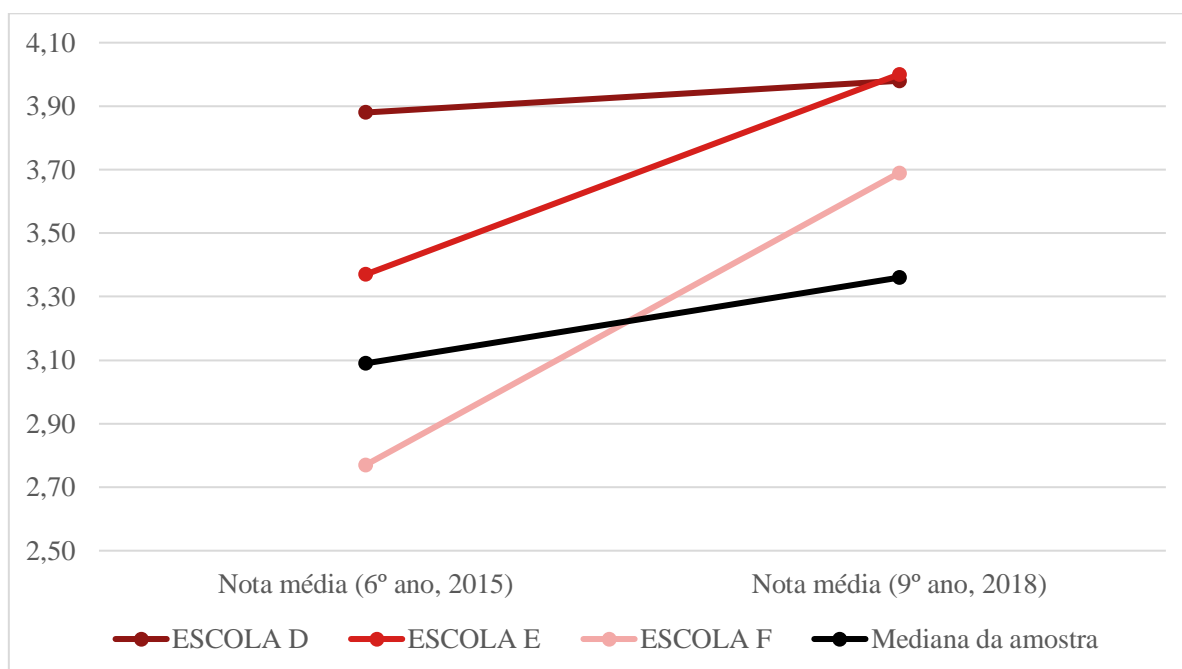
Escola portuguesa analisada	<i>Inputs (2015)</i>		<i>Outputs (2018)</i>		Score DEA obtido	NSE (2018)
	Exame Nacional (6º ano)		Exame Nacional (9º ano)			
	Média Português	Média Matemática	Média Português	Média Matemática		
<b>Escola D</b>	3,88	3,96	3,98	4,08	1,0000	3
<b>Escola E</b>	3,37	3,05	4,00	3,55	1,0000	2
<b>Escola F</b>	2,77	1,99	3,69	2,40	1,0000	2

Fonte: elabora pelo autor, com dados de Público (2018) e Público (2015).

A partir da análise destas informações, é possível compreender que as 3 escolas, como também possuem *score* DEA igual a 1,0, foram umas das que mais se destacaram entre as demais da amostra representando um maior avanço entre as notas do Exame Nacional português obtidas pelos alunos do 6º ano (2015) em comparação com suas notas quando já estariam no 9º ano (2018), tanto nas disciplinas em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Como não há Indicador de Rendimento para as escolas portuguesas, assim como nas do Brasil, o modelo DEA se resume em apenas medir o avanço das notas dos alunos, como já explicado no método.

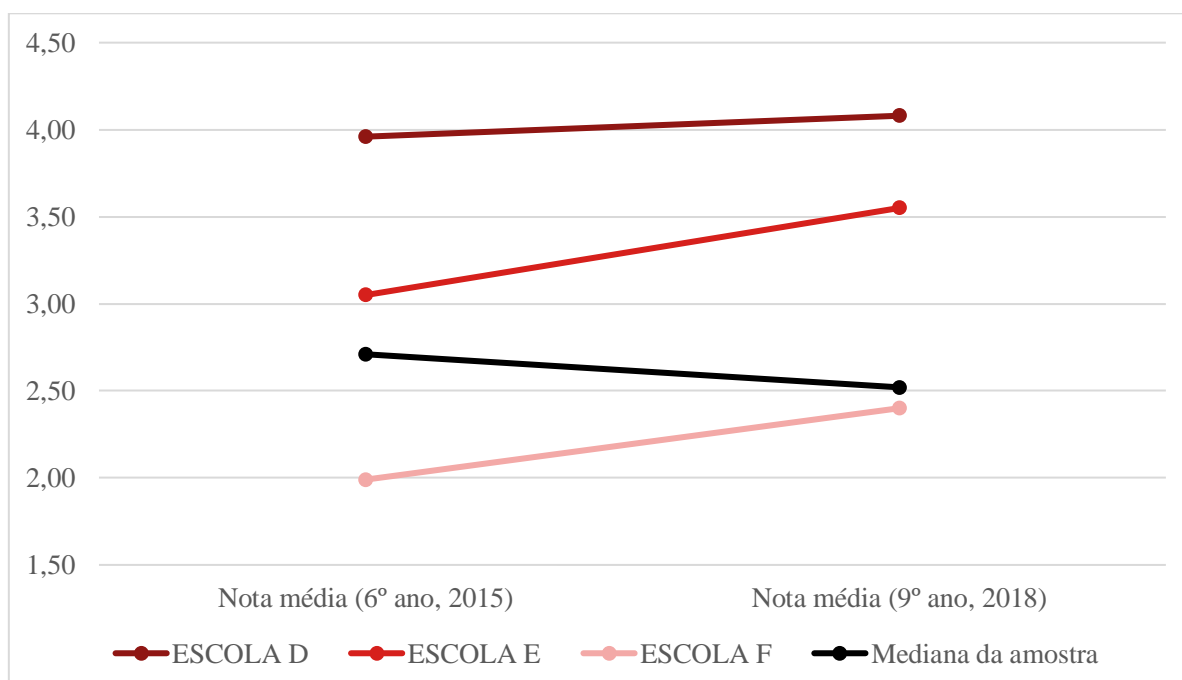
Da mesma forma, a seguir são mostrados os gráficos que demonstram o avanço das notas supramencionadas obtidas pelas 3 escolas e pela mediana das demais escolas portuguesas que compõem a amostra do presente estudo.

**Gráfico 18 - Evolução das notas das escolas no Exame Nacional Língua Portuguesa**



Fonte: elaborado pelo o autor.

**Gráfico 19 - Evolução das notas das escolas no Exame Nacional em Matemática**



Fonte: elaborado pelo o autor.

É importante ressaltar que, ao contrário dos dados portugueses, foi observado pelos gráficos anteriores referentes às notas escolas brasileiras que o avanço da mediana da amostra foi superior ao avanço de cada escola considerada eficiente pelo modelo DEA. Para tal situação, são necessárias algumas considerações.

Primeiramente, o modelo DEA BCC com orientação ao *output* – adotado pelo presente estudo – não mensura a eficiência relativa das DMU's (no caso, as escolas), a partir de um crescimento constante, de modo linearmente escalar. Dessa forma, ele considera como eficiente também aquelas escolas que conseguem obter avanços menores, porém que já estejam em um patamar de notas muito elevado em relação às demais. Este parâmetro de consideração de eficiência é denominado como eficiência técnica, e não como a eficiência escalar (BANKER; CHARNES; COOPER, W, 1984; CHARNES; COOPER; RHODES, 1978).

Em segundo lugar, a amostra de escolas brasileiras é significativamente maior que amostra das escolas portuguesas. Portanto, no caso brasileiro, há a possibilidade do elevado número de DMU's (escolas) fazer com que a sua mediana apresente uma amplitude muito maior das notas do que a mediana das escolas portuguesas.










Além disso, ao contrário do modelo DEA para as escolas portuguesas, a escolha das variáveis de *input* e *output* do modelo DEA brasileiro não leva em conta somente as notas dos alunos, mas também o seu Indicador de Rendimento, que no caso das 3 escolas brasileiras selecionadas possuem o valor máximo (igual a 1,00), o que não pôde ser representado pelos gráficos anteriores.

Na próxima seção será apresentado o diagnóstico prévio das escolas brasileiras, de acordo com a análise de quartil, e também as notas atribuídas para as escolas portuguesas. Essas informações são cruzadas com as 100 variáveis que foram identificadas pela presente etapa quantitativa da pesquisa.

#### 4.1.6. Diagnóstico prévio das escolas selecionadas em função das variáveis

O quadro abaixo representa o instrumento de pesquisa elaborado que relaciona as 100 variáveis relevantes para o desempenho dos alunos.

**Quadro 7 - Diagnóstico prévio das escolas selecionadas em função das variáveis identificadas**

N	RESPONDENTE	CATEGORIAS (Grupo de Variáveis)	VARIÁVEIS	ORIGEM DA IDENTIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS		EFEITO	BENCHMARK		DIAGNÓSTICO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS (2º Estágio DEA)			NOTAS (de 1 a 5) DAS ESCOLAS PORTUGUESAS (Estudos de caso)		
				REGRESSÃO (2º estágio DEA)	TRABALHOS ANTERIORES*		Mediana das 10% melhores (2º Estágio DEA)	DESCRIÇÃO (Análise de Quartil)	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E	Escola F
1	P	Falta e evasão	Faltas pelos alunos	x		 37,66%	Escolas com melhor desempenho não possuem problemas de aprendizagem dos alunos devido ao alto índice de falta discente. Já escolas com pior desempenho apresentam esse tipo de problema.	25%	17%	0%	3	5	5	
2	A	Reprovação	Grau de reprovação do aluno	x		 17,48%	Escolas com melhor desempenho possuem menos alunos que já foram reprovados.	16%	8%	8%	4	5	4	
3	-	Reprovação	Existência de sistema de progressão continuada		x	 -	-	-	-	-	5	3	5	
4	-	Práticas do órgão gestor	Grau de conhecimento do Secretário da situação educacional pedagógica geral do município		x	 -	-	-	-	-	5	2	3	
5	-	Práticas do órgão gestor	Existência de um planejamento estratégico da SME (indicadores, metas)		x	 -	-	-	-	-	5	3	5	
6	-	Práticas do órgão gestor	Frequência das reuniões do Secretário com a equipe da SME		x	 -	-	-	-	-	5	2	3	
7	D	Apoio do Órgão de Gestão às escolas	Relação/apoio entre Diretor e SME	x	x	 94,74%	Escolas com melhor desempenho possuem uma melhor relação entre Diretor e SME. Já diretores de escolas com pior desempenho possuem menos apoio das instâncias superiores.	0%	100%	100%	2	5	5	
8	-	Apoio do Órgão de Gestão às escolas	Acessibilidade na comunicação com o secretário de educação		x	 -	-	-	-	-	5	3	5	
9	-	Recursos financeiros	Montante de recursos providos da APM		x	 -	-	-	-	-	4	2	3	

10	-	Práticas pedagógicas	Grau de autonomia do docente no ensino dessa disciplina		x		-	-	-	-	5	4	4		
11	-	Recursos financeiros	Volume de projetos Federais e Estaduais		x		-	-	-	-	5	2	3		
12	D	Perfil do Diretor	Faixa etária do Diretor	x			↑	49,64%	Escolas com melhor desempenho possuem Diretores com faixa etaria entre 40 e 49 anos.	100%	0%	0%	5	5	1
13	D	Perfil do Diretor	Nível de escolaridade do Diretor	x			↓	21,30%	Escolas com pior desempenho apresentam mais Diretores com formação superior em licenciaturas (exceto em Matemática).	0%	0%	0%	5	5	1
14	D	Perfil do Diretor	Instituição de formação do Diretor	x			↓	6,93%	Escolas com pior desempenho apresentam mais Diretores com formação superior universidades públicas federais.	0%	100%	0%	2	5	5
15	D	Perfil do Diretor	Experiência docente do Diretor	x			↑	23,91%	Escolas com melhor desempenho possuem mais diretores com experiência docente entre 6 a 10 anos. Já diretores com experiência docente acima de 20 anos estão mais presentes em escolas de pior desempenho.	100%	0%	0%	2	5	5
16	D	Condições Trabalhistas do Diretor	Salário do Diretor	x	x		↑	24,91%	Salários entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00 são observados com maior frequência nas escolas com melhor desempenho.	0%	0%	0%	2	5	5
17	D	Condições Trabalhistas do Diretor	Forma de contratação do Diretor	x			↓	20,83%	Escolas com pior desempenho possuem mais diretores contratados por meio de eleição. Já indicação e processo seletivo estão mais presentes em escolas com melhor desempenho.	0%	0%	0%	2	5	5
18	-	Condições Trabalhistas do Diretor	Existência de política de formação continuada para diretores		x			-		-	-	-	1	1	2
19	D	Gestão do Diretor	Grau de conhecimento do Diretor sobre os indicadores educacionais (SAEB).	x	x		↑	89,37%	Escolas com melhor desempenho possuem mais diretores com conhecimento sobre os indicadores educacionais do SAEB.	0%	100%	100%	2	5	5
20	D	Gestão do Diretor	Atribuição de turmas dos professores	x			↑	43,56%	Escolas com melhor desempenho possuem mais diretores que atribuem turmas aos professores pelo tempo de serviço e experiência.	100%	0%	0%	2	5	5
21	D	Gestão do Diretor	Ação do Diretor para redução da taxa de abandono	x			↑	49,55%	Escolas com melhor desempenho possuem mais diretores que promovem ações satisfatórias para a redução da taxa de abandono dos alunos. Já ações insatisfatórias são realizadas por mais diretores de escolas com pior desempenho.	0%	0%	100%	2	5	5

22	D	Gestão do Diretor	Ação do Diretor para redução da taxa de reprovação	x			↑	62,57%	Escolas com melhor desempenho possuem mais diretores que promovem ações satisfatórias para a redução da taxa de reprovação dos alunos. Já ações insatisfatórias são realizadas por mais diretores de escolas com pior desempenho.	0%	0%	100%	2	5	5
23	D	Gestão do Diretor	Existência de carência de pessoal de apoio pedagógico	x			↑	63,77%	Escolas com melhor desempenho não possuem carência de pessoal de apoio pedagógico. Já escolas com pior desempenho apresentam carência desses profissionais.	100%	0%	100%	2	5	5
24	P	Gestão do Diretor	Relação/apoio entre professor e Diretor	x			↑	42,64%	Escolas com melhor desempenho possuem uma relação entre Diretor e professores que procura assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	0%	17%	0%	5	5	5
25	P	Gestão do Diretor	Diretor informa equipe sobre oportunidades de cursos	x			↑	36,04%	Escolas com melhor desempenho possuem uma divulgação para os professores sobre oportunidades de cursos de aperfeiçoamento profissional.	0%	17%	33%	5	5	5
26	P	Gestão do Diretor	Diretor estimula atividades inovadoras na escola	x			↑	73,49%	Escolas com melhor desempenho possuem mais diretores que estimulam atividades inovadoras na escola.	100%	33%	100%	5	5	5
27	-	Gestão do Diretor	Grau de autonomia para decisões financeiras		x			-	-	-	-	-	5	2	3
28	-	Gestão do Diretor	Ações/políticas para retenção dos docentes		x			-	-	-	-	-	5	3	5
29	-	Gestão do Diretor	Continuidade de projetos elaborados na gestão anterior		x			-	-	-	-	-	5	3	5
30	-	Gestão do Diretor	Existência de um planejamento estratégico escolar (indicadores, metas)		x			-	-	-	-	-	5	3	5
31	P	Perfil do Professor	Nível de escolaridade do professor	x			↑	26,53%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores com formação superior, especialmente com licenciatura em letras e matemática.	25%	40%	17%	5	2	2
32	P	Perfil do Professor	Instituição de formação do professor	x			↑	74,91%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores com formação superior em instituições particulares ou públicas estaduais. Já professores com formação em instituições públicas federais são mais observados em escolas com pior desempenho.	100%	67%	100%	5	2	2
33	P	Perfil do Professor	Experiência docente do professor	x			↑	12,83%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores com experiência docente entre 11 a 15 anos.	25%	33%	17%	5	2	2



34	P	Condições Trabalhistas do Professor	Salário do professor	x			40,84%	Maiores salários dos docentes estão relacionados às escolas com melhor desempenho. Salários entre R\$ 3.748,01 e R\$ 9.370,00 são observados com maior frequência nas escolas com melhor desempenho.	25%	0%	0%	5	2	2
35	P	Condições Trabalhistas do Professor	Regime trabalhista do professor	x			13,78%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores celetistas. Já professores com regime estatutário estão mais presentes em escolas de pior desempenho.	0%	0%	0%	5	2	2
36	P	Condições Trabalhistas do Professor	Número de escolas que professor leciona	x			53,82%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores que trabalham em apenas uma escola. Já professores que trabalham em duas ou mais estão mais presentes em escolas com pior desempenho.	50%	67%	83%	5	2	2
37	P	Condições Trabalhistas do Professor	Carga horária de trabalho do professor	x			0,63%	Escolas com pior desempenho possuem mais professores que trabalham menos de 20 horas semanais.	0%	0%	0%	5	2	2
38	P	Condições Trabalhistas do Professor	Dedicação do professor para atividades extraclasses	x			44,72%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores que trabalham em atividades extraclasses em um período de 1/3 de sua jornada.	0%	0%	17%	5	2	2
39	P	Condições Trabalhistas do Professor	Participação do professor em cursos de capacitação profissional na área de educação	x	x		49,05%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores que realizaram cursos de capacitação que tiveram impacto positivo.	25%	67%	100%	4	2	3
40	P	Condições Trabalhistas do Professor	Participação do professor em cursos de especialização em metodologias de ensino	x			45,96%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores que realizaram cursos de capacitação que tiveram impacto positivo.	25%	67%	50%	4	2	3
41	P	Condições Trabalhistas do Professor	Aperfeiçoamento do professor em diretrizes curriculares	x			33,56%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores que possuem baixa necessidade em se aperfeiçoar nas diretrizes curriculares.	0%	50%	33%	4	2	3
42	-	Condições Trabalhistas do Professor	Frequência da rotatividade dos professores nessa disciplina		x		-	-	-	-	-	4	4	3
43	-	Condições Trabalhistas do Professor	Existência de política de formação continuada para docentes		x		-	-	-	-	-	1	1	2

44	P	Gestão do Professor	Frequência das reuniões do Conselho de Classe	x			72,85%	Escolas com melhor desempenho promovem reuniões de Conselho de Classe três vezes ou mais, anualmente.	100%	83%	83%	5	5	5
45	P	Gestão do Professor	Participação do professor no Planejamento Curricular	x			26,13%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores que participam do Planejamento Curricular entre 3 a 4 vezes ao ano.	75%	33%	0%	5	5	5
46	P	Gestão do Professor	Realização de reuniões entre os professores	x	x		40,40%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores que realizam semanalmente reuniões entre seus colegas.	25%	83%	33%	5	5	5
47	P	Gestão do Professor	Desenvolvimento do conteúdo previsto pelos professores	x			68,61%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores que desenvolvem mais de 80% do conteúdo previsto.	75%	17%	100%	3	5	5
48	P	Práticas pedagógicas	Professor propõe dever de casa	x			52,41%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores que propõem diariamente dever de casa para os alunos.	50%	33%	100%	3	4	4
49	P	Práticas pedagógicas	Professor corrige dever de casa	x			60,74%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores que corrigem diariamente dever de casa para os alunos.	50%	83%	100%	3	4	4
50	P	Práticas pedagógicas	Professor propõe atividades em grupos de alunos	x			50,54%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores que propõem atividades em grupos de alunos semanalmente.	75%	67%	83%	3	4	4
51	P	Práticas pedagógicas	Professor propõe atividades de cópia de textos	x			41,09%	Escolas com pior desempenho possuem mais professores que propõem atividades aos alunos de cópias de textos diariamente.	25%	33%	100%	3	4	4
52	P	Práticas pedagógicas	Professor propõe atividades de leitura	x			35,68%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores que propõem atividades diárias de estímulo à leitura dos alunos.	67%	25%	100%	3	4	4
53	P	Práticas pedagógicas	Professor propõe atividades de discussão de exercícios numéricos	x			77,68%	Escolas com melhor desempenho possuem mais professores que discutem diariamente se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada.	33%	100%	100%	3	4	4
54	-	Práticas pedagógicas	Frequência que o docente acompanha o desempenho do aluno		x		-	-	-	-	-	4	4	3

55	P	Recursos pedagógicos	Utilização de jornais como recurso pedagógico	x		 	6,73%	Escolas com melhor desempenho nunca utilizam jornais como recurso pedagógico.	0%	0%	0%	3	5	3
56	P	Recursos pedagógicos	Utilização de revistas informativas como recurso pedagógico	x		 	6,73%	Escolas com melhor desempenho nunca utilizam revistas como recurso pedagógico.	0%	0%	0%	5	5	5
57	P	Recursos pedagógicos	Utilização de livros de literatura como recurso pedagógico	x		 	57,70%	Escolas com melhor desempenho utilizam sempre livros de literatura como recurso pedagógico.	50%	83%	50%	5	5	5
58	P	Recursos pedagógicos	Utilização de projetor como recurso pedagógico	x		 	24,99%	Escolas com melhor desempenho utilizam sempre projetor como recurso pedagógico.	0%	17%	0%	5	5	5
59	P	Recursos pedagógicos	Utilização de programas e aplicativos como recurso pedagógico	x		 	25,01%	Escolas com melhor desempenho utilizam sempre programas de computador e aplicativos como recurso pedagógico.	0%	17%	0%	5	5	5
60	P	Recursos pedagógicos	Utilização de internet como recurso pedagógico	x		 	37,03%	Escolas com melhor desempenho utilizam sempre internet como recurso pedagógico.	0%	33%	50%	5	5	5
61	P	Recursos pedagógicos	Qualidade do livro didático	x		 	64,54%	Escolas com melhor desempenho possuem livros didáticos com maior qualidade. Já escolas com pior desempenho possuem livros com pior qualidade.	75%	100%	83%	3	5	5
62	-	Recuperação e reforço	Recuperação paralela e reforço no contraturno		x		-	-	-	-	-	4	4	3
63	P	Condição socioeconômica do aluno	Condição socioeconômica do aluno influenciar no desempenho escolar	x		 	22,74%	Escolas com melhor desempenho não possuem problemas de aprendizagem dos alunos devido ao seu meio social. Já escolas com pior desempenho apresentam esse tipo de problema.	0%	17%	0%	5	5	5
64	A	Condição socioeconômica do aluno	Aluno possui máquina de lavar roupa em casa	x		 	93,83%	Escolas com melhor desempenho possuem mais alunos que possuem eletrodomésticos como máquina de lavar em casa.	85%	97%	82%	3	4	4
65	A	Condição socioeconômica do aluno	Família do aluno possui automóvel	x		 	76,61%	Escolas com melhor desempenho possuem mais alunos cujas famílias possuem automóveis.	60%	81%	85%	3	5	5
66	A	Condição socioeconômica do aluno	Número de moradores na residência do aluno	x		 	11,93%	Escolas com pior desempenho possuem mais alunos que residem em casas com 6 pessoas ou mais habitando.	20%	14%	16%	2	3	4

67	A	Dedicação do aluno	Utilização da biblioteca pelos alunos	x	x		45,97%	Escolas com melhor desempenho possuem alunos que utilizam a biblioteca frequentemente.	74%	57%	67%	4	5	5
68	A	Dedicação do aluno	Aluno possui gosto em estudar	x			70,79%	Escolas com melhor desempenho possuem mais alunos que declaram gostar de estudar.	71%	81%	87%	4	5	4
69	A	Dedicação do aluno	Aluno pretende continuar estudos	x			27,31%	Escolas com melhor desempenho possuem mais alunos que pretendem continuar estudando no futuro. Já escolas com pior desempenho apresentam alunos que pretendem apenas trabalhar no futuro.	25%	16%	38%	4	4	3
70	D	Disciplina e Violência dos alunos	Existência de atos de violência realizadas pelos alunos	x	x		56,34%	Escolas com pior desempenho possuem alunos que agredem aos professores e funcionários da escola. Já alunos sem esse comportamento agressivo estão mais presentes em escolas de melhor desempenho.	0%	0%	0%	2	5	5
71	P	Disciplina e Violência dos alunos	Tempo gasto em sala com indisciplina	x	x		4,95%	Escolas com pior desempenho possuem professores que gastam entre 40% a 60% do tempo de aula mantendo a ordem/disciplina dos alunos.	0%	0%	0%	2	5	5
72	P	Disciplina e Violência dos alunos	Uso de drogas pelos alunos	x			2,19%	Escolas com melhor desempenho não possuem problemas de uso de drogas e bebidas alcoólicas pelos alunos. Já escolas com pior desempenho apresentam esse tipo de problema.	0%	0%	0%	3	5	5
73	A	Leitura dos alunos	Frequência de leitura do aluno em jornais	x			3,43%	Escolas com pior desempenho possuem mais alunos que leem frequentemente jornais e revistas. Já alunos que não possuem esse hábito são observados em escolas com melhor desempenho.	5%	0%	0%	2	3	4
74	A	Leitura dos alunos	Frequência de leitura do aluno em gibis	x			44,79%	Escolas com melhor desempenho possuem mais alunos que leem frequentemente gibis.	61%	57%	39%	2	3	3
75	A	Leitura dos alunos	Frequência de leitura do aluno em notícias na internet	x			30,54%	Escolas com melhor desempenho possuem mais alunos que leem frequentemente notícias da internet.	53%	42%	68%	2	3	5
76	A	Leitura dos alunos	Frequência de visita do aluno à biblioteca	x			11,72%	Escolas com melhor desempenho possuem mais alunos que frequentam sempre à biblioteca.	5%	33%	8%	2	3	5

77	A	Perfil da família do aluno	Formação do pai ou responsável do aluno	x			38,97%	Escolas com melhor desempenho possuem mais alunos cujo pai ou responsável possui formação acima do nível médio.	25%	32%	33%	2	3	4
78	A	Perfil da família do aluno	Alfabetização do pai ou responsável do aluno	x			96,38%	Escolas com melhor desempenho possuem mais alunos cujo pai ou responsável sabe ler. Já os que não sabem ler são observados em maior frequência nas escolas de pior desempenho.	84%	97%	95%	2	3	4
79	A	Perfil da família do aluno	Formação da mãe ou responsável do aluno	x			49,49%	Escolas com melhor desempenho possuem mais alunos cuja mãe ou responsável possui formação acima do nível médio.	20%	46%	51%	2	3	4
80	A	Perfil da família do aluno	Aluno não reside com pai ou responsável	x			28,89%	Escolas com pior desempenho possuem mais alunos que não residem com o pai ou homem responsável.	30%	22%	18%	2	3	4
81	A	Perfil da família do aluno	Idade do aluno no ingresso à escola	x			13,11%	Escolas com pior desempenho possuem mais alunos que ingressaram nos estudos após os 6 anos de idade.	10%	5%	11%	4	5	4
82	-	Perfil da família do aluno	Frequência do acompanhamento dos pais nos deveres escolares dos filhos	x			-	-	-	-	-	4	2	3
83	E	Participação da família e comunidade	Membros da comunidade utilizam biblioteca	x	x		49,36%	Os membros da comunidade de escolas com melhor desempenho utilizam suas bibliotecas.	0%	100%	100%	5	5	1
84	A	Participação da família e comunidade	Participação da família do aluno em Reuniões de Pais	x	x		55,49%	Escolas com melhor desempenho possuem mais alunos cuja família frequenta sempre às Reuniões de Pais. Já famílias de alunos que não frequentam as reuniões são mais observadas em escolas de pior desempenho.	30%	81%	59%	2	3	4
85	-	Participação da família e comunidade	Grau de participação dos pais em eventos da escola	x			-	-	-	-	-	4	2	3
86	-	Participação da família e comunidade	Grau de Cobrança da Comunidade para com o Diretor	x			-	-	-	-	-	4	2	3
87	-	Participação da família e comunidade	Participação da comunidade no processo de tomada de decisão da escola	x			-	-	-	-	-	5	4	4
88	-	Participação da família e comunidade	Grau de participação dos pais na APM	x			-	-	-	-	-	5	2	3
89	-	Participação da família e comunidade	Apoio dos pais na validação das ações da escola	x			-	-	-	-	-	5	2	3
90	-	Participação da família e comunidade	Volume de Eventos, Rifas e Festividades	x			-	-	-	-	-	5	3	5

91	E	Infraestrutura da escola	Inexistência de internet na escola	x	x	●	↓	10,67%	Escolas com pior desempenho não possuem acesso à internet para os alunos.	0%	0%	0%	5	3	3
92	E	Infraestrutura da escola	Condição do acesso à internet na escola	x	x	●	↑	50,63%	Escolas com melhor desempenho oferecem internet com boas condições de uso para os alunos.	0%	0%	100%	5	3	3
93	E	Infraestrutura da escola	Inexistência de quadra de esportes na escola	x		●	↓	7,57%	Escolas com pior desempenho não possuem quadra de esportes.	0%	0%	0%	5	2	3
94	E	Infraestrutura da escola	Condição ruim da quadra de esportes na escola	x		●	↓	9,73%	Escolas com pior desempenho apresentam condições estruturais ruins da quadra de esportes.	0%	0%	0%	4	5	5
95	E	Infraestrutura da escola	Condição da biblioteca na escola	x	x	●	↑	63,47%	Escolas com melhor desempenho oferecem biblioteca com boas condições estruturais para os alunos.	0%	0%	100%	4	5	5
96	E	Infraestrutura da escola	Biblioteca com acervo diversificado	x	x	●	↑	90,47%	Escolas com melhor desempenho oferecem biblioteca com acervo diversificado.	100%	100%	100%	4	5	5
97	P	Infraestrutura da escola	Carência de infraestrutura física da escola	x		●	↓	21,65%	Escolas com melhor desempenho não possuem carências na sua estrutura física.	0%	33%	0%	5	5	5
98	-	Refeição e merenda	Refeição farta, variada e balanceada		x	●		-	-	-	-	-	5	3	5
99	E	Segurança e Depredação	Mecanismos de segurança na escola	x		●	↑	90,29%	Escolas com melhor desempenho possuem cercas, grades e muros para garantir a segurança dos alunos.	100%	100%	100%	5	2	3
100	E	Segurança e Depredação	Depredação da escola	x		●	↓	29,17%	Escolas com pior desempenho apresentam mais sinais de depredação em sua infraestrutura.	0%	100%	0%	5	3	3

Fonte: elaborado pelo o autor.

## Legenda

### Efeito:

- Variável possui impacto **positivo** no desempenho do aluno.
- Variável possui impacto **negativo** no desempenho do aluno.

### Respondentes:

**A** = Alunos; **D** = Diretor; **E** = Escola; **P** = Professores.

## 4.2. RESULTADOS DA ETAPA QUALITATIVA

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos pelo estudo de múltiplos casos por meio da descrição detalhada de cada escola estudada, com a identificação das suas boas práticas, bem como a elaboração do roteiro de entrevistas.

### 4.2.1. Roteiro de entrevistas semiestruturadas

Para a elaboração do roteiro de entrevistas semiestruturadas que foi utilizado na coleta dos dados nos estudos de múltiplos casos do presente trabalho, foram elaboradas perguntas abertas sobre cada uma das 23 categorias das variáveis relevantes apresentadas no item anterior, acrescidas de uma categoria inicial que sintetiza as principais práticas que contribuem para a evolução do desempenho dos alunos.

**Quadro 8 - Roteiro de entrevistas semiestruturadas**

Categorias	Perguntas do Roteiro	Entrevistados		
		Diretor	Professor	Resp. Gestão
Evolução do desempenho dos alunos (síntese)	Quais são as práticas realizadas para melhorar o desempenho escolar dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática? Quais são os atores envolvidos nesse processo?	X	X	X
Reprovação	Qual o nível de reprovação da escola? Existem mecanismos e monitoramento de controle?	X	X	X
Falta e Evasão	Qual o nível de falta e de evasão da escola? Existem mecanismos e monitoramento de controle?	X	X	X
Perfil da família do aluno	Qual é o perfil da família do aluno? (grau de instrução e formação dos pais, composição familiar, idade do aluno de ingresso à escola, acompanhamento da família da vida escolar dos alunos)	X	X	

Participação da família e comunidade	Como ocorre a participação da comunidade e família na escola? (Reuniões, eventos, cobrança e participação nas decisões)	X	X	X
Condição socioeconômica do aluno	Quais são as condições socioeconômicas dos alunos desta escola? (Dificuldades financeiras, estrutura e apoio familiar)	X	X	X
Infraestrutura da escola	Como a infraestrutura da escola está preparada para garantir a qualidade do ensino? (Ex.: Quadra de esportes, biblioteca e acesso à internet).	X		X
Segurança e Depredação	Como a escola está preparada para garantir a segurança dos alunos? Qual a condição estrutural dos muros, grades, cercas e demais mecanismos semelhantes?	X		X
Recursos financeiros	Quais são os recursos financeiros que a escola possui? Qual a origem desses recursos? Qual a autonomia na gestão dos recursos?	X		X
Refeição e merenda	A escola oferece refeições aos alunos? De que modo? A refeição é considerada farta, nutricionalmente balanceada e variada?	X		X
Perfil do Professor	Qual o tipo de formação dos professores? Qual o tempo médio de permanência de um professor nesta escola?	X	X	
Condições Trabalhistas do Professor	Como são as condições trabalhistas dos professores? (Forma de contratação, estabilidade no cargo, rotatividade, salário, número de escolas que trabalham, carga horária dentro e fora de sala de aula, capacitações)	X	X	
Recuperação e reforço	Existe o oferecimento de reforço de aprendizagem e conteúdo no contraturno e recuperação paralela? Como funciona?	X	X	
Recursos pedagógicos	Quais são os recursos pedagógicos utilizados em aula pelos professores? (Livros, jornais, revistas, internet, programas computacionais, projetor)		X	
Práticas pedagógicas	Qual a frequência de: proposta de tarefas de casa e correção, atividades em grupo de resolução de problemas, de cópia de textos, estímulo a leitura dos alunos.		X	
Apoio do Órgão de Gestão às escolas	Como é a relação entre o Diretor e o Conselho? Existe o apoio de instâncias superiores ao Diretor e as escolas? O gestor do Conselho é acessível? Quais as formas de comunicação desse acesso?	X		X



Gestão do Diretor	Quais são as principais atividades do Diretor? (Planejamento, indicadores, atribuição de turmas, carência de pessoal, gestão coletiva, inovação, autonomia, retenção e aperfeiçoamento docente, continuidade de projetos anteriores)			X
Gestão do secretário	Quais são suas principais atividades como Gestor? (Planejamento, indicadores, reuniões com equipe interna)			X
Disciplina e Violência dos alunos	Sobre o ambiente de sala de aula, há casos de indisciplina dos alunos? Já houve situações de agressão ou uso de drogas por parte dos alunos (dentro ou fora da sala de aula)? Como estas situações foram tratadas pela escola?	X	X	
Leitura dos alunos	Como ocorre o incentivo à leitura dos alunos? Qual é a frequência de leitura? Quais os principais materiais de leitura? Como é a frequência do uso da biblioteca?		X	
Dedicação do aluno	Existe interesse e gosto pelo estudo? Quais são as expectativas futuras desses alunos?		X	
Perfil do Diretor	Qual a faixa etária, nível de formação e experiência docente do Diretor dessa escola?	X		X
Condições Trabalhistas do Diretor	Por qual meio assumiu o cargo de Diretor? Existem políticas de formação continuada para diretores? Qual a faixa salarial do Diretor e diferença com a dos professores?	X		
Gestão do Professor	Quais são as principais atividades do Professor? (Acompanhamento do desempenho, Reuniões de conselho de classe e de professores, participação no planejamento e currículo escolar, aplicação do conteúdo previsto, autonomia)	X	X	

Fonte: elaborado pelo o autor.

#### 4.2.2. Descrição do estudo de múltiplos casos das escolas brasileiras

Neste item são descritos os principais achados derivados das entrevistas semiestruturadas aplicadas nos estudos de múltiplos casos nas escolas brasileiras, de forma a evidenciar as boas práticas realizadas pelos atores educacionais envolvidos. A descrição foi organizada e é apresentada em função das 23 categorias das 100 variáveis obtidas pela análise de regressão da primeira etapa deste trabalho e das variáveis obtidas pelos trabalhos anteriores.

##### 4.2.2.1. Descrição da Escola A

A Escola A localiza-se em um pequeno distrito pertencente ao município A, sendo este uma cidade do interior paulista, com uma área total de 594 km<sup>2</sup> e uma população de 56.645 habitantes, configurando uma densidade populacional de 95,3 hab./km<sup>2</sup>, e com IDH de 0,748. Já o distrito onde se localiza a Escola A possui uma área total de 144 km<sup>2</sup> e população estimada de 2.090 habitantes, com densidade populacional de 14,5 hab./km<sup>2</sup> (IBGE, 2015).

**Imagem 1 - Localização geográfica da Escola A**



Fonte: Wikimedia Commons (2021).

Este distrito, por ser de uma localidade com estrutura urbana de dimensões reduzidas e ter uma população pouco numerosa, possui características particulares, onde a presença e

atuação da família é muito intensa e próxima às rotinas escolares e nas demais atividades realizadas pela comunidade. Sua atividade econômica é basicamente composta pela agricultura, destacando-se para a produção de frutas, serviços e comércios locais, contando também com duas indústrias. A questão religiosa, proveniente das culturas trazidas por imigrantes europeus em épocas anteriores, também é bastante presente no contexto e formação sociocultural dessa comunidade, segundo apontaram os entrevistados locais.

A Escola A, identificada pelo presente estudo como detentora de um *score DEA* de 1,00 – ou seja, *benchmark* – está localizada no centro do referido distrito paulista. Ela é a única escola de sua localidade que oferece o ensino público nos níveis do Ensino Fundamental I e II, atendendo aos alunos provenientes de famílias residentes nas zonas urbanas e, em sua maioria, rurais. É importante ressaltar que mesmo que a Escola A esteja localizada neste distrito que não está localizado dentro da zona urbana do município A, ela está subordinada à Secretaria da Educação desse município pelo fato de ser uma escola cujo seu distrito não possui uma secretaria ou departamento exclusivo.

**Imagem 2 - Fachada da Escola A**



Fonte: o autor.

A seguir, serão apresentados os principais achados resultantes das entrevistas semiestruturadas, referentes à etapa qualitativa do presente estudo, que foram realizadas com o Diretor Escolar e Professores de Língua Portuguesa e Matemática desta escola, bem como com

a equipe da Secretaria Municipal de Educação do município A. Tais achados foram seccionados em função das categorias das variáveis da etapa quantitativa do presente estudo e que serviram de base teórica para a elaboração do roteiro de entrevista.

### **Evolução do desempenho dos alunos**

Foi observado pelos entrevistados que a grande evolução no desempenho dos alunos da Escola A ao longo do Ensino Fundamental II, conforme comprovado pela análise DEA, possa estar relacionado a alguns fatores principais, em síntese.

Em primeiro lugar, a gestão da escola, em nível de SME e Diretoria são considerados pelos entrevistados como muito competentes e com alto grau de acompanhamento da situação geral dos alunos. Aliado a isso, foi observado que o corpo docente da Escola A possui um grande comprometimento e bons níveis alto-declarados de qualidade de vida no trabalho, tendo em vista a estabilidade que possuem no cargo e o plano de carreira vigente, permitindo-os a ter um acompanhamento ao longo de toda a formação do aluno e favorecendo a criação de vínculos de amizade e respeito com sua turma ao longo dos anos no processo de ensino e aprendizagem.

Foi apontado também que é realizado um acompanhamento muito próximo na vida escolar do aluno devido à existência de um profissional dedicado exclusivamente ao cargo de Coordenador Pedagógico específico para o ciclo do Ensino Fundamental II.

Aliado a esse constante acompanhamento por parte da escola, as famílias e a comunidade onde a Escola A se insere também possuem um elevado grau de participação e cobrança. Destaca-se aqui a existência de um órgão denominado Conselho Escolar que visa, por meio da representatividade externa, o acompanhamento e tomadas de decisões importantes, que será melhor detalhado nos próximos tópicos.

### **Reprovação**

É observado que a escola não possui problemas com reprovação dos alunos, fato comprovado pelo Indicador de Rendimento igual a 1. De acordo com a diretora e os membros da SME, é realizado um tratamento paralelo de acompanhamento do desempenho dos alunos para evitar a reprovação. Toda situação de reprova ocorre no 6º e no 9º ano, segundo os entrevistados, além de passar necessariamente por análise da Secretaria Municipal de Educação.

## **Falta e Evasão**

Foi observado que na Escola A também não há problemas graves relacionados às faltas e evasão escolar por parte de seus alunos, possuindo baixas taxas nessas temáticas. A diretora relata que é observado casos pontuais de faltas, como por exemplo na eventualidade do veículo de transporte dos alunos de zona rural apresentar problemas durante o seu trajeto, em incidentes e atolamentos nas estradas rurais.

Há o monitoramento constante e precoce das faltas, realizado em duas etapas: Primeiro, em nível escolar, os professores acompanham e o coordenador pedagógico tem a missão de fiscalizar as faltas, entrando diretamente em contato com a família dos alunos faltantes quando há esta ocorrência. E em segunda instância, a própria SME controla e monitora todo o processo, além de ser avisada na eventualidade de um aluno faltar por mais de 3 dias consecutivos. Neste caso, a escola informa a SME oficialmente que também aciona a Promotoria do Município que faz a interlocução entre a escola e a família, quando houver necessidade.

## **Apoio do Órgão de Gestão às escolas**

Foi constatado pelo diagnóstico realizado na etapa quantitativa do presente trabalho que os respondentes desta escola no questionário da Prova Brasil alegaram, em 2017, que não havia muito apoio da Secretaria Municipal da Educação para as atividades escolares. Contudo, foi observado pelas entrevistas que a escola, por estar em um distrito geograficamente distante da SME do município, possui grande autonomia e certa independência de seu órgão gestor.

Essa relação de descentralização é considerada positiva por todos os entrevistados, uma vez que cada escola e cada diretor tem maior autonomia para direcionar sua gestão às demandas locais mais específicas, referendadas pelos anseios da comunidade por meio do Conselho da Escola. Ademais, foi relatado que existe uma relação muito próxima e informal entre a SME e os diretores escolares que estão subordinados à Secretaria.

## **Práticas do órgão gestor**

O órgão gestor na qual a Escola A está subordinada, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação do município A, possui uma série de práticas que se relacionam para a melhoria do desempenho dos alunos, de acordo com os entrevistados.

Em primeiro lugar, a SME em questão possui amplo e contínuo controle da situação pedagógica e administrativa das escolas. Esse acompanhamento se dá por meio de dados que são analisados por indicadores estipulados, como a supervisão através de um quadro do rendimento escolar que visa controlar e fiscalizar o desempenho acadêmico de seus alunos e evitar situações de reprovação e evasão escolar. A Secretaria também fornece treinamentos anuais de aprimoramento nessas questões para a sua equipe.

Em segundo lugar, a SME promove uma gestão descentralizada, dando grande autonomia para cada uma de suas escolas, como dito anteriormente. Essa atuação de independência da Escola A é conseguida especialmente pelo Conselho Escolar e cabe à SME realizar a homologação das decisões e deliberações realizadas por esse conselho local.

Em terceiro lugar, e complementarmente à descentralização, a SME possui canais de comunicação com sua equipe e escolas de modo aberto, informal e contínuo, de modo que a Secretaria atende às demandas específicas das escolas em qualquer período, contando ainda com um sistema interno e próprio de solicitações por meio de ofícios onde as escolas podem realizar e acompanhar suas solicitações.

### **Perfil do Diretor**

A diretora da Escola A possui uma formação acadêmica em pedagogia, com pós-graduação em didática. É concursada pela prefeitura desde 1990 como professora, e conta com experiência profissional em diversas escolas, além de também ter atuado na área de assistência social, ocupando o cargo de Diretora Regional de assistência social na esfera estadual. Foi observado também pelas entrevistas que a diretora possui um perfil muito atuante, dedicando-se às suas atividades escolares e possuindo uma relação de proximidade, amizade e respeito com os professores da escola, demais membros da equipe escolar, alunos e seus familiares.

### **Condições Trabalhistas do Diretor**

Na contingência da SME em questão e da Escola A, foi constatado que o cargo de Diretor Escolar é de caráter efetivo, de acordo com o plano de carreira vigente. O concurso público para escolha dos diretores é realizado por meio de provas específicas da área e com análise de títulos.

Os entrevistados opinaram que tal processo de escolha por meio de concurso é positivo para a atuação dos diretores, uma vez que eles, por ocuparem um cargo efetivo, defendem às demandas específicas da escola sem precisar evitar atritos na convivência com a SME, podendo realizar mais cobranças sem possuir grandes receios de afetar a relação política entre os atores nas negociações.

Além disso, o processo de escolha dos cargos de Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico também foram apontados como diferencial positivo do município. Para o ingresso a estes cargos, os candidatos são submetidos a um Processo Seletivo, por meio de edital específico. Esse processo é composto basicamente por três etapas onde, na primeira, é realizada a inscrição dos candidatos (fase eliminatória, cujos requisitos são a formação em Licenciatura e ser Docente Efetivo da rede com 3 anos de experiência); na segunda, é realizada a análise curricular e provas de títulos (classificatória); já na terceira etapa, os candidatos finalistas são subordinados à uma entrevista diretamente com o Conselho da Escola, composto por representantes da escola e das famílias. Esse processo, de acordo com os entrevistados, é muito relevante uma vez que garante que os candidatos sejam escolhidos pelo crivo final do Conselho Escolar, ou seja, os Vice-Diretores e Coordenadores Pedagógicos serão selecionados em função de suas características que atendam e se adequem aos anseios da comunidade escolar.

### **Gestão do Diretor**

Como já observado, a diretora da Escola A possui um perfil de grande engajamento para com suas atividades e preza pela boa relação entre os demais atores da equipe e comunidade escolar. Compete às suas funções, além das atividades de caráter burocrático inerentes ao cargo, a realização do acompanhamento da situação administrativa e pedagógica da escola.

É destacado a criação de um cargo de apoio à sua gestão, o Coordenador Pedagógico que atua especificamente para cada ciclo do Ensino Fundamental; através dele, o diretor consegue descentralizar sua gestão, uma vez que os coordenadores possuem autonomia e a responsabilidade de acompanhar a situação pedagógica de seus alunos de cada ciclo.

Em síntese, a gestão da diretora nesta escola é baseada em diretrizes de descentralização e grande autonomia – sua própria e de sua equipe – para desempenhar suas funções alinhadas aos anseios da comunidade escolar, que por sua vez, é representada pela figura do Conselho Escolar que atua nessa questão. É observado também que a diretora concede grande autonomia

para os professores atuarem de maneira independente com suas turmas, pautando-se no acompanhamento constante de seu desempenho acadêmico.

### **Perfil do Professor**

A equipe docente da Escola A possui formação superior em suas áreas de atuação, bem como, em alguns casos, títulos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e também doutoramentos, em casos mais esporádicos.

Foi observado como fator mais relevante para a melhoria do desempenho dos alunos o perfil de atuação dos docentes nesta escola e sua baixa rotatividade. De acordo com as entrevistas, constatou-se que os professores possuem uma relação muito próxima com seus alunos, familiares e equipe escolar, pautadas em um ambiente de amizade e respeito. Esse fato é devido à questão de que a maioria dos professores permanecem por muitos anos na escola, acompanhando constantemente o desenvolvimento de suas turmas ao longo dos anos.

### **Condições Trabalhistas do Professor**

As condições trabalhistas dos professores da Escola A, de acordo com os entrevistados, contribuem para o desempenho dos alunos somente pelo fato de sua carreira docente. Nela, é estipulado que os professores sejam em sua maioria concursados e, em alguns casos, contratados por processo seletivo. Essa estabilidade na carreira favorece a permanência dos docentes na mesma escola, essa baixa rotatividade contribui para a criação de vínculos mais profundos e um maior acompanhamento, como já exposto nos itens anteriores.

Entretanto, há alguns pontos das condições trabalhistas que não foram apontados pelos entrevistados como fator decisivo, ou mais importante do que a questão da estabilidade na carreira. Um deles é a questão da remuneração, que de acordo com os mesmos, está ligeiramente abaixo da média observada na região. Além do salário, foi observado que a baixa frequência de oferecimento de formação continuada e de capacitação para os docentes também não impactaram negativamente em seu desempenho na carreira e, conseqüentemente, na evolução do desempenho dos alunos, segundo relatam os docentes entrevistados.



## **Gestão do Professor**

As práticas relacionadas à gestão dos professores dentro e fora da sala de aula são de grande importância para a evolução do desempenho acadêmico dos alunos, segundo apontam os entrevistados.

Em primeiro lugar, como já exposto, os professores de cada disciplina possuem a prática de realizar o acompanhamento de modo constante e muito próximo acerca do desempenho acadêmico e da vida escolar de seus alunos. Isso favorece um clima saudável e uma relação de apoio e respeito mútuo entre a figura dos docentes e de suas turmas.

Em segundo lugar, há a realização frequente de reuniões entre a equipe docente bem como a formação do Conselho de Classe que se reúne ao menos 4 vezes ao ano. Essa prática está relacionada com as atividades de acompanhamento, discussão e apoio entre os docentes acerca das condições pedagógicas da escola e de outras específicas.

Em terceiro lugar, como também já abordado, os docentes possuem uma grande autonomia para a realização de projetos extracurriculares, desenvolvimento e aplicação de métodos pedagógicos específicos e também a realização de recuperação e reforço. Há apenas a diretriz e aconselhamento por parte da direção da escola para que os professores se utilizem e se baseiem seu cronograma em função da apostila oficial disponibilizada pelo governo.

## **Recuperação e reforço**

Foi observado que, devido à baixa necessidade e demanda de reforço dos alunos da referida escola, não há práticas claras de um sistema organizado que promova a recuperação e o reforço no contraturno por parte da Escola A.

Os entrevistados alegam, entretanto, que há um controle ativo e constante, mesmo que informal e não padronizado, por parte do professor de cada disciplina mapeando o desempenho de seus alunos, individualmente. Essa situação é favorecida pela autonomia que o docente possui em relação a sua atuação pedagógica.

## **Recursos pedagógicos**

Como recursos pedagógicos utilizados dentro e fora da sala de aula se destacam alguns que os entrevistados apontaram como relevantes.

A escola conta com equipamentos de informática para serem utilizados como recursos pedagógicos por parte dos professores e alunos, como o caso de salas de multimídia que são equipadas com computadores e projetores para uso didático e pedagógico.

Além dos recursos voltados à tecnologia, a escola também conta com livros paradidáticos e didáticos para o uso de seus professores. Foi observado também que não são utilizados com frequência jornais e revistas para fins pedagógicos.

### **Práticas pedagógicas**

De acordo com os entrevistados da Escola A, o avanço do desempenho de seus alunos que foi observado muito se deve à realização de algumas práticas pedagógicas específicas.

Em primeiro lugar, os docentes possuem o hábito de passar tarefas de casa para que seus alunos as realizem. Todas as tarefas são corrigidas em sala de aula e possuem uma frequência de proposição de, pelo menos, duas vezes na semana.

Em segundo lugar, as turmas são pouco numerosas. Segundo os professores, salas de aula com no máximo 22 alunos facilitam a atividade e dedicação do professor para suprir e acompanhar as demandas individuais dos alunos, além de diminuir os casos de indisciplina.

Em terceiro lugar, os professores realizam projetos que estimulam a participação e apresentação dos seus alunos. Os projetos propostos mais realizados são relacionados às atividades de poesia, contos, revistas em quadrinhos e saraus literários. Todos estes projetos são apresentados pelos próprios alunos nas sextas-feiras, quando em cada semana uma sala realiza uma apresentação com performances temáticas e artísticas para toda a escola com divulgação pelas suas redes sociais oficiais. A escola, nesse sentido, também possui uma banda-fanfarrã que realiza apresentações para a comunidade com frequência.

Em quarto lugar, há uma grande preocupação por parte da Escola A acerca de valorizar os bons exemplos dos alunos, estimulando-os também ao exercício da cidadania e responsabilidade coletiva. Uma dessas práticas consiste em todas as sextas-feiras os alunos cantarem o hino nacional brasileiro, antes do início de suas atividades escolares. Além disso, existe a política de valorização de alunos com alto desempenho por meio de premiações, como o caso do concurso de redação; a escola também realiza parcerias com demais instituições da comunidade – como o Rotary Clube e a Câmara Municipal – para promover eventos públicos de premiação dos alunos com alto desempenho acadêmico, onde há ampla divulgação local e entrega de diplomas de mérito para os estudantes condecorados.

### **Perfil da família do aluno**

Foi observado que, segundo o relato dos entrevistados, o perfil da família dos alunos da Escola A é composto em sua maioria por núcleos familiares mais tradicionais e que residem no distrito e em zonas rurais, cujas ocupações se resumem em atividades menos complexas e de agricultura. O grau de instrução dos pais é baixo, porém a possuem um perfil de grande cobrança para com os alunos e para com a escola, sendo bem atuantes principalmente até o Ensino Fundamental I.

### **Participação da família e comunidade**

A participação da família e da comunidade no ambiente escolar e na vida acadêmica dos alunos possui grande relação com a melhoria do desempenho discente na Escola A, onde os pais e familiares são muito ativos no cotidiano escolar, principalmente nas reuniões de pais e mestres que são realizadas a noite para fomentar um maior número de participantes. Os entrevistados, de modo unânime, apontam que a alta participação da família e de membros da comunidade contribuem para o sucesso educacional da escola em questão. Essa participação é fomentada por práticas que se dividem em três tópicos.

Em primeiro lugar, a SME dá grande autonomia para a escola realizar eventos, festividades e atividades específicas que atraem essa presença. Destacam-se a festa junina (padroeiro da cidade), a Festa da Primavera e a realização de saraus musicais e literários. Os eventos também contam com parcerias com entidades da sociedade como a própria paróquia local da Igreja Católica onde é cedido o espaço para a realização desses eventos. Como dito, a escola também promove a música e a cultura por meio de sua fanfarra composta pelos próprios alunos, fazendo participações nos eventos e abrindo o desfile cívico de aniversário da cidade.

Em segundo lugar, foi observado que a escola possui um canal de comunicação aberto e informal, proporcionando um ambiente acolhedor e que favorece uma relação de grande proximidade entre a escola e as famílias e comunidade.

Em terceiro lugar, há a formação de um órgão de representatividade das famílias denominado Conselho de Escolar, específico para a Escola A. Este órgão é composto por professores, alunos, pais e presidido pelo diretor escolar. Dentre suas atribuições de representação dos anseios locais, destaca-se a tomada de decisão da alocação das verbas, resolução de problemas, análise de afastamento dos professores, análise de projetos propostos,

decisões acerca das atividades extras dos docentes e participação na escolha dos cargos de vice-diretor e coordenador pedagógico, bem como na sua recondução se for o caso. São realizadas reuniões periódicas para discussão, deliberação e acompanhamento da situação escolar. É importante mencionar que o diretor escolar acata as decisões que foram estipuladas pelo conselho e a SME as homologa. No caso particular da Escola A, o Conselho de Escola é muito atuante no cotidiano escolar e, segundo os entrevistados, é uma peça chave para a garantia do bom desempenho de seus alunos.

### **Condição socioeconômica do aluno**

Como mencionado, as famílias dos alunos da escola deste distrito são majoritariamente de origem rural. Contudo, é observado pelos entrevistados que a situação socioeconômica dos alunos está ligeiramente acima da média das demais escolas, principalmente àquelas que estão situadas dentro do município A.

Foi observado que as condições socioeconômicas dos alunos possuem um impacto maior especificamente nos anos finais do ensino fundamental. Entretanto, independentemente de suas condições, é revelado que não existe uma relação clara e totalmente linear entre o NSE e o desempenho escolar dos alunos, com casos heterogêneos. De acordo com os docentes entrevistados, se houver um acompanhamento pedagógico ao longo de toda a vida escolar do aluno, as suas condições sociais e econômicas não possuem grande impacto, positiva ou negativamente, em seu desempenho acadêmico.

### **Disciplina e Violência dos alunos**

Foi observado e relatado pelos entrevistados que, na Escola A, não existem ocorrências graves ou casos de desrespeito e violência realizados pelos alunos. São observados apenas casos pontuais e leves de indisciplina, que ocorrem de maneira esporádica.

Essa situação positiva se dá por dois fatores: primeiro, o perfil mais amigável dos alunos e a educação que recebem de suas famílias; em segundo, o contato muito próximo da equipe escolar com os alunos e familiares, além das regras claras de conduta. A diretora também apontou para a existência do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) do governo federal que promove, em casos necessários, medidas socioeducativas e de atividade dentro da escola, determinados pelo juiz, para menores infratores.

### **Leitura dos alunos**

O nível e frequência de leitura dos alunos da Escola A, de acordo com os professores entrevistados, é satisfatório e acima da média. A escola, devido à sua autonomia, conta com projetos e atividades específicas de estímulo à leitura. São eles: sarau literário, projetos de poesias, contos e romances; biblioteca ambulante (caixa para alunos levarem com livros de interesse); e realização de piquenique literário nas dependências internas do jardim da escola.

### **Dedicação do aluno**

Foi observado que os alunos possuem um alto nível de dedicação, devido aos mesmos fatores familiares descritos no item anterior de disciplina e violência. Os alunos possuem pretensões e expectativas profissionais futuras específicas, destacando-se para uma preferência em cursar o ensino superior por meio dos cursos oferecidos pela Faculdade de Tecnologia (Fatec) do Município A, muito embora uma grande parte pretendem seguir com o trabalho no campo dando continuidade às atividades agrícolas de suas famílias.

### **Infraestrutura da escola**

A Escola A, por estar localizada em um pequeno distrito, tem suas dimensões proporcionais às demandas locais. Dessa forma, é observado que, apesar de pequena, a escola é bem equipada e possui constante manutenção em sua estrutura predial, que se apresenta em boas condições para uso.

A escola possui biblioteca com acervo diversificado e variado, sala de multimídia com projetor e computador, salas de uso para atividades práticas de laboratório, quadra poliesportiva equipada, coberta e ampla, além de espaços bem arborizados para convivência e leitura ao ar livre.

### **Segurança e Depredação**

Pelo fato da Escola A estar localizada em um distrito pequeno, não há ocorrências de violência e atos de vandalismo e depredação nas dependências da escola. Foi apenas apontado

casos esporádicos de pequenos furtos e invasão, mas que foram combatidos com a implementação de um sistema de câmeras e vigilância.

### **Recursos financeiros**

Os recursos destinados à escola são oriundos do município e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Os recursos são alocados e aplicados de modo autônomo, a critério da própria gestão local escolar com o crivo do Conselho da Escola, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica.

### **Refeição e merenda**

A alimentação dos alunos da Escola A é farta, diversa e balanceada. O Município A conta com uma cozinha piloto que realiza a entrega das refeições diariamente para as escolas. Como refeições e merenda, a escola serve aos alunos café da manhã, almoço e lanche da tarde, além de ofertar frutas no encerramento do dia letivo.

**Imagem 3 - Pátio de entrada da Escola A**



Fonte: o autor.



**Imagem 4 - Área externa da Escola A**



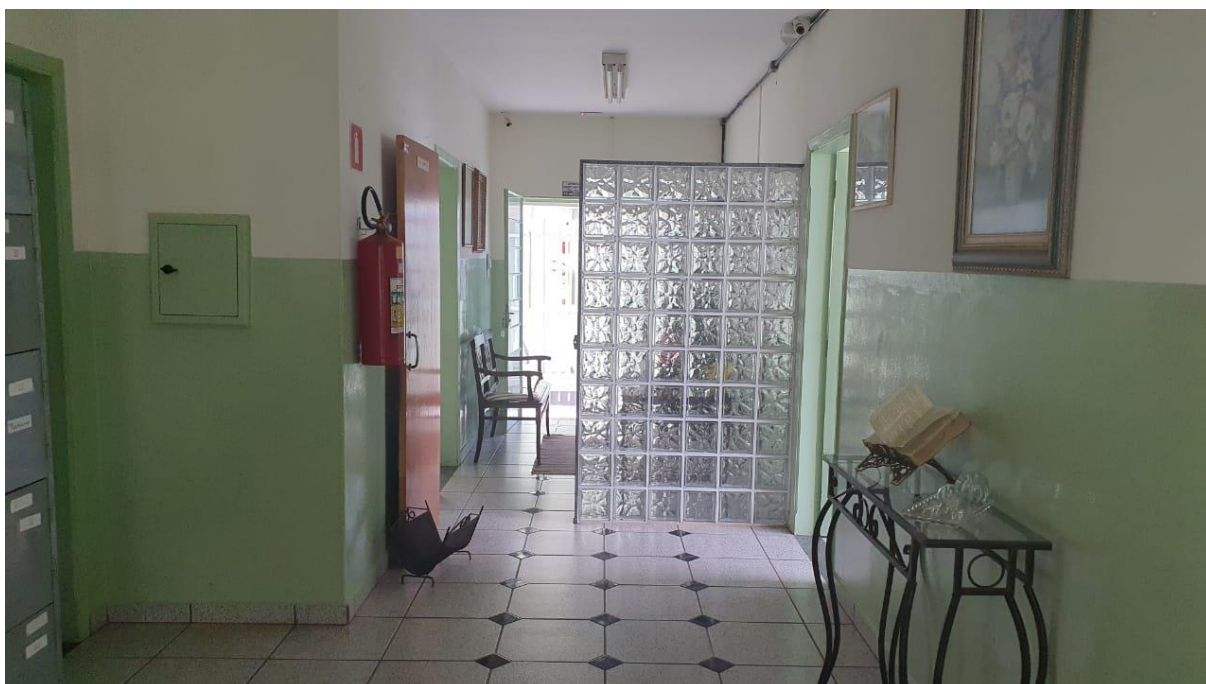
Fonte: o autor.

**Imagem 5 - Entrada da Escola A**



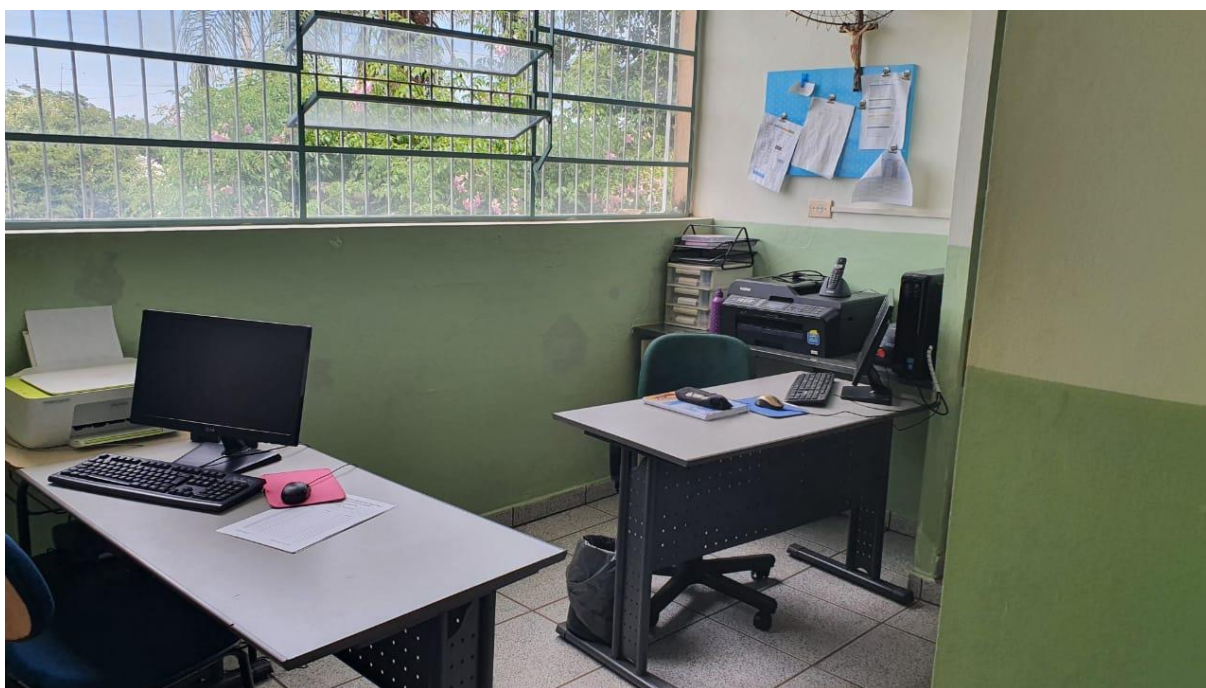
Fonte: o autor.

**Imagem 6 - Recepção da Escola A**



Fonte: o autor.

**Imagem 7 - Sala de atividades administrativas da Escola A**



Fonte: o autor.



**Imagem 8 - Corredor das salas de aula da Escola A**



Fonte: o autor.

**Imagem 9 - Pátio interno da Escola A**



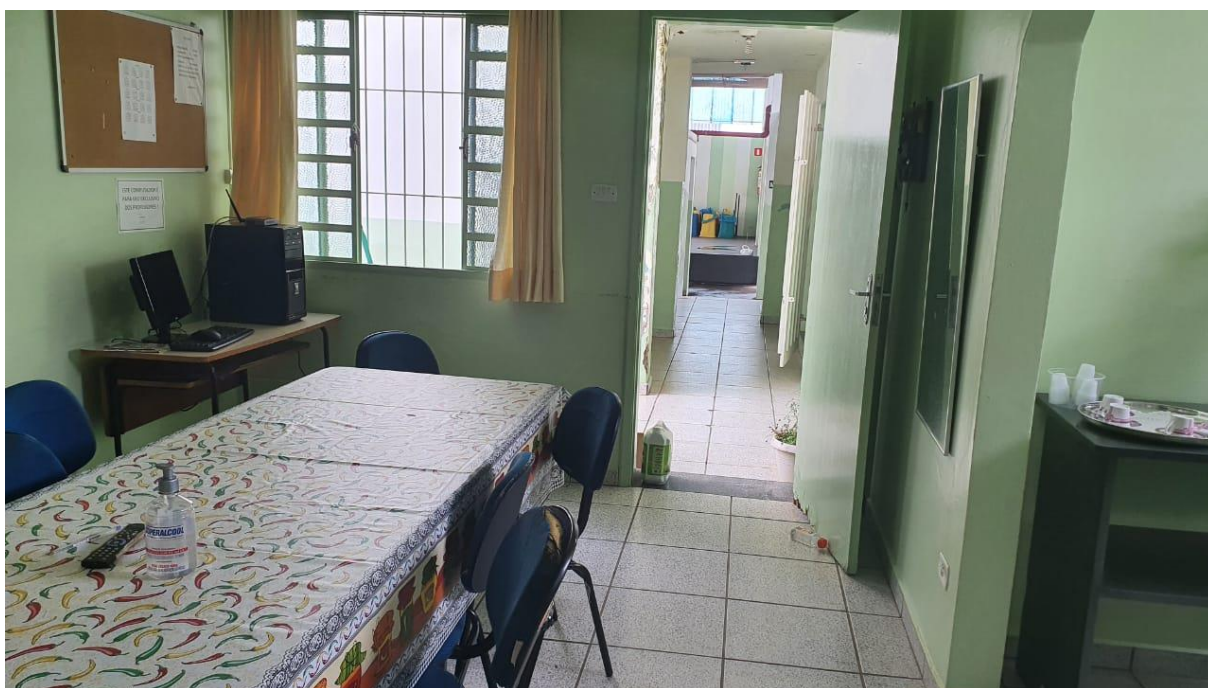
Fonte: o autor.

**Imagem 10 - Quadro de avisos da Escola A**



Fonte: o autor.

**Imagem 11 - Sala dos professores da Escola A**



Fonte: o autor.



**Imagem 12 - Cozinha própria da Escola A**



Fonte: o autor.

**Imagem 13 - Refeitório da Escola A**



Fonte: o autor.

**Imagem 14 - Sala de aula da Escola A**



Fonte: o autor.

**Imagem 15 - Sala de multimídia da Escola A**



Fonte: o autor.



**Imagem 16 - Biblioteca da Escola A**

Fonte: o autor.

**Imagem 17 - Sala de leitura da Escola A**

Fonte: o autor.

**Imagem 18 - Laboratório da Escola A**



Fonte: o autor.

**Imagem 19 - Laboratório da Escola A**



Fonte: o autor.



**Imagem 20 - Exposição de trofeus e premiações da Escola A**



Fonte: o autor.

**Imagem 21 - Quadra poliesportiva da Escola A**



Fonte: o autor.



**Imagem 22 - Uniformes da Fanfarra da Escola A**



Fonte: o autor.

**Imagem 23 - Espaço de cultivo comunitário da Escola A**



Fonte: o autor.



**Imagem 24 - Espaço de leitura externo da Escola A**



Fonte: o autor.

**Imagem 25 - Espaço de convivência externo da Escola A**



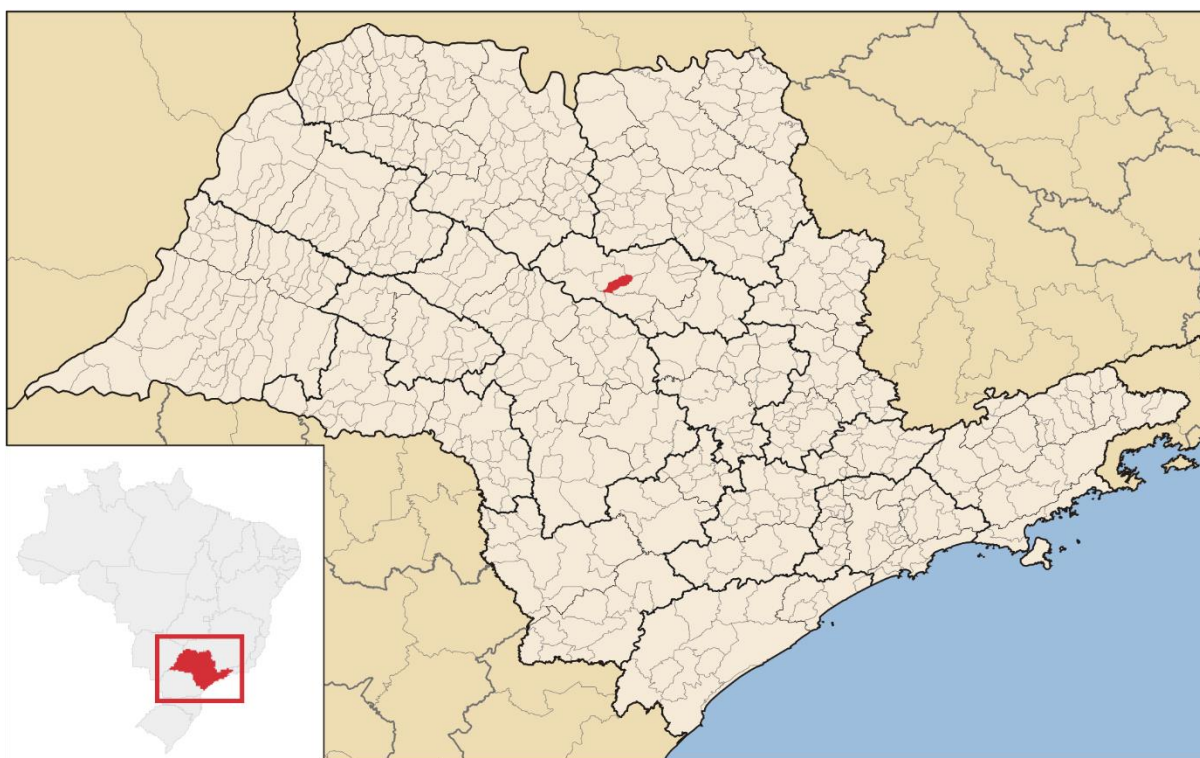
Fonte: o autor.



#### 4.2.2.2. Descrição da Escola B

A Escola B localiza-se no município B, sendo este uma cidade do interior do estado de São Paulo, com uma área total de 160 km<sup>2</sup> e uma população de 11.355 habitantes, configurando uma densidade populacional de 70,6 hab./km<sup>2</sup> e com um IDH de 0,791 (IBGE, 2015).

**Imagem 26 - Localização geográfica da Escola B**



Fonte: Wikimedia Commons (2021).

Este município possui como atividades econômicas os serviços, comércios e indústrias locais além da produção agrícola, onde sempre se destacou devido à alta produção de café, cana-de-açúcar, arroz, algodão, milho, e outros cereais. É importante destacar que, mesmo tendo uma população maior e com características geográficas mais diferentes da Escola A no caso anterior, o município B ainda possui uma população com comportamento semelhante, devido às mesmas questões socioculturais advindas dos fluxos migratórios que contribuíram para a formação da cidade no século anterior, segundo apontaram os entrevistados.

A Escola B, identificada pelo presente estudo como detentora de um *score DEA* de 1,00 – ou seja, *benchmark* – está localizada no centro do referido município paulista. Ela é a principal e mais antiga escola de sua localidade que oferece o ensino público nos níveis do Ensino

Fundamental I e II, atendendo aos alunos provenientes de famílias residentes majoritariamente na zona urbana.

**Imagem 27 - Fachada da Escola B**



Fonte: o autor.

A seguir, serão apresentados os principais achados resultantes das entrevistas semiestruturadas, referentes à etapa qualitativa do presente estudo, que foram realizadas com o Diretor Escolar e Professores de Língua Portuguesa e Matemática desta escola, bem como com a Secretária Municipal de Educação do município B. Tais achados foram seccionados em função das categorias das variáveis provenientes da etapa quantitativa do presente estudo e que serviram de base teórica para a elaboração do roteiro de entrevista.

### **Evolução do desempenho dos alunos**

Foi observado pelos entrevistados que a grande evolução no desempenho dos alunos da Escola B ao longo do Ensino Fundamental II, conforme comprovado pela análise DEA, possa estar relacionado a alguns fatores principais, em síntese.

Em primeiro lugar, é observado que há uma baixa rotatividade dos professores nesta escola, isso se dá pelo fato dos mesmos serem efetivos na rede, tendo ingressado ao cargo por concurso público. Paralelamente, essa situação de permanência dos docentes permite que haja

um acompanhamento muito próximo do desenvolvimento do aluno ao longo dos anos além de criar uma relação de amizade e respeito que também é fomentada pelo alto grau de autonomia que a gestão local concede para a atuação dos docentes.

Em segundo lugar, foi constatado que tanto a Secretária de Educação do município B quanto a diretora da Escola B possuem um perfil de alto engajamento e acompanhamento muito próximo e constante acerca da situação pedagógica e administrativa da escola.

Em terceiro lugar, os entrevistados confirmam que a existência de uma preparação específica para os testes padronizados, como o caso da Prova Brasil, por meio de simulados, favorece a melhoria no desempenho dos alunos nessas avaliações.

Por fim, foi observado também que nesta escola existe um fator social e externo a ela que contribui, mesmo que indiretamente, para melhores desempenhos acadêmicos. Os alunos e suas famílias da Escola B possuem melhores condições financeiras devido ao seu elevado nível socioeconômico, favorecendo uma maior presença e participação das famílias na vida e cotidiano escolar dos alunos, assim como um baixo grau de indisciplina e violência.

### **Reprovação**

É observado que a taxa de reprovação da Escola B é muito baixa, o que se deve, de acordo com os entrevistados, pela política da SME em evitar as reprovadas dos alunos por meio de mecanismos de controle e acompanhamento do seu desempenho. Além da Secretaria, os professores e diretora também monitoram a performance dos alunos e promovem, quando há a necessidade, reforço no contraturno. A questão da família também é importante neste quesito, uma vez que os pais também cobram constantemente evitando que situações de reprova ocorram na escola.

### **Falta e Evasão**

Da mesma forma que a reprovação, os níveis de ocorrência das faltas e da evasão escolar também são muito baixos na escola. Os motivos para essa situação favorável são os mesmos do item anterior: a intensa cobrança e acompanhamento das famílias aliada ao monitoramento frequente por parte da equipe escolar e da própria SME. Segundo os entrevistados, havendo a necessidade em alguns casos esporádicos, o Conselho Tutelar do município também atua em parceria com a gestão escolar para mitigar essas ocorrências, por meio de visitas às famílias.

### **Apoio do Órgão de Gestão às escolas**

De acordo com todos os entrevistados, foi constatado que o Órgão de Gestão, no caso a Secretaria Municipal de Educação do município B, fornece grande apoio e fomenta uma relação muito próxima com as escolas.

São fornecidos canais de comunicação abertos e informais para os diretores e equipe escolar, tanto por meio de aplicativos de mensagens *online* quanto pelo próprio acompanhamento constante e presencial da própria secretária de educação, que realiza visitas diárias nas escolas do município para verificar o andamento das atividades e garantir que as demandas específicas estão sendo acompanhadas.

### **Práticas do órgão gestor**

Por se tratar de um município pequeno, a equipe da SME do município B é reduzida, contando com apenas 3 funcionários, sendo a própria secretária da educação e dois assistentes administrativos. Devido a isso, foi relatado que, em alguns casos, há sobrecarga de atividade para a equipe, concentrando suas atividades em atender demandas mais urgentes.

Apesar disso, é observado que o perfil da secretária em promover uma relação muito próxima e de cobrança com os atores educacionais envolvidos favorece o bom desempenho dos alunos. Como dito anteriormente, a SME realiza o intenso acompanhamento de todas as escolas por meio de canais de comunicação e visitas diárias. Essas práticas tem o papel de fiscalizar, monitorar e apoiar as atividades e principais demandas que cada escola possui. É observado que as relações entre a SME e a equipe escolar, e com as famílias e comunidade, são caracterizadas pela informalidade e amistosidade entre os indivíduos.

Além disso, a Secretaria também promove reuniões entre as equipes escolares para tratar dessas demandas e realizar o acompanhamento e monitoramento das principais atividades. As reuniões são realizadas com uma frequência quinzenal e, de acordo com os entrevistados, são de suma importância para a garantia da qualidade educacional das escolas do município.

### **Perfil do Diretor**

Foi observado que a diretora da Escola B possui grande experiência docente na rede, como professora efetiva, e possui cursos de graduação e especializações na área. Foi observado

também que o seu perfil é bem atuante, assim como a Secretária, a medida em que promove uma boa relação e participação com toda a equipe escolar, alunos, seus familiares e demais membros da comunidade do município.

### **Condições Trabalhistas do Diretor**

Foi relatado pelos entrevistados que as condições trabalhistas do diretor, como sua remuneração e carga horária, não possuem relação direta, positiva ou negativa, com o desempenho escolar. Somente acerca do processo de escolha e ingresso ao cargo de Diretor Escolar, no período de análise, foi constatado que a Escola B o realiza por meio de indicação direta por parte da gestão, o que favorece a boa relação entre a SME e a equipe escolar e, indiretamente, contribui para a melhoria do desempenho dos alunos.

### **Gestão do Diretor**

De acordo com os entrevistados, a gestão da diretora, além de suas atribuições básicas inerentes ao cargo, destaca-se pela atuação de grande proximidade com a equipe escolar, alunos, familiares e comunidade. Há um posicionamento de envolvimento por parte da diretora para com suas atividades, em especial, no acompanhamento da situação pedagógica dos alunos, como faltas e desempenho, além da realização frequente de reuniões entre a equipe escolar para alinhar as atividades principais e demandas específicas.

### **Perfil do Professor**

Os professores da Escola B possuem um perfil de grande acompanhamento e engajamento acerca de suas atividades devido ao fato de a gestão escolar local conceder uma grande autonomia para o desempenho de suas funções.

É observado que todos os professores são efetivos na escola e, em sua maioria, já atuam neste estabelecimento de ensino há vários anos, o que facilita a criação de relacionamentos e vínculos mais profundos. Ademais, possuem formação superior em suas áreas específicas de atuação, bem como em pedagogia, além de cursos complementares e de pós-graduação.

## **Condições Trabalhistas do Professor**

Foi constatado que, devido ao plano de carreira docente vigente, todos os professores da Escola B são efetivos, pois ingressaram ao cargo por meio de concurso público. A carreira docente estipulada promove a estabilidade do professor no trabalho, diminuindo os índices de rotatividade e podendo ter um regime de dedicação exclusiva a esta escola, unicamente. Esse panorama produz efeitos positivos, de acordo com os entrevistados, uma vez que não gera sobrecarga de trabalho por ter que atuar em mais de uma escola, além de estimular a criação de vínculos duradouros e de comprometimento e atuação desse professor àquela escola exclusivamente.

A sua jornada de trabalho é composta pelo total de 40 horas semanais, sendo de 26 horas em sala de aula e as 14 horas restantes para se dedicarem às atividades extras, individuais e coletivas, e de preparação de aulas. Foi relatado também que a SME promove a capacitação da equipe de professores em função das demandas específicas, além de que o plano de carreira docente visa efeitos de bonificação para formações extras.

## **Gestão do Professor**

Em primeiro lugar, é necessário destacar que a gestão local, no caso, a diretoria da Escola B, outorga uma grande autonomia para os professores desempenharem suas atividades. Essa liberdade, que como alguns entrevistados caracterizaram como “carta branca”, se dá tanto nos métodos pedagógicos e didáticos de ensino quanto no formato das avaliações internas que são realizadas pela escola.

Em segundo lugar, é observado que os professores realizam um acompanhamento constante e preciso acerca da situação geral de seus alunos. Esse controle se dá por meio de várias formas, são algumas: (i) formação do Conselho de Classe com reuniões bimestrais, (ii) realização de reuniões semanais com a equipe docente e (iii) utilizando as horas de atividades extras que compõem a jornada para realizar análises e discussões de acompanhamento.

Além disso, foi relatado também como um importante fator, a questão da abertura que a gestão local promove para a ativa participação dos professores nos planejamentos pedagógicos, curriculares e estratégicos da escola.

## **Recuperação e reforço**

Devido às práticas de constante acompanhamento acerca do desempenho acadêmico discente, quando é identificada alguma necessidade de recuperação ou reforço da aprendizagem, o aluno é direcionado aos plantões. Na Escola B são realizados plantões de reforço semanalmente, com ênfase da disciplina de matemática, com a utilização de materiais, recursos e atividades específicas.

## **Recursos pedagógicos**

Os recursos pedagógicos utilizados pela Escola B são tradicionais, onde os professores se utilizam basicamente dos livros didáticos do governo federal e de aulas expositivas por meio de lousa nas salas de aula. Foi também observado que a escola possui um laboratório de informática com a presença de um monitor para auxiliar a turma nas atividades, além de uma sala dedicada exclusivamente às atividades de leitura, equipada com um acervo de livros que ficam à disposição dos alunos.

## **Práticas pedagógicas**

Devido à grande autonomia que os professores possuem na escola para desempenharem suas atividades, é constatado que é realizada uma mescla de métodos e práticas pedagógicas, destacando-se as atividades e trabalhos realizados em grupos de alunos com apresentações de seminários, aula dialogada, proposição e correção de tarefas de casa, elaboração e proposição de problemas mais complexos de matemática para os alunos resolverem, além de disponibilizarem um material mais desafiador para aqueles alunos com alto desempenho.

Assim como a Escola A, a Escola B também possui uma política de valorização de alunos com bom desempenho. Nesse sentido, é realizada uma premiação de reconhecimento de mérito acadêmico denominado “Aluno Destaque”. Nela, é avaliado não somente o desempenho acadêmico por meio das notas dos alunos, mas também a frequência da presença às aulas e o esforço individual apresentado. O Conselho de Classe possui o papel de analisar, acompanhar e julgar os casos de indicação da premiação. Todos os entrevistados afirmam que essa prática em especial tem um grande efeito positivo para a melhoria do desempenho dos alunos, tendo impacto positivo no incentivo e motivação entre eles e seus familiares.



### **Perfil da família do aluno**

O perfil das famílias dos alunos da Escola B, devido ao fato de se localizar na região central da cidade, é menos heterogêneo. Segundo os relatos, as famílias são em média mais estruturadas, com maior grau de escolaridade dos pais e responsáveis e possuem melhores condições socioeconômicas do que famílias das demais escolas e regiões do município. De acordo com os entrevistados, esses fatores são importantes à medida que facilitam o estabelecimento de uma cultura de maior participação e cobrança por parte da família, mas não se relacionam diretamente com o desempenho dos alunos, de forma positiva ou negativa.

### **Participação da família e comunidade**

Do ponto de vista das famílias, como exposto no item anterior, é observado uma grande participação e cobrança na vida escolar dos seus filhos. De acordo com os professores entrevistados, praticamente as famílias de todos os alunos comparecem às reuniões de pais e mestres e, na causalidade de falta, vão à escola em um outro dia para se inteirarem da situação acadêmica dos alunos.

A Escola B realiza algumas práticas para manter a alta participação, uma vez que não é observada uma necessidade latente de fomentar e estimular a presença das famílias, pois ela já é alta. Nesse sentido, são realizados eventos e festividades como a denominada “Festa da Família”, que tem o objetivo de reunir e aproximar ainda mais os vínculos entre os núcleos familiares dos alunos e a equipe escolar.

Destaca-se nesta questão também sobre a participação da comunidade externa à escola nesses eventos em específico. Assim, são realizadas parcerias entre a escola e as entidades de iniciativa privada, como o corpo empresarial local do comércio e das usinas instaladas no município, para patrocinarem os eventos e festividades e também contribuírem com doações de materiais a serem utilizados pela escola.

Além desse sistema de parcerias, foi relatado pelos entrevistados que a Escola B também possui participação em projetos promovidos pelo Instituto Votorantim, que visam fomentar o hábito de leitura dos alunos e o próprio envolvimento das famílias e comunidade no cotidiano escolar.

### **Condição socioeconômica do aluno**

Assim como destacado no item anterior, o Nível Socioeconômico das famílias dos alunos da Escola B é mais elevado em relação as demais famílias das outras zonas do município B e pouco heterogêneo, embora não seja um fator que impacte de modo direto, positiva ou negativamente, no desempenho acadêmico dos alunos, de acordo com os professores e diretora entrevistados.

### **Disciplina e Violência dos alunos**

Semelhante à Escola A no caso anterior, nesta escola também foi constatado que os níveis de indisciplina e violência praticada pelos alunos é extremamente baixo. Não há relatos de ocorrência de casos mais graves.

A Escola possui um sistema de regras claras e objetivas denominado por Norma de Convivência. Esse regimento interno visa definir o comportamento esperado dos alunos e também determinar, para casos de indisciplina, consequências para tais atos que vão desde advertências orais, advertências escritas até a suspensão. Na eventualidade de casos mais graves, a escola pode ainda acionar o Conselho Tutelar do município que fará o papel de mediador para os conflitos existentes.

Além disso, outro fator que contribui para essa contingência de baixa indisciplina e violência, de acordo com os entrevistados, é o fato de as turmas serem pouco numerosas contando com, no máximo, 25 alunos por sala de aula.

Foi relatado que esses fatores supracitados, assim como o perfil dos alunos e a boa relação entre eles e os professores contribuem para tal situação.

### **Leitura dos alunos**

A frequência de leitura dos alunos da Escola B é considerado alto, segundo os professores entrevistados, sendo que semanalmente os alunos possuem o hábito de ler um livro. A escola possui alguns projetos específicos de estímulo a leitura que são desenvolvidos ao longo do ano letivo, como o projeto denominado Bibliotecário Mirim, que consiste na ajuda por parte dos alunos nas atividades da biblioteca e sala de leitura, além do próprio projeto de leitura realizado em parceria com o Instituto Votorantim.

Além de tais práticas, a escola conta com um acervo rico em termos de material de leitura, disponibilizando aos alunos livros de literatura, crônicas, textos e também histórias em quadrinhos.

### **Dedicação do aluno**

Embora o fato dos alunos da Escola B serem oriundos de um município pequeno, de acordo com os entrevistados e, por essa razão, possuírem uma visão e perspectiva limitadas em relação ao seu futuro profissional, é observado que os mesmos possuem um perfil de alta dedicação e interesse fomentado tanto pelas atividades de valorização e premiações pela escola quanto pelo próprio perfil de suas famílias.

Um fato que comprova tal situação positiva em relação à dedicação discente foi a premiação de um de seus alunos como medalhista na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).

### **Infraestrutura da escola**

As condições de infraestrutura da Escola B, apesar de estar sediada em um prédio mais antigo do município, estão em ótimo estado de conservação devido às frequentes inspeções e manutenções prediais que são realizadas ao longo do ano letivo.

Como estrutura disponibilizada para uso dos alunos destacam-se, primeiramente, as salas de aulas amplas, arejadas e bem equipadas. A escola também conta com uma sala de informática com lousa digital para uso de pesquisa dos alunos, além de uma biblioteca e sala de leitura com acervo vasto e diversificado. Já do ponto de vista da prática esportiva, a escola possui uma quadra poliesportiva coberta e bem equipada, em boas condições estruturais.

### **Segurança e Depredação**

A Escola B, por estar em um município de estrutura urbana com dimensões reduzidas e ter uma população muito atuante e participativa, não possui relatos de ocorrências de vandalismo, depredação ou crimes dentro e fora das dependências escolares. Dessa forma, foi relatado que não há a necessidade da existência de mecanismos de segurança mais complexos.

## Recursos financeiros

Os recursos destinados à escola são oriundos do município e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por meio de bens de capital e de custeio. Os recursos são alocados e aplicados de modo autônomo, a critério da própria gestão local escolar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica. Há também a captação de recursos externos por meio de eventos e festividades realizadas pela escola, como o caso da Festa da Família.

## Refeição e merenda

A alimentação dos alunos da Escola B é farta, diversa e balanceada. O Município B conta com uma cozinha piloto centralizada que realiza a entrega das refeições diariamente para as escolas e possui mudança no cardápio ofertado semanalmente com orientação de profissionais de nutrição. Como refeições e merenda, a escola serve aos alunos café da manhã, almoço e lanche da tarde.

**Imagem 28 - Fundos da Escola B**



Fonte: o autor.

**Imagem 29 - Recepção da Escola B**



Fonte: o autor.

**Imagem 30 - Área externa da Escola B**



Fonte: o autor.



**Imagem 31 - Pátio externo da Escola B**



Fonte: o autor.

**Imagem 32 - Área de convivência da Escola B**



Fonte: o autor.



**Imagem 33 - Pátio interno da Escola B**



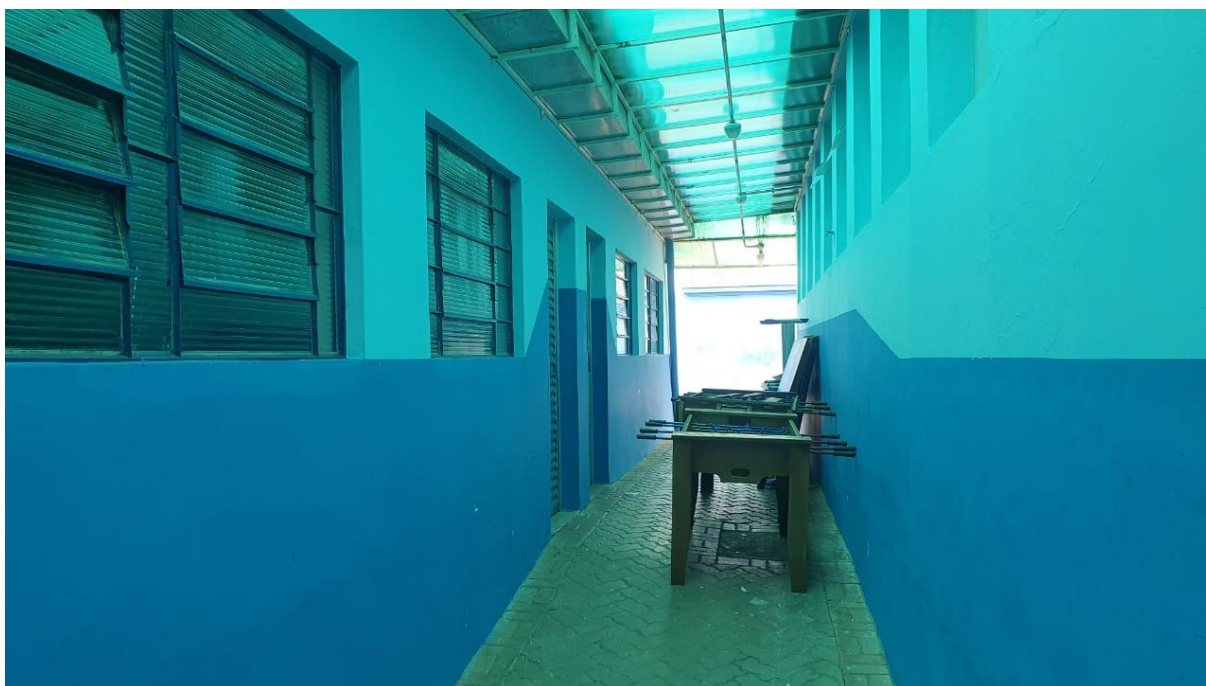
Fonte: o autor.

**Imagem 34 - Refeitório da Escola B**



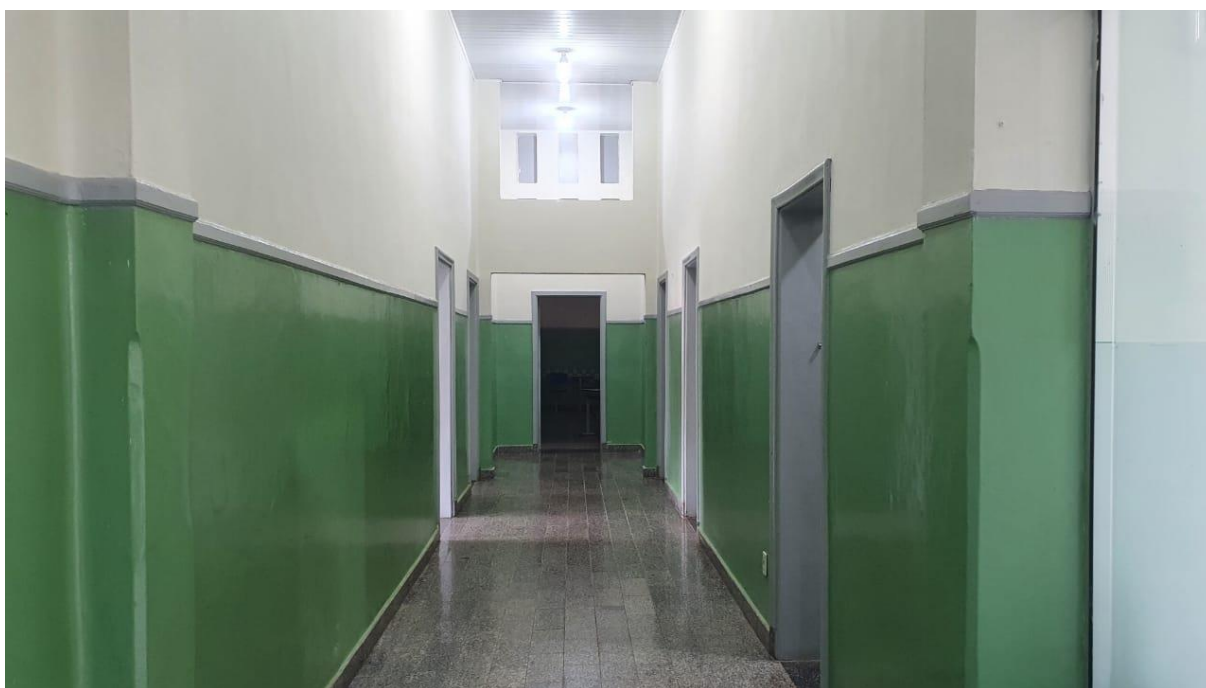
Fonte: o autor.

**Imagem 35 - Área de recreação da Escola B**



Fonte: o autor.

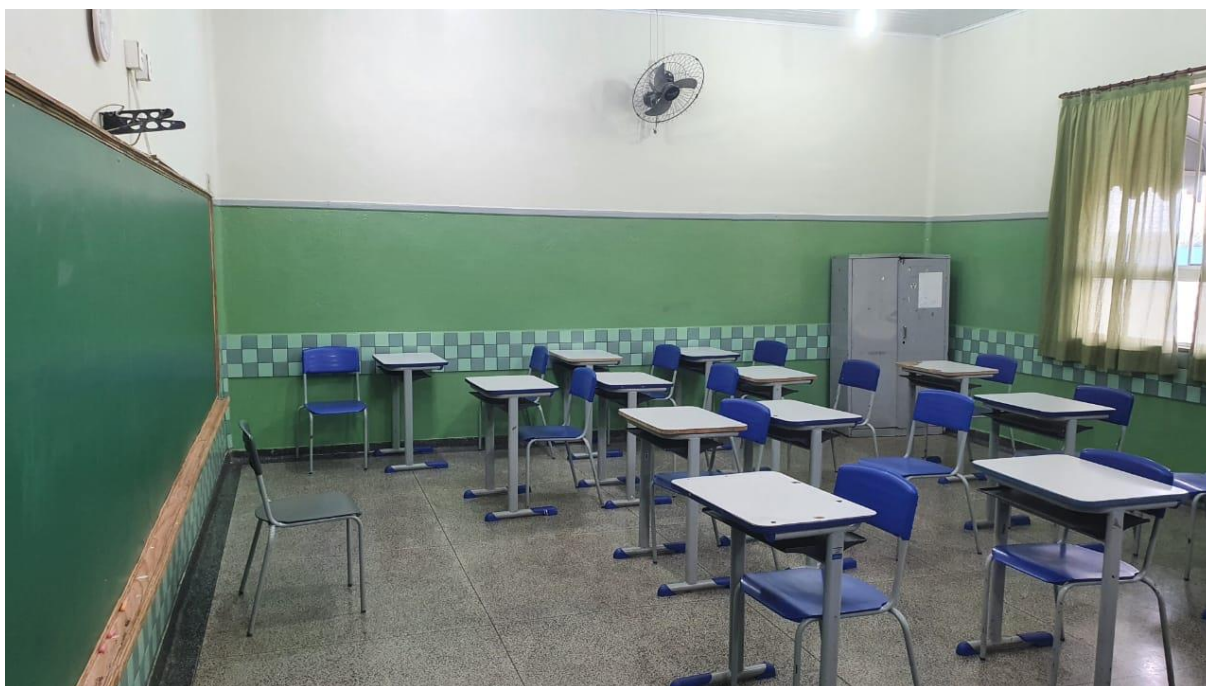
**Imagem 36 - Corredores internos da Escola B**



Fonte: o autor.



**Imagem 37 - Sala de aula da Escola B**



Fonte: o autor.

**Imagem 38 - Laboratório de Informática da Escola B**



Fonte: o autor.

**Imagem 39 - Biblioteca da Escola B**



Fonte: o autor.

**Imagem 40 - Quadra poliesportiva da Escola B**



Fonte: o autor.



#### 4.2.2.3. Descrição da Escola C

A Escola C localiza-se no município C, sendo esse uma cidade também situada no interior paulista, com uma área total de 69 km<sup>2</sup> e uma população de 2.668 habitantes, configurando uma densidade populacional de 38,4 hab./km<sup>2</sup> e com IDH de 0,789 (IBGE, 2015).

**Imagem 41 - Localização geográfica da Escola C**



Fonte: Wikimedia Commons (2021).

O município C possui como atividades econômicas principais a produção agrícola além dos serviços, comércio e indústrias locais. Semelhante ao caso do distrito da Escola A, o município C também possui uma contingência demográfica de baixo número de habitantes e densidade populacional. Essas características, segundo os entrevistados locais, contribuem para o comportamento de seus moradores ser mais voltado à participação e de engajamento da família e comunidade nas atividades escolares e do município.

A Escola C, identificada pelo presente estudo como detentora de um *score DEA* de 1,00 – ou seja, *benchmark* – está localizada no centro do referido município paulista. Ela é a única escola de sua localidade que oferece o ensino público nos níveis do Ensino Fundamental I e II, atendendo aos alunos provenientes de famílias residentes nas zonas urbanas e também alguns alunos residentes em zona rural.

**Imagem 42 - Fachada da Escola C**



Fonte: o autor.

A seguir, serão apresentados os principais achados resultantes das entrevistas semiestruturadas, referentes à etapa qualitativa do presente estudo, que foram realizadas com a Diretora Escolar e Professores de Língua Portuguesa e Matemática desta escola, bem como com o Secretário Municipal de Educação do município C. Tais achados foram seccionados em função das categorias das variáveis provenientes da etapa quantitativa do presente estudo e que serviram de base teórica para a elaboração do roteiro de entrevista.

### **Evolução do desempenho dos alunos**

Foi observado pelos entrevistados que a grande evolução no desempenho dos alunos da Escola C ao longo do Ensino Fundamental II, conforme comprovado pela análise DEA, possa estar relacionado a alguns fatores principais, em síntese.

Em primeiro lugar, semelhante aos casos anteriores, a presença e atuação da família e da comunidade é muito intensa na realidade da Escola C, favorecendo a aproximação e criação de vínculos entre todos os atores envolvidos, direta e indiretamente, no processo educacional.

Em segundo lugar, tanto a equipe da SME quanto a equipe escolar possuem uma relação de proximidade e de apoio mútuo, realizando em conjunto o planejamento e o acompanhamento da situação administrativa e pedagógica da escola e de seus alunos.

Em terceiro lugar, é destacada a infraestrutura predial disponível para os alunos, tanto em termos de espaço físico e equipamentos disponíveis quanto no bom estado de conservação das instalações. Além disso, são realizadas atividades educativas não somente no prédio da Escola C, mas também em outros locais disponibilizados pelo município.

Como destaque, neste caso em específico, a SME do município C busca a oferta de um ensino praticamente integral, disponibilizando às escolas da rede, em especial aos alunos da Escola C, um amplo espaço denominado “Casa da Criança” onde nele são realizadas atividades nos períodos letivos de contraturno, com foco no reforço escolar e em atividades extras: artísticas, musicais, esportivas, culturais, sociais, entre outras.

### **Reprovação**

Segundo observado, a ocorrência de reprovação discente na Escola C é extremamente esporádica e, no caso dessa eventualidade, dá-se em função da extrapolação do número de faltas e não do desempenho acadêmico insuficiente para a progressão nos ciclos.

Sobre esta questão em específico, a equipe da SME possui uma preocupação especial para não reprovar os alunos por meio de um acompanhamento constante e pela oferta de reforço de aprendizagem para aqueles que apresentarem alguma dificuldade nas disciplinas.

Nesse sentido, é realizado o monitoramento e acompanhamento quinzenal pela equipe da SME e da Escola C, em conjunto com o Conselho Tutelar do município que possui ampla participação e apoio nesse processo.

### **Falta e Evasão**

Foi observado que nesta escola não ocorrem casos de evasão escolar e que também há um baixo índice de faltas pelos alunos.

Os entrevistados afirmam que essa contingência positiva se deve ao fato de que se trata de uma cidade pequena, onde é realizado o acompanhamento informal e constante por parte da equipe escolar a fim de se evitar que esses casos ocorram e, principalmente, se agravem. Além disso, o fato de haver o intenso controle por parte da escola e da equipe da SME e também a disponibilidade de uma atuação conjunta com o Conselho Tutelar do município, contribui para os baixos níveis de falta e evasão.

### **Apoio do Órgão de Gestão às escolas**

Foi observado que as equipes da Escola C e da SME possuem entre si uma relação de grande proximidade e informalidade, muito também devido ao fato de o município ser pouco populoso, conforme apontam os próprios entrevistados.

Essa circunstância promove uma cultura de apoio recíproco entre a escola e a Secretaria a qual está subordinada, fomentada pelos canais abertos de comunicação entre os atores escolares, de maneira pessoal e virtual por meio dos aplicativos de mensagens *online*.

### **Práticas do órgão gestor**

Semelhante ao caso anterior do município B, por se tratar de uma cidade pequena, a equipe da SME do município C também é reduzida, contando com apenas 2 funcionários, sendo o próprio secretário da educação e um assistente para sua gestão.

Independentemente da equipe reduzida, a SME possui atuação presente em suas escolas, particularmente na Escola C, realizando o acompanhamento constante da situação administrativa e pedagógica, utilizando-se de ferramentas para colher a opinião e o *feedback* da gestão com os funcionários, famílias e comunidade em geral.

Apesar da sua intensa presença nas escolas, a SME credita grande confiança e autonomia para que a gestão local da Escola C atue de modo mais descentralizado, em função das demandas mais específicas, evitando o uso de decisões do tipo *top-down*.

Foi relatado também que a SME procura sempre promover parcerias, celebrar convênios e realizar projetos em conjunto com as demais instituições públicas e privadas, e com o próprio Governo Federal diretamente.

### **Perfil do Diretor**

A Diretora da Escola C possui uma formação acadêmica em Letras e com pós-graduação em pedagogia. Possui ampla experiência profissional na docência. Foi observado também pelas entrevistas que a diretora possui um perfil muito atuante e presente, dedicando-se às suas atividades e possuindo uma relação de proximidade, amizade e respeito com os professores da escola, demais membros da equipe escolar, alunos e seus familiares.

### **Condições Trabalhistas do Diretor**

Foi relatado pelos entrevistados que, assim como observado no caso da Escola B, as condições trabalhistas do diretor no município C, como a remuneração e carga horária, não possuem relação direta, positiva ou negativa, com o desempenho escolar. Acerca do processo de escolha e ingresso ao cargo de Diretor Escolar, no período de análise, foi constatado que a Escola C o realiza por meio de indicação direta por parte da gestão, o que favorece a relação de proximidade entre a SME e a equipe escolar.

### **Gestão do Diretor**

A gestão da diretora nesta escola é baseada nas diretrizes de descentralização e grande autonomia oferecidas, tanto pela SME para com a escola, quanto pela direção para com os professores. Essa linha de gestão busca dar liberdade para os atores educacionais desempenharem suas funções alinhadas aos anseios específicos dos alunos e da comunidade local. É observado também que, assim como a SME, a diretora busca realizar o acompanhamento constante da situação acadêmica e pedagógica no cotidiano escolar, oferecendo canais amplos de comunicação e atendimento aberto às demandas locais, buscando o bem estar dos funcionários, alunos, familiares e demais membros da comunidade escolar.

### **Perfil do Professor**

A equipe docente da Escola C possui formação superior em suas áreas de atuação, bem como, em alguns casos, títulos de pós-graduação.

Os professores desta escola possuem um perfil de grande engajamento em suas atividades devido ao fato de a gestão escolar local conceder uma grande autonomia para o desempenho de suas funções. Foi observado como fator mais relevante para a melhoria do desempenho discente o perfil de atuação dos professores nesta escola e também os baixos níveis rotatividade ao cargo docente. De acordo com as entrevistas, constatou-se que os professores possuem uma relação muito próxima com seus alunos, familiares e equipe escolar, pautadas em um ambiente de proximidade, amizade e respeito.

## **Condições Trabalhistas do Professor**

Na escola, cerca de 80% dos professores são efetivos pois ingressaram ao cargo por meio de concurso público e, devido à essa estabilidade na carreira, a escola possui baixos níveis de rotatividade docente como já pontuado no item anterior. Os demais professores, correspondendo à 20% da equipe, são contratados por meio de processo seletivo e tendem a não permanecer na escola como os efetivos, além de trabalharem paralelamente em mais de uma escola. Esse fato, segundo os entrevistados, não afeta negativamente o desempenho dos alunos de modo claro; pelo contrário, alguns professores alegaram que trabalhar em mais de uma escola, em alguns casos, pode ser positivo à medida que ganham mais experiência docente.

A jornada de trabalho dos professores na Escola C totaliza, em média, 30 horas semanais. Além disso, a SME fornece cursos de capacitação para a equipe em várias áreas. Por fim, foi observado que a questão salarial não revela um impacto positivo ou negativo no desempenho dos alunos, mesmo no caso desta escola onde os professores aleguem possuir uma remuneração abaixo da média.

## **Gestão do Professor**

Foi observado pelos entrevistados que as atividades dos professores da Escola C são focadas na melhoria do desempenho dos alunos e na garantia da qualidade de vida e bem estar dos mesmos.

Em primeiro lugar, é relatado que, assim como a SME e a diretoria da escola, os professores também procuram manter uma grande proximidade com os alunos e seus familiares justamente para compreender as principais demandas e dificuldades mais específicas no processo de ensino e aprendizagem.

Foi constatado também que as atividades relacionadas à gestão dos professores no período fora de sala de aula se concentram em realizar um acompanhamento da situação educacional, por meio de planejamento de atividades e realização de reuniões semanais com a equipe docente para alinhar os principais assuntos e mapear os problemas enfrentados e suas possíveis soluções. Como também já abordado, todas atividades desempenhadas pelos docentes possuem o aval da diretora da Escola C que concede a eles muita autonomia e liberdade para desempenharem suas funções.



## **Recuperação e reforço**

Os processos de recuperação e reforço realizados pela Escola C são realizados no contraturno do período letivo dos alunos. Este tópico, em específico, evidencia uma das principais práticas encontradas na Escola C que contribui para o avanço no desempenho acadêmico de seus alunos de acordo com os entrevistados.

No município, existe um local com uma grande infraestrutura denominado Casa da Criança. Este local, que será explicado a fundo nos próximos tópicos, oferece aulas complementares no contraturno e, inclusive, disponibiliza aulas de reforço para aqueles alunos que necessitam maior acompanhamento, ou que apresentam dificuldades no aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática, especificamente.

## **Recursos pedagógicos**

Os recursos pedagógicos utilizados pela Escola C também são tradicionais, assim como observado nas outras escolas brasileiras deste estudo de caso, onde os professores se utilizam basicamente dos livros didáticos do governo federal e de aulas expositivas por meio de lousas comuns e digitais nas salas de aula. Foi também observado que a escola possui uma sala de informática, além de uma sala dedicada exclusivamente às atividades de leitura, equipada com um acervo de livros, jornais e revistas que ficam à disposição dos alunos.

## **Práticas pedagógicas**

Tendo em vista a grande autonomia que os professores possuem na escola para desempenharem suas atividades, é constatado que é realizada uma mescla de métodos e práticas pedagógicas, destacando-se as atividades e trabalhos realizados em grupos de alunos com apresentações de seminários, proposição e correção de tarefas de casa, realização de simulados das avaliações padronizadas, além de diversas atividades de desenvolvimento de habilidades para a produção de textos, escrita e leitura.

Foi observado também que a escola disponibiliza para aqueles alunos que necessitarem atividades de apoio psicopedagógico com profissionais específicos na área, que realizam o acolhimento e buscam a orientação e solução de problemas dos alunos.

Apesar dessas práticas serem consideradas importantes, foi destacado por todos os entrevistados que um dos principais fatores existentes no município C que melhor contribui para o avanço do desempenho dos alunos é a existência da Casa da Criança. Este local, criado no ano de 2014 pela SME, consiste em ser uma escola de caráter complementar, que se assemelha e caminha em direção ao processo de educação integral.

Esse espaço, que possui uma estrutura predial própria e situada em outra área do município, é um local aberto aos alunos e à comunidade escolar que realiza atividades extras em várias áreas no contraturno do período escolar dos alunos, são elas:

- Aulas extras e atividades de reforço em língua portuguesa e matemática;
- Atividades que visam a preparação para as provas e vestibulares;
- Oficina de redação;
- Aulas de teatro;
- Aulas de idiomas estrangeiros;
- Aulas de educação musical, em parceria com o Projeto Guri do Governo do Estado de São Paulo;
- Aulas e oficinais de educação artística e artesanato;
- Aulas e oficinas de reciclagem;
- Projetos de agricultura e responsabilidade ambiental em parceria com instituições da área de agronegócio;
- Realização de projetos temáticos;
- Recreação e atividades físicas.

Todas essas atividades extras, de acordo com os atores escolares entrevistados, visam complementar a instrução recebida pelos alunos em seu período letivo comum, além de contribuir para uma educação e formação mais rica, visando o bem estar dos alunos e seu futuro acadêmico e profissional.

### **Perfil da família do aluno**

Foi observado que, segundo o relato dos entrevistados, o perfil da família dos alunos da Escola C é composto em sua maioria por núcleos familiares mais tradicionais e que residem na cidade e, principalmente, em zonas rurais, cuja ocupações se resumem em atividades menos complexas e de agricultura, do mesmo modo como observado no caso da Escola A. O grau de

instrução da maioria dos pais não é elevado, porém muitos possuem um perfil de grande cobrança para com seus filhos e para com a escola.

### **Participação da família e comunidade**

A participação da maioria das famílias é considerada intensa pelos entrevistados, uma vez que tanto a SME quanto a Escola C promovem constantemente incentivos que fomentam a presença da família e de demais membros da comunidade para o cotidiano escolar.

Em primeiro lugar, são realizadas reuniões de pais e mestres em frequência bimestral, onde as famílias participam, acompanham e cobram sobre a situação educacional de seus filhos e da escola. Também são realizadas reuniões frequentes na Associação de Pais e Mestres local para discutir assuntos mais pontuais.

Em segundo lugar, a Escola C procura organizar grupos de indivíduos específicos para a discussão e o acompanhamento das principais questões do processo educacional da escola, como por exemplo o grupo de mães dos alunos, agremiações estudantis e também grupos *online* para disseminação de informação entre as famílias e a comunidade.

Em terceiro lugar, a escola busca realizar eventos e festividades, como a festa junina e, ao final do ano, a feira de exposições de projetos interdisciplinares realizados pelos alunos. É importante destacar que essa prática promove um alto engajamento da família e da comunidade para o cotidiano escolar, como relatado. Além disso, a escola também procura realizar estas festividades com o apoio da comunidade local, como, por exemplo, o empresariado do município que patrocina estes eventos.

Por fim, a Escola C promove importantes parcerias com entidades públicas e privadas que visam melhorar a qualidade de vida dos alunos e do ensino ofertado. Destacam-se as parcerias realizadas com Rotary Clube que promovem eventos específicos e palestras educativas para as famílias; a parceria com a Polícia Militar do Estado de São Paulo, através da implementação do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd); e também a parceria com profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS), onde, no caso, a Unidade Básica de Saúde (UBS) do município C atua por meio de iniciativas de educação em saúde para as famílias e os jovens, com ênfase nas áreas de fonoaudiologia e odontologia.

### **Condição socioeconômica do aluno**

Como mencionado, as famílias dos alunos da Escola C são em grande parte de origem rural. É observado pelos entrevistados que a situação socioeconômica dos alunos e de seus familiares é mediana, estando ligeiramente abaixo da média das cidades próximas na região.

Foi observado que, independentemente de suas condições, não existe uma relação clara e totalmente linear entre o NSE e o desempenho escolar dos alunos, com casos heterogêneos, assim como observado na Escola A. De acordo com os professores e diretora entrevistados, havendo um acompanhamento pedagógico constante e fornecendo alimentação de qualidade, as suas condições sociais e econômicas não possuem grande impacto, positiva ou negativamente, em seu desempenho acadêmico.

### **Disciplina e Violência dos alunos**

Não foi apontado pelos entrevistados a ocorrência de uso de drogas e atos mais graves de violência realizados pelos alunos da Escola C. Devido a escola estar sediada em um município pequeno, com grande atuação das famílias e demais atores mencionados no item anterior, os alunos possuem uma relação próxima e de respeito com a equipe escolar. Destacase a existência de um sistema rígido composto por normas de convivência e regras claras para mitigar a indisciplina dos alunos, como por exemplo a proibição do uso de aparelhos telefônicos celulares durante as atividades escolares, baixa tolerância com atrasos e uso de uniforme.

### **Leitura dos alunos**

De acordo com os professores entrevistados, os alunos da Escola C possuem um hábito de leitura considerado bom, devido a algumas iniciativas realizadas pela equipe escolar, como projetos de leitura, escrita e alfabetização (fomentados pelas atividades extras na Casa da Criança), a existência de uma biblioteca com um acervo de obras vasto e variado.

### **Dedicação do aluno**

Foi observado pelos entrevistados que os alunos possuem grande interesse e participação em suas atividades escolares, principalmente aqueles estudantes do Fundamental

I. Um das práticas realizadas pela escola que consegue estimular e cativar os alunos é o uso da sala de informática e os projetos extracurriculares e temáticos que são realizados pelas iniciativas da Casa da Criança.

### **Infraestrutura da escola**

A infraestrutura escolar, tanto do prédio da Escola C quanto da Casa da Criança, é considerada muito acima da média ofertada pelas demais escolas públicas da região, em termos de equipamentos, dimensão de espaço físico e estado de conservação e manutenção em boas condições.

Como dito, a escola possui amplas salas de aula equipadas com lousa digital, sala de informática, sala de apoio psicopedagógico, quadra poliesportiva coberta e biblioteca com um vasto acervo. A Casa da Criança, em paralelo, oferece uma estrutura diferente e adaptada às necessidades dos vários projetos que são desempenhados, como por exemplo, sala de música, sala de multimídia, sala de artes e artesanato, quadra esportiva e áreas de convivência arborizadas.

Além disso, a SME conta com um Centro Cultural onde há um grande anfiteatro muito bem equipado para a realização de eventos, cursos, palestras e demais ocasiões que necessitem de apresentação e conferências para um número elevado de participantes.

### **Segurança e Depredação**

Pelo fato da Escola C, assim como observado na Escola A, estar localizada em um município pequeno, não há ocorrências de violência e atos de vandalismo e depredação nas dependências da escola. Foi observado a existência de um sistema de câmeras e vigilância contínua.

### **Recursos financeiros**

Os recursos destinados à escola são oriundos do município e do Governo Federal (Fundeb) por meio de bens de capital e de custeio. Devido ao fato da SME do município C possuir um enquadramento institucional de Departamento, os recursos são alocados e aplicados

de acordo com a gestão municipal, contudo a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica.

Há também a captação de recursos externos por meio de eventos e festividades realizados pela escola em parceria com o Rotary Clube de caráter beneficentes, para a arrecadação de recursos e materiais didáticos.

### **Refeição e merenda**

A alimentação dos alunos da Escola C é farta, diversa e balanceada, destacando-se das demais escolas da região. O município C conta com uma cozinha piloto centralizada que realiza a entrega das refeições três vezes ao dia para a escola e possui mudança no cardápio ofertado semanalmente com orientação de profissionais de nutrição. A alimentação ofertada também é adaptada às necessidades e eventuais restrições alimentares individuais dos alunos. Como refeições, a escola serve aos alunos café da manhã, almoço, lanche da tarde e sobremesa para os alunos.

**Imagem 43 - Entrada da Escola C**



Fonte: o autor.

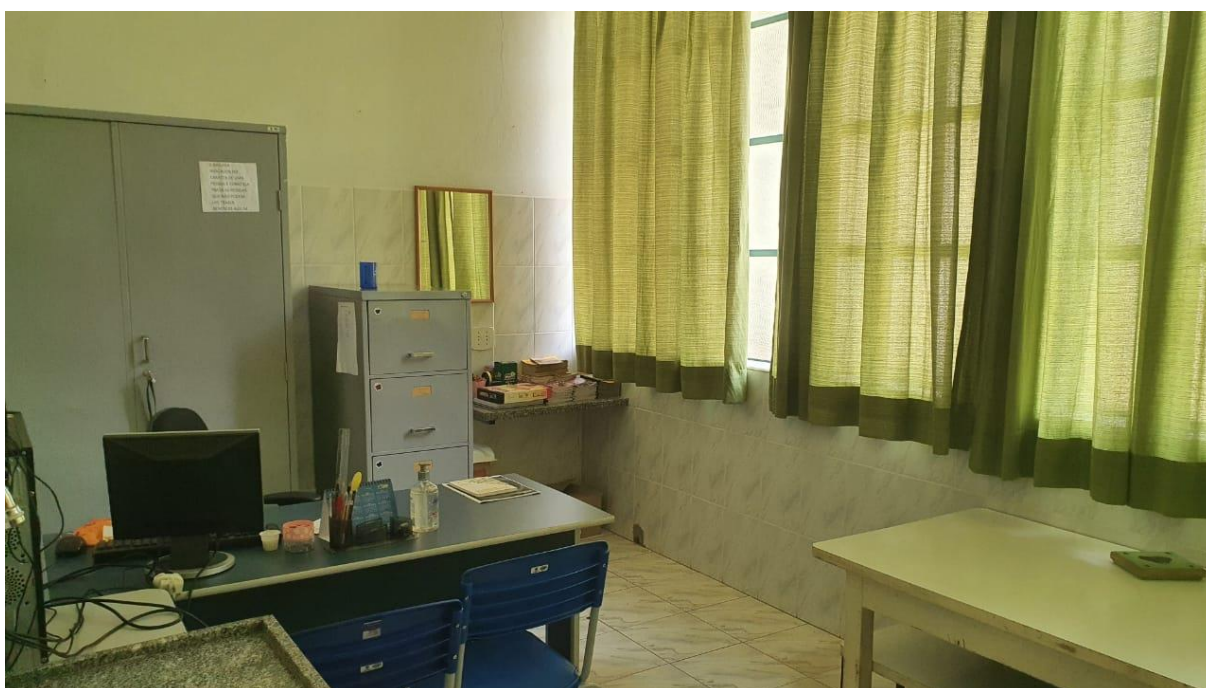


**Imagem 44 - Recepção da Escola C**



Fonte: o autor.

**Imagem 45 - Sala administrativa da Escola C**



Fonte: o autor.

**Imagem 46 - Sala dos professores da Escola C**



Fonte: o autor.

**Imagem 47 - Pátio interno da Escola C**



Fonte: o autor.



**Imagem 48 - Área de convivência interna da Escola C**



Fonte: o autor.

**Imagem 49 - Corredor principal da Escola C**



Fonte: o autor.

**Imagem 50 - Refeitório da Escola C**



Fonte: o autor.

**Imagem 51 - Área de recreação da Escola C**



Fonte: o autor.



**Imagem 52 - Área externa de convivência da Escola C**



Fonte: o autor.

**Imagem 53 - Área externa de leitura da Escola C**



Fonte: o autor.



**Imagem 54 - Corredor interno da Escola C**



Fonte: o autor.

**Imagem 55 - Sala de aula da Escola C**



Fonte: o autor.

**Imagem 56 - Sala de informática da Escola C**



Fonte: o autor.

**Imagem 57 - Biblioteca da Escola C**



Fonte: o autor.



**Imagem 58 - Quadra poliesportiva da Escola C**



Fonte: o autor.

**Imagem 59 - Entrada da Casa da Criança (Escola C)**



Fonte: o autor.



**Imagem 60 - Área de convivência na Casa da Criança (Escola C)**



Fonte: o autor.

**Imagem 61 - Área verde da Casa da Criança (Escola C)**



Fonte: o autor.



**Imagem 62 - Sala de arte e reciclagem da Casa da Criança (Escola C)**



Fonte: o autor.

**Imagem 63 - Sala administrativa do Projeto Guri na Casa da Criança (Escola C)**



Fonte: o autor.



**Imagem 64 - Corredor das salas de aula da Casa da Criança (Escola C)**



Fonte: o autor.

**Imagem 65 - Sala de aula e reforço da Casa da Criança (Escola C)**



Fonte: o autor.

**Imagem 66 - Quadra esportiva e de recreação da Casa da Criança (Escola C)**



Fonte: o autor.

**Imagem 67 - Vestiário da Casa da Criança (Escola C)**



Fonte: o autor.



**Imagem 68 - Cozinha piloto do município (Escola C)**



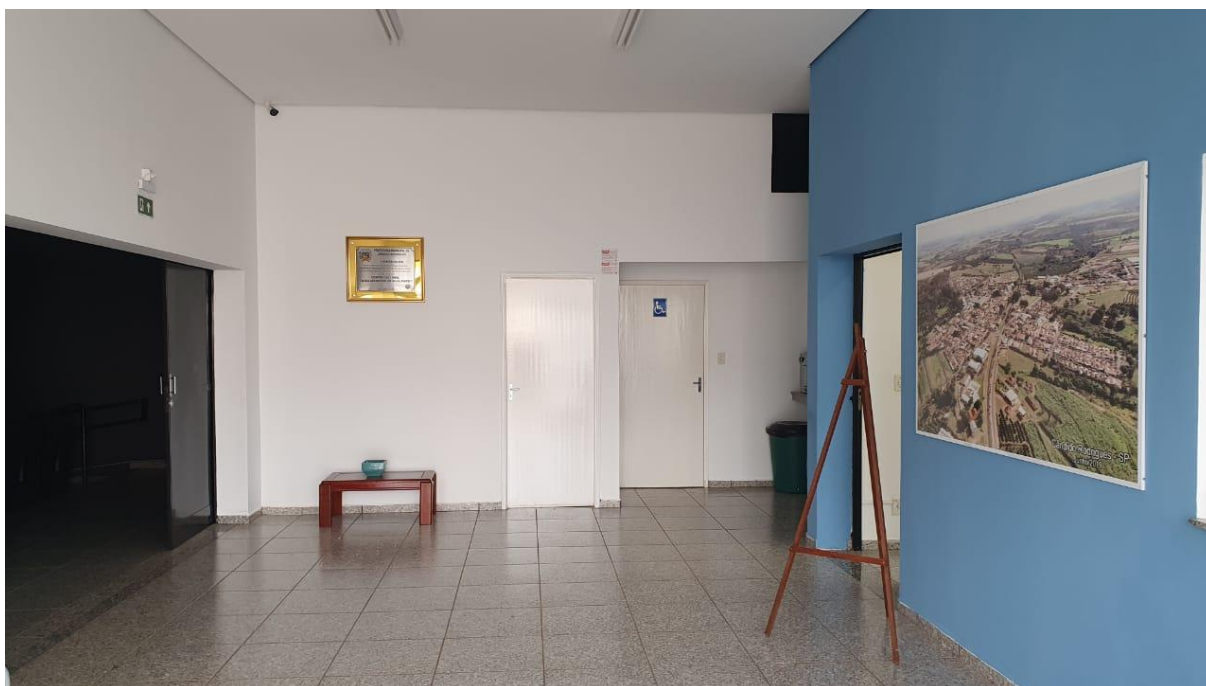
Fonte: o autor.

**Imagem 69 - Estrutura interna da cozinha piloto (Escola C)**



Fonte: o autor.

**Imagem 70 - Saguão de entrada do Centro Cultural do município (Escola C)**



Fonte: o autor.

**Imagem 71 - Anfiteatro do Centro Cultural do município (Escola C)**



Fonte: o autor.

#### 4.2.2.4 Esquema resumo dos achados qualitativos do estudo de caso no Brasil

O esquema abaixo representa as principais observações que foram encontradas pela etapa qualitativa do presente trabalho, correspondente aos estudos de múltiplos casos realizados nas três escolas brasileiras consideradas como *benchmark* pela análise DEA.

**Figura 10 - Esquema resumo dos principais achados qualitativos do estudo de caso no Brasil**

Atuação voltada para o desempenho dos alunos	Participação da família e comunidade	Educação e atividades extracurriculares	Conselho da Escola
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento da SME sobre as condições administrativas e pedagógicas;</li> <li>• Acompanhamento da equipe escolar sobre as condições administrativas e pedagógicas;</li> <li>• Reuniões frequentes entre professores para discutir as situação acadêmica dos alunos;</li> <li>• Premiações para alunos com desempenho acadêmico elevado;</li> <li>• Refeição farta e variada;</li> <li>• Aulas de reforço e plantões de dúvidas no contraturno;</li> <li>• Infraestrutura predial em boas condições;</li> <li>• Sistema disciplinar rígido com regras claras e bem definidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Boa relação interpessoal externa da SME, Diretor e Professor;</li> <li>• Canais abertos de comunicação disponibilizados pela SME e pela escola;</li> <li>• Reuniões de pais em horários adequados à maior presença;</li> <li>• Realização de eventos e festividades;</li> <li>• Ferramentas para colher o <i>feedback</i> das famílias e comunidade;</li> <li>• Parcerias com a comunidade e com instituições privadas e externas;</li> <li>• Projetos e palestras educativas voltadas às famílias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilização de espaços para a realização de aulas e atividades com temáticas extracurriculares no contraturno (ensino integral):             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação musical;</li> <li>• Educação artística;</li> <li>• Educação física;</li> <li>• Recreação;</li> <li>• Aulas de idiomas estrangeiros;</li> <li>• Teatro;</li> <li>• Artesanato;</li> <li>• Oficinas de reciclagem;</li> <li>• Agricultura e responsabilidade ambiental.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Composto por representantes das famílias e comunidade escolar;</li> <li>• Autonomia para decisões estratégicas;</li> <li>• Desvinculação da gestão escolar (longo prazo) com os mandatos políticos (curto prazo);</li> <li>• Funções do Conselho da Escola:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representatividade dos anseios e demandas locais;</li> <li>• Participação em processos seletivos de contratação da equipe escolar;</li> <li>• Definição e fiscalização das atividades escolares;</li> <li>• Harmonizar a relação entre os atores educacionais.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor.



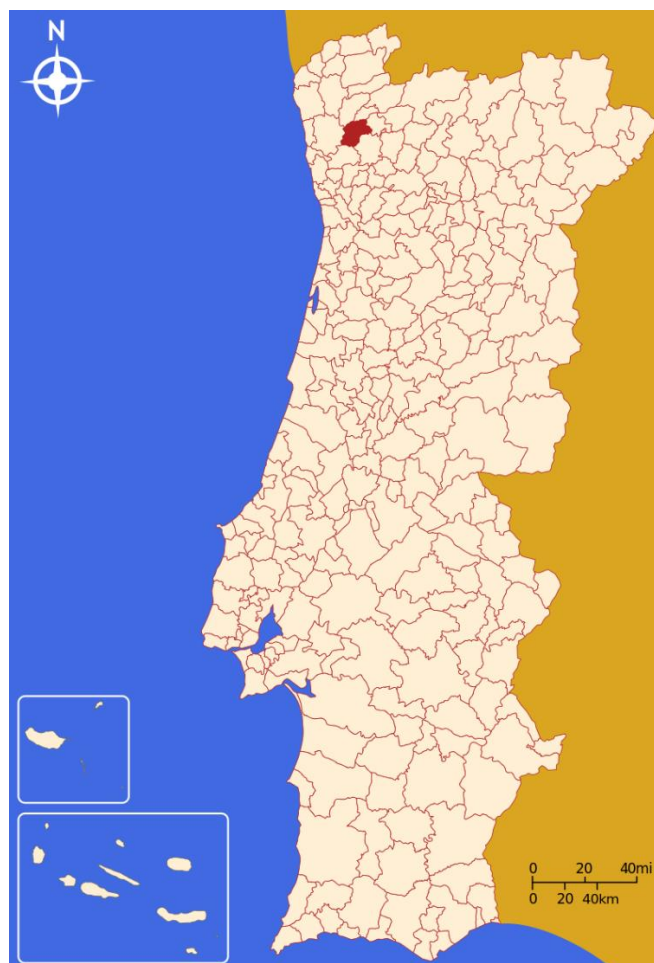
### 4.2.3. Descrição do estudo de múltiplos casos das escolas portuguesas

Neste item são descritos os principais achados derivados das entrevistas semiestruturadas aplicadas nos estudos de múltiplos casos nas escolas portuguesas, de forma a evidenciar as boas práticas realizadas pelos atores educacionais envolvidos. A descrição foi organizada e é apresentada em função dos agrupamentos das variáveis obtidas pela análise de regressão da primeira etapa deste trabalho e das variáveis obtidas pelos trabalhos anteriores.

#### 4.2.3.1. Descrição da Escola D

A Escola D localiza-se no município D, sendo esse uma cidade portuguesa situada ao Norte do país, com uma área total de 183 km<sup>2</sup> e uma população de 182.299 habitantes, configurando uma densidade populacional de 996,1 hab./km<sup>2</sup> (PORDATA, 2019).

**Imagem 72 - Localização geográfica da Escola D**



Fonte: Wikipédia (2021).

O município D possui características de grande dinamismo, contando com atividades econômicas em diversos setores, como o comercial, industrial e serviços variados, na construção civil, no ensino e pesquisa, no desenvolvimento de novas tecnologias, assim como no turismo e artesanato.

A Escola D, identificada pelo presente estudo como detentora de um *score DEA* de 1,00 – ou seja, benchmark – está localizada no centro da referida cidade portuguesa, atendendo aos alunos provenientes de famílias residentes de sua zona urbana. A escola possui algumas particularidades que a tornam diferente das escolas básicas e secundárias ensino português em geral, uma vez que se trata de uma escola artística com um enquadramento de conservatório.

### **Imagem 73 - Fachada da Escola D**



Fonte: Correio do Minho (2014).

A seguir, serão apresentados os principais achados resultantes das entrevistas semiestruturadas, referentes à etapa qualitativa do presente estudo, que foram realizadas com a Diretora Escolar, Professores de Língua Portuguesa e Matemática, além do Presidente do Conselho Geral dessa escola. Tais achados foram seccionados em função das categorias das variáveis provenientes da etapa quantitativa do presente estudo e que serviram de base teórica para a elaboração do roteiro de entrevista.



## **Evolução do desempenho dos alunos**

Foi observado pelos entrevistados que a grande evolução no desempenho dos alunos da Escola D ao longo dos segundo e terceiro Ciclos do Ensino Básico, conforme comprovado pela análise DEA, possa estar relacionado a alguns fatores principais, em síntese.

Primeiramente, por se tratar também de um conservatório musical, esta escola atua ativamente com a música além das disciplinas comuns curriculares. Foi observado que há uma ativa participação dos alunos em suas rotinas acadêmicas, bem como a presença e o apoio de suas famílias em sua vida escolar. Além disso, a escola oferece um incremento no ensino com um número de aulas adicionais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, contando com uma carga horária significativamente maior que a média das escolas portuguesas.

## **Reprovação**

Foi constatado que, há muitos anos, não há ocorrências de reprovações no Ensino Básico, pois somente no nível do Ensino Secundário que ocorrem esporádicas reprovações em determinadas disciplinas.

No Ensino Básico, segundo os entrevistados, os alunos são muito apoiados, quer com acompanhamentos em pequenos grupos ou até mesmo individuais. São realizadas estratégias de prevenção e de remediação logo que se sinta tal necessidade. Há também uma sala de estudo com horário permanente de atendimento com a presença de dois ou três professores para apoiar os alunos que a frequentam e que procuram por auxílio. A equipe da biblioteca escolar também é muito ativa para os ajudar em pesquisas ou os incentivar no hábito da leitura.

## **Falta e Evasão**

Foi observado pelas entrevistas que na escola em questão não há situações recorrentes de faltas e evasões. Segundo a diretora da escola a assiduidade discente é considerada praticamente plena, uma vez que as faltas que ocorrem são decorrentes de motivos comuns como, por exemplo, impedimentos ocasionais por doença.

## **Apoio do Órgão de Gestão às escolas**

O Conselho Geral, de acordo com os entrevistados, está presente na rotina escolar e possui um papel muito atuante no apoio das ações e tomadas de decisões da escola. Tal órgão

atua juntamente com o Diretor da escola na sua gestão fiscalizando e legitimando as suas atividades de modo ativo. Esse órgão gestor acompanha o desenvolvimento das atividades e rotinas escolares, definindo programas e linhas orientadoras a serem cumpridas pela Diretoria da escola, metas, tornando a relação entre o órgão e a escola ocorrer de modo cooperativo

### **Práticas do órgão gestor**

O Conselho Geral em questão possui 22 membros, contando com representantes de alunos, familiares, funcionários da escola, autoridades do governo local e empresas. Dentre suas atribuições legalmente predispostas, também é responsável por avaliar e aprovar o Plano Anual de Atividades e o Projeto Educativo, que são elaborados e executados pela Diretoria e pelo Conselho Pedagógico.

### **Perfil do Diretor**

Foi observado que a Diretora possui grande experiência como docente nesta mesma escola. Por essa razão, possui uma relação muito próxima com seus alunos, de afetuosidade e respeito. Possui uma relação presente e atuante junto ao Conselho Geral, a qual foi observada que não existe sobreposição de poderes ou interesses entre ambos atores.

### **Condições Trabalhistas do Diretor**

O cargo de Diretor é atribuído por meio de eleição direta dos membros que compõe o Conselho Geral para aqueles candidatos que estão aptos a concorrerem, ou seja, profissionais que tenham experiência na área educativa e com curso de mestrado em gestão escolar e apresentar um projeto de intervenção para a escola. O cargo não é estável, uma vez que o Conselho Geral pode destituir o profissional da função de Diretor caso este não esteja desempenhando sua função de acordo com as normas vigentes. Foi constatado também por meio da entrevista que o salário do Diretor está compatível com o salário médio dos professores, o que torna o cargo pouco atrativo do ponto de vista de remuneração direta.

### **Gestão do Diretor**

A diretora tem pouca autonomia, cujas atividades são centralizadas em termos de gestão. Em termos financeiros, o orçamento da escola é alocado em rubricas específicas feitas pelo Conselho Administrativo da escola e depois passada para aprovação do Conselho Geral. O Instituto de Gestão financeira do governo federal (IGF) fiscaliza esse orçamento de responsabilidade do Diretor da escola. Em termos pedagógicos, a direção segue a orientação do Ministério da Educação, onde há um pequeno percentual que pode ser flexibilizado pela escola.

### **Perfil do Professor**

O quadro de professores da escola conta com profissionais com formações acadêmicas de excelência e, segundo os próprios respondentes, com alto nível de dedicação e engajamento para realizarem suas funções acadêmicas. Foi constatado que acima de 90% dos professores da escola pertencem a um regime de dedicação exclusiva, sendo titulares do quadro permanente de docentes da escola.

### **Condições Trabalhistas do Professor**

Apesar do alto nível de motivação observado, os professores alegaram que trabalham em um sistema nacional de educação com um plano de carreira muito restrito, sem grandes possibilidades de progressão e, quando há, sucedendo-se em um longo período de tempo. Entretanto, tratando-se de uma situação trabalhista generalizada do país, a escola estudada não possui altas taxas de rotatividade docente, fato importante para que seja implementada uma política de acompanhamento dos alunos no longo prazo. Foi constatado por meio das entrevistas que o salário não está de acordo com as expectativas dos professores, muito embora foi declarado que o sistema educativo privado possui remuneração ainda inferior ao sistema público que se encontram.

### **Gestão do Professor**

Os professores possuem uma carga horária semanal de 22 horas, sendo as restantes dedicadas ao cargo de Diretor de Turma. Além disso, alguns professores também são alocados em salas de estudos para trabalharem como plantonistas para alunos tirarem suas dúvidas de modo mais individualizado. Além disso, cada professor está alocado dentro de um

departamento (Ciências Naturais, Ciências Exatas, etc.) e, portanto, reúnem-se mensalmente para realizar um alinhamento dos conteúdos programáticos e planejamento de atividades nas disciplinas específicas daquele departamento.

### **Recuperação e reforço**

A escola possui um sistema de recuperação e reforço muito relevante para a evolução do desempenho discente, semelhante nos casos anteriores. A escola disponibiliza um profissional de psicologia para o atendimento aos alunos, bem como salas de estudos com professores plantonistas. Foi observado que, independentemente da estrutura ofertada, nesta escola não há uma necessidade latente de reforço uma vez que os alunos não possuem tal demanda, pois são realizados apoios pedagógicos preventivos constantemente.

### **Recursos pedagógicos**

Por se tratar de uma escola e conservatório musical, pertencente a uma fundação, os recursos pedagógicos disponíveis são variados, dependendo das disciplinas e dos docentes. Foi observado que a escola possui recursos tradicionais para o ensino, bem como outros complementares, como por exemplo, *tablets* para serem usados em sala de aula, quadros eletrônicos interativos e diversos instrumentos musicais.

### **Práticas pedagógicas**

A escola realiza desde práticas pedagógicas bem tradicionais, como aulas majoritariamente expositivas, até práticas mais modernas alinhadas ao uso das novas tecnologias. Foi constatado que as turmas de disciplinas como, português, inglês, físico-química, ciências ou formação musical, dividem-se em duas partes (pelo menos uma hora por semana) para que as aulas sejam mais práticas, com menos alunos. Ademais, por se tratar de um conservatório musical, os alunos possuem aulas individuais ao longo do ano de teoria musical e de instrumento a escolha do aluno.

### **Perfil da família do aluno**

Foi constatado que as famílias dos alunos possuem um perfil com um grau de escolarização muito elevado, sem apresentar dificuldades financeiras. De acordo com os

entrevistados, muitos dos pais dos alunos ocupam cargos de professores, médicos, juízes de direito, entre outras profissões que proporcionam condições socioeconômicas familiares confortáveis.

### **Participação da família e comunidade**

Foi observado que, por conta do perfil descrito no item anterior, a família compreende sua responsabilidade e seu papel em participar ativamente das atividades escolares e da vida acadêmica dos alunos, bem como a comunidade participa nessas atividades.

### **Condição socioeconômica do aluno**

Como supramencionado, os alunos são oriundos em sua maioria de zonas urbanas, possuindo uma condição socioeconômica favorável e um padrão de vida confortável.

### **Disciplina e Violência dos alunos**

A escola possui um sistema disciplinar rígido, com regras claras e objetivas, acarretando em uma disciplina discente controlada e inexistência de atos de violência. Na casualidade de alguma ocorrência, os pais são convocados para tratar do assunto de modo individualizado. Foi observado também pelos entrevistados que o fato do aluno possuir ensino em música propicia um comportamento mais disciplinado e focado nos estudos.

### **Leitura dos alunos**

O papel de estímulo a leitura dos alunos é desempenhado de modo integral e sistematizado pela Coordenadora da Biblioteca e toda a sua equipe, através da promoção e invenção de inúmeras atividades de leitura, como a organização de concursos e de momentos de poesia e música.

### **Dedicação do aluno**

Foi constatado pelos entrevistados que, similarmente a questão da disciplina discente, o fato de o aluno possuir ensino em música, propicia um comportamento mais dedicado.

### **Infraestrutura da escola**

A escola em questão, por ser também um conservatório, possui estruturas diferentes as demais escolas observadas, contando com salas de ensino de música dotadas de recursos necessários para tais práticas, bem como a disponibilização de instrumentos musicais. As salas de aula são organizadas, amplas, limpas e equipadas tecnologicamente. A condição da estrutura física das instalações é favorável ao bom funcionamento da escola.

O prédio e todas as instalações foram construídos pela Fundação Calouste e doado para o Conservatório em 31/03/1971. A estrutura externa da escola é limitada para atividades esportivas, sendo assim utilizam a piscina municipal (cedida pelo governo local) e alugam a quadra poliesportiva do clube de jôquei sediado nas imediações.

### **Segurança e Depredação**

A escola em questão relatou que possui uma contingência escolar de total ausência de problemas quanto a segurança, violência e atos de depredação. Por essa razão, foi constatado que não há ações específicas nesta seara.

### **Recursos financeiros**

A escola possui como principal fonte de recursos os repasses financeiros do governo federal português. Para gerir suas disponibilidades, há o Conselho Financeiro que, juntamente com o Conselho Geral, delibera sobre a alocação dos recursos de modo a atender as demandas específicas e principais da escola. Além de tais recursos federais, a escola aluga o seu auditório para eventos da comunidade e alugam alguns instrumentos musicais.

### **Refeição e merenda**

Foi constatado que as refeições disponibilizadas para os alunos são produzidas por uma empresa terceirizada contratada por meio de licitação realizada pelo governo federal português. As refeições possuem opções variadas e balanceadas. Diferentemente dos outros casos estudados, nesta escola, as refeições são vendidas aos alunos pelo preço de 1,46 € (cento e quarenta e três cêntimos de Euro), sendo que aqueles alunos que possuem condição social desfavorável pagam metade desse valor, por meio de subsídios do governo.

**Imagem 74 - Sala de aula de música da Escola D**



Fonte: o autor.

**Imagem 75 - Estrutura interna da Escola D**



Fonte: o autor.



**Imagem 76 - Sala de aula da orquestra da Escola D**



Fonte: o autor.

**Imagem 77 - Sala dos professores da Escola D**



Fonte: o autor.

**Imagem 78 - Biblioteca da Escola D**



Fonte: o autor.

**Imagem 79 - Sala de concertos da Escola D**

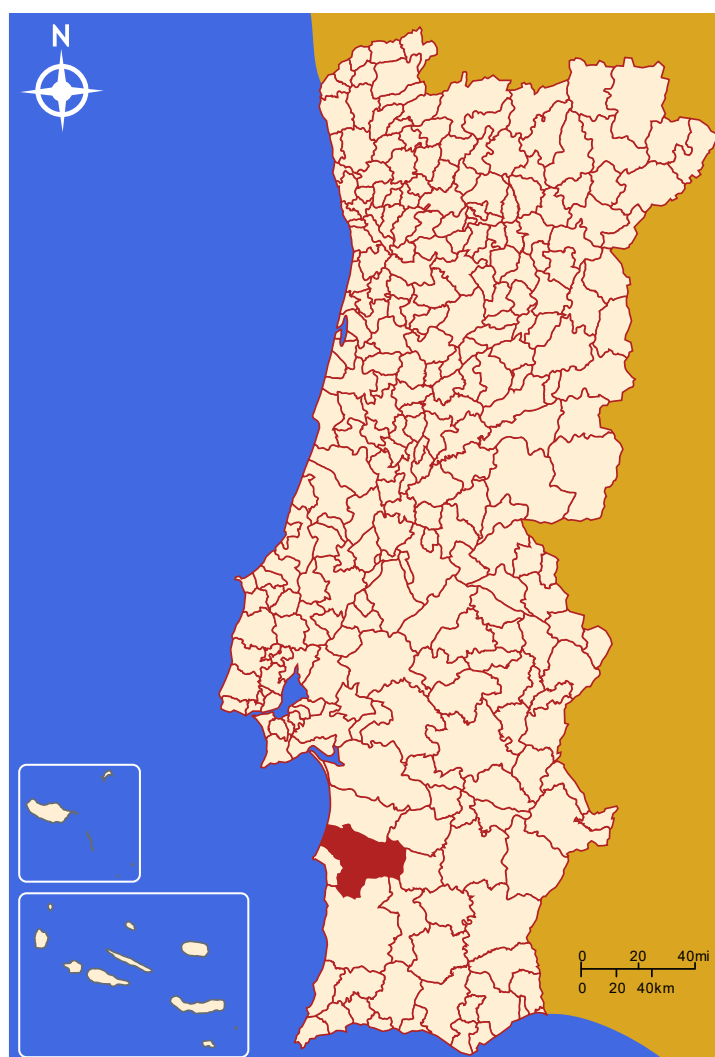


Fonte: o autor.

#### 4.2.3.2 Descrição da Escola E

A Escola E situa-se no município E, região do Alentejo, sendo uma pequena vila portuguesa com 136,4 km<sup>2</sup> de área, com aproximadamente 3.362 habitantes, cuja densidade populacional é de 24,6 hab/km<sup>2</sup> (PORDATA, 2019).

**Imagem 80 - Localização geográfica da Escola E**



Fonte: Wikipédia (2021).

A vila foi um importante polo minerador, apresentando reservas indispensáveis de minerais ferrosos, úteis a diversas indústrias metalúrgicas e metalomecânicas. Atualmente, as principais atividades econômicas encerram-se na agricultura e no turismo.

A Escola E, identificada pelo presente estudo como detentora de um *score DEA* de 1,00 – ou seja, *benchmark* – está localizada no centro da referida vila portuguesa. Ela é a única escola



de sua localidade que oferece o ensino público nos níveis dos 2º e 3º Ciclos da Educação Básica, atendendo aos alunos provenientes de famílias residentes na zona urbana e, em sua maioria, rural.

**Imagem 81 - Fachada da Escola E**



Fonte: o autor.

**Imagem 82 - Prédio principal da Escola E**



Fonte: o autor.

A seguir serão apresentados os principais achados resultantes da pesquisa de campo com as entrevistas semiestruturadas, referentes à etapa qualitativa do presente estudo, que foram realizadas com o Diretor Escolar, Professores de Língua Portuguesa e Matemática, além do Presidente do Conselho Geral dessa escola. Tais achados foram seccionados em função das categorias das variáveis provenientes da etapa quantitativa do presente estudo e que serviram de base teórica para a elaboração do roteiro de entrevista.

### **Evolução do desempenho dos alunos**

Foi observado pelos entrevistados que a grande evolução no desempenho dos alunos da Escola D ao longo dos segundo e terceiro Ciclos do Ensino Básico, conforme comprovado pela análise DEA, possa estar relacionado a alguns fatores principais, em síntese.

Primeiramente, a escola atua nos dois extremos do desempenho acadêmico dos alunos, tanto no incentivo àqueles possuidores de alto rendimento acadêmico, quanto na recuperação daqueles com baixo rendimento. Ademais, a escola possui um sistema disciplinar claro e rígido, inibindo a violência e ocorrências de indisciplina discente, bem como possui uma estrutura de gestão centralizada e com preocupação na motivação de todos os atores educacionais.

### **Reprovação**

A escola adota um sistema de reprovação que permite que tal processo sempre ocorra à medida que o desempenho acadêmico de seus alunos seja insuficiente de acordo com os mínimos graus de proficiência das disciplinas estabelecidos pelo currículo escolar. Foi ainda observado que, na maioria dos casos, há o apoio das famílias dos alunos para a realização dessa prática quando considerada legítima e justa, frente ao aprendizado insuficiente dos alunos.

### **Falta e Evasão**

Após o 5º ano, as faltas e evasões são rigidamente controladas e monitoradas pela figura do Diretor de Turma, um cargo que tem por principal atribuição acompanhar e fiscalizar as atividades cotidianas na vida escolar dos alunos. Dessa maneira, o Diretor de Turma garante nessa escola taxas muito baixas de faltas e principalmente de evasão escolar discente, uma vez que acompanha de maneira muito próxima a rotina de seus alunos.

### **Apoio do Órgão de Gestão às escolas**

De acordo com os entrevistados, o Conselho Geral é considerado como a “alma da escola”, uma vez que está presente na rotina escolar e possui um papel muito atuante no apoio ao diretor e à escola. Tal órgão atua juntamente com a diretoria da escola na sua gestão, fiscalizando e legitimando as suas atividades de modo ativo e constante.

### **Práticas do órgão gestor**

O Conselho Geral é composto por 15 indivíduos, representantes da escola e da sociedade, que se reúnem todas as semanas para acompanhar o desenvolvimento das atividades e rotinas escolares. Além dele, o agrupamento de escolas, o qual a escola objeto de estudo está subordinada, possui também um Conselho Administrativo e um Conselho Financeiro, responsáveis por deliberar sobre assuntos de gestão escolar e de gestão dos recursos financeiros, respectivamente. Todas essas deliberações são aprovadas pelo Conselho Geral, em última instância.

### **Perfil do Diretor**

O diretor possui vasta experiência como docente, lecionando a disciplina de educação física para os alunos por vários anos. Por essa razão, possui uma relação muito próxima com seus alunos, de afetuosidade e respeito. Foi observado e também constatado pelos entrevistados que o diretor possui uma relação presente e atuante junto ao Conselho Geral e à sociedade em que a escola está inserida, além de possuir um perfil muito engajado.

### **Condições Trabalhistas do Diretor**

O cargo de diretor é atribuído por meio de eleição direta dos membros que compõem o Conselho Geral para aqueles candidatos que estão aptos a concorrerem, ou seja, profissionais que tenham experiência na área educativa e com cursos de especialização em gestão escolar. Do mesmo modo, o cargo não é estável, uma vez que o Conselho Geral pode destituir o profissional da função de diretoria caso este não esteja desempenhando suas atividades de acordo com as normas vigentes e os anseios da comunidade local. Foi constatado também por meio da entrevista que o salário do diretor está compatível com a função.

### **Gestão do Diretor**

Foi observado que o diretor da escola possui um perfil muito engajado e, por essa razão, exercendo uma gestão consideravelmente centralizada, uma vez que, sozinho, fiscaliza e acompanha ativamente todas as atividades realizadas na escola, administrativas e pedagógicas. Foi constatado pelas entrevistas que o Diretor tem um papel fundamental na gestão da escola, justamente por possuir tal perfil.

### **Perfil do Professor**

O quadro de professores da escola conta com profissionais que, segundo os próprios respondentes, possuem alto nível de dedicação e engajamento para realizarem suas funções acadêmicas com excelência. Foi relatado pelos mesmos um sentimento generalizado denominado de “amor à camisola”, ou seja, incentivados pela figura do diretor, os professores mantêm-se motivados, apoiando à gestão da escola, além de considerarem-se peças fundamentais para bom desempenho dos alunos.

### **Condições Trabalhistas do Professor**

Apesar do alto nível de motivação observado, os professores alegaram que trabalham em um sistema nacional de educação com um plano de carreira muito restrito, sem grandes possibilidades de evolução no cargo e, quando há, sucedendo-se em um longo período de tempo. Entretanto, como é uma situação trabalhista generalizada do país, a escola estudada não possui rotatividade docente, fato importante para que seja implementada uma política de acompanhamento dos alunos no longo prazo. Foi constatado por meio das entrevistas que o salário não está de acordo com as expectativas dos professores, embora sem influências diretas.

### **Gestão do Professor**

Como constatado anteriormente na escola em questão, há uma situação de continuidade pedagógica, ou seja, os professores acompanham as turmas por um longo período de tempo. Como os alunos possuem um acompanhamento constante pelos mesmos professores, esses são incentivados a se dedicarem mais nos estudos. A escola conta com um sistema de tutoria para grupos específicos de alunos, com o objetivo de o professor acompanhar as atividades pedagógicas e a organização da rotina de seus estudos. Além da tutoria, a escola conta com um



sistema de coadjuvação, caracterizando-se pelo apoio de um segundo professor da mesma disciplina em sala de aula, auxiliando nas dificuldades pontuais dos alunos ao longo das aulas.

### **Recuperação e reforço**

A escola possui um sistema de recuperação e reforço muito relevante para a evolução do desempenho discente. Os alunos possuem, para todas as disciplinas, salas de estudo com livre acesso e plantões de dúvidas com os professores no contraturno. O aluno que apresenta dificuldades de aprendizado possui compulsoriamente um apoio individualizado. Da mesma forma, a escola também apoia o desenvolvimento de alunos que possui um alto grau de desempenho acadêmico, atuando tanto na recuperação dos alunos que possuem dificuldades, quanto no incentivo desses alunos com bom desempenho.

### **Recursos pedagógicos**

A escola conta com salas de estudo que estão disponíveis aos alunos em tempo integral, com materiais didáticos e computadores com acesso à internet para a realização de pesquisas. Além disso, a biblioteca da escola possui um acervo condizente com as demandas pedagógicas dos alunos. As salas de aula possuem projetores digitais para atividades pedagógicas interativas. A escola também possui um sistema de complementação total ou parcial, para alunos de famílias com dificuldades financeiras, para a aquisição de material escolar.

### **Práticas pedagógicas**

A escola possui um sistema de tempo integral de permanência dos alunos ao longo do dia. Aliás, foi constatado que as turmas são relativamente pequenas, compostas por até 23 alunos. Além das práticas de recuperação e reforço supramencionadas, uma prática considerada relevante pelos entrevistados, consiste na realização, no primeiro dia de aula, de uma grande reunião com as famílias, alunos, funcionários e membros da comunidade no auditório da escola; nessa ocasião, há uma cerimônia de premiação dos alunos detentores dos melhores projetos e melhores desempenhos acadêmicos, avaliando-se nas esferas esportiva, cultural, acadêmica e de cidadania. A comunidade auxilia a escola nas premiações, com aportes financeiros e descontos para consumo nos estabelecimentos locais.

### Imagem 83 - Espaço destinado às premiações esportivas e reconhecimentos de mérito acadêmico da Escola E



Fonte: o autor.

#### Perfil da família do aluno

Foi constatado que as famílias dos alunos, por serem oriundas majoritariamente de regiões rurais, possuem um perfil de baixa escolarização de seus membros e com a presença de dificuldades financeiras.

#### Participação da família e comunidade

Devido ao perfil das famílias, foi alegado que não há grandes participação generalizada das famílias no cotidiano escolar dos filhos, transferindo-se a responsabilidade e a cobrança para a figura do Diretor. Entretanto, a comunidade em que a escola está inserida possui uma ativa participação e apoio nas atividades escolares.

#### Condição socioeconômica do aluno

Como supramencionado, os alunos são oriundos em sua maioria de zonas rurais, possuindo uma condição socioeconômica mediana e, em poucos casos, de carência de recursos.

## **Disciplina e Violência dos alunos**

A escola possui um sistema disciplinar rígido, com regras claras e objetivas, acarretando em uma disciplina discente controlada e inexistência de ocorrências de violência. As penalizações ocorrem de maneira imediata e podem acarretar, de acordo com a gravidade da ocorrência, em restrições de atividades extras, de uso do computador, de recreação nas quadras de esporte, e de atividades lúdicas, entretanto, sem privar das atividades pedagógicas. Também podem ocorrer por meio de obrigação do aluno em questão realizar atividades de trabalho comunitário, como limpeza de áreas da escola e ajudar no serviço de merenda.

As punições são divididas em duas categorias: (i) corretivas, mais brandas, onde há as restrições de atividades e promoção de trabalhos comunitários e (ii) sancionatórias, mais rígidas, onde há a suspensão ou a expulsão do aluno. O diretor, conforme observado, assume um papel fundamental para a manutenção desse sistema, adotando um perfil interpessoal de respeito e afeto para com os alunos, porém com rigor.

## **Leitura dos alunos**

De acordo com os entrevistados, os alunos possuem o hábito ativo de leitura em seu cotidiano escolar. Os professores incentivam tal prática, realizando atividades de leitura e apresentação de obras literárias, seguindo o Plano Nacional de Leitura de Portugal.

**Imagem 84 - Biblioteca da Escola E**



Fonte: o autor.

### **Dedicação do aluno**

Foi constatado que os alunos da escola estudada possuem um perfil de engajamento alto, dedicando-se aos estudos. Tal motivação discente, segundo os respondentes, é incentivada pela estrutura do sistema escolar vigente.

### **Infraestrutura da escola**

A escola possui uma infraestrutura considerada de qualidade para a realização das atividades educativas. As salas de aula são organizadas, limpas e equipadas tecnologicamente. A condição da estrutura física das instalações é igualmente favorável ao bom funcionamento da escola. O prédio possui um auditório com dimensões suficientes para atender aos eventos letivos, refeitório amplo com uma cozinha respeitando os padrões de higiene e com equipamentos modernos, além de quadras poliesportivas bem estruturadas e com equipamentos desportivos em boas condições. Foi observado também a presença de armários para os alunos armazenarem os seus materiais escolares, visando a segurança e a preocupação com sua saúde e ergonomia.

**Imagem 85 - Corredor interno da Escola E**



Fonte: o autor.



**Imagem 86 - Sala de aula da Escola E**

Fonte: o autor.

**Imagem 87 - Sala de informática da Escola E**

Fonte: o autor.

**Imagem 88 - Auditório da Escola E**



Fonte: o autor.

**Imagem 89 - Quadra externa de esportes da Escola E**



Fonte: o autor.



**Imagem 90 - Quadra poliesportiva da Escola E**



Fonte: o autor.

**Imagem 91 - Estrutura de atletismo da Escola E**



Fonte: o autor.



## **Segurança e Depredação**

Não há observação ou relatos de depredação das estruturas da escola. Por estar localizada no centro urbano, possui mecanismos de segurança, com muros e grades em bom estado de conservação, além de controle rígido do fluxo de pessoas.

## **Recursos financeiros**

A escola possui como principal fonte de recursos os repasses financeiros do governo federal português. Para gerir suas disponibilidades há o Conselho Financeiro que, juntamente com o Conselho Geral, delibera sobre a alocação dos recursos de modo a atender às demandas específicas e principais da escola.

## **Refeição e merenda**

Foi constatado que as refeições disponibilizadas para os alunos são produzidas internamente na cozinha da escola. Há a política, segundo o diretor, de valorizar os produtores locais de alimentos, visando sua alta qualidade. A cantina da escola possui ainda um sistema de controle eletrônico das refeições, realizando um mapeamento individualizado da alimentação dos alunos.

**Imagem 92 - Refeitório da Escola E**



Fonte: o autor.

**Imagem 93 - Cozinha da Escola E**

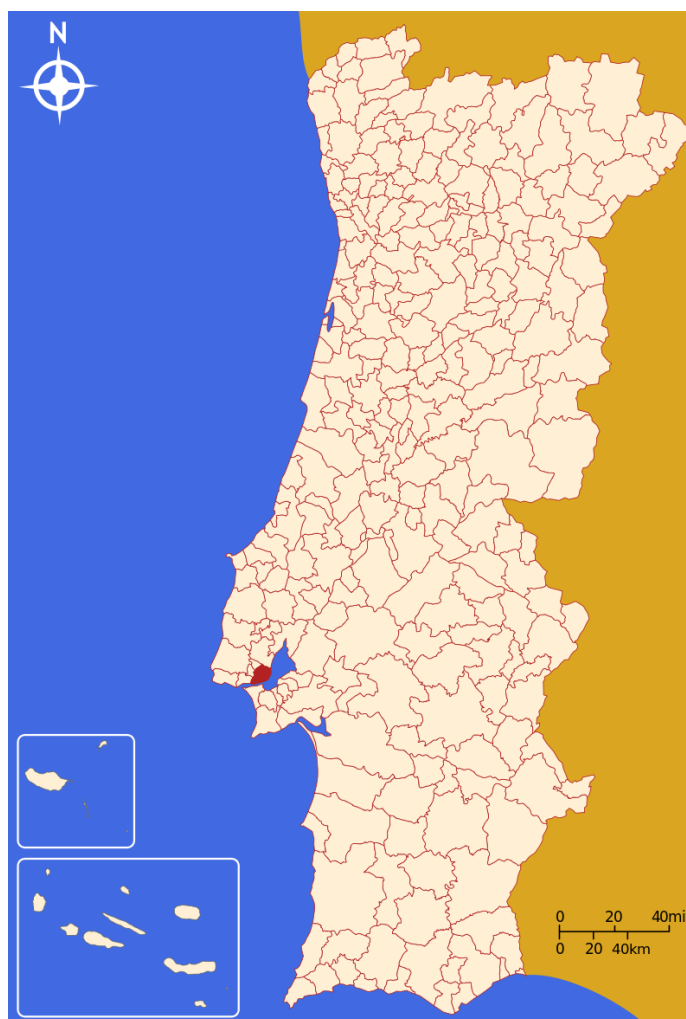


Fonte: o autor.

#### 4.2.3.3 Descrição da Escola F

A Escola F, situa-se no município F, que é umas das principais cidades da República Portuguesa e a cidade mais populosa do país, com uma área de 100 km<sup>2</sup> e 508.368 habitantes, sua densidade populacional é de 5.083,7 hab/km<sup>2</sup> (PORDATA, 2019).

**Imagem 94 - Localização geográfica da Escola F**



Fonte: Wikipédia (2021).

A Escola F situa-se em uma cidade considerada globalizada, tendo em vista sua relevância e protagonismo nas áreas econômica, comercial, educacional, cultural e turística. Tida como um dos grandes centros da economia europeia, apresenta um crescente desenvolvimento econômico estimulado pelo seu porto, o maior da costa europeia atlântica.

A Escola F, identificada pelo presente estudo como detentora de um *score DEA* de 1,00 – ou seja, *benchmark* – está localizada no centro da referida cidade. Ela oferece o ensino público



nos níveis dos Ciclos da Educação Básica (equivalente ao Ensino Fundamental brasileiro) e no Ensino Secundário (equivalente ao Ensino Médio brasileiro), atendendo aos alunos provenientes de famílias residentes na zona central e urbana.

**Imagem 95 - Fachada da Escola F**



Fonte: o autor.

**Imagem 96 - Pátio interno da Escola F**



Fonte: o autor.

A seguir serão apresentados os principais achados resultantes da pesquisa de campo com as entrevistas semiestruturadas, referentes à etapa qualitativa do presente estudo, que foram realizadas com a Diretora Escolar, Professores de Língua Portuguesa e Matemática, além do Presidente do Conselho Geral dessa escola. Tais achados foram seccionados em função das categorias das variáveis provenientes da etapa quantitativa do presente estudo e que serviram de base teórica para a elaboração do roteiro de entrevista.

### **Evolução do desempenho dos alunos**

Foi observado pelos entrevistados que a grande evolução no desempenho dos alunos da Escola F ao longo dos segundo e terceiro Ciclos do Ensino Básico, conforme comprovado pela análise DEA, possa estar relacionado a alguns fatores principais, em síntese.

Primeiramente, semelhante ao caso da Escola E, essa escola atua nos dois desempenhos acadêmicos opostos dos alunos, tanto no incentivo àqueles possuidores de alto rendimento acadêmico, quanto na recuperação daqueles com baixo rendimento. A escola também possui um sistema disciplinar claro e rígido, inibindo a violência e ocorrências de indisciplina discente. Ademais, a escola possui uma estrutura física de grandes dimensões e equipada com recursos modernos que favorecem as atividades extracurriculares, principalmente quando comparada à escola portuguesa do caso E e às escolas brasileiras.

### **Reprovação**

A escola adota um sistema de reprovação que permite que tal punição sempre ocorra à medida que o desempenho acadêmico de seus alunos seja insuficiente de acordo com os mínimos graus de proficiência das disciplinas estabelecidos pelo currículo escolar. Foi ainda observado que, na maioria dos casos, há o apoio das famílias dos alunos para a realização dessa prática quando considerada legítima e justa frente ao aprendizado insuficiente dos alunos.

Foi relatado que a escola se preocupa com a condição que os alunos iniciam o 3º Ciclo do Ensino Básico (8º ano) e, por essa razão, há um nível de reprovação dos alunos consideravelmente contundente no 7º ano, girando em torno de 20% da turma.

### **Falta e Evasão**

As faltas e evasões são rigidamente controladas e monitoradas pela figura do Diretor de Turma, um cargo que tem por principal atribuição acompanhar e fiscalizar as atividades

cotidianas na vida escolar dos alunos. Dessa maneira, o Diretor de Turma garante nessa escola taxas muito baixas de faltas e principalmente de evasões discentes, uma vez que acompanha de maneira muito próxima a rotina de seus alunos.

### **Apoio do Órgão de Gestão às escolas**

O Conselho Geral, de acordo com os entrevistados, está presente na rotina escolar e possui um papel muito atuante no apoio das ações e tomadas de decisões da escola. Tal órgão atua juntamente com o diretor da escola na sua gestão fiscalizando e legitimando as suas atividades de modo ativo.

### **Práticas do órgão gestor**

O Conselho Geral é composto por 22 indivíduos, representantes da escola e da sociedade, que se reúnem semanalmente para acompanhar o desenvolvimento das atividades e rotinas escolares. Além dele, o grupamento de escolas, o qual a escola objeto de estudo está subordinada, possui também um Conselho Administrativo e um Conselho Financeiro, responsáveis por deliberar sobre assuntos de gestão escolar e de gestão dos recursos financeiros, respectivamente.

### **Perfil do Diretor**

A diretora possui vasta experiência como docente, lecionando a disciplina de sociologia para os alunos por vários anos. Por essa razão, possui uma relação muito próxima com seus alunos, de afetuosidade e respeito. Foi observado e também constatado pelos entrevistados que ela, juntamente com o Vice-Diretor, possui uma relação presente e atuante junto ao Conselho Geral e à sociedade em que a escola está inserida, gerando um clima organizacional familiar na unidade escolar.

### **Condições Trabalhistas do Diretor**

O cargo de Diretoria é atribuído por meio de eleição direta dos membros que compõem o Conselho Geral para aqueles candidatos que estão aptos a concorrerem, ou seja, profissionais que tenham experiência na área educativa e com cursos de especialização em gestão escolar. Do mesmo modo, o cargo não é estável, uma vez que o Conselho Geral pode destituir o

profissional da função de diretor caso este não esteja desempenhando sua função de acordo com as normas vigentes. Foi constatado também por meio da entrevista que o salário da diretora está compatível com a função.

### **Gestão do Diretor**

Foi observado que a diretora da escola possui um perfil engajado e atuante ativamente em todas as atividades realizadas na escola, administrativas e pedagógicas. Foi constatado também que a figura da diretora, diferentemente do caso da Escola E, possui uma gestão autodeclarada participativa e democrática.

### **Perfil do Professor**

O quadro de professores da escola conta com profissionais com formações acadêmicas de excelência e, segundo os próprios respondentes, com alto nível de dedicação e engajamento para realizarem suas funções acadêmicas com excelência. Assim como no caso da Escola E, foi constatado pelos mesmos um sentimento generalizado de “amor à camiseta”, onde os professores mantêm-se motivados, apoiando à gestão da escola, além de considerarem-se peças fundamentais para a evolução do desempenho dos alunos.

### **Condições Trabalhistas do Professor**

Apesar do alto nível de motivação observado, os professores alegaram que trabalham em um sistema nacional de educação com um plano de carreira muito restrito, sem grandes possibilidades de evolução na carreira e, quando há, sucedendo-se em um longo período de tempo. Entretanto, semelhante a Escola E, tratando-se de uma situação trabalhista generalizada do país, a escola estudada não possui altas taxas de rotatividade docente, fato importante para que seja implementada uma política de acompanhamento dos alunos no longo prazo. Foi constatado por meio das entrevistas que o salário não está de acordo com as expectativas dos professores, muito embora foi declarado que o sistema educativo privado possui remuneração inferior ao sistema público, que se encontram.



### **Gestão do Professor**

Como constatado anteriormente, na escola em questão há uma situação de continuidade pedagógica, ou seja, os professores acompanham as turmas por um longo período de tempo. Como os alunos possuem um acompanhamento constante pelos mesmos professores, esses são incentivados a se dedicarem mais nos estudos. A escola conta com um sistema de coadjuvação, caracterizando-se pelo apoio de um segundo professor da mesma disciplina em sala de aula, auxiliando nas dificuldades pontuais dos alunos ao longo das aulas, ocorrendo na frequência de uma aula por semana.

### **Recuperação e reforço**

A escola possui um sistema de recuperação e reforço muito relevante para a evolução do desempenho discente. Os alunos possuem horários específicos para apoio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Da mesma forma, a escola também apoia o desenvolvimento de alunos que possui um alto grau de desempenho acadêmico, atuando tanto na recuperação dos alunos que possuem dificuldades, quanto no incentivo desses alunos com bom desempenho.

Foi informado que existe um sistema de segmentação de turmas em função do desempenho médio dos alunos. Dessa forma, os estudantes são divididos em turmas homogêneas com alunos de desempenho semelhante, na finalidade de recuperar aqueles com baixo desempenho e estimular aqueles com alto desempenho.

### **Recursos pedagógicos**

A escola conta com salas de estudo que estão disponíveis aos alunos em tempo integral, com materiais didáticos e computadores com acesso à internet para a realização de pesquisas. A biblioteca da escola possui um amplo espaço com ambiente atrativo e vasto acervo de obras. As salas de aula possuem projetores digitais para atividades pedagógicas interativas.

### **Práticas pedagógicas**

Foi constatado que as turmas são relativamente pequenas, compostas por até 25 alunos. Além das práticas de recuperação e reforço supramencionadas, existem práticas consideradas relevante pelos entrevistados, como por exemplo a existência de um quadro de honra que expõe os melhores alunos, eventos de entrega de diplomas – porém sem premiações como observado

no caso da Escola E – atividades de música, como orquestra sinfônica dos alunos, apresentações de arte e curso de teatro.

### **Perfil da família do aluno**

Foi constatado que as famílias dos alunos, por serem oriundas majoritariamente da região central e urbanizada da cidade, possuem um perfil monoparental e com um grau de escolarização mediano, sem apresentar relevantes dificuldades financeiras. Foi observado também a presença de alunos oriundos de famílias estrangeiras imigrantes, como por exemplo brasileiras e de países do Oriente Médio.

### **Participação da família e comunidade**

Foi alegado que não há participação generalizada das famílias no cotidiano escolar dos filhos, transferindo-se a responsabilidade e a cobrança para a escola, principalmente àquelas famílias de alunos com idade mais avançada, dos 2º e 3º Ciclos.

### **Condição socioeconômica do aluno**

Como supramencionado, os alunos são oriundos em sua maioria de zonas urbanas, possuindo uma condição socioeconômica mediana.

### **Disciplina e Violência dos alunos**

A escola possui um sistema disciplinar rígido, com regras claras e objetivas, acarretando em uma disciplina discente controlada e inexistência de ocorrências de violência. As penalizações ocorrem de maneira imediata e podem acarretar, de acordo com a gravidade da ocorrência, em restrições de atividades extras, de uso do computador, de recreação nas quadras de esporte, e de atividades lúdicas, entretanto, sem privar das atividades pedagógicas. Também podem ocorrer por meio de obrigação do aluno em questão realizar atividades de trabalho comunitário, como limpeza de áreas da escola e ajudar no serviço de merenda.

As punições são divididas em duas categorias: (i) corretivas, mais brandas, onde há as restrições de atividades e promoção de trabalhos comunitários e (ii) sancionatória, mais rígida, onde há a suspensão ou expulsão do aluno.

As escolas portuguesas detêm o amparo legal proveniente do Estatuto do Aluno, promulgado no ano de 2008, que estipula direitos e obrigações os quais os alunos possuem e devem cumprir sob pena das sanções supramencionadas.

Foram relatados pontuais casos de indisciplina em turmas de alunos, até o 8º ano, bem como a observação por parte dos professores que o comportamento discente indisciplinado tem aumentado historicamente.

### **Leitura dos alunos**

De acordo com os entrevistados, os alunos possuem o hábito ativo de leitura em seu cotidiano escolar. Os professores incentivam tal prática, realizando atividades de leitura e apresentação de obras literárias desde o Primeiro Ciclo, seguindo o Plano Nacional de Leitura de Portugal, bem como a existência de clubes de leitura, biblioteca interativa e projetos de escrita.

**Imagem 97 - Biblioteca da Escola F**



Fonte: o autor.

**Imagem 98 - Espaço de leitura da biblioteca da Escola F**



Fonte: o autor.

### **Dedicação do aluno**

Foi constatado que os alunos da escola estudada, não possuem um perfil de engajamento tão elevado quanto daqueles do caso da Escola E. Entretanto, observa-se um aumento do nível de dedicação discente no 3º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que, segundo os professores, há um aumento da preocupação dos alunos acerca de seu futuro profissional.

### **Infraestrutura da escola**

A escola em questão possui a maior dimensão de estrutura física desse estudo de múltiplos casos, possuindo uma infraestrutura considerada de alta qualidade para a realização das atividades educativas. As salas de aula são organizadas, amplas, limpas e equipadas tecnologicamente. A condição da estrutura física das instalações, apesar de suas grandes dimensões, é igualmente favorável ao bom funcionamento da escola.

A escola possui um auditório com dimensões suficientes para atender aos eventos letivos, refeitório amplo com uma cozinha respeitando os padrões de higiene e com equipamentos modernos. Possui quadras poliesportivas bem estruturadas e com equipamentos desportivos em boas condições. Possui salas amplas e equipadas para aulas extracurriculares de música e teatro. Ademais, possui três laboratórios amplos e bem equipados tecnologicamente,



de física, química e biologia, onde seus alunos utilizam em aulas práticas de frequência semanal.

Foi observado também a presença de um museu, devido aos antecedentes históricos do prédio onde a escola é localizada, bem como armários para os alunos armazenarem os seus materiais escolares, visando segurança e preocupação com sua saúde e ergonomia.

**Imagem 99 - Corredor de acesso ao prédio principal da Escola F**



Fonte: o autor.

**Imagem 100 - Área externa de vivência dos alunos da Escola F**



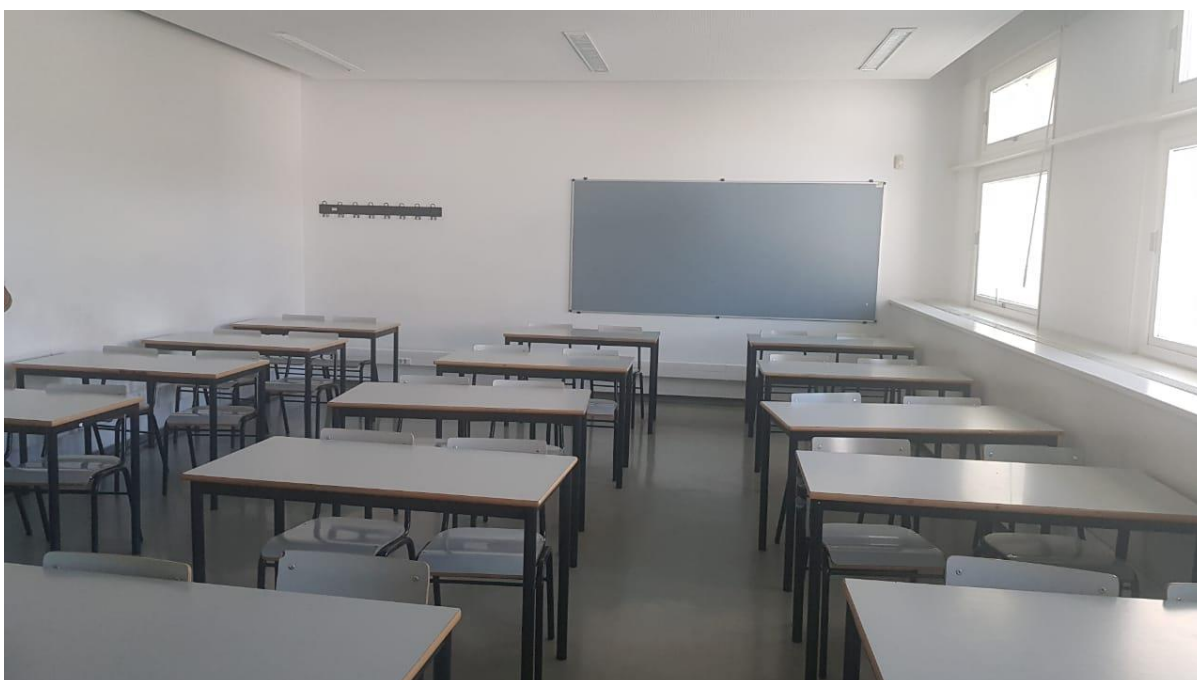
Fonte: o autor.

**Imagem 101 - Estrutura interna da Escola F**



Fonte: o autor.

**Imagem 102 - Sala de aula da Escola F**



Fonte: o autor.

**Imagem 103 - Sala de aula de música da Escola F**



Fonte: o autor.

**Imagem 104 - Sala para atividades multidisciplinares da Escola F**



Fonte: o autor.



**Imagem 105 - Sala de informática da Escola F**



Fonte: o autor.

**Imagem 106 - Laboratório de ciências da Escola F**



Fonte: o autor.

**Imagem 107 - Laboratório de física e química da Escola F**



Fonte: o autor.

**Imagem 108 - Quadra de esportes externa da Escola F**



Fonte: o autor.



**Imagem 109 - Ginásio coberto da Escola F**



Fonte: o autor.

**Imagem 110 - Auditório da Escola F**



Fonte: o autor.

**Imagem 111 - Museu da Escola F**



Fonte: o autor.

**Imagem 112 - Projetor alemão doado para a escola F em reparação da I Guerra Mundial**



Fonte: o autor.

### **Segurança e Depredação**

Não há observação ou relatos de depredação das estruturas da escola. Por estar localizada no centro urbano, possui mecanismos de segurança modernos, com muros e grades em bom estado de conservação, além de controle rígido do fluxo de pessoas.

### **Recursos financeiros**

A escola possui como principal fonte de recursos os repasses financeiros do governo federal português. Para gerir suas disponibilidades, há o Conselho Financeiro que, juntamente com o Conselho Geral, delibera sobre a alocação dos recursos de modo a atender as demandas específicas e principais da escola. Além de tais recursos federais, a escola aluga o seu espaço físico para eventos da comunidade, os quais são importantes fontes complementares de renda destinada integralmente à melhoria e manutenção da estrutura física.

### **Refeição e merenda**

Foi constatado que as refeições disponibilizadas para os alunos são produzidas internamente na cozinha da escola, com opções variadas e balanceadas, com o devido acompanhamento nutricional.

#### 4.2.3.4 Esquema resumo dos achados qualitativos do estudo de caso em Portugal

O esquema abaixo representa as principais observações que foram encontradas pela etapa qualitativa do presente trabalho, correspondente aos estudos de múltiplos casos realizados nas três escolas portuguesas consideradas como *benchmark* pela análise DEA.

**Figura 11 - Esquema resumo dos principais achados qualitativos do estudo de caso em Portugal**

<b>Incentivo</b> para alunos de alto desempenho	<b>Recuperação</b> para alunos de baixo desempenho	<b>Conselho Geral</b> como órgão de gestão estratégica	<b>Disciplina</b> dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestrutura em boas condições;</li> <li>• Boa relação interpessoal do Diretor;</li> <li>• Refeição farta e variada;</li> <li>• Programas de estímulo à leitura;</li> <li>• Acompanhamento docente por turma;</li> <li>• Premiações para os melhores alunos, em várias áreas;</li> <li>• Liga de ex-alunos, com exemplos de sucesso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretor de turma (acompanhamento das rotinas académicas);</li> <li>• Salas de estudo especializadas para alunos com dificuldades de aprendizagem;</li> <li>• Tutoria (acompanhamento e plantão de dúvidas);</li> <li>• Coadjuvação (sala de aula com um professor auxiliar).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Órgão máximo da gestão escolar;</li> <li>• Cada escola, ou agrupamento escolar, possui um Conselho Geral específico;</li> <li>• Composto por representantes da comunidade;</li> <li>• Representatividade dos anseios e demandas locais;</li> <li>• Desvinculação da gestão escolar (longo prazo) com os mandatos políticos (curto prazo);</li> <li>• Funções do Conselho Geral:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolha do Diretor;</li> <li>• Destituição do Diretor;</li> <li>• Definição e fiscalização das atividades escolares;</li> <li>• Harmonizar a relação entre os atores educacionais.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio legal (aprovação do Estatuto do Aluno);</li> <li>• Apoio das famílias;</li> <li>• Sistema com regras bem definidas;</li> <li>• Ausência do sentimento de impunidade;</li> <li>• Punições             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medidas sancionatórias (suspensão e expulsão);</li> <li>• Medidas corretivas (Trabalhos comunitários e/ou privações de atividades).</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor.



#### 4.2.4. Boas práticas identificadas

Após a realização dos estudos de múltiplos casos nas escolas brasileiras e portuguesas selecionadas, foi possível a identificação de 74 práticas realizadas pelas escolas brasileiras e 73 práticas realizadas pelas escolas portuguesas. No entanto, boa parte dessas práticas são semelhantes entre ambos os países.

Procedendo com a comparação direta entre as boas práticas encontradas no Brasil e em Portugal, é possível realizar algumas observações. De forma a quantificar e esclarecer os achados, observa-se que foi identificado um total de **96 boas práticas**, sendo destas: 52 práticas realizadas em comum por ambos países, 22 práticas que são realizadas exclusivamente pelas escolas brasileiras e 22 práticas realizadas exclusivamente pelas escolas portuguesas. A tabela a seguir resume quantitativamente estes achados.

**Tabela 13 - Síntese comparativa da quantidade de boas práticas identificadas**

<b>Origem da identificação das boas práticas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Total de práticas brasileiras	74	
Total de práticas portuguesas	73	
Práticas em comum entre ambos países	52	54,17%
Práticas exclusivamente brasileiras	22	22,92%
Práticas exclusivamente portuguesas	22	22,92%
<b>Total de práticas encontradas</b>	<b>96</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

O próximo quadro apresenta essa comparação identificando a origem de cada prática, bem como sintetiza os resultados da presente pesquisa acerca das 96 boas práticas realizadas pelas escolas públicas brasileiras e portuguesas com alta performance na melhoria do desempenho de seus alunos. As duas últimas colunas identificam a origem das boas práticas.

**Quadro 9 - Boas práticas identificadas pelos estudos de caso (Brasil x Portugal)**

CATEGORIAS	n	BOAS PRÁTICAS	IDENTIFICAÇÃO	
			Brasil	Portugal
Apoio do Órgão de Gestão às escolas	1	Gestor promove gestão descentralizada com autonomia para as escolas		
	2	Visitas constantes nas escolas por parte da equipe do Órgão de Gestão		
	3	Perfil do gestor muito presente e atuante		
	4	Conselho Geral harmoniza a relação entre os atores educacionais		
Práticas do órgão Gestor	5	Acompanhamento do desempenho dos alunos por meio de dados pela SME		
	6	Reuniões frequentes com as escolas		
	7	Conselho Geral fiscaliza e delibera sobre assuntos estratégicos		
	8	Desvinculação da gestão escolar com mandatos políticos		
Perfil do Diretor	9	Diretor participativo e envolvido com a equipe e comunidade		
	10	Relação de amizade e respeito entre Diretor e alunos		
	11	Diretor com experiência profissional prévia em gestão		
Condições Trabalhistas do Diretor	12	Ingresso do Diretor por meio de indicação direta		
	13	Ingresso do Diretor por meio de concurso público		
	14	Ingresso do Vice-Diretor e Coordenador por Processo Seletivo com escolha pelo Conselho		
	15	Escolha e destituição do Diretor exclusivamente pelo Conselho Geral		
Gestão do Diretor	16	Coordenador pedagógico específico para cada ciclo		
	17	Acompanhamento do desempenho dos alunos por meio de dados pelo Diretor		
Perfil do Professor	18	Professor com formação superior e com pós graduação acadêmica em suas áreas de ensino		
	19	Relação de proximidade entre professor e aluno		
	20	Alta motivação e satisfação no trabalho por parte dos professores		

Condições Trabalhistas do Professor	21	Plano de carreira docente estável que promova baixa rotatividade		
	22	Permanência do professor na mesma escola para acompanhar a evolução dos alunos		
	23	Oferecimento de capacitação pelos professores em função das necessidades da escola		
	24	Dedicação exclusiva do professor a uma única escola		
Gestão do Professor	25	Grande autonomia docente para realização de projetos e métodos de ensino		
	26	Realização de reuniões semanais entre docentes para o acompanhamento dos alunos		
	27	Reuniões de Conselho de Classe com frequência trimestral		
	28	Participação dos professores no planejamento curricular e escolar		
Recuperação e reforço	29	Disponibilização de aulas de reforço no contraturno para alunos com dificuldade de aprendizagem		
	30	Disponibilização de plantão de dúvidas para alunos com dificuldade de aprendizagem		
Recursos pedagógicos	31	Uso de projetor, lousa digital e computadores em aula		
	32	Disponibilização de livros de literatura para os alunos		
	33	Disponibilização de rede de internet para uso dos alunos		
	34	Salas de estudo especializadas para alunos com dificuldades		
Práticas pedagógicas	35	Turmas pequenas de até 25 alunos por sala		
	36	Realização de projetos temáticos e artísticos com apresentações para a escola		
	37	Proposição e correção de tarefa de casa diariamente		
	38	Organização de banda da escola, fanfarra e atividades musicais em grupo		
	39	Preparação específica por meio de simulados da Prova Brasil		
	40	Elaboração de desafios de matemática para os alunos resolverem		
	41	Aulas e atividades com temáticas extracurriculares no contraturno (música, artes, idiomas, etc.)		
	42	Cargo de Diretor de Turma (acompanhamento acadêmico)		
	43	Sistema de Tutoria (acompanhamento e plantão de dúvidas)		
	44	Coadjuvação (sala de aula com um professor auxiliar)		
	45	Escola em tempo integral		
	46	Ensino de música no eixo central do currículo		
	47	Processo seletivo de aptidão musical		

Perfil da família do aluno	48	Parceria com entidades privadas em palestras educativas para as famílias		
	49	Parceria com posto de saúde para educação em saúde		
Participação da família e comunidade	50	Conselho escolar atuante e participativo nas decisões da escola		
	51	SME fornece canais de comunicação abertos e constantes com famílias e comunidade		
	52	Escola fornece canais de comunicação abertos e constantes com famílias e comunidade		
	53	Reuniões de pais em horários que permitam a maior participação		
	54	Realização de eventos e festividades para aumentar a participação da família e comunidade		
	55	Uso de ferramentas para colher o <i>feedback</i> das famílias e comunidade		
	56	Realização frequente de reuniões de entidades locais (APM, grêmio estudantil, grupos de pais, etc.)		
	57	Realização de parcerias com a comunidade e com instituições privadas e externas		
	58	Conselho Geral composto por representantes externos da comunidade		
Cond. Socioecon.	59	Disponibilização de atendimento psicopedagógico para os alunos e famílias		
Disciplina e Violência dos alunos	60	Cantar o hino nacional brasileiro semanalmente		
	61	Estabelecimento de um sistema de regras claras e bem definidas sobre a conduta discente		
	62	Projetos que visam combater a violência e às drogas (ex.: Proerd)		
	63	Exigência do uso de uniforme escolar		
	64	Baixa tolerância com atrasos dos alunos		
	65	Proibição do uso de celulares e aparelhos eletrônicos pelos alunos durante as atividades educativas		
	66	Estatuto do Aluno (legislação que autoriza sistema disciplinar)		
	67	Medidas sancionatórias (suspensão e expulsão)		
Leitura dos alunos	68	Medidas corretivas (trabalhos comunitários e privações de atividades)		
	69	Projetos pedagógicos e temáticos que estimulem o hábito de leitura		
	70	Projetos que estimulem o uso da biblioteca		

Dedicação do aluno	71	Premiação para alunos de alto desempenho acadêmico com ampla divulgação em eventos		
	72	Formação de agremiações estudantis		
	73	Premiações para alunos com destaque em esportes e artes		
	74	Liga de ex-alunos com exemplos de sucesso		
Reprovação	75	Acompanhamento constante do Órgão de Gestão para evitar reprovação		
	76	Acompanhamento constante da equipe escolar para evitar reprovação		
Falta e Evasão	77	Acompanhamento constante do Órgão de Gestão sobre faltas e evasão		
	78	Acompanhamento constante da equipe escolar sobre faltas e evasão		
	79	Parceria com Conselho Tutelar para fiscalização e acompanhamento de faltas		
Infraestrutura da escola	80	Salas de multimídia		
	81	Salas de pesquisa		
	82	Laboratório de informática		
	83	Quadra poliesportiva		
	84	Biblioteca com acervo amplo		
	85	Manutenção predial constante que vise a conservação e bom funcionamento das instalações		
	86	Ambiente externo arborizado de convívio e leitura		
	87	Laboratório de física		
	88	Laboratório de química		
	89	Laboratório de biologia		
	90	Museu e exposições dentro da escola		
Segurança e Depredação	91	Sala de música equipada com materiais e instrumentos musicais		
	92	Sistema de monitoramento de segurança com câmeras		
Recursos financeiros	93	Sistema rígido de controle de entrada e saída dos alunos		
	94	Parcerias com instituições privadas para arrecadação de recursos (financeiros e materiais)		
Refeição e merenda	95	Captação de recursos externos por meio de eventos		
	96	Oferta de refeição farta, variada e com acompanhamento nutricional		

Fonte: elaborado pelo autor.

### **4.3. ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA**

Após a apresentação dos resultados da etapa quantitativa – 100 variáveis que impactam no processo de melhoria do desempenho dos alunos – e dos resultados da etapa qualitativa – 96 boas práticas administrativas e pedagógicas realizadas pelas escolas brasileiras e portuguesas de alta performance – é necessário relacionar os dois achados.

Deste modo, por meio da síntese cruzada dos dados (Yin, 2010), as boas práticas identificadas são confrontadas com as variáveis, de modo a se compreender a aplicabilidade prática de como essas variáveis são desenvolvidas no cotidiano dos órgãos de gestão, das escolas e de seus professores, diretores, alunos, familiares e comunidade.

O quadro a seguir realiza esta síntese, evidenciando as boas práticas que estão novamente agrupadas pelas 23 categorias.



**Quadro 10 - Síntese quali-quantitativa entre as boas práticas e as variáveis**

CATEGORIA	n	BOAS PRÁTICAS	VARIÁVEIS
Apoio do Órgão de Gestão às escolas	1	Gestor promove gestão descentralizada com autonomia para as escolas	Relação/apoio entre Diretor e SME
			Acessibilidade na comunicação com o secretário de educação
			Grau de autonomia para decisões financeiras
	2	Visitas constantes nas escolas por parte da equipe do Órgão de Gestão	Relação/apoio entre Diretor e SME
			Acessibilidade na comunicação com o secretário de educação
	3	Perfil do gestor muito presente e atuante	Relação/apoio entre Diretor e SME
			Acessibilidade na comunicação com o secretário de educação
	4	Conselho Geral harmoniza a relação entre os atores educacionais	Relação/apoio entre Diretor e SME
Acessibilidade na comunicação com o secretário de educação			
Práticas do órgão Gestor	5	Acompanhamento do desempenho dos alunos por meio de dados pela SME	Grau de conhecimento do Secretário da situação educacional pedagógica geral do município
			Existência de um planejamento estratégico da SME (indicadores, metas)
	6	Reuniões frequentes com as escolas	Frequência das reuniões do Secretário com a equipe da SME
	7	Conselho Geral fiscaliza e delibera sobre assuntos estratégicos	Grau de conhecimento do Secretário da situação educacional pedagógica geral do município
			Existência de um planejamento estratégico da SME (indicadores, metas)
8	Desvinculação da gestão escolar com mandatos políticos	Continuidade de projetos elaborados na gestão anterior	
Perfil do Diretor	9	Diretor participativo e envolvido com a equipe e comunidade	Participação da comunidade no processo de tomada de decisão da escola
			Relação/apoio entre professor e Diretor
			Diretor estimula atividades inovadoras na escola
			Grau de Cobrança da Comunidade para com o Diretor
10	Relação de amizade e respeito entre Diretor e alunos	-	
11	Diretor com experiência profissional prévia em gestão	-	
Condições Trabalhistas do Diretor	12	Ingresso do Diretor por meio de indicação direta	Forma de contratação do Diretor
	13	Ingresso do Diretor por meio de concurso público	Forma de contratação do Diretor
	14	Ingresso do Vice-Diretor e Coordenador por Processo Seletivo com escolha pelo Conselho Escolar	Forma de contratação do Diretor

	15	Escolha e destituição do Diretor exclusivamente pelo Conselho Geral	Forma de contratação do Diretor
Gestão do Diretor	16	Coordenador pedagógico específico para cada ciclo	-
	17	Acompanhamento do desempenho dos alunos por meio de dados pelo Diretor	Existência de um planejamento estratégico escolar (indicadores, metas) Grau de conhecimento do Diretor sobre os indicadores educacionais (SAEB).
Perfil do Professor	18	Professor com formação superior e com pós graduação acadêmica em suas áreas de ensino	Nível de escolaridade do professor
			Instituição de formação do professor
	19	Relação de proximidade entre professor e aluno	-
	20	Alta motivação e satisfação no trabalho por parte dos professores	Salário do professor
Ações/políticas para retenção dos docentes			
Atribuição de turmas dos professores			
Condições Trabalhistas do Professor	21	Plano de carreira docente estável que promova baixa rotatividade	Regime trabalhista do professor
			Frequência da rotatividade dos professores nessa disciplina
	22	Permanência do professor na mesma escola para acompanhar a evolução dos alunos	Ações/políticas para retenção dos docentes
			Dedicação do professor para atividades extraclasse
			Experiência docente do professor
			Existência de carência de pessoal de apoio pedagógico
	23	Oferecimento de capacitação pelos professores em função das necessidades da escola	Diretor informa equipe sobre oportunidades de cursos
			Participação do professor em cursos de capacitação profissional na área de educação
			Participação do professor em cursos de especialização em metodologias de ensino
			Aperfeiçoamento do professor em diretrizes curriculares
			Existência de política de formação continuada para docentes
	24	Dedicação exclusiva do professor a uma única escola	Regime trabalhista do professor
Número de escolas que professor leciona			
Carga horária de trabalho do professor			
Gestão do Professor	25	Grande autonomia docente para realização de projetos e métodos de ensino	Grau de autonomia do docente no ensino dessa disciplina
			Desenvolvimento do conteúdo previsto pelos professores
	26		Realização de reuniões entre os professores

		Realização de reuniões semanais entre docentes para o acompanhamento dos alunos	Frequência que o docente acompanha o desempenho do aluno
	27	Reuniões de Conselho de Classe com frequência trimestral	Frequência das reuniões do Conselho de Classe
	28	Participação dos professores no planejamento curricular e escolar	Participação do professor no Planejamento Curricular
Recuperação e reforço	29	Disponibilização de aulas de reforço no contraturno para alunos com dificuldade de aprendizagem	Recuperação paralela e reforço no contraturno
	30	Disponibilização de plantão de dúvidas para alunos com dificuldade de aprendizagem	Recuperação paralela e reforço no contraturno
Recursos pedagógicos	31	Uso de projetor, lousa digital e computadores em aula	Utilização de projetor como recurso pedagógico
			Utilização de programas e aplicativos como recurso pedagógico
	32	Disponibilização de livros de literatura para os alunos	Utilização de livros de literatura como recurso pedagógico
	33	Disponibilização de rede de internet para uso dos alunos	Utilização de internet como recurso pedagógico
	34	Salas de estudo especializadas para alunos com dificuldades	-
Práticas pedagógicas	35	Turmas pequenas de até 25 alunos por sala	-
	36	Realização de projetos temáticos e artísticos com apresentações para a escola	-
	37	Proposição e correção de tarefa de casa diariamente	Professor propõe dever de casa
			Professor corrige dever de casa
	38	Organização de banda da escola, fanfarra e atividades musicais em grupo	Professor propõe atividades em grupos de alunos
	39	Preparação específica por meio de simulados da Prova Brasil	-
	40	Elaboração de desafios de matemática para os alunos resolverem	Professor propõe atividades de discussão de exercícios numéricos
	41	Aulas e atividades com temáticas extracurriculares no contraturno (música, artes, idiomas, etc.)	-
	42	Cargo de Diretor de Turma (acompanhamento acadêmico)	Frequência que o docente acompanha o desempenho do aluno
	43	Sistema de Tutoria (acompanhamento e plantão de dúvidas)	Recuperação paralela e reforço no contraturno
			Frequência que o docente acompanha o desempenho do aluno
44	Coadjuvação (sala de aula com um professor auxiliar)	-	
45	Escola em tempo integral	-	

	46	Ensino de música no eixo central do currículo	-
	47	Processo seletivo de aptidão musical	-
Perfil da família do aluno	48	Parceria com entidades privadas em palestras educativas para as famílias	Condição socioeconômica do aluno influenciar no desempenho escolar
			Formação do pai ou responsável do aluno
			Alfabetização do pai ou responsável do aluno
			Formação da mãe ou responsável do aluno
			Frequência do acompanhamento dos pais nos deveres escolares dos filhos
49	Parceria com posto de saúde para educação em saúde	Condição socioeconômica do aluno influenciar no desempenho escolar	
Participação da família e comunidade	50	Conselho escolar atuante e participativo nas decisões da escola	Participação da comunidade no processo de tomada de decisão da escola
			Apoio dos pais na validação das ações da escola
	51	SME fornece canais de comunicação abertos e constantes com famílias e comunidade	Participação da comunidade no processo de tomada de decisão da escola
	52	Escola fornece canais de comunicação abertos e constantes com famílias e comunidade	Participação da comunidade no processo de tomada de decisão da escola
	53	Reuniões de pais em horários que permitam a maior participação	Participação da família do aluno em Reuniões de Pais
	54	Realização de eventos e festividades para aumentar a participação da família e comunidade	Volume de Eventos, Rifas e Festividades
			Grau de participação dos pais em eventos da escola
	55	Uso de ferramentas para colher o <i>feedback</i> das famílias e comunidade	Participação da comunidade no processo de tomada de decisão da escola
	56	Realização frequente de reuniões de entidades locais (APM, grêmios estudantis, grupos de pais, etc.)	Grau de participação dos pais na APM
57	Realização de parcerias com a comunidade e com instituições privadas e externas	Volume de projetos Federais e Estaduais	
		Participação da comunidade no processo de tomada de decisão da escola	
58	Conselho Geral composto por representantes externos da comunidade	Participação da comunidade no processo de tomada de decisão da escola	
Cond. Socioecon.	59	Disponibilização de atendimento psicopedagógico para os alunos e famílias	Aluno não reside com pai ou responsável
			Família do aluno possui automóvel
			Número de moradores na residência do aluno
			Condição socioeconômica do aluno influenciar no desempenho escolar
			Idade do aluno no ingresso à escola

Disciplina e Violência dos alunos	60	Cantar o hino nacional brasileiro semanalmente	Existência de atos de violência realizadas pelos alunos
			Tempo gasto em sala com indisciplina
	61	Estabelecimento de um sistema de regras claras e bem definidas sobre a conduta discente	Existência de atos de violência realizadas pelos alunos
			Tempo gasto em sala com indisciplina
	62	Projetos que visam combater a violência e às drogas (ex.: Proerd)	Existência de atos de violência realizadas pelos alunos
			Uso de drogas pelos alunos
	63	Exigência do uso de uniforme escolar	Tempo gasto em sala com indisciplina
	64	Baixa tolerância com atrasos dos alunos	Tempo gasto em sala com indisciplina
	65	Proibição do uso de celulares e aparelhos eletrônicos pelos alunos durante as atividades educativas	Tempo gasto em sala com indisciplina
66	Estatuto do Aluno (legislação que autoriza sistema disciplinar)	Existência de atos de violência realizadas pelos alunos	
		Tempo gasto em sala com indisciplina	
67	Medidas sancionatórias (suspensão e expulsão)	Existência de atos de violência realizadas pelos alunos	
		Tempo gasto em sala com indisciplina	
68	Medidas corretivas (trabalhos comunitários e privações de atividades)	Existência de atos de violência realizadas pelos alunos	
		Tempo gasto em sala com indisciplina	
Leitura dos alunos	69	Projetos pedagógicos e temáticos que estimulem o hábito de leitura	Professor propõe atividades de leitura
			Frequência de leitura do aluno em jornais
			Frequência de leitura do aluno em gibis
			Frequência de leitura do aluno em notícias na internet
	70	Projetos que estimulem o uso da biblioteca	Frequência de visita do aluno à biblioteca
			Utilização da biblioteca pelos alunos
Membros da comunidade utilizam biblioteca			
Dedicação do aluno	71	Premiação para alunos de alto desempenho acadêmico com ampla divulgação em eventos	Aluno possui gosto em estudar
			Aluno pretende continuar estudos
	72	Formação de agremiações estudantis	Aluno possui gosto em estudar
			Aluno pretende continuar estudos
	73	Premiações para alunos com destaque em esportes e artes	Aluno possui gosto em estudar

			Aluno pretende continuar estudos
	74	Liga de ex-alunos com exemplos de sucesso	Aluno possui gosto em estudar Aluno pretende continuar estudos
Reprovação	75	Acompanhamento constante do Órgão de Gestão para evitar reprovação	Grau de reprovação do aluno
			Existência de sistema de progressão continuada
	76	Acompanhamento constante da equipe escolar para evitar reprovação	Grau de reprovação do aluno
			Existência de sistema de progressão continuada Ação do Diretor para redução da taxa de reprovação
Falta e Evasão	77	Acompanhamento constante do Órgão de Gestão sobre faltas e evasão	Faltas pelos alunos
	78	Acompanhamento constante da equipe escolar sobre faltas e evasão	Ação do Diretor para redução da taxa de abandono
			Faltas pelos alunos
79	Parceria com Conselho Tutelar para fiscalização e acompanhamento de faltas	Faltas pelos alunos	
Infraestrutura da escola	80	Salas de multimídia	Utilização de projetor como recurso pedagógico
	81	Salas de pesquisa	Utilização de internet como recurso pedagógico
	82	Laboratório de informática	Inexistência de internet na escola
			Condição do acesso à internet na escola
	83	Quadra poliesportiva	Inexistência de quadra de esportes na escola
			Condição ruim da quadra de esportes na escola
	84	Biblioteca com acervo amplo	Condição da biblioteca na escola
			Biblioteca com acervo diversificado
	85	Manutenção predial constante que vise a conservação e bom funcionamento das instalações	Carência de infraestrutura física da escola
			Depredação da escola
86	Ambiente externo arborizado de convívio e leitura	Frequência de leitura do aluno em jornais	
		Frequência de leitura do aluno em gibis	
		Professor propõe atividades de leitura	
87	Laboratório de física	-	
88	Laboratório de química	-	



	89	Laboratório de biologia	-
	90	Museu e exposições dentro da escola	-
	91	Sala de música equipada com materiais e instrumentos musicais	-
Segurança e Depredação	92	Sistema de monitoramento de segurança com câmeras	Mecanismos de segurança na escola
			Depredação da escola
	93	Sistema rígido de controle de entrada e saída dos alunos	Mecanismos de segurança na escola
Recursos financeiros	94	Parcerias com instituições privadas para arrecadação de recursos (financeiros e materiais)	Montante de recursos providos da APM
	95	Captação de recursos externos por meio de eventos	Volume de Eventos, Rifas e Festividades
Montante de recursos providos da APM			
Refeição e merenda	96	Oferta de refeição farta, variada e com acompanhamento nutricional	Refeição farta, variada e balanceada

Fonte: elaborado pelo autor.



Já na etapa qualitativa, composta pelos estudos de múltiplos casos realizados nas 3 escolas públicas municipais no Brasil e nas 3 escolas públicas em Portugal, foram identificadas 96 boas práticas entre estas 6 escolas. Esse conjunto de práticas também foi agrupado em função das 23 categorias. O quadro a seguir apresenta essas categorias frente a alguns estudos da literatura científica nacional e internacional publicados que debatem sobre estes assuntos.

**Quadro 11 - Achados da pesquisa frente à literatura**

ATOR	CATEGORIAS	LITERATURA
<b>Órgão de Gestão</b>	Apoio do Órgão de Gestão às escolas	Lemos e Liberali (2019); Aidman; Baray (2016); Burns et al. (2015); Libâneo (2013); Neumerski (2013); Lück (2009).
	Práticas do Órgão de Gestão	Lemos e Liberali (2019); Supovitz et al. (2012).
<b>Diretor Escolar</b>	Perfil do Diretor	Alenezi (2020); Hero (2020); Lee; Mao (2020); Hitt; Player (2019); Sinnema et al. (2015).
	Condições Trabalhistas do Diretor	Alenezi (2020); Lee; Mao (2020); Pereda et al. (2019); Tran; Buckman (2017); Leithwood et al. (1984).
	Gestão do Diretor	Furlan-Soriano et al (2021); Buys et al. (2020); Ford et al. (2020); Kouali e Pashiardis (2015); Supovitz et al. (2012).
<b>Professor</b>	Perfil do Professor	Hero (2020); Refugio et al. (2020); Hitt; Player (2019); Naslund e Ponomariov (2019).
	Condições Trabalhistas do Professor	Refugio et al. (2020); Mallah (2019); Naslund e Ponomariov (2019); Ng e Feldman (2010).
	Gestão do Professor	Bongco; David (2020); Datnow et al. (2020); Hero (2020); Ryder et al. (2014).
	Recuperação e reforço	Taukeni (2019); Sahito et al. (2017); Muralidharan (2013).
	Recursos pedagógicos	Refugio et al. (2020); Liu et al. (2017); Topping (2015); Kaya et al. (2012).
	Práticas pedagógicas	Li; Allen (2021); Chu et al. (2020); Hero (2020); Refugio et al. (2020); Wang et al. (2020); Bempechat (2019); Roni; Merga (2019); Fung; Lui (2016); Parker (2015); Sakolrak (2014); Naeghel et al. (2012).
<b>Aluno, família e comunidade</b>	Perfil da família do aluno	Jarvis et al. (2020); Kelty; Wakabayashi (2020); Opoola; Nasir (2020); Sari e Hunt (2020) Cross et al. (2019); Ghanney (2018).
	Participação da família e comunidade	Sadiku; Sylaj (2019); Dove et al. (2018); Berkowitz et al. (2017); Echaune et al. (2015); Bryan; Griffin (2010); Bryan; Holcomb-Mccoy (2007).

	Condição socioeconômica do aluno	Queiroz et al. (2020); Refugio (2020); Xue et al. (2020); Suárez-Alvarez et al. (2014); Alves et al. (2013); Duarte (2013); Alves e Soares (2009); Alves e Soares (2007); Sirin (2005).
	Disciplina e Violência dos alunos	Li et al. (2021); Mielke e Farrington (2021); Lacoé (2020); Sadik (2017); Baumann; Krskova (2015).
	Leitura dos alunos	Chu et al. (2020); Wang et al. (2020); Roni; Merga (2019); Sakolrak (2014); Naeghel et al. (2012).
	Dedicação do aluno	Weiss; García (2015); Suárez-Álvarez et al. (2014); Lee e Shute (2010).
	Reprovação	Hilppö; Stevens (2020); Ribeiro et al. (2018); Hafiane et al. (2015); Jacomini (2010).
	Falta e Evasão	Klein et al. (2020); Afia et al. (2019); Hancock et al. (2017); Van Eck et al. (2017); Aucejo e Romano (2016); Vitaro et al. (1999).
<b>Escola e infraestrutura</b>	Infraestrutura da escola	Barret et al. (2019); Gavigan (2018); Tayo et al. (2016); Cuyvers et al. (2011); Farmer (2006).
	Segurança e Depredação	Arslan (2019); Matthews (2019); Diaz-Vicario (2017).
	Recursos financeiros	Buys et al. (2020); Ferreira (2017); Hallak-Regalo (2016); Salgado Junior; Novi (2015); Scott et al. (2011); Zaikievicz e Schneckenber (2011).
	Refeição e merenda	Schwartz e Rothbart (2020); Thompson (2020); Frisvold (2015); Ogunsile (2012); Graebner et al. (2009).

Fonte: elaborado pelo autor.

Estes 23 temas apresentados pelo quadro anterior representam as variáveis e suas respectivas boas práticas que são realizadas pelas escolas que mais evoluíram o desempenho de seus alunos, de acordo com o modelo teórico do efeito escola (BROOKE; SOARES, 2008), adotado na análise DEA.

Destaca-se, portanto, a importância e a aplicação das variáveis e boas práticas identificadas na realidade da educação pública, uma vez que podem ser utilizadas como diretrizes para a formação de políticas públicas e também auxiliarem os gestores as equipes escolares nas suas atividades cotidianas, fornecendo ideias e bons exemplos práticos.

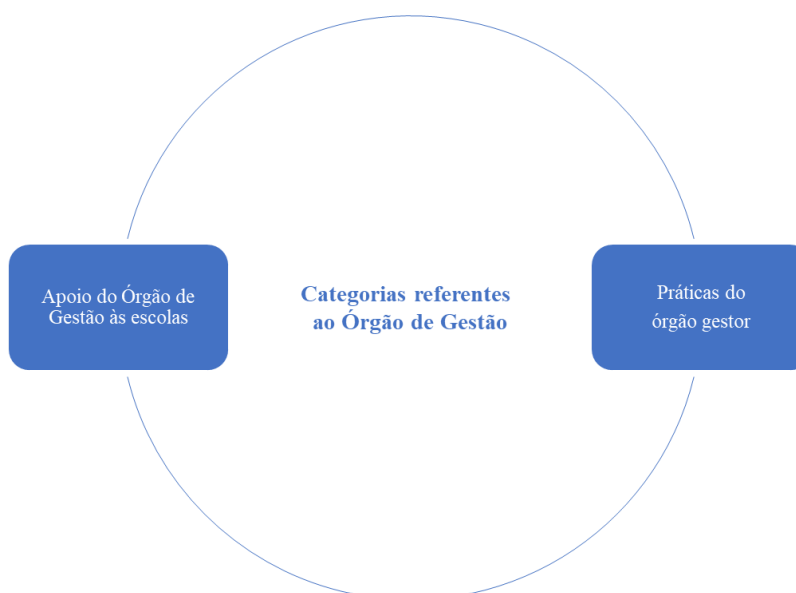
## 5.1. SÍNTESE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Esta seção tem por finalidade apresentar as principais discussões acerca dos resultados da presente pesquisa, em função das temáticas de suas 23 categorias identificadas. Dessa forma, serão sintetizados os principais achados de cada categoria, segmentando-se pelas dimensões que representam os atores do processo educacional. É importante mencionar que as informações apregoadas pela literatura científica de cada categoria já foram discutidas em maior profundidade no capítulo do Referencial Teórico (item 2.4.) do presente trabalho.

### 5.1.1. Órgão de Gestão

A dimensão que trata sobre o Órgão de Gestão das escolas é composta por duas categorias, conforme ilustra a figura a seguir.

**Figura 13 - Categorias da dimensão Órgão de Gestão**



Fonte: elaborado pelo autor.

Como já discutido, a existência de uma relação de apoio entre o gestor e a escola é vista como um fator essencial para a garantia da qualidade nos processos que envolvem a educação (AIDMAN; BARAY, 2016; BURNS et al., 2015). Nesta pesquisa, entende-se como órgão gestor a Secretaria Municipal de Educação (Brasil) e o Conselho Geral (Portugal). Nesse

sentido, foi identificado que tanto os(as) Secretários(as) de Educação quanto os(as) Presidentes do Conselho Geral tendem a ter um perfil de presença e comprometimento em sua atuação, fornecendo auxílio e autonomia para as escolas, colaborando para uma gestão descentralizada.

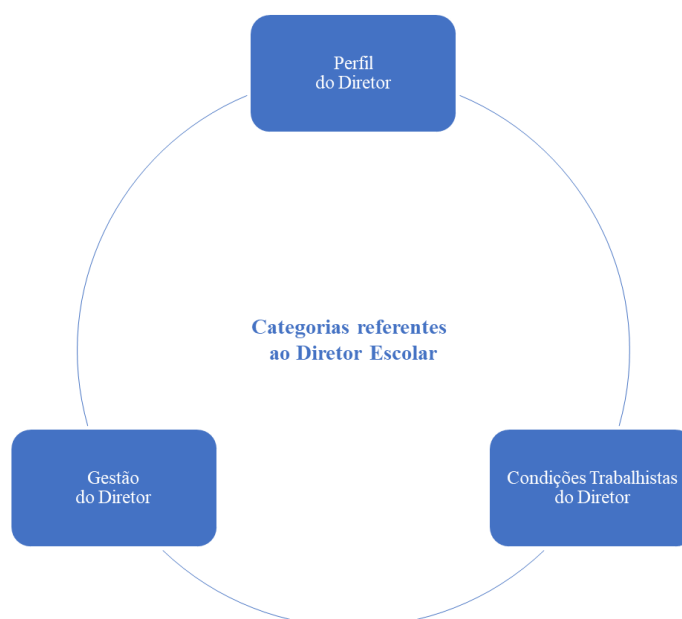
Em relação às suas práticas, destacam-se o acompanhamento da situação pedagógica e administrativa das unidades geridas por meio de informações precisas e mensuráveis, bem como a realização de reuniões frequentes que estimulam a comunicação e o apoio entre a gestão e as escolas.

Em Portugal, especificamente, o Conselho Geral se destaca como um órgão que promove a participação da família e da comunidade nas atividades escolares e na própria gestão educacional, traduzindo os anseios e demandas locais para as tomadas de decisão. Além disso, sendo este um órgão máximo de gestão local por meio de representatividade da comunidade, ele promove a harmonia entre os atores educacionais, fiscaliza a atuação da equipe escolar e desvincula a gestão política, de curto prazo, da gestão educacional que deve possuir um foco estratégico de longo prazo (LEMOS; LIBERALI, 2019).

### 5.1.2. Diretor Escolar

A dimensão que trata sobre o Diretor Escolar é composta por três categorias, conforme ilustra a figura a seguir.

**Figura 14 - Categorias da dimensão Diretor Escolar**



Fonte: elaborado pelo autor.



O Diretor Escolar possui um papel fundamental para a gestão das unidades educativas, sendo um importante ator que garante o bom funcionamento da escola e de sua equipe, promovendo ações que garantam a manutenção da qualidade da educação oferecida (LEE; MAO, 2020).

Em relação ao seu perfil, assim como do(a) Secretário(a) de Educação e Presidente do Conselho Geral, também é destacada sua ampla participação e envolvimento com a equipe escolar, alunos, famílias e comunidade, zelando por uma relação mútua de amistosidade e respeito. Também foi observado que a experiência prévia em gestão por parte dos diretores contribui para sua atuação profissional e suas atividades inerentes às atribuições deste cargo.

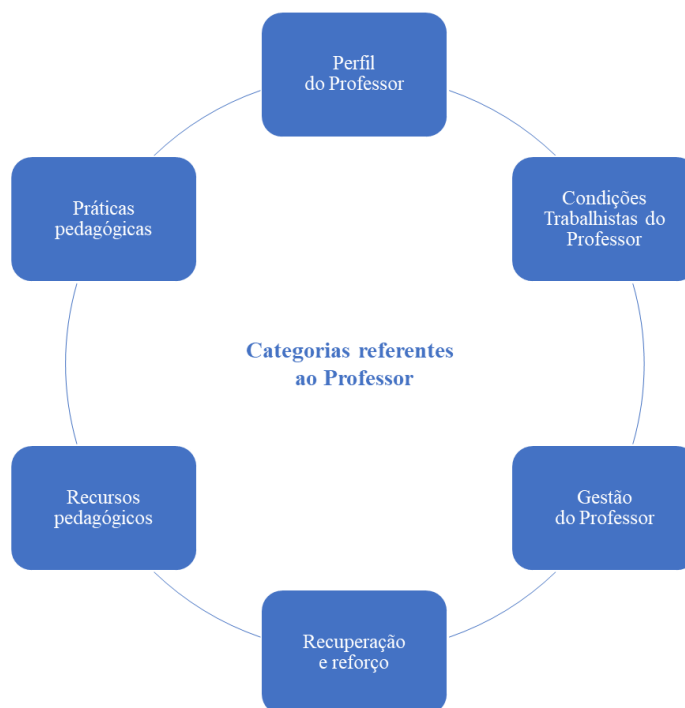
Acerca de suas condições trabalhistas, foi observado como práticas positivas o ingresso do Diretor por concurso público ou indicação pela gestão. Destaca-se aqui, mais uma vez, a atuação do Conselho Geral português que possui o poder de escolher, fiscalizar e destituir os diretores, assim como do Conselho de Escola brasileiro, visto na Escola A, que participa do processo de seleção dos vice-diretores e coordenadores pedagógicos.

Já sobre as práticas relacionadas à gestão dos diretores, foi identificado que o constante acompanhamento da situação acadêmica dos alunos por meio de informações e dados se mostrou presente nas escolas de alto desempenho. Ademais, o fato de o diretor designar a presença de um coordenador pedagógico específico para cada ciclo de ensino também se mostrou como uma boa prática que contribui para sua gestão.

### **5.1.3. Professor**

A dimensão que trata sobre o Professor é composta por seis categorias, conforme ilustra a figura a seguir. Suas categorias tratam de assuntos muito relevantes para o desempenho escolar dos alunos, representando praticamente um terço de todas as boas práticas identificadas pelo presente estudo.

**Figura 15 - Categorias da dimensão Professor**



Fonte: elaborado pelo autor.

Como perfil do professor, é destacado aquele profissional que detém formação superior e com pós-graduação acadêmica em suas áreas de ensino, além de possuir bons índices de motivação e satisfação no desempenho de suas atividades educacionais, a fim de contribuir com a equipe e com a aprendizagem de seus alunos (MALLAH, 2019).

Nas suas condições trabalhistas, a questão da baixa rotatividade no cargo, a permanência do professor na mesma escola para acompanhar a evolução dos alunos, e a dedicação exclusiva do professor a uma única escola são fatores identificados como relevantes para o seu bom desempenho profissional.

Em suas práticas de gestão, destacam-se a grande autonomia que lhe é concedida pela gestão para a realização de projetos e métodos de ensino mais específicos para a realidade pedagógica e social de seus alunos, assim como o elevado grau de acompanhamento acerca da situação acadêmica dos jovens por meio de frequentes reuniões com a equipe.

Além disso, também são relevantes as práticas de recuperação e reforço que são realizadas pelas escolas de alta performance por meio da disponibilização de aulas de reforço no contraturno e plantão de dúvidas para aqueles alunos que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem.

Já acerca dos recursos pedagógicos que são mais utilizados nestas escolas, é observado o uso de projetor, lousa digital e computadores em aula, a disponibilização de livros de literatura

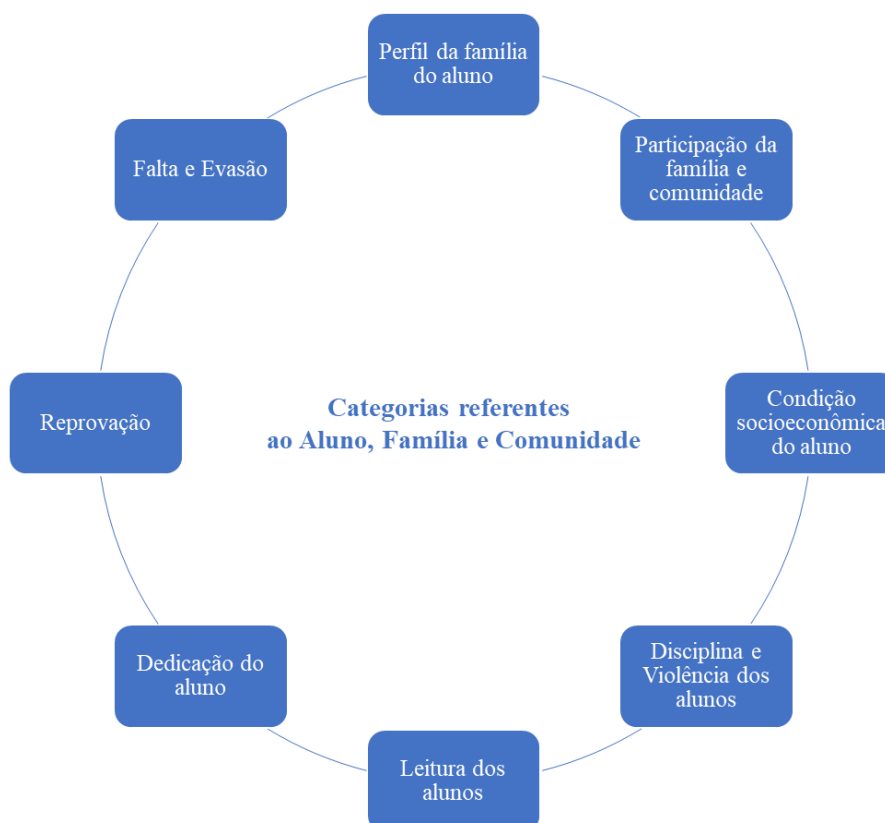
e internet para uso dos alunos, além de espaços físicos dedicados exclusivamente para a realização das práticas de reforço.

Por fim, é destacado um conjunto de práticas pedagógicas que possuem relação para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, como a proposição e correção de tarefa de casa diariamente, realização de projetos temáticos e artísticos com apresentações para a escola, preparação específica por meio de simulados da Prova Brasil, elaboração de desafios de matemática para os alunos resolverem, e sistemas de tutoria e professores auxiliares na mesma sala de aula. Em especial, no sentido de uma educação em período integral, foi identificado tanto nas escolas portuguesas como em uma brasileira a realização de atividades extracurriculares no contraturno, com ênfase para atividades musicais.

#### 5.1.4. Aluno, Família e Comunidade

A dimensão que trata sobre o Aluno, Família e Comunidade é composta por oito categorias, conforme ilustra a figura a seguir.

**Figura 16 - Categorias da dimensão Aluno, Família e Comunidade**



Fonte: elaborado pelo autor.

As temáticas sobre o perfil da família do aluno e suas condições socioeconômicas representam fatores mais externos à atuação das escolas, mas que afetam o desempenho acadêmico, em certo modo e intensidade, positiva ou negativamente, apresentando um comportamento variado com casos heterogêneos (QUEIROZ et al., 2020; REFUGIO et al., 2020). Mesmo que tais fatores apresentem uma dificuldade maior de controle, algumas práticas realizadas pela gestão e pela equipe escolar possuem impacto nessas condições, como as parcerias com instituições externas para a realização de palestras educativas para as famílias.

A presença e participação ativa da família e dos membros da comunidade no cotidiano escolar está relacionada diretamente com fatores que contribuem para a melhoria do desempenho acadêmico de seus alunos (SADIKU; SYLAJ, 2019; ECHAUNE et al., 2015). Nesse sentido, tanto as variáveis identificadas quanto as práticas nas 6 escolas apontam para uma atuação escolar que promova essa aproximação, por meio da realização de eventos e festividades, disponibilização de canais abertos de comunicação e a existência de conselhos que fomentem a representatividade desses atores externos de forma a atender às demandas locais. Também deve ser observado que, com exceção da Escola F, todas as outras estão sediadas em localidades pequenas e pouco populosas, onde a presença da comunidade e das famílias é maior.

Do mesmo modo, a questão da disciplina e dedicação dos alunos também são fatores que contribuem diretamente para o sucesso acadêmico e qualidade do processo educacional (MIELKE; FARRINGTON, 2021; LACOE, 2020; SADIK, 2017; BAUMANN; KRŠKOVA, 2015). Foi observado que práticas que mitigam a indisciplina e violência são amplamente realizadas pelas escolas de alto desempenho, destacando-se para o estabelecimento de um sistema de regras claras e bem definidas sobre a conduta discente, uso do uniforme e baixa tolerância com atrasos dos alunos. Em especial, Portugal se desponta nesta questão possuindo o Estatuto do Aluno que rege um conjunto de normativas de direitos e deveres dos estudantes, prevendo medidas sancionatórias e corretivas de caráter interno e administrativo.

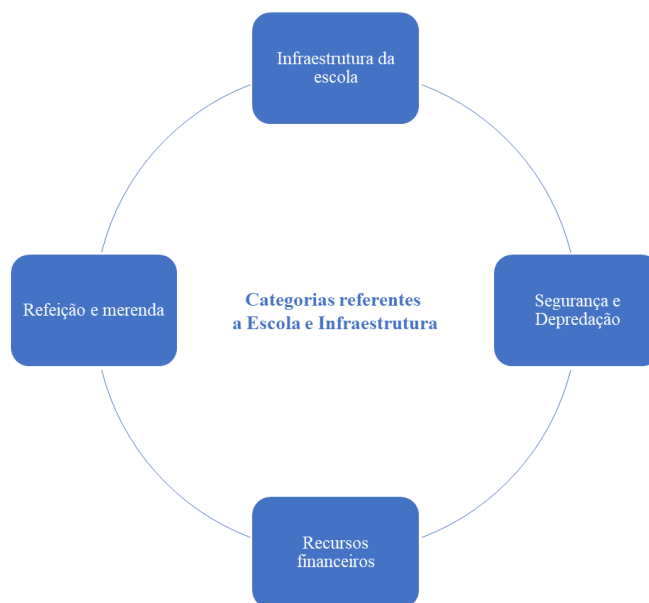
O nível e frequência de leitura dos alunos também representa um fator que impacta diretamente em seu desempenho. Nesse sentido, foram observadas práticas acerca da realização de projetos pedagógicos e temáticos que estimulem o hábito de leitura e o uso da biblioteca.

Por fim, o índice de reprovação, faltas e evasão escolar também representam entraves para o desempenho acadêmico dos alunos (KLEIN et al., 2020; HANCOCK et al., 2017). As escolas de alto desempenho e seus órgãos de gestão, na tentativa de mitigar esses índices, realizam o acompanhamento constante por meio de informações que mapeiem esses fatores. Foi também observado pelos entrevistados que a maioria dos alunos tendem a permanecer na mesma escola entre os ciclos, pressuposto importante para a lógica do modelo DEA adotado.

### 5.1.5. Escola e Infraestrutura

A dimensão que trata sobre Escola e Infraestrutura é composta por quatro categorias, conforme ilustra a figura a seguir.

**Figura 17 - Categorias da dimensão Escola e Infraestrutura**



Fonte: elaborado pelo autor.

A infraestrutura escolar representa um importante fator para o desempenho discente, fornecendo condições básicas para que o processo educacional seja garantido e realizado com segurança (BARRETT et al., 2019; GAVIGAN, 2018; CUYVERS et al., 2011). Assim, foi observado que as escolas de alto desempenho realizam a manutenção predial constante que visa a conservação e bom funcionamento das instalações, assim como o oferecimento de espaços físicos que apoiam o desenvolvimento pedagógico, como laboratórios, espaços de convivência e leitura, bibliotecas com bom acervo, salas de música e quadras poliesportivas. Foi também observado, quando necessário, a presença de sistemas e mecanismos de segurança e vigilância.

Os recursos financeiros das escolas públicas que são, de modo geral, provenientes de verbas governamentais, também são complementados através de parcerias com instituições privadas e realização de eventos e festividades pelas escolas de alto desempenho.

Por fim, foi observada a oferta de refeições fartas, variadas e com acompanhamento nutricional aos alunos, estando este fator também relacionado com sua performance acadêmica (SCHWARTZ; ROTHBART, 2020; THOMPSON, 2020; FRISVOLD, 2015).

## 5.2. ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA

Após a identificação das variáveis e das boas práticas, foi realizada a análise quali-quantitativa, por meio da síntese cruzada dos dados (Yin, 2010), de forma a se compreender a dinâmica de como elas se relacionam. Ou seja, buscou-se analisar quais práticas podem contribuir para o desenvolvimento da escola em determinada variável, e quais variáveis que podem ser levadas em consideração no processo de construção de boas práticas.

Do resultado dessa síntese cruzada, é possível observar que muitas variáveis e boas práticas se interrelacionam, como foi mostrado no Quadro 9 (item 4.2.4). A coerência desta observação é sustentada, uma vez que o processo educacional se dá em um ambiente complexo e composto por um número elevado de fatores interdependentes que, ainda, sofrem influência direta e indireta de vários atores (MALLAH, 2019).

Contudo, também foi possível observar desta análise cruzada que não foram identificadas boas práticas pelo estudo de múltiplos casos que contemplem a temática de algumas variáveis identificadas pela etapa quantitativa do presente estudo. Do mesmo modo, em sentido contrário, foram identificadas algumas boas práticas realizadas pelas escolas estudadas que não se relacionaram diretamente com algumas dessas variáveis.

Para detalhar o primeiro caso, o quadro a seguir apresenta as 10 variáveis (do total de 100) que não se relacionaram com nenhuma das 96 boas práticas.

**Quadro 12 - Variáveis que não se relacionaram com as boas práticas identificadas**

CATEGORIA	VARIÁVEIS
Perfil do Diretor	Faixa etária do Diretor
Perfil do Diretor	Nível de escolaridade do Diretor
Perfil do Diretor	Instituição de formação do Diretor
Perfil do Diretor	Experiência docente do Diretor
Condições Trabalhistas do Diretor	Salário do Diretor
Condições Trabalhistas do Diretor	Existência de política de formação continuada para diretores
Práticas pedagógicas	Professor propõe atividades de cópia de textos
Recursos pedagógicos	Utilização de jornais como recurso pedagógico
Recursos pedagógicos	Utilização de revistas informativas como recurso pedagógico
Recursos pedagógicos	Qualidade do livro didático

Fonte: elaborado pelo autor.

Os assuntos acima sobre o perfil e condições trabalhistas do diretor, assim como as práticas e recursos pedagógicos, que foram apontados pelas variáveis, não foram considerados

de grande relevância na prática das 6 escolas selecionadas para o estudo de múltiplos casos. Entretanto, este fato não estabelece necessariamente que essas variáveis pertençam a temas menos relevantes para o desempenho dos alunos, mas apenas que não foram identificadas como importantes pelas escolas participantes, em suas contingências e demandas específicas.

Já para detalhar o segundo caso, o quadro a seguir apresenta 18 boas práticas (do total de 96) que não se relacionaram com nenhuma das 100 variáveis identificadas.

**Quadro 13 - Boas práticas que não se relacionaram com as variáveis identificadas**

CATEGORIA	BOAS PRÁTICAS
Perfil do Diretor	Relação de amizade e respeito entre Diretor e alunos
Perfil do Diretor	Diretor com experiência profissional prévia em gestão
Gestão do Diretor	Coordenador pedagógico específico para cada ciclo
Perfil do Professor	Relação de proximidade entre professor e aluno
Recursos pedagógicos	Salas de estudo especializadas para alunos com dificuldades
Práticas pedagógicas	Turmas pequenas de até 25 alunos por sala
Práticas pedagógicas	Realização de projetos temáticos e artísticos com apresentações para a escola
Práticas pedagógicas	Preparação específica por meio de simulados da Prova Brasil
Práticas pedagógicas	Aulas e atividades com temáticas extracurriculares no contraturno (música, artes, idiomas, etc.)
Práticas pedagógicas	Coadjuvação (sala de aula com um professor auxiliar)
Práticas pedagógicas	Escola em tempo integral
Práticas pedagógicas	Ensino de música no eixo central do currículo
Práticas pedagógicas	Processo seletivo de aptidão musical
Infraestrutura da Escola	Laboratório de física
Infraestrutura da Escola	Laboratório de química
Infraestrutura da Escola	Laboratório de biologia
Infraestrutura da Escola	Museu e exposições dentro da escola
Infraestrutura da Escola	Sala de música equipada com materiais e instrumentos musicais

Fonte: elaborado pelo autor.

Os assuntos acima acerca do perfil e da gestão do diretor e do professor, assim como as práticas pedagógicas, recursos pedagógicos e infraestrutura escolar que foram apontados pelas escolas selecionadas pelo estudo de múltiplos casos, não foram contemplados pelas variáveis identificadas pela etapa quantitativa do presente trabalho. Porém, este fato também não deslegitima sua importância, mas também nem confere a elas a relevância suficiente para se enquadrarem como fatores de alto impacto, de modo geral. Uma possível explicação é o fato de que estes assuntos não foram contemplados pelo questionário situacional da Prova Brasil (utilizado como base de dados nas análises quantitativas que identificaram estas variáveis), que não abrange todos os temas que envolvem a educação.



### 5.3. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS PAÍSES

A última seção dos resultados deste trabalho tem por objetivo realizar uma breve síntese comparativa acerca dos principais achados da pesquisa qualitativa entre as escolas brasileiras e portuguesas, objetos do estudo de múltiplos casos.

Nesse sentido, é importante observar que, apesar das semelhanças culturais provenientes dos laços históricos entre ambos países, Brasil e Portugal possuem diferenças consideráveis do ponto de vista socioeconômico das famílias dos alunos, das legislações vigentes entre os países e nos seus sistemas educacionais adotados. É levantada, portanto, a hipótese de que essas diferenças possam estar relacionadas com o desempenho educacional de seus alunos, principalmente quando observamos a performance dos estudantes brasileiros em comparação a dos estudantes portugueses nos testes do PISA, como já abordado anteriormente.

Evidenciando as práticas que foram identificadas exclusivamente nas escolas brasileiras, destacam-se o ingresso ao cargo de diretor por meio de indicação e/ou concurso público; a realização de parcerias com entidades públicas e privadas para fomentar a participação da comunidade e para auxiliar as famílias; bem como a realização de projetos de combate às drogas e à violência.

No que concerne à forma de ingresso do diretor, é necessário pontuar que as condições trabalhistas que a legislação brasileira estipula fazem com que o concurso público e a indicação sejam tidas como boas práticas, uma vez que garantem maior estabilidade na carreira e uma relação de apoio entre o diretor e o órgão de gestão que o indicou (LEE; MAO, 2020).

Já no que diz respeito às práticas que estimulam a participação da comunidade e buscam auxiliar as famílias, é preciso observar que as condições socioeconômicas das famílias brasileiras se diferem com as de Portugal, sendo necessária a realização dessas práticas no Brasil para fomentar essa presença e suprir as dificuldades existentes, de forma a contribuir para a melhoria do ensino (SADIKU; SYLAJ, 2019; ECHAUNE et al., 2015).

Evidenciando, enfim, as práticas que foram identificadas exclusivamente nas escolas portuguesas, destacam-se a existência do Conselho Geral como órgão de gestão; o sistema disciplinar que regulamenta o comportamento dos alunos; as iniciativas de valorização de alunos com alto desempenho; o ensino da música no eixo central do currículo; bem como a infraestrutura disponível nas unidades educacionais.

No que tange ao Conselho Geral, é necessário pontuar que a legislação portuguesa e seu sistema educativo estipulam que este órgão seja uma instância máxima da gestão escolar local

que tem como finalidade realizar a governança, de forma a coordenar e fiscalizar a atuação dos agentes escolares em função das demandas da sociedade em que a escola esteja inserida. O Conselho Geral apresenta-se como um importante mecanismo administrativo que garante a harmonia e a qualidade do ensino, proporcionando a desvinculação da gestão escolar (longo prazo) com a gestão dos mandatos políticos (curto prazo), de modo a representar os anseios e demandas específicas da comunidade local, o que não é observado na realidade brasileira (LEMOS; LIBERALI, 2019).

No que concerne ao sistema disciplinar, do mesmo modo, a legislação portuguesa permite a existência de um conjunto de normativas, nomeadamente como Estatuto do Aluno (PORTUGAL, 2012), que regem a conduta dos estudantes portugueses, estipulando direitos e deveres, além de prever medidas sancionatórias e corretivas em função das ocorrências e atos de indisciplina e violência. Este sistema garante o bom comportamento dos alunos e proporciona um ambiente cujas relações se dão com cordialidade e respeito, conforme afirmam os atores entrevistados.

As práticas de valorização dos alunos com alto desempenho realizadas por Portugal consistem em premiações para aqueles estudantes que se destacarem por meio de seus resultados acadêmicos e também nas demais áreas, como música, esporte, artes, literatura, atuação social, entre outros projetos variados. Como visto no Brasil, em comparação, as escolas brasileiras estudadas que realizam premiações pontuais, resumem suas avaliações apenas no critério do desempenho acadêmico de seus alunos.

Exclusivamente em Portugal, também foi observado o ensino da música no eixo central do currículo nas escolas analisadas, assim como recursos disponíveis para a realização dessas atividades, como salas de música equipadas com instrumentos para uso dos alunos. De acordo com os entrevistados, a educação musical contribui para a formação do indivíduo, de suas relações sociais, na concentração e, conseqüentemente, com a melhora do desempenho escolar.

Acerca da infraestrutura das escolas portuguesas, é observado que, em comparação com o Brasil, possuem condições estruturais nitidamente superiores, contando com equipamentos tecnológicos mais modernos, laboratórios de biologia, física e química, e demais dependências que dão suporte específico para as atividades educativas.

Por fim, a tabela a seguir sintetiza a comparação das boas práticas realizadas entre Brasil e Portugal, em função das quantidades de práticas identificadas para cada dimensão e categoria analisadas no presente trabalho.

**Tabela 14 - Síntese comparativa da quantidade de práticas identificadas, por categoria**

Dimensão e Categorias	Quantidade de práticas identificadas							
	Somente no Brasil		Somente em Portugal		Ambos os países		TOTAL	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
<b>Órgão de Gestão</b>	-	-	3	3,1	5	5,2	8	8,3
Apoio do Órgão de Gestão às escolas	-	-	1	1,0	3	3,1	4	4,2
Práticas do órgão Gestor	-	-	2	2,1	2	2,1	4	4,2
<b>Diretor Escolar</b>	4	4,2	1	1,0	4	4,2	9	9,4
Perfil do Diretor	-	-	-	-	3	3,1	3	3,1
Condições Trabalhistas do Diretor	3	3,1	1	1,0	-	-	4	4,2
Gestão do Diretor	1	1,0	-	-	1	1,0	2	2,1
<b>Professor</b>	5	5,2	7	7,3	18	18,8	30	31,3
Perfil do Professor	-	-	-	-	3	3,1	3	3,1
Condições Trabalhistas do Professor	1	1,0	-	-	3	3,1	4	4,2
Gestão do Professor	1	1,0	-	-	3	3,1	4	4,2
Recuperação e reforço	-	-	-	-	2	2,1	2	2,1
Recursos pedagógicos	-	-	1	1,0	3	3,1	4	4,2
Práticas pedagógicas	3	3,1	6	6,3	4	4,2	13	13,5
<b>Aluno, Família e Comunidade</b>	12	12,5	6	6,3	14	14,6	32	33,3
Perfil da família do aluno	2	2,1	-	-	-	-	2	2,1
Participação da família e comunidade	3	3,1	1	1,0	5	5,2	9	9,4
Condição socioeconômica do aluno	1	1,0	-	-	-	-	1	1,0
Disciplina e Violência dos alunos	3	3,1	3	3,1	3	3,1	9	9,4
Leitura dos alunos	1	1,0	-	-	1	1,0	2	2,1
Dedicação do aluno	1	1,0	2	2,1	1	1,0	4	4,2
Reprovação	-	-	-	-	2	2,1	2	2,1
Falta e Evasão	1	1,0	-	-	2	2,1	3	3,1
<b>Escola e Infraestrutura</b>	1	1,0	5	5,2	11	11,5	17	17,7
Infraestrutura da escola	1	1,0	5	5,2	6	6,3	12	12,5
Segurança e Depredação	-	-	-	-	2	2,1	2	2,1
Recursos financeiros	-	-	-	-	2	2,1	2	2,1
Refeição e merenda	-	-	-	-	1	1,0	1	1,0
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>22,9</b>	<b>22</b>	<b>22,9</b>	<b>52</b>	<b>54,2</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir desta análise e em consonância com os apontamentos comparativos anteriores, é possível observar que mais da metade (54,2%) das 96 boas práticas identificadas pelo estudo de múltiplos casos são realizadas nas escolas de ambos os países, podendo-se atribuir a este fato as proximidades culturais entre as nações. No entanto, as suas diferenças sociais, econômicas e legais também são evidentes. Do ponto de vista individual, as escolas brasileiras analisadas se destacam nas práticas relacionadas ao aluno, família e comunidade; já as portuguesas se destacam nas temáticas do órgão de gestão, das práticas pedagógicas e da infraestrutura escolar oferecida.

#### 5.4. CONTEXTO ATUAL E DESAFIOS FUTUROS

Apesar do universo temporal de análise da presente pesquisa compreender os anos de 2013 a 2017, dado seu delineamento metodológico *ex-post-facto* (GIL, 1999), é necessário contextualizar a contingência atual que se relaciona com seus resultados e discussões, especificamente no contexto brasileiro e devido aos acontecimentos recentes que se decorreram no ínterim da realização desta dissertação.

Primeiramente, a recente homologação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, de acordo com seu comitê organizador e o Ministério da Educação brasileiro, conforme definido inicialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A BNCC foi elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento como um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro, assemelhando-se como uma bússola para o currículo (BRASIL, 2021).

Paralelamente, a contingência da pandemia de Covid-19 que teve início no Brasil nos primeiros meses de 2020 e, conseqüentemente, a adoção de medidas governamentais de distanciamento físico, *lockdown* e quarentena recomendadas pelos protocolos internacionais da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021), promoveram a suspensão prolongada das aulas presenciais nas escolas. Este fato foi determinante para evidenciar e aumentar os problemas da desigualdade social vivenciada nos países latino-americanos, como no caso do Brasil, de forma a prejudicar ainda mais o processo educacional dos alunos, principalmente aqueles oriundos de famílias de menor nível socioeconômico (SEUSAN; MARADIEGUE, 2020), representando, assim, um grande desafio para a gestão escolar minimizar as lacunas que estas condições causaram na formação acadêmica e social de seus alunos.

Dessa forma, este trabalho, por meio de seus resultados, visa estabelecer padrões de qualidade para os gestores educacionais, sob a óptica dos princípios da Gestão Baseada em Evidências (SLAVIN; CHEUNG; ZHUANG, 2021) aplicada à temática da educação brasileira, a fim de fornecer possíveis direcionamentos em seu processo de tomada de decisão, principalmente frente aos novos contextos e desafios deles decorrentes.

## VI CONCLUSÃO

---

O tema central do presente trabalho se concentrou na seara da educação pública, especificamente no nível da Educação Básica e do Ensino Fundamental. Do ponto de vista da educação brasileira, apesar dos esforços realizados nas últimas décadas, o país tem apresentado resultados insatisfatórios, como evidenciado no desempenho acadêmico de seus alunos em avaliações externas, como na Prova Brasil e no PISA, conforme apresentado anteriormente. Em situação oposta, Portugal, apesar de suas semelhanças culturais com o Brasil, vem se destacando no cenário internacional, apresentando resultados acadêmicos significativamente superiores.

Apesar da influência das condições externas e de fora da alçada do sistema educacional, como, por exemplo, o nível socioeconômico das famílias dos alunos, a literatura aponta para a existência de fatores que são desempenhados pela escola e pelos seus órgãos de gestão que tendem a impactar no desempenho acadêmico dos alunos, direta ou indiretamente, positiva ou negativamente. Por essa razão, o objetivo primacial do presente trabalho consistiu em analisar boas práticas administrativo-pedagógicas que impactam na melhoria do desempenho dos alunos no Ensino Fundamental de escolas públicas, brasileiras e portuguesas, nos testes padronizados.

Para tal, o trabalho utilizou-se de uma metodologia quali-quantitativa em duas etapas. Na primeira, quantitativa, foi realizada a análise DEA 2 Estágios com o intuito de identificar as melhores escolas públicas brasileiras e portuguesas capazes de evoluir o desempenho acadêmico de seus alunos do Ensino Fundamental / Básico em testes padronizados de larga escala. Para estas análises matemáticas, foram estudadas 2.236 escolas públicas municipais brasileiras e 371 escolas públicas portuguesas, ambos os grupos segmentados e pertencentes aos maiores níveis socioeconômicos (NSE) da população. Dessa forma, ainda buscou-se identificar variáveis que impactam nessa melhoria, por meio de análises estatísticas de Quartil e Regressão Linear Múltipla sobre 1.440 variáveis oriundas dos dados provenientes do questionário situacional da Prova Brasil. Na segunda etapa, qualitativa, foi realizado o estudo de múltiplos casos em 3 escolas brasileiras e 3 escolas portuguesas, referências positivas de acordo com o resultado do modelo DEA, com o intuito de identificar as boas práticas que são realizadas por essas escolas e que impactem na melhoria do desempenho de seus alunos, baseando-se nas variáveis que foram identificadas previamente nas análises quantitativas.

Como resultados obtidos da primeira etapa desta pesquisa, foram identificadas 100 variáveis que impactam positiva ou negativamente na melhoria do desempenho dos alunos brasileiros. Estas variáveis foram segmentadas em 23 categorias em função de seus assuntos

em comum, sendo elas pertencentes a 5 dimensões principais (atores): (i) Órgão de Gestão; (ii) Diretor Escolar; (iii) Professor; (iv) Aluno, Família e Comunidade; e (v) Escola e Infraestrutura.

Já como resultados obtidos da segunda etapa desta pesquisa, foram identificadas 96 boas práticas que são realizadas pelas 6 escolas brasileiras e portuguesas selecionadas. Estas práticas também foram segmentadas pelas mesmas 23 categorias e 5 dimensões. Foram, então, realizadas comparações entre ambos os países, no que tange a essas práticas, sendo observado que existem semelhanças e diferenças na atuação dos países acerca da gestão educacional e das atividades pedagógicas. As práticas realizadas exclusivamente pelas escolas brasileiras analisadas centram-se nas temáticas do aluno, família e comunidade; já práticas realizadas exclusivamente pelas escolas portuguesas se centram-se nas temáticas do órgão de gestão (Conselho Geral), das práticas pedagógicas e da infraestrutura escolar oferecida. É importante mencionar que as boas práticas que são realizadas em comum entre ambos os países indicam ser um bom caminho de atuação, embora, aquelas que foram identificadas em somente um dos países não são menos relevantes, pois, mesmo que os países sejam historicamente próximos, há diferenças nos contextos sociais, econômicos e culturais que refletem em suas legislações específicas e nas normas dos seus sistemas educacionais.

A principal intenção desta pesquisa, no sentido de fornecer contribuições relevantes à temática educacional, é identificar variáveis e boas práticas que se relacionem com a melhoria do desempenho dos alunos brasileiros e portugueses, a fim de fornecer um direcionamento para os gestores escolares e para os formuladores de políticas públicas. Nesse sentido, as 100 variáveis identificadas podem ser utilizadas como indicadores para que a gestão faça o acompanhamento da situação escolar, estabelecendo padrões de qualidade, avaliando os possíveis pontos de melhoria, embasando seu processo de tomada de decisão; enquanto que as 96 boas práticas representam possíveis direcionamentos de atuação sobre essas temáticas.

Portanto, conclui-se que os objetivos desta pesquisa foram atingidos, tendo em vista que foi possível a identificação de variáveis e de suas decorrentes boas práticas em ambos os países que impactam na melhoria do desempenho acadêmico discente, por meio do modelo de eficiência proposto que avalia o efeito escola, realizando-se ainda uma análise comparativa entre Brasil e Portugal. Pautando-se nos conceitos da Nova Administração Pública por meio das práticas de *accountability* e buscando contribuir com a gestão educacional através dos pilares de eficiência, eficácia e efetividade, espera-se que os resultados aqui obtidos possam ser aplicados à realidade educacional brasileira e portuguesa, com a esperança de colaborar com a melhoria da educação pública, visando a evolução do desempenho acadêmico de seus alunos e, por consequência, o doravante desenvolvimento social e econômico destas nações.

## 6.1. LIMITAÇÕES DA PESQUISA

O presente estudo possui algumas limitações que devem ser pontuadas. Primeiramente, o modelo teórico adotado para a realização da análise DEA mensura a eficiência relativa das escolas por meio da evolução das notas dos alunos nos testes nacionais padronizados em larga escala, representando o “efeito escola” (BROOKE; SOARES, 2011; CAVALIERE, 2007). Entretanto, esta é apenas uma das formas de se analisar e observar o fenômeno educacional e, apesar de ser uma das mais objetivas por se utilizar de avaliações objetivas e padronizadas, pelo fato de a educação ser um tema amplo e complexo, as contribuições deste trabalho limitam-se sobre este ponto de vista.

Ainda sobre o modelo adotado, observa-se que não é garantido que são os mesmos alunos respondentes nas avaliações entre os ciclos avaliados na mesma escola, embora o trabalho buscou cercar esta hipótese optando pela escolha de apenas um estado brasileiro (São Paulo, com o mesmo regime de colaboração) para a realização do estudo de múltiplos casos e, ainda, confirmando esta situação de permanência da maioria dos alunos na mesma escola por meio das entrevistas realizadas.

Ademais, são necessários apontamentos acerca dos dados utilizados para a realização do segundo estágio da análise DEA. Devido ao fato da indisponibilidade de acesso aos dados portugueses mais específicos e contextuais, esta etapa da análise foi realizada somente com os dados brasileiros oriundos das respostas dos questionários situacionais da Prova Brasil do ano de 2015. Além disso, tais dados que serviram de base para a identificação das variáveis são frutos de respostas dos atores educacionais locais em caráter opinativo, refletindo suas percepções e podendo, portanto, haver algumas distorções nessas informações.

Do ponto de vista da extrapolação dos resultados e generalização dos achados oriundos da etapa qualitativa, devido à segmentação das amostras em função dos níveis socioeconômicos mais elevados, não é possível afirmar que as variáveis e práticas aqui identificadas também se relacionam diretamente com escolas e municípios em condições sociais, econômicas, culturais e geográficas distintas.

Por fim, o objetivo principal do presente trabalho não possui a pretensão de realizar uma comparação aprofundada e detalhada entre as práticas educacionais das escolas brasileiras e portuguesas, mas apenas de identificá-las e, dentro das possibilidades, pontuar algumas semelhanças e diferenças entre essa atuação em ambos os países.



## 6.2. SUGESTÃO DE TRABALHOS FUTUROS

Como sugestão de pesquisas futuras, a fim de contribuir com a evolução do conhecimento científico, é aventada a possibilidade da realização de estudos que estendam horizontalmente o método utilizado pelo presente trabalho, de forma a avaliar variáveis e boas práticas em demais escolas com diferentes níveis socioeconômicos e/ou também em países distintos.

Além disso, os achados específicos de algumas práticas portuguesas neste trabalho – a exemplo do Conselho Geral como um órgão de gestão que representa os anseios da comunidade local – podem representar importantes práticas de governança para contribuir com a educação brasileira e, portanto, poderiam ser estudadas de modo específico e em maior profundidade.

Como última sugestão, propõe-se a realização de estudos que se baseiem metodologicamente em um delineamento de pesquisa-ação, a fim de se aplicar as variáveis e as boas práticas aqui identificadas em escolas e municípios e, assim, avaliar o impacto após estas possíveis intervenções.

## REFERÊNCIAS

---

AFIA, K.; DION, E.; DUPÉRÉ, V.; ARCHAMBAULT, I.; TOSTE, J. *Parenting practices during middle adolescence and high school dropout*. **Journal of Adolescence**, v. 76. 2019.

ALENEZI, A. S. *Risk of Turnover among U.S. Principals Based on Personal and School Characteristics*. **Journal of Research in Education**. v. 29, n. 1, p.1-19. 2020.

AIDMAN, B.; BARAY, S. N. *Leveraging community resources: creating successful partnerships to improve schools*. **The Educational Forum**. v. 80, n. 3, p. 264-277. 2016.

ALVES, M. T. G. et al. Fatores Familiares e Desempenho Escolar: Uma Abordagem Multidimensional. **DADOS - Revista de Ciências Sociais**, v. 56, n. 3, p. 571–603, 2013.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, v. 45, p. 25–59, 2007.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, v. 15, n. 1, p. 1–30, 2009.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 84, p. 671–703, 2014.

ANDREWS, C. W.; DE VRIES, M. S. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009). **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, 2012.

ARSLAN, M. M. *A Metaphor Analysis on the "School Security" Perceptions of Elementary School Students*. **International Journal of Curriculum and Instruction**. v. 11, n. 1, p. 235-246. 2019.

AUCEJO, E. M.; ROMANO, T. F. *Assessing the effect of school days and absences on test score performance*. **Economics of Education Review**. v. 55, p. 70-87. 2016.

BANKER, R.; CHARNES, A.; COOPER, W. *Some models for estimating technical and scale inefficiencies in data envelopment analysis*. **Management Science**, Catonsville, v. 30, n. 9, p. 1078-1092. 1984.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. **A escola brasileira faz diferença?** Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. Em C. Franco (Org.), *Avaliação, ciclos e promoção na educação* (pp. 155-172). Porto Alegre: Artmed. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1ª. Ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRA, C.; ZOTTI, R. Measuring Efficiency in Higher Education: An Empirical Study Using a Bootstrapped Data Envelopment Analysis. **International Atlantic Economic Society**, v. 22, p. 11–33, 2016.

BARRETT, P.; TREVES, A.; SHMIS, T.; AMBASZ, D.; USTINOVA, M. *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence. International Development in Focus*. **International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank**. 2019.

BAUMANN, C.; KRŠKOVA, H. *School discipline, school uniforms and academic performance*. **International Journal of Educational Management**, v. 30, n. 6, p. 1003-1029. 2016.

BENITE, M. **Boas práticas administrativas e pedagógicas que contribuem para o desempenho em Matemática dos alunos do Ensino Fundamental II de escolas públicas municipais: análise de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e pesquisa exploratória em municípios de nível socioeconômico elevado**. 2020. Tese (Doutorado em Administração de Organizações) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

BEMPECHAT, J. *The Case for (Quality) Homework*. **Education Next**. v. 19, n. 1, p. 36-43. 2019.

BERKOWITZ, R.; ASTOR, R. A.; PINEDA, D.; DEPEDRO, K. T.; WEISS, E. L.; BENBENISHTY, R. *Parental Involvement and Perceptions of School Climate in California*. **Urban Education**. v. 56(3), p. 393–423. 2017.

BONGCO, R. T.; DAVID, A. P. *Filipino Teachers' Experiences as Curriculum Policy Implementers in the Evolving K to 12 Landscape*. **Issues in Educational Research**. v. 30, n. 1, p. 19-34. 2020.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.41, n.1, 2001.

BRASIL. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **IDEB**: Apresentação. Ministério da Educação e Cultura, 2017. Disponível em: <[BRASIL. \*\*Lei nº 9.394/96\*\*. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília: 20 de dezembro de 1996.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09SWRIYiZkPXMmcGFyYW1zW2RlXT0mcGFyYW1zW2F0ZV09JnBhcmFtc1tjYXRpZF09JnBhcmFtc1tzZWYy2hfbWV0aG9kXT1hbGwmcGFyYW1zW29yZF09cHI=>. Acesso em 10 mai. 2019.</p>
</div>
<div data-bbox=)

BRASIL. **Lei nº 13.005/14**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 25 de junho de 2014a.

BRASIL. **Panorama da Educação**: destaques do Education at a Glance 2016. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2016.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014b.

BRASIL. **Prova Brasil**: Apresentação. Ministério da Educação e Cultura, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324)>. Acesso em 10 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. 600 p. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105** / Ministério da Educação. Brasília: MEC. 105 p., il., 2014c. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699POR.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2019.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-10-a-14-anos-ou-mais.html>>. Acesso em 10 mai. 2019.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. IBGE Estados. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=sp&tema=censodemog2010\\_educ](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=sp&tema=censodemog2010_educ)>. Acesso em 10 mai. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Direito à educação**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. Comparative Education Research **Approaches and Methods**. 2. ed. Hong Kong: Springer, 2014.

BRYAN, J. A.; GRIFFIN, S. *A Multidimensional Study of School-Family-Community Partnership Involvement: School, School Counselor, and Training Factors*. **Professional School Counseling**, v. 14, n. 1, p. 75-86. 2010

BRYAN, J.; HOLCOMB-MCCOY, C. *An examination of school counselor involvement in school-familycommunity partnerships*. **Professional School Counseling**, v. 10, p. 441-454. 2007.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BURNS, R. W., YENDOL-HOPPEY, D.; JACOBS, J. *High-quality teaching requires collaboration: how partnerships can create a true continuum of professional learning for educators*. **The Educational Forum**. v. 79, n. 1, p. 53-67. 2015.

BUYS, M.; DU PLESSIS, P.; MESTRY, R. *The Resourcefulness of School Governing Bodies in Fundraising: Implications for the Provision of Quality Education*. **South African Journal of Education**, v. 40, n.4. 2020.

CAMARGO, I. **Gestão e Políticas da Educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CARDOSO GOMES, M. H. S.; BRESCIANI, L. P.; AMORIM, W. A. Políticas sociais, educação e desenvolvimento econômico: busca por evidências correlacionais a partir das avaliações do Ideb de três municípios paulistas. **Gestão & Regionalidade**, v. 32, n. 94, 2016.

CASTRO, R. B. Eficácia, Eficiência e Efetividade na Administração Pública. **Anais do 30º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD)**. Salvador, 2006.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002, p.242.

CHARNES, A.; COOPER, W. W.; RHODES, E. Measuring the efficiency of decision making units. **European Journal of Operational Research**, v. 2, p. 429-444, 1978.

CHU, L.; LI, P.; YU, M. *The longitudinal effect of children's self-regulated learning on reading habits and well-being*. **International Journal of Educational Research**. v. 104. 2020.

CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. **Análise Multivariada: para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

CORREIO DO MINHO. Fotografia da fachada da escola. **As Nossas Escolas**. 2014. Disponível em: <<https://correiodominho.pt/noticias/providencia-cautelar-deixa-alunos-do-conservatorio-calouste-gulbenkian-sem-aulas-de-musica/81406>>. Acesso em 10. jan. 2021.

CROSS, F. L.; MARCHAND, A. D.; MEDINA, M.; VILLAFUERTE, A.; RIVAS-DRAKE, D. *Academic Socialization, Parental Educational Expectations, and Academic Self-Efficacy among Latino Adolescents*. **Psychology in the Schools**. v. 56, n. 4, p. 483-496. 2019.

CURI, A. Z. **Ensaio sobre a gestão educacional no Brasil**. Tese (doutorado) - Escola de Economia de São Paulo. 2014.

CUYVERS, K.; DE WEERD, G.; DUPONT, S.; MOLLS, S.; NUYTEN, C. *Well-Being at School: Does Infrastructure Matter?* **CELE Exchange**. n. 10. 2011.

DATNOW, A.; LOCKTON, M.; WEDDLE, H. *Redefining or Reinforcing Accountability? An Examination of Meeting Routines in Schools*. **Journal of Educational Change**. v. 21, n. 1, p. 109-134. 2020.

DE WITTE, K.; LÓPEZ-TORRES, L. Efficiency in education: A review of literature and a way forward. **Journal of the Operational Research Society**, v. 68, n. 4, p. 339–363, 2015.

DI PIERO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008.

DIAZ-VICARIO, A. *Practices that promote comprehensive school safety*. **New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences** [online]. v. 01, p. 304-312. 2017.

DOVE, M. K.; ZOROTOVICH, J.; GREGG, K. *School Community Connectedness and Family Participation at School*. **World Journal of Education**. v. 8, n. 1. 2018

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educação Social**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DRUCKER, P. F.; MARCIARIELLO, J.A. **Management**. Harper and Row, New York, NY. 1993.

DUARTE, M. R. T.; SANTOS, M. R. S. Sistema nacional de educação e relações Intergovernamentais no Brasil. **Educação Social**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1115-1136. 2014.

DUARTE, N. DE S. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 94, n. 237, p. 343–363, 2013.

ECHAUNE, M; JUDAH M. NDIKU, J. M.; SANG, A. *Parental Involvement in Homework and Primary School Academic Performance in Kenya*. **Journal of Education and Practice**. v. 6, n.9. 2015.

FARMER, L. S. J. *Library Media Program Implementation and Student Achievement*. **Journal of Librarianship and Information Science**. v. 38, n.1, p.21-32. 2006.

FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. **Educ. Pesqui.** v. 33, n. 3, p. 581-600. 2007.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. ET AL (ORGS) (Ed.). **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro** v.1. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213–238.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. **Políticas públicas educacionais**: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. *Revista LABOR* nº 11, v.1, 2014.

FERREIRA, J. **Boas práticas administrativo-pedagógicas que colaboram para o desempenho dos alunos de escolas municipais do ensino fundamental do estado de São Paulo no IDEB**. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

FLACH, L. et al. Efficiency of expenditure on education and learning by Brazilian states : A study with Data Envelopment Analysis. **Contabilidad y Negocios**, v. 12, n. 23, p. 111–128, 2017.

FORD, L.; GUMUS, O.; HARRISON, J. D.; COEHOORN, C. J. *Effects of Principal's Gender, Leadership, and Teacher's Certification Type on Teacher Self-Efficacy*. **Journal of Educational Leadership and Policy Studies**. v. 4, n.1. 2020.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. A regulação da educação em Portugal: do Estado Novo à democracia. **Educação: Temas e Problemas**. n. 12 e 13, p. 27-40. 2013.

FRANCO, A. M. P. **Os determinantes da qualidade da educação no Brasil**. 2008. 146 f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FRISVOLD, D. *Nutrition and cognitive achievement: An evaluation of the School Break-fast Program*. **Journal of Public Economics**. v. 124, p. 91–104. 2015.



FULAN SORIANO, F. F.; PEREIRA SALGADO JUNIOR, A.; CHIARETTI NOVI, J.; FURLAN SORIANO, D.; CALIL PONGELUPPE WADHY REBEHY, P. Melhores práticas e performance de escolas municipais do ensino fundamental no Ceará: Análise da eficiência na gestão escolar. **Education Policy Analysis Archives**. v. 29, p. 47. 2021.

FUNG, D.; LUI, W. *Individual to Collaborative: Guided Group Work and the Role of Teachers in Junior Secondary Science Classrooms*. **International Journal of Science Education**. v. 38, n. 7, p. 1057-1076. 2016.

GAME. **Escola Eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. Belo Horizonte, 2002.

GAVIGAN, K. *School Library Research from around the World: Where It's Been and Where It's Headed*. **Knowledge Quest**, v. 46, n. 5, p. 32-39. 2018.

GHANNEY, R. A. *How Parental Education and Literacy Skill Levels Affect the Education of Their Wards: The Case of Two Schools in the Effutu Municipality of Ghana*. **International Journal of Education and Practice**. v. 6, n. 3, p. 107-119. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6a ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, F. DE O.; FRANÇA, M. T. A. Eficiência na Provisão de Educação Pública Municipal: Uma Análise em três Estágios dos Municípios Brasileiros. **Estudos em Economia**, v. 43, n. 2, p. 271–299, 2013.

GRAEBNER, I. T.; SOUZA, E. M. T.; SAITO, C. H. *Action-Research and Food and Nutrition Security: A School Experience Mediated by Conceptual Graphic Representation Tool*. **International Journal of Science Education**. v. 31, n. 6, p. 809-827. 2009.

GREEN, T. *Community-based equity audits: a practical approach for educational leaders to support equitable community-school improvements*. **Educational Administration Quarterly**. v. 53, n. 1, p. 3-39. 2017.

HAFIANE, S.; KADDARI, F.; ELACHQAR, A.; ELAISSAOUI, K.; TAHRAOUI, A. *Major Factors That Influence School Failure in the Northern Region of Morocco*. **Social and Behavioral Sciences**. v. 197, p. 2164-2173. 2015.

HALLAK-REGALO, E. et al. Melhores Práticas que Podem Contribuir para o Desempenho dos Alunos Brasileiros do Ensino Fundamental. **Revista Meta: Avaliação**. v. 8, n. 22, p. 1-28, 2016.

HANCOCK, K. J.; GOTTFRIED, M. A.; ZUBRICK, S. R. *Does the Reason Matter? How Student-Reported Reasons for School Absence Contribute to Differences in Achievement Outcomes among 14-15 Year Olds*. **British Educational Research Journal**. v. 44, n. 1, p. 141-174. 2018.

HANCOCK, K. J.; LAWRENCE, D.; SHEPHERD, C. C. J.; MITROU, F.; ZUBRICK, S. R. *Associations between School Absence and Academic Achievement: Do Socioeconomics Matter?* **British Educational Research Journal**. V. 43, n. 3, p. 415-440. 2017.

HERO, J. L. *Level Shifting, Workload, School Location, Teacher Competency and Principal Leadership Skills in Public Elementary Schools*. **International Journal of Academic Pedagogical Research**. v. 4, n. 7, p. 8-13. 2020.

HOFSTEDE, Insights. *Compare Countries*. Disponível em: <<https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

HILPPÖ, J.; STEVENS, R. *“Failure is just another try”: Re-framing failure in school through the FUSE studio approach*. **International Journal of Educational Research**. v. 99. 2020.

HITT, D. H.; PLAYER, D. W. *Identifying and Predicting Effective Leader Practices: Examining Principal Experience and Prior Roles* **Leadership and Policy in Schools**. v. 18, n. 1, p. 97-116. 2019.

IBGE. **Censo Demográfico 2015**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2020.

INEP. **SAEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

INEP. **IDEB - Resultados e Metas dos Anos Iniciais e Anos Finais**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=8917094>>. Acesso em: 5 jan. 2021.

JACOMINI, M. A. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? **Cadernos de Pesquisa**. v.40, n.141. 2010

JARVIS, S.; WILLIAMS, M.; RAINER, P.; SAUNDERS, J.; MULLEN, R. *The Relationship of Family Characteristics, Parental Beliefs and Parenting Behaviours with the Fundamental Movement Proficiency of Primary School Children in South East Wales*. **European Physical Education Review**. v. 26, n. 4, p. 970-986. 2020.

JOHNES, J.; PORTELA, M.; THANASSOULIS, E. Efficiency in education. **Journal of the Operational Research Society**, v. 68, n. 4, p. 331–338, 2017.

KAYA, D., KESAN, C. & IZGIOL, D. The effect of internet-based education on student success in teaching of 8th grade triangles subject. **Journal of Educational and Instructional Studies in the World**. v.2, n. 4. 2012.

KELTY, N. E.; WAKABAYASHI, T. *Family Engagement in Schools: Parent, Educator, and Community Perspectives*. **SAGE Open**. v. 10, n. 4. 2020.

KLEBIS, A. B. S. O. **Concepção de Gestão Escolar**: A perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo - 1990/2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

KLEIN, M.; SOSU, E. M.; DARE, S. *Mapping inequalities in school attendance: The relationship between dimensions of socioeconomic status and forms of school absence*. **Children and Youth Services Review**. v. 118. 2020.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

KOUALI, G.; PASHIARDIS, P. *Time Management Profiles of Cypriot School Principals: A Mixed-Methods Approach*. **International Journal of Educational Management**. v. 29, n. 4 p. 492-518. 2015.

LACOE, J. *Too Scared to Learn? The Academic Consequences of Feeling Unsafe in the Classroom*. **Urban Education**, v. 55(10), p. 1385–1418. 2020.

LEE, J.; SHUTE, V. J. Personal and social-contextual factors in k-12 academic performance: An integrative perspective on student learning. **Educational Psychologist**. v. 45, n. 3, p. 185-202. 2010.

LEE, S. W.; MAO, X. *Recruitment and selection of principals: A systematic review*. **Educational Management Administration & Leadership**. p. 1–24. 2020.

LEITHWOOD, K. A. et al. *Training Principals for School Improvement*. **Education and Urban Society**. v. 17, n. 1, p. 49-71. 1984.

LEME, M. C.; PAREDES, R.; SOUZA, A. **A municipalização do ensino fundamental e seu impacto sobre a proficiência no Brasil**. In: VELOSO, F; PESSÔA, S; HENRIQUES, R; GIAMBIAGI, F. Educação básica no Brasil – construindo o país do futuro. Rio, Elsevier: 2009.

LEMONS, M.; LIBERALI, F. *The Creative Chain of Activities towards Educational Management Transformation: Findings from an Intervention Case Study*. **International Journal of Educational Management**, v. 33, n. 7, p. 1718-1732. 2019.

LI, D.; ALLEN, A. *Three-Level Hierarchical Linear Modeling Analyses of the Relationship between Political Culture and Teacher Autonomy*. **Education and Urban Society**. v. 53, n. 3, p. 251-278. 2021.

LI, J. B., BI, S. S., WILLEMS, Y. E.; FINKENAUER, C. *The Association Between School Discipline and Self-Control From Preschoolers to High School Students: A Three-Level Meta-Analysis*. **Review of Educational Research**, v. 91(1), p. 73–111. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª ed. Goiânia, Editora MF Livros. 2013.

LIU, F.; RITZHAUPT, A. D.; DAWSON, K.; BARRON, A. E. *Explaining Technology Integration in K-12 Classrooms: A Multilevel Path Analysis Model*. **Educational Technology Research and Development**. v. 65, n. 4, p. 795-813. 2017.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba, Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 168 p. 2011.

MALLAH, F. *A Theoretical Framework for Teacher Incentives: Monetary, Social and Vision-Based*. **Journal of Education and Learning**. v. 8, n. 1, p. 29-42. 2019.

MANSELL, R. **Renovando a visão das sociedades do conhecimento para a paz e o desenvolvimento sustentável** [livro eletrônico] / Robin Mansell, Gaëtan Tremblay; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO ; [tradução Melissa Nicolosi e Gustavo Pugliesi Sachs]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015.

MARINZECK-SANTOS, Y. S.; SOUZA JUNIOR, M. A. A. de; SALGADO JUNIOR, A. P.; MIURA, I. K.; POVEDANO, R. Identificação de melhores práticas administrativo-pedagógicas em gestão de escolas municipais do Ensino Fundamental. **Anais do XXIV Simpósio de Engenharia de Produção, SIMPEP**: Bauru, 2017.

MATTHEWS, E. *Invasive Security Practices in Secondary Public Schools and the Role of School-Based Parent Involvement*. **Education and Society**, v. 37, n. 2, p. 25-43. 2019.

MIELKE, M.; FARRINGTON, D. P. *School-based interventions to reduce suspension and arrest: A meta-analysis*. **Aggression and Violent Behavior**, v. 56. 2021.

MURALIDHARAN, K. *Priorities for primary education policy in India's 12th fiveyear plan*. **India Policy Forum**. v. 9, p. 1–46. 2013.

NAEGHEL, J. D.; KEER, H. V.; VANSTEENKISTE, M; ROSSEEL, Y. *The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective.* **Journal of Educational Psychology.** v. 104, n. 4, p. 1006–1021. 2012.

NASLUND, K.; PONOMARIOV, B. *Do Charter Schools Alleviate the Negative Effect of Teacher Turnover?* **Management in Education.** v. 33, n. 1, p. 11-20. 2019.

NEAMTU, D. M. *Education, the economic development pillar.* **Procedia - Social and Behavioral Sciences,** v. 180, p. 413–420. 2015.

NEUMERSKI, C.M. *Rethinking instructional leadership, a review: what do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?* **Educational Administration Quarterly.** v. 49, n. 2, p. 310-347. 2013.

NG, T. W. H.; FELDMAN, D. C. *Organizational tenure and job performance.* **Journal of Management.** v. 36, n. 5, p. 1220–1250. 2010.

OCDE. **Resultados do PISA 2018.** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. 2019. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

OGUNSILE, S. E. *The Effect of Dietary Pattern and Body Mass Index on the Academic Performance of In-School Adolescents.* **International Education Studies.** v. 5, n. 6, p. 65-72. 2012.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas públicas educacionais:** conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Fronteiras da educação: tecnologias e políticas.* Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, R. T. C. *As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal.* **Educar em Revista.** vol.35. n.74. Curitiba, 2019.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19.** Organização Pan-Americana de Saúde. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 16 de agosto de 2021.

OPOOLA, B. T.; NASIR, T. O. *Secondary School Students and Their Families' Attitudes toward Schooling in Nigeria.* **International Journal of Education and Literacy Studies.** v. 8, n. 1, p. 167-172. 2020.

PACIFICO, O. **Proposta de práticas administrativo-pedagógicas para escolas municipais brasileiras de ensino fundamental II com alto nível socioeconômico**. 2019. Tese (Doutorado em Administração de Organizações) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

PARKER, G. *Teachers' Autonomy*. **Research in Education**. v. 93, n. 1, p. 19-33. 2015.

PEREDA, P.; LUCCHESI, A.; MENDES, K.; BRESOLIN, A. Avaliação do impacto do processo de seleção de diretores em escolas públicas brasileiras. **Nova econ. [online]**. v. 29, n. 2, p.591-621. 2019.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999.

PINHO, J. A. G.; SACRAMENTO, A. R. S. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? **Rev. Adm. Pública** [online]. v.43, n.6, p. 1343-1368, 2009.

PORDATA. **População residente: total e por grandes grupos etários**. Base de Dados Portugal Contemporâneo. 2019. Disponível em: <<https://www.pordata.pt/Municipios/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+total+e+por+grandes+grupos+et%C3%A1rios-390>>. Acesso em: 10 fev 2021.

PORTELA, M. C.; CAMANHO, A. S. *Performance Assessment of Portuguese Secondary Schools*. **Working papers economics**. Nº 07/2007: Universidade Católica Portuguesa (Porto), 2007.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n. 75/2008**, de 22 de abril de 2008. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, 2008.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n. 115-A/98**, de 04 de maio de 1998. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. Diário da República, 1998. Disponível em: <<https://dre.pt/web/guest/pesquisa-avancada/-/asearch/155636/details/normal?types=SERIEI&numero=115-A%2F98&tipo=%22Decreto-Lei%22>>. Acesso em 05 de jan. 2021.

PORTUGAL. **Estatísticas da Educação 2018/2019**. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), Ministério da Educação. 2019. Disponível em: <[https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC\\_DSEE\\_2020\\_EE20182019.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_2020_EE20182019.pdf)>. Acesso em 05 de jan. 2021.

PORTUGAL. **Lei n. 46, de 14 de outubro de 1986.** Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Diário da República, Lisboa, n. 237, Série I, 14 out. 1986.

PORTUGAL. **Lei n. 51, de 5 de setembro de 2012.** Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Diário da República, Lisboa, n. 172, Série I. 2012.

PORTUGAL. **Missão e Atribuições da Direção-Geral da Educação.** Direção Geral da Educação, Ministério da Educação. 2021. Disponível em: <<https://dge.mec.pt/missao-e-atribuicoes>>. Acesso em 05 de jan. 2021.

PORTUGAL. **Processo de avaliação externa da aprendizagem:** Relatório Anual 2014. Júri Nacional de Exames, Direção Geral da Educação, Ministério da Educação e Ciência. 2014. Disponível em: <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio\\_anual-jne-2014\\_1.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_anual-jne-2014_1.pdf)>. Acesso em 10 de mai. 2018.

PORTUGAL. **Processo de avaliação externa da aprendizagem:** Relatório Anual 2017. Júri Nacional de Exames, Direção Geral da Educação, Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio\\_anual\\_do\\_jne\\_2017\\_final.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_anual_do_jne_2017_final.pdf)>. Acesso em 10 de mai. 2018.

POVEDANO, R. **Práticas administrativas e pedagógicas para a melhoria de leitura e escrita: um estudo em escolas municipais de ensino fundamental II.** 2019. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

PÚBLICO, Portal. **Ranking das Melhores escolas 2018.** 2018. Disponível em: <<https://www.publico.pt/ranking-escolas-2018/em-que-lugar-ficou-a-sua-escola>>. Acesso em: 10 de mai. 2018.

PÚBLICO, Portal. **Ranking das Melhores escolas 2015.** 2015. Disponível em: <<https://acervo.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas>>. Acesso em: 10 de mai. 2018.

QEDU, Portal. **Escala SAEB.** Academia QEdu. Disponível em: <<https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/454-2/>>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

QUEIROZ, M. V. A. B.; SAMPAIO, R. M. B.; SAMPAIO, L. M. B. *Dynamic efficiency of primary education in Brazil: Socioeconomic and infrastructure influence on school performance.* **Socio-Economic Planning Sciences.** v. 70. 2020.

REFUGIO, C. N.; GENEL, J. T.; CABALLERO, L. J.; COLINA, D. G.; BUSMION, K. N.; MALAHAY, R. S. *Science Performance Predictors of the First Batch of the K-12 Curriculum in Valencia District, Negros Oriental, Philippines.* **Cypriot Journal of Educational Sciences,** v. 15, n. 4, p. 777-821. 2020.



RIBEIRO, V. A. et al. Crenças de professores sobre reprovação escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e173086. 2018.

RONI, S. M.; MERGA, M. K. *The influence of extrinsic and intrinsic variables on children's Reading frequency and attitudes: An exploration using an artificial neural network*. **Australian Journal of Education**. v. 63(3), p. 270–291. 2019.

RYDER, J.; BANNER, I.; HOMER, M. *Teachers' Experiences of Science Curriculum Reform*. **School Science Review**. v. 95, n. 352, p. 126-130. 2014.

SADIK, F. *Children and Discipline: Investigating Secondary School Students Perception of Discipline through Metaphors*. **European Journal of Educational Research**, v. 7, Issue 1, p. 31-45. 2017.

SADIKU, S. G.; SYLAJ, V. *Factors That Influence the Level of the Academic Performance of the Student*. **Journal of Social Studies Education Research**. v. 10(3), p.17-38. 2019.

SAHITO, Z.; SIDDIQUI, A.; KHAWAJA, M.; SHAHEEN, A.; SAEED, H.; LAGHARI, S.H. *Teaching of remedial English and the problems of the students: A case of University of Sindh, Jamshoro, Sindh, Pakistan*. **World Journal of English Language**. v. 7, n. 1, p. 1–10. 2017.

SAKOLRAK, S. *The Strategic Development to Enhance Reading Comprehension Instructional Competency of Elementary School Teachers based on Comprehension Ability Diagnostic Instruments*. **Social and Behavioral Sciences**. c. 116, p. 2946-2951. 2014.

SALGADO JUNIOR, Alexandre Pereira. **Proposta de metodologia para identificação de fatores que possam influenciar no desempenho de alunos de escolas municipais do ensino fundamental em testes padronizados de avaliação em larga escala**. 2013. 334 f. Tese (Livredocência – Área de concentração: Produção) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

SALGADO JUNIOR, A. P.; NOVI, J. C. Proposta de práticas administrativo-pedagógicas que possam contribuir para o desempenho dos alunos de escolas municipais do ensino fundamental na Prova Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. [s.l.], v. 23, n. 88, p. 631-662. 2015.

SALVATO, M. A.; SILVA, D. G. O impacto da educação nos rendimentos do trabalhador: uma análise para região metropolitana de belo horizonte. **Seminário Sobre a Economia Mineira**, XIII, Anais, 2008.

SAMMONS, P. **As características-chave das escolas eficazes**. In: BROOKE, N.; SOARES, J.F. (Orgs.) Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SARI, M. H.; HUNT, T. E. *Parent-Child Mathematics Affect as Predictors of Children's Mathematics Achievement*. **International Online Journal of Primary Education**. v. 9, n. 1, p. 85-96. 2020.

SCHWARTZ, A. E.; ROTHBART, M. W. *Let Them Eat Lunch: The Impact of Universal Free Meals on Student Performance*. **Journal of Policy Analysis and Management**. v. 39, n. 2, p. 376-410. 2020.

SCOTT, T. P.; WILSON, C.; UPCHURCH, D. R.; GOLDBERG, M.; BENTZ, A. *The USDA and K-12 Partnership: A Model Program for Federal Agencies*. **Journal of Natural Resources and Life Sciences Education**. v. 40, p. 29-35. 2011.

SEABRA, S. N. A nova administração pública e mudanças organizacionais. **Revista de Administração Pública**, v. 35, n. 4, p. 19 a 43. 2001.

SEBASTIAN, J.; ALLENSWORTH, E.; WIEDERMANN, W.; HOCHBEIN, C.; CUNNINGHAM, M. *Principal Leadership and School Performance: An Examination of Instructional Leadership and Organizational Management*. **Leadership and Policy in Schools**. v. 18, n. 4, p. 591-613. 2019.

SEPPPIR. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: SEPPPIR, 2004.

SEUSAN, L. A.; MARADIEGUE, R. *Education on Hold: A Generation of Children in Latin America and the Caribbean Are Missing out on Schooling Because of COVID-19*. UNICEF. ISBN: 978-92-806-5183-6. Nov. 2020.

SIRIN, S. R. *Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research*. **Review of Educational Research**. v. 75, n. 3, p. 417-453. 2005.

SINNEMA, C. E. L.; ROBINSON, V. M. J.; LUDLOW, L.; POPE, D. *How Effective Is the Principal? Discrepancy between New Zealand Teachers' and Principals' Perceptions of Principal Effectiveness*. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**. v. 27, n. 3, p. 275-301. 2015.

SLAVIN, R. E.; CHEUNG, A. C. K.; ZHUANG, T. *How Could Evidence-Based Reform Advance Education?* **ECNU Review of Education**. v. 4, n. 1, p. 7-24. 2021.

SORIANO, F. F. **Proposta de práticas administrativo-pedagógicas que colaborem para o desempenho das escolas municipais do ensino fundamental, de baixo nível socioeconômico, no IDEB: um estudo multicaso no estado do Ceará (CE)**. 2017. 352 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEA-RP), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2017.

SORIANO, F. F.; SOUZA JUNIOR, M. A. A.; SALGADO JUNIOR, A. P.; COSTA, D. N. S. A relação das características do corpo docente com o desempenho de escolas municipais do ensino fundamental no Ideb: Uma abordagem DEA dois estágios. **XXIII Simpósio de Engenharia de Produção**. Gestão de Operações em Serviços e seus Impactos Sociais. Bauru, novembro de 2016.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.

SOUZA, L.D.M.; RIBEIRO, M.S.S. O perfil do gestor escolar contemporâneo: das permanências as incorporações para exercício da função. **Espaço do Currículo**, v.10, n.1, p. 106-122, Janeiro a Abril de 2017.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Ideb's educational tenets and statistics. **Educação Social, Campinas**, v. 34, n. 124, p. 903-923, Sept. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300013&lng=en&nrm=iso)>.

SUÁREZ-ÁLVAREZ, J.; FERNÁNDEZ-ALONSO, R.; MUÑIZ, J. *Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics*. **Learning and Individual Differences**. v. 30, p. 118-123. 2014.

SUPOVITZ, J.; FOLEY, E.; MISHOOK, J. *In Search of Leading Indicators in Education*. **Education Policy Analysis Archives**. v. 20, n. 19. 2012.

TAUKENI, S. G. *Providing Remedial Support to Primary School Learners within Their Zone of Proximal Development*. **South African Journal of Childhood Education**. v. 9, n. 1. 2019.

TAYO, O.; THOMPSON, R.; THOMPSON, E. *Impact of the Digital Divide on Computer Use and Internet Access on the Poor in Nigeria*. **Journal of Education and Learning**, v. 5, n. 1, p. 1-6. 2016.

TEIXEIRA, H. J; SALOMÃO, S. M; TEIXEIRA, C. J. **Fundamentos de administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

THANASSOULIS, E. A data envelopment analysis approach to clustering operating units for resource allocation purposes. **Omega**, v. 24, n. 4, p. 463-476, 1996.

THOMPSON, E. D. *Why Nutritious Meals Matter in School*. **Phi Delta Kappan**. v. 102, n. 1, p. 34-37. 2020.

TIAN, M.; HUBER, S. G. *Mapping educational leadership, administration and management research 2007–2016: Thematic strands and the changing landscape*. **Journal of Educational Administration**. v. 58, n. 2, p. 129-150. 2019.

TOPPING, K. J. *Fiction and Non-Fiction Reading and Comprehension in Preferred Books*. **Reading Psychology**. v. 36, n. 4, p. 350-387. 2015.

TRAN, H.; BUCKMAN, D. G. *The Impact of Principal Movement and School Achievement on Principal Salaries*. **Leadership and Policy in Schools**. v. 16, n. 1, p. 106-129. 2017.

UNESCO. **Direito à educação**. Brasília: Unesco, 2012.

VAN ECK, K.; JOHNSON, S. R.; BETTENCOURT, A.; JOHNSON, S. L. *How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis*. **Journal of School Psychology**. v. 61, p. 89-102. 2017.

VITARO, F.; BRENDGEN, M.; TREMBLAYA, R. E. *Prevention of School Dropout Through the Reduction of Disruptive Behaviors and School Failure in Elementary School*. **Journal of School Psychology**. v. 37, p. 205-226. 1999.

WANG, H.; GUAN, H.; YI, H; SEEVAK, E; MANHEIM, R.; BOSWELL, M.; ROZELLE, S.; KOTB, S.; *Independent reading in rural China's elementary schools: A mixed-methods analysis*. **International Journal of Educational Development**, v. 78. 2020.

WEISS, C. C.; GARCÍA, E. *Student Engagement and Academic Performance in Mexico: Evidence and Puzzles from PISA*. **Comparative Education Review**. v. 59, n. 2, p. 305-331. 2015

WIKIMEDIA COMMONS. **Mapa do Estado de São Paulo**. Ficheiro de Mapas Portal Wikipédia (imagens). Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SaoPaulo\\_MesoMicroMunicip.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SaoPaulo_MesoMicroMunicip.svg)>. Acesso em 10 fev. 2021.

WIKIPEDIA. **Mapa de Portugal**. Ficheiro de Mapas Portal Wikipédia (imagens). Disponível em:<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Projectos/Pa%C3%ADses/Portugal/Mapas>>. Acesso em 10 fev. 2021.

XUE, Y.; XUAN, X.; ZHANG, M.; LI, M.; JIANG, W.; WANG, Y. *Links of family - and school-level socioeconomic status to academic achievement among Chinese middle school students: A multilevel analysis of a national study*. **International Journal of Educational Research**. v. 101. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. São Paulo: Bookman, 2010.

ZAIKIEVICZ, A.P.; SCHNECKENBERG, M. **A participação da comunidade nas escolas públicas municipais de Irati – desafios e possibilidades**. In: Simpósio Brasileiro II congresso Íbero-Americano de Política de Administração da Educação Jubileu de Ouro da ANPAE, 35, 26 a 29 abril, 2011, São Paulo, São Paulo: ANPAE, 2011.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA BRASILEIRO: SME****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA  
SECRETÁRIO(A) MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****1 Evolução do desempenho dos alunos**

Quais são as práticas realizadas para melhorar o desempenho escolar dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática? Quais são os atores envolvidos nesse processo?

**2 Reprovação**

Qual o nível de reprovação da escola? Existem mecanismos e monitoramento de controle?

**3 Falta e Evasão**

Qual o nível de falta e de evasão da escola? Existem mecanismos e monitoramento de controle?

**4 Perfil do Diretor**

Qual a faixa etária, nível de formação e experiência docente do Diretor dessa escola?

**5 Participação da família e comunidade**

Como ocorre a participação da comunidade e família na escola? (reuniões, eventos, cobrança e participação nas decisões).

**6 Condição socioeconômica do aluno**

Quais são as condições socioeconômicas dos alunos desta escola? (dificuldades financeiras, estrutura e apoio familiar).

**7 Gestão do Diretor**

Quais são as principais atividades do Diretor? (planejamento, indicadores, atribuição de turmas, carência de pessoal, gestão coletiva, inovação, autonomia, retenção e aperfeiçoamento docente, continuidade de projetos anteriores).

**8 Gestão do secretário**

Quais são suas principais atividades como Secretário(a) Municipal de Educação? (planejamento, indicadores, reuniões com equipe interna).

**9 Apoio do Órgão de Gestão às escolas**

Como é a relação entre o Diretor e a SME? Existe o apoio de instâncias superiores ao Diretor e as escolas? O(A) secretário(a) e equipe da SME são acessíveis? Quais as formas de comunicação desse acesso?

**10 Infraestrutura da escola**

Como a infraestrutura da escola está preparada para garantir a qualidade do ensino? (Ex.: Quadra de esportes, biblioteca e acesso à internet).

**11 Segurança e Depredação**

Como a escola está preparada para garantir a segurança dos alunos? Qual a condição estrutural dos muros, grades, cercas e demais mecanismos semelhantes?

**12 Recursos financeiros**

Quais são os recursos financeiros que a escola possui? Qual a origem desses recursos? Qual a autonomia na gestão dos recursos?

**13 Refeição e merenda**

A escola oferece refeições aos alunos? De que modo? A refeição é considerada farta, nutricionalmente balanceada e variada?

Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA BRASILEIRO: DIRETOR****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA  
DIRETOR(A) ESCOLAR****1 Evolução do desempenho dos alunos**

Quais são as práticas realizadas para melhorar o desempenho escolar dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática? Quais são os atores envolvidos nesse processo?

**2 Reprovação**

Qual o nível de reprovação da escola? Existem mecanismos e monitoramento de controle?

**3 Falta e Evasão**

Qual o nível de falta e de evasão da escola? Existem mecanismos e monitoramento de controle?

**4 Perfil da família do aluno**

Qual é o perfil da família do aluno? (grau de instrução e formação dos pais, composição familiar, idade do aluno de ingresso à escola, acompanhamento da família da vida escolar dos alunos).

**5 Participação da família e comunidade**

Como ocorre a participação da comunidade e família na escola? (reuniões, eventos, cobrança e participação nas decisões).

**6 Condição socioeconômica do aluno**

Quais são as condições socioeconômicas dos alunos desta escola? (dificuldades financeiras, estrutura e apoio familiar).

**7 Disciplina e Violência dos alunos**

Sobre o ambiente de sala de aula, há casos de indisciplina dos alunos? Já houve situações de agressão ou uso de drogas por parte dos alunos (dentro ou fora da sala de aula)? Como estas situações foram tratadas pela escola?

**8 Perfil do Professor**

Qual o tipo de formação dos professores? Qual o tempo médio de permanência de um professor nesta escola?



**9 Condições Trabalhistas do Professor**

Como são as condições trabalhistas dos professores? (Forma de contratação, estabilidade no cargo, rotatividade, salário, número de escolas que trabalham, carga horária dentro e fora de sala de aula, capacitações).

**10 Recuperação e reforço**

Existe o oferecimento de reforço de aprendizagem e conteúdo no contraturno e recuperação paralela? Como funciona?

**11 Infraestrutura da escola**

Como a infraestrutura da escola está preparada para garantir a qualidade do ensino? (Ex.: Quadra de esportes, biblioteca e acesso à *internet*).

**12 Segurança e Depredação**

Como a escola está preparada para garantir a segurança dos alunos? Qual a condição estrutural dos muros, grades, cercas e demais mecanismos semelhantes?

**13 Recursos financeiros**

Quais são os recursos financeiros que a escola possui? Qual a origem desses recursos? Qual a autonomia na gestão dos recursos?

**14 Refeição e merenda**

A escola oferece refeições aos alunos? De que modo? A refeição é considerada farta, nutricionalmente balanceada e variada?

**15 Apoio do Órgão de Gestão às escolas**

Como é a relação entre o Diretor e a SME? Existe o apoio de instâncias superiores ao Diretor e as escolas? O gestor da SME é acessível? Quais as formas de comunicação desse acesso?

**16 Perfil do Diretor**

Qual a faixa etária, nível de formação e experiência docente do Diretor dessa escola?

**17 Condições Trabalhistas do Diretor**

Por qual meio assumiu o cargo de Diretor? Existem políticas de formação continuada para diretores? Qual a faixa salarial do Diretor e diferença com a dos professores?

**18 Gestão do Diretor**

Quais são as principais atividades do Diretor? (planejamento, indicadores, atribuição de turmas, carência de pessoal, gestão coletiva, inovação, autonomia, retenção e aperfeiçoamento docente, continuidade de projetos anteriores).

Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA BRASILEIRO: PROFESSOR****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA  
PROFESSOR(A)****1 Leitura dos alunos**

Como ocorre o incentivo à leitura dos alunos? Qual é a frequência de leitura? Quais os principais materiais de leitura? Como é a frequência do uso da biblioteca?

**2 Dedicção do aluno**

Existe interesse e gosto pelo estudo? Quais são as expectativas futuras desses alunos?

**3 Disciplina e Violência dos alunos**

Sobre o ambiente de sala de aula, há casos de indisciplina dos alunos? Já houve situações de agressão ou uso de drogas por parte dos alunos (dentro ou fora da sala de aula)? Como estas situações foram tratadas pela escola?

**4 Perfil da família do aluno**

Qual é o perfil da família do aluno? (grau de instrução e formação dos pais, composição familiar, idade do aluno de ingresso à escola, acompanhamento da família da vida escolar dos alunos).

**5 Participação da família e comunidade**

Como ocorre a participação da comunidade e família na escola? (reuniões, eventos, cobrança e participação nas decisões).

**6 Condição socioeconômica do aluno**

Quais são as condições socioeconômicas dos alunos desta escola? (dificuldades financeiras, estrutura e apoio familiar). Quais são as expectativas futuras desses alunos?

**7 Perfil do Professor**

Qual o tipo de formação dos professores? Qual o tempo médio de permanência de um professor nesta escola?

**8 Condições Trabalhistas do Professor**

Como são as condições trabalhistas dos professores? (Forma de contratação, estabilidade no cargo, rotatividade, salário, número de escolas que trabalham, carga horária dentro e fora de sala de aula, capacitações).

**9 Recuperação e reforço**

Existe o oferecimento de reforço de aprendizagem e conteúdo no contraturno e recuperação paralela? Como funciona?

**10 Recursos pedagógicos**

Quais são os recursos pedagógicos utilizados em aula pelos professores? (livros, jornais, revistas, internet, programas computacionais, projetor).

**11 Práticas pedagógicas**

Qual a frequência de: proposta de tarefas de casa e correção, atividades em grupo de resolução de problemas, de cópia de textos, estímulo a leitura dos alunos.

**12 Gestão do Professor**

Quais são as principais atividades do Professor? (acompanhamento do desempenho, Reuniões de conselho de classe e de professores, participação no planejamento e currículo escolar, aplicação do conteúdo previsto, autonomia).

**13 Evolução do desempenho dos alunos**

Quais são as práticas realizadas para melhorar o desempenho escolar dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática? Quais são os atores envolvidos nesse processo?

**14 Reprovação**

Qual o nível de reprovação da escola? Existem mecanismos e monitoramento de controle?

**15 Falta e Evasão**

Qual o nível de falta e de evasão da escola? Existem mecanismos e monitoramento de controle?

Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PORTUGUÊS: CONSELHO GERAL****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA  
PRESIDENTE DO CONSELHO GERAL****1 Evolução do desempenho dos alunos**

Quais são as práticas realizadas para melhorar o desempenho escolar dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática? Quais são os atores envolvidos nesse processo?

**2 Reprovação**

Qual o nível de reprovação da escola? Existem mecanismos e monitoramento de controle?

**3 Falta e Evasão**

Qual o nível de falta e de evasão da escola? Existem mecanismos e monitoramento de controle?

**4 Perfil do Diretor**

Qual a faixa etária, nível de formação e experiência docente do Diretor dessa escola?

**5 Participação da família e comunidade**

Como ocorre a participação da comunidade e família na escola? (reuniões, eventos, cobrança e participação nas decisões).

**6 Condição socioeconômica do aluno**

Quais são as condições socioeconômicas dos alunos desta escola? (dificuldades financeiras, estrutura e apoio familiar).

**7 Gestão do Diretor**

Quais são as principais atividades do Diretor? (planejamento, indicadores, atribuição de turmas, carência de pessoal, gestão coletiva, inovação, autonomia, retenção e aperfeiçoamento docente, continuidade de projetos anteriores).

**8 Gestão do Conselho Geral**

Quais são suas principais atividades como Presidente do Conselho Geral? (planejamento, indicadores, reuniões com equipe interna).

**9 Apoio do Órgão de Gestão às escolas**

Como é a relação entre o Diretor e o Conselho? Existe o apoio de instâncias superiores ao Diretor e as escolas? O gestor do Conselho é acessível? Quais as formas de comunicação desse acesso?

**10 Infraestrutura da escola**

Como a infraestrutura da escola está preparada para garantir a qualidade do ensino? (Ex.: Quadra de esportes, biblioteca e acesso à internet).

**11 Segurança e Depredação**

Como a escola está preparada para garantir a segurança dos alunos? Qual a condição estrutural dos muros, grades, cercas e demais mecanismos semelhantes?

**12 Recursos financeiros**

Quais são os recursos financeiros que a escola possui? Qual a origem desses recursos? Qual a autonomia na gestão dos recursos?

**13 Refeição e merenda**

A escola oferece refeições aos alunos? De que modo? A refeição é considerada farta, nutricionalmente balanceada e variada?

Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PORTUGUÊS: DIRETOR****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA  
DIRETOR(A) ESCOLAR****1 Evolução do desempenho dos alunos**

Quais são as práticas realizadas para melhorar o desempenho escolar dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática? Quais são os atores envolvidos nesse processo?

**2 Reprovação**

Qual o nível de reprovação da escola? Existem mecanismos e monitoramento de controle?

**3 Falta e Evasão**

Qual o nível de falta e de evasão da escola? Existem mecanismos e monitoramento de controle?

**4 Perfil da família do aluno**

Qual é o perfil da família do aluno? (grau de instrução e formação dos pais, composição familiar, idade do aluno de ingresso à escola, acompanhamento da família da vida escolar dos alunos).

**5 Participação da família e comunidade**

Como ocorre a participação da comunidade e família na escola? (reuniões, eventos, cobrança e participação nas decisões).

**6 Condição socioeconômica do aluno**

Quais são as condições socioeconômicas dos alunos desta escola? (dificuldades financeiras, estrutura e apoio familiar).

**7 Disciplina e Violência dos alunos**

Sobre o ambiente de sala de aula, há casos de indisciplina dos alunos? Já houve situações de agressão ou uso de drogas por parte dos alunos (dentro ou fora da sala de aula)? Como estas situações foram tratadas pela escola?

**8 Perfil do Professor**

Qual o tipo de formação dos professores? Qual o tempo médio de permanência de um professor nesta escola?

**9 Condições Trabalhistas do Professor**

Como são as condições trabalhistas dos professores? (Forma de contratação, estabilidade no cargo, rotatividade, salário, número de escolas que trabalham, carga horária dentro e fora de sala de aula, capacitações).

**10 Recuperação e reforço**

Existe o oferecimento de reforço de aprendizagem e conteúdo no contraturno e recuperação paralela? Como funciona?

**11 Infraestrutura da escola**

Como a infraestrutura da escola está preparada para garantir a qualidade do ensino? (Ex.: Quadra de esportes, biblioteca e acesso à *internet*).

**12 Segurança e Depredação**

Como a escola está preparada para garantir a segurança dos alunos? Qual a condição estrutural dos muros, grades, cercas e demais mecanismos semelhantes?

**13 Recursos financeiros**

Quais são os recursos financeiros que a escola possui? Qual a origem desses recursos? Qual a autonomia na gestão dos recursos?

**14 Refeição e merenda**

A escola oferece refeições aos alunos? De que modo? A refeição é considerada farta, nutricionalmente balanceada e variada?

**15 Apoio do Órgão de Gestão às escolas**

Como é a relação entre o Diretor e o Conselho Geral? Existe o apoio de instâncias superiores ao Diretor e as escolas? A equipe do Conselho é acessível? Quais as formas de comunicação desse acesso?

**16 Perfil do Diretor**

Qual a faixa etária, nível de formação e experiência docente do Diretor dessa escola?

**17 Condições Trabalhistas do Diretor**

Por qual meio assumiu o cargo de Diretor? Existem políticas de formação continuada para diretores? Qual a faixa salarial do Diretor e diferença com a dos professores?

**18 Gestão do Diretor**

Quais são as principais atividades do Diretor? (planejamento, indicadores, atribuição de turmas, carência de pessoal, gestão coletiva, inovação, autonomia, retenção e aperfeiçoamento docente, continuidade de projetos anteriores).

Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PORTUGUÊS: PROFESSOR



### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSOR(A)

#### 1 Leitura dos alunos

Como ocorre o incentivo à leitura dos alunos? Qual é a frequência de leitura? Quais os principais materiais de leitura? Como é a frequência do uso da biblioteca?

#### 2 Dedicção do aluno

Existe interesse e gosto pelo estudo? Quais são as expectativas futuras desses alunos?

#### 3 Disciplina e Violência dos alunos

Sobre o ambiente de sala de aula, há casos de indisciplina dos alunos? Já houve situações de agressão ou uso de drogas por parte dos alunos (dentro ou fora da sala de aula)? Como estas situações foram tratadas pela escola?

#### 4 Perfil da família do aluno

Qual é o perfil da família do aluno? (grau de instrução e formação dos pais, composição familiar, idade do aluno de ingresso à escola, acompanhamento da família da vida escolar dos alunos).

#### 5 Participação da família e comunidade

Como ocorre a participação da comunidade e família na escola? (reuniões, eventos, cobrança e participação nas decisões).

#### 6 Condição socioeconômica do aluno

Quais são as condições socioeconômicas dos alunos desta escola? (dificuldades financeiras, estrutura e apoio familiar).

#### 7 Perfil do Professor

Qual o tipo de formação dos professores? Qual o tempo médio de permanência de um professor nesta escola?

#### 8 Condições Trabalhistas do Professor

Como são as condições trabalhistas dos professores? (Forma de contratação, estabilidade no cargo, rotatividade, salário, número de escolas que trabalham, carga horária dentro e fora de sala de aula, capacitações).

**9 Recuperação e reforço**

Existe o oferecimento de reforço de aprendizagem e conteúdo no contraturno e recuperação paralela? Como funciona?

**10 Recursos pedagógicos**

Quais são os recursos pedagógicos utilizados em aula pelos professores? (livros, jornais, revistas, internet, programas computacionais, projetor).

**11 Práticas pedagógicas**

Qual a frequência de: proposta de tarefas de casa e correção, atividades em grupo de resolução de problemas, de cópia de textos, estímulo a leitura dos alunos.

**12 Gestão do Professor**

Quais são as principais atividades do Professor? (acompanhamento do desempenho, Reuniões de conselho de classe e de professores, participação no planejamento e currículo escolar, aplicação do conteúdo previsto, autonomia).

**13 Evolução do desempenho dos alunos**

Quais são as práticas realizadas para melhorar o desempenho escolar dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática? Quais são os atores envolvidos nesse processo?

**14 Reprovação**

Qual o nível de reprovação da escola? Existem mecanismos e monitoramento de controle?

**15 Falta e Evasão**

Qual o nível de falta e de evasão da escola? Existem mecanismos e monitoramento de controle?

Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA A



## CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE VISITA

Mediante solicitação do Professor Doutor Alexandre Pereira Salgado Junior, Professor Associado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP) - Brasil, coordenador do Grupo de Estudos em Eficiência (GREFIC) no qual lidera o projeto de pesquisa sobre a eficiência na gestão da educação pública, AUTORIZO as visitas na **Escola Municipal** [REDACTED] e na Secretaria Municipal de Educação, localizadas em [REDACTED], com objetivo de realizar entrevistas e visita técnica *in loco* com o(a) diretor(a) escolar, professores de língua portuguesa e matemática e Secretária Municipal de Educação.

[REDACTED] - SP, 25 de Junho de 2020.

Assinatura manuscrita em tinta preta, sobre uma linha horizontal.

[REDACTED]  
Secretária Municipal de Educação de [REDACTED]

**APÊNDICE H – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA B****CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE VISITA'**

Mediante solicitação do Professor Doutor Alexandre Pereira Salgado Junior, Professor Associado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP) - Brasil, e coordenador do Grupo de Estudos em Eficiência (GREFIC) no qual lidera o projeto de pesquisa sobre a eficiência na gestão da educação pública, AUTORIZO as visitas na **Escola Municipal** [REDACTED] e na Secretaria Municipal de Educação, localizadas em [REDACTED] com objetivo de realizar entrevistas e visita técnica *in loco* com o(a) diretor(a) escolar, professores de língua portuguesa e matemática e Secretária Municipal de Educação.

[REDACTED] - SP, 25 de junho de 2020.

Assinatura manuscrita em azul da Secretária Municipal de Educação.

[REDACTED]  
Secretária Municipal de Educação de [REDACTED]

## APÊNDICE I – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA C



## CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE VISITA

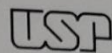
Mediante solicitação do Professor Doutor Alexandre Pereira Salgado Junior, Professor Associado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP) - Brasil, e coordenador do Grupo de Estudos em Eficiência (GREFIC) no qual lidera o projeto de pesquisa sobre a eficiência na gestão da educação pública, AUTORIZO as visitas na **Escola Municipal** [REDACTED] e na Secretaria Municipal de Educação, localizadas em [REDACTED] [REDACTED] SP, com objetivo de realizar entrevistas e visita técnica *in loco* com o(a) diretor(a) escolar, professores de língua portuguesa e matemática e Secretária Municipal de Educação.

[REDACTED] - SP, 26 de junho de 2020.

  
[REDACTED]  
Secretário Municipal de Educação de [REDACTED]

[REDACTED]  
Secretário de Educação  
RG [REDACTED]

## APÊNDICE J – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA D



USP  
UNIVERSIDADE  
DE SÃO PAULO



IPS  
Instituto  
Pensamentos em Sentido  
Escola Superior de  
Ciências Empresariais

## ATESTADO DE VISITA

Mediante solicitação do Professor Doutor Alexandre Pereira Salgado Junior, Professor Associado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP) - Brasil, e coordenador do Grupo de Estudos em Eficiência (GREFIC) no qual lidera o projeto de pesquisa sobre a eficiência na gestão da educação pública, ATESTO que sua equipe de pesquisa, composta pelo Prof. Dr. Alexandre Pereira Salgado Junior, Profa. Dra. Perla Calil Pongeluppe Wadhy Rebehy e mestrando Yago Silveira Marinzeck Santos, realizou a(s) visita(s) prevista(s) na [REDACTED] localizada em [REDACTED] e no seu respectivo órgão gestor.



Período de visita: de 25 a 26 de outubro de 2019

[REDACTED], 26 de outubro de 2019.

Nome: [REDACTED]

Cargo: Diretor

**APÊNDICE K – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA E**

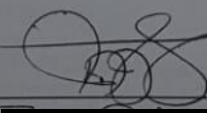
   
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO    Instituto de Pesquisas em Saúde  
Escola Superior de Ciências Empresariais

**ATESTADO DE VISITA**

Mediante solicitação do Professor Doutor Alexandre Pereira Salgado Junior, Professor Associado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP) - Brasil, e coordenador do Grupo de Estudos em Eficiência (GREFFIC) no qual lidera o projeto de pesquisa sobre a eficiência na gestão da educação pública, ATESTO que sua equipe de pesquisa, composta pelo Prof. Dr. Alexandre Pereira Salgado Junior, Profa. Dra. Perla Calil Pongeluppe Wadhy Rebehy e mestrando Yago Silveira Marinzeck Santos, realizou a(s) visita(s) prevista(s) na [REDACTED] localizada em [REDACTED] e no seu respectivo órgão gestor.

**Período de visita:** 30 de outubro de 2019.

[REDACTED], 30 de outubro de 2019.




Nome: [REDACTED]

Cargo: Diretor



## APÊNDICE L – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA F



**ATESTADO DE VISITA**

Mediante solicitação do Professor Doutor Alexandre Pereira Salgado Junior, Professor Associado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP) - Brasil, e coordenador do Grupo de Estudos em Eficiência (GREFIC) no qual lidera o projeto de pesquisa sobre a eficiência na gestão da educação pública, ATESTO que sua equipe de pesquisa, composta pelo Prof. Dr. Alexandre Pereira Salgado Junior, Profa. Dra. Perla Calil Pongeluppe Wadhy Rebehy e mestrando Yago Silveira Marinzec Santos, realizou a(s) visita(s) prevista(s) na [REDACTED], localizada em [REDACTED], e no seu respectivo órgão gestor.

**Período de visita:** 05 de novembro de 2019

[REDACTED] 05 de novembro de 2019.

[REDACTED]

Nome: [REDACTED]

Cargo: DIRETORA

**APÊNDICE M – TESTE DE MULTICOLINEARIDADE DO MODELO DE  
REGRESSÃO PARA VARIÁVEIS DO GRUPO “ESCOLA”**

		Coefficients <sup>a</sup>						
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
Model		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
9	(Constant)	90,062	,341		264,113	0,000		
	VAR00022	1,080	,250	,096	4,314	,000	,849	1,178
	VAR00020	-2,583	,542	-,103	-4,762	,000	,891	1,122
	VAR00023	,750	,241	,067	3,113	,002	,908	1,102
	VAR00043	1,055	,346	,069	3,052	,002	,823	1,214
	VAR00019	-,857	,330	-,056	-2,593	,010	,914	1,094
	VAR00046	,668	,238	,059	2,809	,005	,958	1,044
	VAR00038	-1,189	,386	-,065	-3,077	,002	,951	1,052
	VAR00027	-,665	,261	-,059	-2,549	,011	,788	1,269
	VAR00037	-,758	,349	-,047	-2,172	,030	,906	1,104

a. Dependent Variable: VAR00001

Fonte: o autor, calculado pelo programa *SPSS*.

**APÊNDICE N – TESTE DE MULTICOLINEARIDADE DO MODELO DE  
REGRESSÃO PARA VARIÁVEIS DO GRUPO “DIRETOR”**

		Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
26	(Constant)	88,269	,557		158,428	0,000		
	VAR00094	1,441	,236	,130	6,114	,000	,854	1,170
	VAR00088	-1,451	,255	-,127	-5,696	,000	,775	1,291
	VAR00048	-1,282	,252	-,106	-5,094	,000	,895	1,118
	VAR00074	1,241	,310	,081	4,005	,000	,950	1,053
	VAR00038	-1,235	,377	-,067	-3,279	,001	,928	1,077
	VAR00077	,967	,240	,085	4,031	,000	,878	1,140
	VAR00037	-1,573	,535	-,059	-2,938	,003	,958	1,044
	VAR00035	-2,902	,857	-,068	-3,388	,001	,973	1,028
	VAR00011	,489	,224	,044	2,184	,029	,956	1,046
	VAR00086	-1,576	,874	-,037	-1,804	,071	,935	1,069
	VAR00026	2,855	1,051	,054	2,717	,007	,991	1,010
	VAR00096	,497	,224	,044	2,215	,027	,964	1,037
	VAR00005	,542	,222	,049	2,446	,015	,976	1,025
	VAR00050	1,598	,704	,046	2,270	,023	,960	1,042
	VAR00047	,988	,528	,038	1,873	,061	,941	1,062
	VAR00087	,904	,340	,056	2,658	,008	,858	1,165
	VAR00100	,939	,413	,045	2,271	,023	,968	1,033
	VAR00024	-,834	,351	-,048	-2,377	,018	,951	1,051
	VAR00041	,752	,293	,053	2,565	,010	,890	1,124
	VAR00061	-,604	,268	-,045	-2,253	,024	,976	1,024
	VAR00103	,502	,236	,044	2,128	,033	,916	1,092
	VAR00091	-2,595	1,125	-,047	-2,306	,021	,942	1,062
	VAR00042	,838	,402	,043	2,086	,037	,922	1,085
	VAR00002	4,554	2,107	,043	2,161	,031	,977	1,023
	VAR00083	,817	,374	,046	2,187	,029	,880	1,136
	VAR00079	1,285	,623	,041	2,062	,039	,960	1,042

a. Dependent Variable: VAR00001

Fonte: o autor, calculado pelo programa SPSS.

**APÊNDICE O – TESTE DE MULTICOLINEARIDADE DO MODELO DE  
REGRESSÃO PARA VARIÁVEIS DO GRUPO “PROFESSOR”**

		Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
59	(Constant)	89,740	1,041		86,184	0,000		
	VAR00184	2,212	,398	,127	5,553	,000	,627	1,594
	VAR00260	1,365	,337	,079	4,049	,000	,861	1,161
	VAR00142	-1,517	,515	-,061	-2,945	,003	,778	1,286
	VAR00009	-3,573	1,004	-,072	-3,558	,000	,798	1,253
	VAR00262	1,200	,330	,073	3,638	,000	,822	1,217
	VAR00086	-1,440	,344	-,079	-4,190	,000	,929	1,076
	VAR00038	-4,592	,809	-,110	-5,674	,000	,873	1,145
	VAR00287	2,168	,593	,072	3,658	,000	,846	1,182
	VAR00139	-1,223	,413	-,057	-2,965	,003	,885	1,130
	VAR00236	,895	,347	,050	2,581	,010	,864	1,157
	VAR00039	-3,392	,526	-,127	-6,449	,000	,853	1,172
	VAR00168	-1,137	,343	-,064	-3,318	,001	,897	1,115
	VAR00014	2,239	,549	,078	4,078	,000	,893	1,120
	VAR00150	-1,646	,473	-,069	-3,483	,001	,827	1,209
	VAR00030	-15,714	3,946	-,073	-3,983	,000	,976	1,025
	VAR00248	1,424	,422	,065	3,378	,001	,901	1,110
	VAR00304	3,063	,664	,180	4,615	,000	,217	4,612
	VAR00019	-2,439	,609	-,101	-4,003	,000	,522	1,917
	VAR00037	-9,423	2,117	-,084	-4,451	,000	,917	1,090
	VAR00319	3,300	,873	,070	3,781	,000	,958	1,044
	VAR00069	1,117	,442	,050	2,528	,012	,858	1,166
	VAR00294	-15,867	5,125	-,057	-3,096	,002	,970	1,031
	VAR00041	-2,770	,577	-,113	-4,799	,000	,596	1,677
	VAR00040	-3,496	,530	-,127	-6,594	,000	,885	1,130
	VAR00115	-1,782	,569	-,058	-3,133	,002	,958	1,044
	VAR00144	1,571	,420	,074	3,744	,000	,845	1,183
	VAR00043	-1,570	,553	-,055	-2,840	,005	,883	1,133

VAR00043	-1,570	,553	-,055	-2,840	,005	,883	1,133
VAR00134	3,352	,859	,078	3,901	,000	,816	1,225
VAR00076	-,573	,325	-,036	-1,759	,079	,790	1,266
VAR00202	1,603	,436	,090	3,675	,000	,550	1,818
VAR00205	1,137	,378	,059	3,005	,003	,849	1,178
VAR00109	2,061	,645	,060	3,193	,001	,918	1,089
VAR00312	-7,253	2,608	-,052	-2,781	,005	,958	1,044
VAR00230	-,923	,398	-,053	-2,319	,021	,636	1,573
VAR00135	1,045	,386	,056	2,710	,007	,764	1,308
VAR00334	,679	,338	,039	2,008	,045	,891	1,123
VAR00286	,960	,348	,054	2,755	,006	,851	1,175
VAR00074	-1,324	,602	-,041	-2,198	,028	,925	1,081
VAR00269	-3,419	1,097	-,059	-3,116	,002	,923	1,083
VAR00153	-1,487	,555	-,050	-2,680	,007	,930	1,075
VAR00179	-,964	,396	-,052	-2,430	,015	,713	1,403
VAR00104	-1,092	,410	-,051	-2,661	,008	,894	1,119
VAR00303	2,005	,670	,110	2,993	,003	,243	4,108
VAR00055	1,509	,615	,056	2,455	,014	,643	1,556
VAR00199	2,245	1,113	,039	2,017	,044	,873	1,146
VAR00093	-2,039	,827	-,046	-2,466	,014	,944	1,060
VAR00187	-1,067	,392	-,056	-2,718	,007	,789	1,267
VAR00186	-2,390	,908	-,051	-2,631	,009	,863	1,158
VAR00092	-3,053	1,507	-,038	-2,026	,043	,954	1,049
VAR00308	1,861	,967	,044	1,924	,055	,627	1,594
VAR00018	-1,107	,465	-,061	-2,380	,017	,494	2,023
VAR00289	,702	,366	,035	1,918	,055	,962	1,039
VAR00125	-,756	,355	-,040	-2,127	,034	,912	1,096
VAR00337	-4,619	2,242	-,038	-2,061	,039	,953	1,049
VAR00174	-1,240	,626	-,039	-1,981	,048	,848	1,180
VAR00226	-,993	,435	-,056	-2,286	,022	,545	1,835
VAR00213	-,805	,409	-,044	-1,971	,049	,670	1,492

a. Dependent Variable: VAR00001

Fonte: o autor, calculado pelo programa SPSS.

**APÊNDICE P – TESTE DE MULTICOLINEARIDADE DO MODELO DE  
REGRESSÃO PARA VARIÁVEIS DO GRUPO “ALUNO”**

Coefficients <sup>a</sup>								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
22	(Constant)	82,762	2,146		38,560	,000		
	VAR00100	13,399	1,162	,302	11,536	,000	,420	2,380
	VAR00098	-4,815	,754	-,119	-6,386	,000	,828	1,207
	VAR00050	5,596	1,969	,070	2,843	,005	,480	2,084
	VAR00012	-4,096	,774	-,107	-5,292	,000	,703	1,422
	VAR00107	-4,093	,674	-,108	-6,070	,000	,904	1,107
	VAR00072	4,717	1,006	,082	4,690	,000	,937	1,067
	VAR00067	3,461	,716	,091	4,831	,000	,817	1,225
	VAR00049	5,474	1,185	,092	4,620	,000	,725	1,379
	VAR00102	-7,581	2,130	-,088	-3,559	,000	,471	2,125
	VAR00122	5,107	,910	,136	5,610	,000	,493	2,028
	VAR00057	-3,415	,806	-,074	-4,236	,000	,933	1,072
	VAR00010	18,007	5,826	,053	3,091	,002	,988	1,012
	VAR00024	-3,190	1,206	-,047	-2,645	,008	,912	1,096
	VAR00052	-7,091	2,136	-,063	-3,320	,001	,797	1,255
	VAR00128	2,694	,827	,063	3,257	,001	,783	1,277
	VAR00037	6,114	1,606	,095	3,808	,000	,468	2,138
	VAR00036	5,038	1,591	,081	3,166	,002	,437	2,291
	VAR00044	5,760	2,067	,048	2,787	,005	,973	1,028
	VAR00082	3,150	,804	,116	3,918	,000	,327	3,057
	VAR00123	2,248	,763	,066	2,948	,003	,567	1,764
	VAR00077	-2,453	1,009	-,043	-2,432	,015	,908	1,101
	VAR00051	-2,768	1,397	-,052	-1,980	,048	,412	2,428

a. Dependent Variable: VAR00001

Fonte: o autor, calculado pelo programa SPSS.

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO DA ESCOLA, PROVA BRASIL





**SAEB 2015**

Sistema de Avaliação da Educação Básica

**QUESTIONÁRIO DA ESCOLA**

**Escola:**  
 XXXXXXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXX  
**Código da Escola:**  
 9999999999999999

**Município/UF:**  
 XXXXXXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX/UF  
**Dependência administrativa:**  
 XXXXXXXXXXXX

**CASO VOCÊ NÃO TENHA REALIZADO A APLICAÇÃO DO SAEB NESTA ESCOLA, INDIQUE O MOTIVO:**

- 1 Escola inexistente.                       4 Escola inativa por outra causa,  
 2 Escola recusa-se a participar.         5 Escola extinta.  
 3 Escola inativa por reforma.           6 Outro – Qual? \_\_\_\_\_

**ATENÇÃO APLICADOR.** Se você marcou alguma das alternativas acima (de 1 a 6), **NÃO** preencha o restante do questionário.

**AVALIE O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS ITENS E EQUIPAMENTOS DO PRÉDIO:**

(Considere Bom = em bom estado de conservação, Regular = necessita de pequena reforma, Ruim = necessita de grande reforma.)

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.		Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
7. Telhado.	(A)	(B)	(C)	(D)	14. Portas.	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Paredes.	(A)	(B)	(C)	(D)	15. Janelas.	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Piso.	(A)	(B)	(C)	(D)	16. Banheiros.	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Entrada do Prédio.	(A)	(B)	(C)	(D)	17. Cozinha.	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Pátio.	(A)	(B)	(C)	(D)	18. Instalações hidráulicas.	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Corredores.	(A)	(B)	(C)	(D)	19. Instalações elétricas.	(A)	(B)	(C)	(D)
13. Salas de Aula.	(A)	(B)	(C)	(D)					

**AVALIE A QUANTIDADE DE SALAS DE AULA QUE ATENDEM AOS SEGUINTES CRITÉRIOS:**

	Todas.	Mais da metade.	Menos da metade.	Nenhuma.
20. São iluminadas de forma adequada. (Observe se a iluminação natural ou artificial garante boa claridade no interior das salas.)	(A)	(B)	(C)	(D)
21. São arejadas de forma adequada.	(A)	(B)	(C)	(D)

**AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS EM RELAÇÃO À SEGURANÇA DA ESCOLA E DOS ALUNOS:**

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
22. Controle de entrada e saída de alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
23. Controle de entrada de pessoas estranhas na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
24. Vigilância para o período diurno.	(A)	(B)	(C)	(D)
25. Vigilância para o período noturno.	(A)	(B)	(C)	(D)
26. Vigilância para os finais de semana e feriados.	(A)	(B)	(C)	(D)
27. Esquema de policiamento para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência.	(A)	(B)	(C)	(D)
28. Esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
29. Esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas nas imediações da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
30. Sistema de proteção contra incêndio (alarme de fumaça e temperatura, extintores contra incêndio dentro do prazo de validade, mangueiras etc.).	(A)	(B)	(C)	(D)
31. Iluminação do lado de fora da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)

2563040976



831569157563243232

1/2



## Questionários SAEB 2015 - Questionário da Escola

## AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS EM RELAÇÃO À SEGURANÇA DA ESCOLA E DOS ALUNOS: (CONTINUAÇÃO)

	Sim,	Não,
32. Há muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos? (Caso existam buracos ou aberturas que permitam o acesso de estranhos, responder NÃO.)	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
33. Os equipamentos mais caros (computadores, projetores, televisão, vídeo etc.) são guardados em salas seguras ou possuem mecanismos de proteção (cadeados, grades, travas, tranças etc.)?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
34. Os portões que dão acesso à parte externa permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
35. A escola adota alguma medida de segurança para proteger os alunos nas suas imediações?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
36. A escola apresenta sinais de degradação (vidros, portas e janelas quebradas, lâmpadas estouradas etc.)?	<input type="radio"/> A Sim, muitos.	<input type="radio"/> B Sim, poucos. <input type="radio"/> C Não.

## INDIQUE SE NESTA ESCOLA EXISTEM OU NÃO OS RECURSOS APONTADOS E QUAIS SÃO SUAS CONDIÇÕES DE USO.

(Considere **Bom** = em bom estado de conservação, **Regular** = necessita de pequeno reparo, **Ruim** = necessita de grande reparo.)

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.		Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
37. Computadores para uso dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	47. Projetor de slides/datashow.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
38. Acesso à internet para uso dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	48. Videocassete ou aparelho de DVD.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
39. Computadores para uso dos professores.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	49. Televisão.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
40. Acesso à internet para uso dos professores.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	50. Mimeoigrato.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
41. Computadores exclusivamente para uso administrativo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	51. Câmera fotográfica.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
42. Fitas de vídeo ou DVD (educativas).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	52. Antena parabólica.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
43. Fitas de vídeo ou DVD (lazer).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	53. Internet com conexão Banda Larga.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
44. Máquina copiadora.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	54. Linha telefônica.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
45. Impressora.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	55. Aparelho de fax.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
46. Retroprojetor.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	56. Aparelho de som.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

## INDIQUE A EXISTÊNCIA E AS CONDIÇÕES DE USO DOS SEGUINTES ESPAÇOS DA ESCOLA:

(Considere **Bom** = em bom estado de conservação, **Regular** = necessita de pequena reforma, **Ruim** = necessita de grande reforma.)

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
57. Biblioteca.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
58. Sala de leitura.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
59. Quadra de esportes.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
60. Laboratório de informática.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
61. Laboratório de Ciências.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
62. Auditório.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
63. Sala para atividades de música.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
64. Sala para atividades de artes plásticas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

## EM RELAÇÃO À BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA:

	Sim.	Não.	Não há biblioteca/sala de leitura.
65. Possui acervo diversificado que desperta o interesse dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
66. Possui brinquedoteca.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
67. Possui espaço para estudos coletivos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
68. Os livros podem ser manuseados e emprestados.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
69. A comunidade pode utilizar o espaço e os livros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
70. O espaço é arejado e bem iluminado.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
71. Existe uma pessoa responsável pelo atendimento na biblioteca ou na sala de leitura.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

## OS SEGUINTES USUÁRIOS DA BIBLIOTECA (OU SALA DE LEITURA) LEVAM LIVROS PARA CASA:

72. Os alunos:	<input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não, porque não querem. <input type="radio"/> C Não, porque a escola não permite. <input type="radio"/> D Não há biblioteca/sala de leitura.
73. Os professores:	<input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não, porque não querem. <input type="radio"/> C Não, porque a escola não permite. <input type="radio"/> D Não há biblioteca/sala de leitura.
74. Os membros da comunidade:	<input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não, porque não querem. <input type="radio"/> C Não, porque a escola não permite. <input type="radio"/> D Não há biblioteca/sala de leitura.



831569157563243232

5565229903

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO DO DIRETOR, PROVA BRASIL



**Senhor(a) Diretor(a),**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, no **CARTÃO-RESPOSTA**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

**INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.**
**1. QUAL É O SEU SEXO?**

- A Masculino.  
 B Feminino.

**2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?**

- A Até 24 anos.  
 B De 25 a 29 anos.  
 C De 30 a 39 anos.  
 D De 40 a 49 anos.  
 E De 50 a 54 anos.  
 F 55 anos ou mais.

**3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?**

- A Branco(a).  
 B Pardo(a).  
 C Preto(a).  
 D Amarelo(a).  
 E Indígena.  
 F Não quero declarar.  
 G Não sei.

**4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO)?**

- A Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).  
 B Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau).  
 C Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau).  
 D Ensino Superior - Pedagogia.  
 E Ensino Superior - Curso Normal Superior.  
 F Ensino Superior - Licenciatura em Matemática.  
 G Ensino Superior - Licenciatura em Letras.  
 H Ensino Superior - Outras Licenciaturas.  
 I Ensino Superior - Outras áreas.

**5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?**

- A Há menos de 2 anos.  
 B De 2 a 7 anos.  
 C De 8 a 14 anos.  
 D De 15 a 20 anos.  
 E Há mais de 20 anos.

**6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTVE SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.**

- A Não conclui o Ensino Superior.  
 B Privada.  
 C Pública Federal.  
 D Pública Estadual.  
 E Pública Municipal.

**7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR?**

- A Não conclui o Ensino Superior.  
 B Presencial.  
 C Semipresencial.  
 D A distância.

**8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**

- A Não fez ou não completou curso de pós-graduação.  
 B Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).  
 C Especialização (mínimo de 360 horas).  
 D Mestrado.  
 E Doutorado.

**9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**

- A Não fez ou não completou curso de pós-graduação.  
 B Educação, enfatizando alfabetização.  
 C Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.  
 D Educação, enfatizando educação matemática.  
 E Educação - outras ênfases.  
 F Outras áreas que não a Educação.

**10. COMO DIRETOR QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).**

- A Até R\$ 788,00.  
 B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.  
 C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.  
 D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.  
 E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.  
 F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.  
 G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.  
 H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.  
 I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.  
 J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.  
 K R\$ 7.880,01 ou mais.

**11. ALÉM DA DIREÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?**

- A Sim, na área de educação.  
 B Sim, fora da área de educação.  
 C Não.

**12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).**

- A Até R\$ 788,00.  
 B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.  
 C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.  
 D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.  
 E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.  
 F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.  
 G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.  
 H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.  
 I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.  
 J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.  
 K R\$ 7.880,01 ou mais.

**13. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL, COMO DIRETOR, NESTA ESCOLA?**

- A Mais de 40 horas.  
 B 40 horas.  
 C De 20 a 39 horas.  
 D Menos de 20 horas.



## 14. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR MEIO DE:

- A Concurso público apenas.  
 B Eleição apenas.  
 C Indicação apenas.  
 D Processo seletivo apenas.  
 E Processo seletivo e Eleição.  
 F Processo seletivo e Indicação.  
 G Outra forma.

## 15. POR QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHOU COMO PROFESSOR(A) ANTES DE SE TORNAR DIRETOR(A)?

- A Nunca.  
 B Menos de um ano.  
 C 1-2 anos.  
 D 3-5 anos.  
 E 6-10 anos.  
 F 11-15 anos.  
 G 16-20 anos.  
 H Mais de 20 anos.

## 16. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?

- A Menos de um ano.  
 B 1-2 anos.  
 C 3-5 anos.  
 D 6-10 anos.  
 E 11-15 anos.  
 F 16-20 anos.  
 G Mais de 20 anos.

## 17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?

- A Menos de um ano.  
 B 1-2 anos.  
 C 3-5 anos.  
 D 6-10 anos.  
 E 11-15 anos.  
 F 16-20 anos.  
 G Mais de 20 anos.

## 18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO?

- A Menos de um ano.  
 B 1-2 anos.  
 C 3-5 anos.  
 D 6-10 anos.  
 E 11-15 anos.  
 F 16-20 anos.  
 G Mais de 20 anos.

## 19. DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

- A Não.  
 B Sim.

## 20. SE VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, COMO VOCÊ AVALIA O IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO EM SUA ATIVIDADE COMO DIRETOR(A)?

- A Não participei.  
 B Sim, e não houve impacto.  
 C Sim, e houve um pequeno impacto.  
 D Sim, e houve um impacto moderado.  
 E Sim, e houve um grande impacto.

## 21. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU?

- A Não.  
 B Sim.

Comando das  
Questões 22 a 25

SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTE MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO?

	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.
22. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
23. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
24. Não tinha disponibilidade de tempo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
25. Não houve oferta em minha área de interesse.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

## 26. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ ORGANIZOU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA?

- A Não.  
 B Sim.

## 27. QUAL FOI A QUANTIDADE DE DOCENTES DESTA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VOCÊ ORGANIZOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- A Não foram organizadas atividades de formação continuada.  
 B Poucos professores.  
 C Um pouco menos da metade dos professores.  
 D Um pouco mais da metade dos professores.  
 E Quase todos ou todos os professores.

**CARACTERÍSTICAS DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as atividades e composição da equipe escolar**
**28. QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA?**

- A Menor ou igual a 25%.
- B De 26% a 50%.
- C De 51% a 75%.
- D De 76% a 90%.
- E De 91% a 100%.

**29. O CONSELHO ESCOLAR É UM COLEGIADO GERALMENTE CONSTITUÍDO POR REPRESENTANTES DA ESCOLA E DA COMUNIDADE QUE TEM COMO OBJETIVO ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO ESCOLAR?**

- A Não existe Conselho Escolar.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

**30. ALÉM DE VOCÊ, QUEM PARTICIPA DO CONSELHO ESCOLAR?**

- A Não existe Conselho Escolar.
- B Professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis.
- C Professores, funcionários e pais/responsáveis.
- D Professores, alunos e pais/responsáveis.
- E Professores, funcionários e alunos.
- F Professores e pais/responsáveis.
- G Outros.

**31. O CONSELHO DE CLASSE É UM ORGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?**

- A Não existe Conselho de Classe.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

**32. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO?**

- A Não sei como foi desenvolvido.
- B Não existe Projeto Pedagógico.
- C Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
- D Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
- E Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
- F Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar.
- G Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
- H Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

**POLÍTICAS, AÇÕES E PROGRAMAS ESCOLARES - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as políticas utilizadas para admissão e alocação de alunos, bem como outras atividades desenvolvidas nesta escola.**
**33. ESTA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL DE 2013?**

- A Sim.
- B Não.
- C Não sei.

**Comando das  
Questões 34 a 36**
**VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SAEB (PROVA BRASIL E/OU ANEB) DE 2013?**
**34. DESTA ESCOLA?**

- A Sim.
- B Não.
- C Minha escola não participou.

**35. DO SEU MUNICÍPIO?**

- A Sim.
- B Não.
- C Meu município não participou.

**36. DO SEU ESTADO?**

- A Sim.
- B Não.

**37. NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA?**

- A Prova de seleção.
- B Sorteio.
- C Local de moradia.
- D Prioridade por ordem de chegada.
- E Outro critério.

**38. NESTE ANO, COMO FOI A SITUAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NESTA ESCOLA?**

- A Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
- B A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas.
- C A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.
- D A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

**39. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO UTILIZADO PARA A FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA?**

- A Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
- B Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar).
- C Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
- D Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes).
- E Outro critério.
- F Não houve critério.

**40. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS AOS PROFESSORES?**

- A Preferência dos professores.
- B Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação.
- C Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.
- D Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.
- E Manutenção do professor com a mesma turma.
- F Revazamento dos professores entre as(os) séries/anos.
- G Sorteio das turmas entre os professores.
- H Atribuição pela direção da escola.
- I Outro critério.
- J Não houve critério.

**41. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO?**

- A Não há ação, embora exista o problema.
- B Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.
- C Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.
- D Sim, com resultados satisfatórios.
- E Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

**42. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?**

- A Não há ação, embora exista o problema.
- B Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.
- C Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.
- D Sim, com resultados satisfatórios.
- E Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

**43. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA O REFORÇO ESCOLAR À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (MONITORIA, AULA DE REFORÇO, RECUPERAÇÃO ETC.)?**

- A Não.
- B Sim.

**44. NESTA ESCOLA, INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ DISCUTE COM OS PROFESSORES MEDIDAS COM O OBJETIVO DE MELHORAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.**

- A Nunca.
- B Algumas vezes.
- C Frequentemente.
- D Sempre ou quase sempre.

Comando das  
Questões 45 a 49**INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA SÃO DESENVOLVIDAS AS SEGUINTE ATIVIDADES PARA MINIMIZAR AS FALTAS DOS ALUNOS NESTE ANO E NESTA ESCOLA:**

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
45. Os professores conversam com os alunos para tentar solucionar o problema.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
46. Os pais/responsáveis são avisados por comunicação da escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
47. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
48. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
49. A escola envia alguém à casa do aluno.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

Comando das  
Questões 50 a 55**INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ DESENVOLVEU AS SEGUINTE ATIVIDADES NESTE ANO E NESTA ESCOLA:**

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
50. Desenvolveu atividades extracurriculares em esporte.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
51. Desenvolveu atividades extracurriculares em artes.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
52. Desenvolveu projetos temáticos (ex.: bullying, meio ambiente, desigualdades sociais etc.).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
53. Neste ano, a escola promoveu eventos para a comunidade.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
54. Os espaços desta escola são utilizados para eventos promovidos pela comunidade.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
55. Neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola (por exemplo, desenvolvendo atividades, ajudando na manutenção da escola etc.).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D



**56. QUANTOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS ESTUDAM NESTA ESCOLA NESTE ANO?**

- A Nenhum.
- B Entre 1 e 5 alunos.
- C Entre 6 e 10 alunos.
- D Entre 11 e 20 alunos.
- E Mais de 20 alunos.

Comando das  
Questões 57 a 61

**AVALIE OS SEGUINTE ASPECTOS EM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE NESTA ESCOLA:****57. A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA É ADEQUADA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?**

- A Não.
- B Sim, mas pouco adequada.
- C Sim, suficientemente adequada.

**58. A ESCOLA POSSUI SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?**

- A Não possui sala de recursos
- B Sim, mas com poucos recursos.
- C Sim, com recursos suficientes.

**59. VOCÊ POSSUI FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?**

- A Não.
- B Sim, mas apenas em uma área/deficiência.
- C Sim, em mais de uma área/deficiência.

**60. OS PROFESSORES DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?**

- A Não.
- B Sim, mas em número insuficiente.
- C Sim, em número suficiente.

**61. OS DEMAIS FUNCIONÁRIOS DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?**

- A Não.
- B Sim, mas em número insuficiente.
- C Sim, em número suficiente.

**VISÃO SOBRE A MERENDA ESCOLAR - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre a merenda oferecida nesta escola.**

Comando das  
Questões 62 a 66

**EM RELAÇÃO À MERENDA ESCOLAR, COMO VOCÊ AVALIA OS SEGUINTE ASPECTOS:**

	Inexistente	Ruim.	Razoável.	Bom.	Ótimo.
62. Recursos financeiros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
63. Quantidade de alimentos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
64. Qualidade dos alimentos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
65. Espaço físico para cozinhar.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
66. Disponibilidade de funcionários.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E

**VISÃO SOBRE OS PROBLEMAS DA ESCOLA E DIFICULDADE DE GESTÃO - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre os principais problemas desta escola e as dificuldades que você encontra na gestão escolar.**

Comando das  
Questões 67 a 76

**O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA FOI DIFICULTADO POR ALGUM DOS SEGUINTE PROBLEMAS?**

	Não.	Sim, pouco.	Sim, moderadamente.	Sim, muito.
67. Insuficiência de recursos financeiros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
68. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
69. Carência de pessoal administrativo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
70. Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
71. Falta de recursos pedagógicos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
72. Interrupção das atividades escolares.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
73. Alto índice de faltas por parte dos professores.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
74. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
75. Alta rotatividade do corpo docente.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
76. Indisciplina por parte dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D



Comando das  
Questões 77 a 80

CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
77. Há interferência de atores externos em sua gestão?	A	B
78. Há apoio de instâncias superiores?	A	B
79. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	A	B
80. Há apoio da comunidade à sua gestão?	A	B

**RECURSOS FINANCEIROS E LIVROS DIDÁTICOS** - Gostariamos de saber as fontes de recursos que contribuem para o funcionamento desta escola e sobre os livros didáticos.

	Sim.	Não.
81. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo federal?	A	B
82. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo estadual?	A	B
83. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo municipal?	A	B
84. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	A	B
85. Para a escolha do livro didático, esta escola utilizou o Guia de Livros Didáticos do MEC?	A	B

86. COMO SE DEU A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NESTE ANO?

- A Não sei.
- B Foi escolhido de forma participativa pelos professores.
- C Foi escolhido por somente alguns membros da equipe escolar.
- D Foi escolhido por órgãos externos à escola.
- E Foi escolhido de outra maneira.

Comando das  
Questões 87 a 89

NESTE ANO, NESTA ESCOLA, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUÇÕES:

	Sim.	Não.	Não sei.
87. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	A	B	C
88. Faltaram livros para os alunos.	A	B	C
89. Os livros escolhidos foram os recebidos.	A	B	C

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA** - Gostariamos de saber sobre a ocorrência de fatos que afetam a segurança nesta escola.

Comando das  
Questões 90 a 99

SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
90. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola.	A	B
91. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	A	B
92. Você foi vítima de atentado à vida.	A	B
93. Você foi ameaçado por algum aluno.	A	B
94. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	A	B
95. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	A	B
96. Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica.	A	B
97. Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.	A	B
98. Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes etc.).	A	B
99. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo.	A	B

Comando das  
Questões 100 a 108

NESTA ESCOLA, HÁ PROJETOS NAS SEGUINTE TEMÁTICAS:

	Sim.	Não.
100. Violência.	A	B
101. Os malefícios do uso de drogas.	A	B
102. Racismo.	A	B
103. Machismo e homofobia.	A	B
104. Bullying.	A	B
105. Sexualidade e gravidez na adolescência.	A	B
106. Desigualdades sociais.	A	B
107. Diversidade religiosa.	A	B
108. Meio ambiente.	A	B

ENSINO RELIGIOSO - Gostaríamos de saber sobre as atividades de ensino religioso que ocorreram nesta escola.

Comando das  
Questões 109 a 111

NESTA ESCOLA, O ENSINO RELIGIOSO:

	Não há aula de ensino religioso.	Sim.	Não.
109. É de presença obrigatória.	A	B	C
110. Segue uma religião específica.	A	B	C
111. Nesta escola há atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso.	A	B	C

## ANEXO C – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR, PROVA BRASIL



### Senhor(a) Professor(a),

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas e do perfil socioeconômico e cultural dos professores das turmas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, no **CARTÃO-RESPOSTA**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

**Atenção:** Antes de preencher ao questionário, verifique no cabeçalho do Cartão-Resposta a turma, ano/série e disciplina que você deverá utilizar como referência. Caso você tenha recebido mais de um Cartão-Resposta, atente-se que os dados do cabeçalho são diferentes e por isso você deverá preenche-los por completo.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

**INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.**
**1. QUAL É O SEU SEXO?**

- A** Masculino.  
**B** Feminino.

**2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?**

- A** Até 24 anos.  
**B** De 25 a 29 anos.  
**C** De 30 a 39 anos.  
**D** De 40 a 49 anos.  
**E** De 50 a 54 anos.  
**F** 55 anos ou mais.

**3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?**

- A** Branco(a).  
**B** Pardo(s).  
**C** Preto(a).  
**D** Amarelo(a).  
**E** Indígena.  
**F** Não quero declarar.  
**G** Não sei.

**4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO)?**

- A** Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).  
**B** Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).  
**C** Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).  
**D** Ensino Superior – Pedagogia.  
**E** Ensino Superior – Curso Normal Superior.  
**F** Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.  
**G** Ensino Superior – Licenciatura em Letras.  
**H** Ensino Superior – Outras Licenciaturas.  
**I** Ensino Superior – Outras áreas.

**5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE (ATE A GRADUAÇÃO)?**

- A** Há menos de 2 anos.  
**B** De 2 a 7 anos.  
**C** De 8 a 14 anos.  
**D** De 15 a 20 anos.  
**E** Há mais de 20 anos.

**6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTVEU SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.**

- A** Não conclui o Ensino Superior.  
**B** Privada.  
**C** Pública Federal.  
**D** Pública Estadual.  
**E** Pública Municipal.

**7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR?**

- A** Não conclui o Ensino Superior.  
**B** Presencial.  
**C** Semipresencial.  
**D** A distância.

**8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**

- A** Não fez ou não completou curso de pós-graduação.  
**B** Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).  
**C** Especialização (mínimo de 360 horas).  
**D** Mestrado.  
**E** Doutorado.

**9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**

- A** Não fez ou não completou curso de pós-graduação.  
**B** Educação, enfatizando alfabetização.  
**C** Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.  
**D** Educação, enfatizando educação matemática.  
**E** Educação - outras ênfases.  
**F** Outras áreas que não a Educação.

**10. COMO PROFESSOR, QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).**

- A** Até R\$ 788,00.  
**B** De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.  
**C** De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.  
**D** De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.  
**E** De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.  
**F** De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.  
**G** De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.  
**H** De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.  
**I** De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.  
**J** De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.  
**K** R\$ 7.880,01 ou mais.

**11. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?**

- A** Sim, na área de educação.  
**B** Sim, fora da área de educação.  
**C** Não.

**12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).**

- A** Até R\$ 788,00.  
**B** De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.  
**C** De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.  
**D** De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.  
**E** De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.  
**F** De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.  
**G** De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.  
**H** De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.  
**I** De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.  
**J** De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.  
**K** R\$ 7.880,01 ou mais.

**13. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A)?**

- A** Meu primeiro ano.  
**B** 1-2 anos.  
**C** 3-5 anos.  
**D** 6-10 anos.  
**E** 11-15 anos.  
**F** 16-20 anos.  
**G** Mais de 20 anos.



## 14. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A) NESTA ESCOLA?

- A Meu primeiro ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

## 15. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA SÉRIE/TURMA EM QUE VOCÊ SE ENCONTRA NESTE MOMENTO?

- A Meu primeiro ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

## 16. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA?

- A Estatutário.
- B CLT.
- C Prestador de serviço por contrato temporário.
- D Prestador de serviço sem contrato.
- E Outra.

## 17. NESTA ESCOLA, QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL: HORAS-AULA MAIS HORAS PARA ATIVIDADES, SE HOUVER. NÃO CONSIDERE AULAS PARTICULARES)

- A Mais de 40 horas.
- B 40 horas.
- C De 20 a 39 horas.
- D Menos de 20 horas.

## 18. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- A Apenas nesta escola.
- B Em 2 escolas.
- C Em 3 escolas.
- D Em 4 ou mais escolas.

## 19. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR(A), QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL: HORAS-AULA MAIS HORAS PARA ATIVIDADES, SE HOUVER. NÃO CONSIDERE AULAS PARTICULARES)

- A Mais de 40 horas.
- B 40 horas.
- C De 20 a 39 horas.
- D Menos de 20 horas.

## 20. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR(A), QUANTAS HORAS SEMANAIS SÃO DEDICADAS ÀS ATIVIDADES EXTRA-CLASSE (FORMAÇÃO E ESTUDO, PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS ETC.)?

- A Nenhuma.
- B Menos de 1/3 da carga horária.
- C 1/3 da carga horária.
- D Mais de 1/3 da carga horária.

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL** - Nesta parte, "Desenvolvimento Profissional" é definido como atividades que têm por objetivo desenvolver habilidades, conhecimento, experiência e outras características do professor.

## Comando das Questões 21 a 24

DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE QUALQUER UM DOS SEGUINTE TIPOS DE ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, E QUAL FOI O IMPACTO DESSA ATIVIDADE EM SUA PRÁTICA COMO PROFESSOR(A)?

## 21. CURSOS/OFICINAS SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

## 22. CURSOS/OFICINAS SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

## 23. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

## 24. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

## 25. DAS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE QUE VOCÊ PARTICIPOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, QUANTAS VOCÊ, PESSOALMENTE, TEVE QUE PAGAR PARA PARTICIPAR?

- A Nenhuma.
- B Algumas.
- C Todas.

**Comando das Questões 26 a 32** CONSIDERANDO OS TEMAS A SEGUIR, INDIQUE SUA NECESSIDADE DE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL.

	Não há necessidade.	Baixo nível de necessidade.	Nível moderado de necessidade.	Alto nível de necessidade.
26. Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação.	A	B	C	D
27. Conteúdos específicos da minha disciplina principal de atuação.	A	B	C	D
28. Práticas de Ensino na minha disciplina principal de atuação.	A	B	C	D
29. Gestão e organização das atividades em sala de aula.	A	B	C	D
30. Metodologias de avaliação dos alunos.	A	B	C	D
31. Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação.	A	B	C	D
32. Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais.	A	B	C	D

33. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU?

- A Não.  
 B Sim.

**Comando das Questões 34 a 37** SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTE MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO?

	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.
34. O desenvolvimento profissional era muito cara/eu não podia pagar.	A	B	C
35. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	A	B	C
36. Não tinha disponibilidade de tempo.	A	B	C
37. Não houve oferta em minha área de interesse.	A	B	C

**HÁBITOS DE LEITURA/CULTURAIS** - Gostariamos de saber quais são as atividades que você costuma realizar em seu tempo livre.

**Comando das Questões 38 a 43** EM SEU TEMPO LIVRE, VOCÊ COSTUMA:

	Nunca ou quase nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.
38. Ler jornais e revistas em geral.	A	B	C
39. Ler livros.	A	B	C
40. Ler sites na internet.	A	B	C
41. Frequentar bibliotecas.	A	B	C
42. Ir ao cinema.	A	B	C
43. Ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, massô, dança, música).	A	B	C

**UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS E DIDÁTICOS** - Nesta seção, objetiva-se averiguar o uso de recursos para FINS PEDAGÓGICOS pelo professor.

**Comando das Questões 44 a 50** GOSTARIAMOS DE SABER QUAIS OS RECURSOS QUE VOCÊ UTILIZA PARA FINS PEDAGÓGICOS, NESTA TURMA:

	Não utilizo porque a escola não tem.	Nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.
44. Jornais e revistas informativas.	A	B	C	D
45. Livros de literatura em geral.	A	B	C	D
46. Projetor (datashow; projetor de transparências).	A	B	C	D
47. Filmes, desenhos animados ou documentários.	A	B	C	D
48. Máquina copiadora (xerox).	A	B	C	D
49. Programas/aplicativos pedagógicos de computador.	A	B	C	D
50. Internet.	A	B	C	D

**INTEGRAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre a integração da equipe escolar NESTA ESCOLA.**
**51. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO?**

- A** Não sei como foi desenvolvido.  
**B** Não existe Projeto Pedagógico.  
**C** Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.  
**D** Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.  
**E** Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.  
**F** Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar.  
**G** Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.  
**H** Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

**52. O CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?**

- A** Não existe Conselho de Classe nesta escola.  
**B** Nenhuma vez.  
**C** Uma vez.  
**D** Duas vezes.  
**E** Três vezes ou mais.

**Comando das Questões 53 a 57 NESTA ESCOLA, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FEZ O SEGUINTE:**

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semessalmente.
53. Participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele.	A	B	C	D	E
54. Trocou materiais didáticos com seus colegas.	A	B	C	D	E
55. Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona.	A	B	C	D	E
56. Participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos.	A	B	C	D	E
57. Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).	A	B	C	D	E

**Comando das Questões 58 a 69 NESTA ESCOLA E NESTE ANO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE:**

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
58. O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.	A	B	C	D
59. O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	A	B	C	D
60. O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.	A	B	C	D
61. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	A	B	C	D
62. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.	A	B	C	D
63. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.	A	B	C	D
64. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	A	B	C	D
65. O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras.	A	B	C	D
66. Sinto-me respeitado pelo(a) diretor(a).	A	B	C	D
67. Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.	A	B	C	D
68. Participo das decisões relacionadas com meu trabalho.	A	B	C	D
69. A equipe de professores leva em consideração minhas ideias.	A	B	C	D



**PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM - Gostaríamos de conhecer sua percepção sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem nas turmas em que você leciona NESTA ESCOLA.**

**Comando das Questões 70 a 82** NA SUA PERCEPÇÃO, OS POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) OU ANO(S) AVALIADO(S) OCORREM, NESTA ESCOLA, DEVIDO À/AO(S):

	Sim.	Não.
70. Carência de infraestrutura física.	A	B
71. Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica.	A	B
72. Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos.	A	B
73. Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.	A	B
74. Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	A	B
75. Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.	A	B
76. Meio social em que o aluno vive.	A	B
77. Nível cultural dos pais dos alunos.	A	B
78. Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	A	B
79. Baixa autoestima dos alunos.	A	B
80. Desinteresse e falta de esforço do aluno.	A	B
81. Indisciplina dos alunos em sala de aula.	A	B
82. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	A	B

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostaríamos de lhe perguntar sobre ocorrências de violência nesta escola.**

**Comando das Questões 83 a 92** SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO NESTE ANO, NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
83. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola.	A	B
84. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	A	B
85. Você foi vítima de atentado à vida.	A	B
86. Você foi ameaçado por algum aluno.	A	B
87. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	A	B
88. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	A	B
89. Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica.	A	B
90. Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas.	A	B
91. Alunos frequentaram as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes etc.).	A	B
92. Alunos frequentaram as suas aulas portando arma de fogo.	A	B

**EXPECTATIVAS - Nesta seção gostaríamos de saber sua expectativa quanto à trajetória educacional futura de seus alunos.**

	Poucos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Quase todos os alunos.
93. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4.ª série/5.º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão a 4.ª série/5.º ano neste ano?	A	B	C	D
94. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4.ª série/5.º ano e 8.ª série/9.º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino fundamental?	A	B	C	D
95. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?	A	B	C	D
96. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?	A	B	C	D

**LIVRO DIDÁTICO - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre o uso do livro didático.**

**97. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA NESTE ANO, VOCÊ PARTICIPOU DA ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA UTILIZAÇÃO NESTA TURMA?**

- A Sim.
- D Não.

**98. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?**

- A Sim.
- B Não.
- C Não sei.

**99. OS ALUNOS DESTA TURMA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?**

- A Não, esta turma não recebeu o livro didático.
- B Sim, menos da metade da turma tem.
- C Sim, metade da turma tem.
- D Sim, a maioria tem.
- E Sim, todos têm.

**100. OS ALUNOS DESTA TURMA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?**

- A Sim.
- B Não.
- C Não sei.

**101. COMO VOCÊ AVALIA A QUALIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA NESTA TURMA, NESTE ANO?**

- A Não utilizo livros didáticos.
- B Ruim.
- C Razoável.
- D Boa.
- E Ótima.

**USO DO TEMPO - Nesta seção, gostaríamos de lhe perguntar sobre a forma como utiliza o tempo em sala de aula.**

**Comando das Questões  
102 a 104**

**PARA ESTA TURMA, QUAL O PERCENTUAL DO TEMPO DE AULA QUE VOCÊ USUALMENTE GASTOU REALIZANDO CADA UMA DAS SEGUINTE ATIVIDADES:**

**102. REALIZANDO TAREFAS ADMINISTRATIVAS (EX.: FAZENDO A CHAMADA, PREENCHENDO FORMULÁRIOS ETC.).**

- A Menos de 10%.
- B De 10% a menos de 20%.
- C De 20% a menos de 40%.
- D De 40% a menos de 60%.
- E De 60% a menos de 80%.
- F 80% ou mais.

**103. MANTENDO A ORDEM/DISCIPLINA NA SALA DE AULA.**

- A Menos de 10%.
- B De 10% a menos de 20%.
- C De 20% a menos de 40%.
- D De 40% a menos de 60%.
- E De 60% a menos de 80%.
- F 80% ou mais.

**104. REALIZANDO ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.**

- A Menos de 10%.
- B De 10% a menos de 20%.
- C De 20% a menos de 40%.
- D De 40% a menos de 60%.
- E De 60% a menos de 80%.
- F 80% ou mais.

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre as estratégias pedagógicas que você utiliza com os alunos DESTA TURMA.**

**105. NESTA TURMA, QUAL DISCIPLINA VOCÊ LECIONA?**

- A Língua Portuguesa.
- B Matemática.
- C Mais de uma disciplina.

**106. QUANTO DO CONTEÚDO PREVISTO VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER COM OS ALUNOS DESTA TURMA NESTE ANO?**

- A Menos de 20%.
- B De 20% a menos de 40%.
- C De 40% a menos de 60%.
- D De 60% a menos de 80%.
- E 80% ou mais.

## BLOCO GERAL - Práticas pedagógicas dos Professores.

Comando das Questões  
107 a 113

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
107. Propor dever de casa.	A	B	C	D	E	F
108. Coniir com os alunos o dever de casa.	A	B	C	D	E	F
109. Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas.	A	B	C	D	E	F
110. Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe.	A	B	C	D	E	F
111. Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa).	A	B	C	D	E	F
112. Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos.	A	B	C	D	E	F
113. Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos.	A	B	C	D	E	F

SE VOCÊ É PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NESTA TURMA, RESPONDA SOMENTE ÀS QUESTÕES DE 114 A 119.  
SE VOCÊ É PROFESSOR DE MATEMÁTICA NESTA TURMA, RESPONDA SOMENTE ÀS QUESTÕES DE 120 A 125.

## BLOCO ESPECÍFICO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Comando das Questões  
114 a 119

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
114. Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas.	A	B	C	D	E	F
115. Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas.	A	B	C	D	E	F
116. Promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances.	A	B	C	D	E	F
117. Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	A	B	C	D	E	F
118. Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado.	A	B	C	D	E	F
119. Focar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.	A	B	C	D	E	F

## BLOCO ESPECÍFICO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA.

Comando das Questões  
120 a 125

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras.	A	B	C	D	E	F
121. Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada.	A	B	C	D	E	F
122. Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos.	A	B	C	D	E	F
123. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática.	A	B	C	D	E	F
124. Fornecer esquemas/regras que permitam obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	A	B	C	D	E	F
125. Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas.	A	B	C	D	E	F



## ANEXO D – QUESTIONÁRIO DO ALUNO, PROVA BRASIL



SAEB – 2015

Sistema de Avaliação da Educação Básica

QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 9º ANO (8ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL

Turma: XXXXXX  
 Turma: XXXXXXXXXXXX  
 Anos/série: XXXXXXXXXXXX  
 ID Censo Escolar: 999999999999  
 Nome do aluno: XXXXXXXX XXXXXX XX XXXXXXXXXXXXXXXX  
 Escola: XX  
 Município/UF: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX/XX

1. Qual é o seu sexo?  A Masculino.  B Feminino.

2. Como você se considera?

- A Branco(a).  D Amarelo(a).  
 B Pardo(a).  E Indígena.  
 C Preto(a).  F Não Sei.

3. Você poderia nos dizer qual é o mês de seu aniversário?

- A Janeiro.  G Julho.  
 B Fevereiro.  H Agosto.  
 C Março.  I Setembro.  
 D Abril.  J Outubro.  
 E Maio.  K Novembro.  
 F Junho.  L Dezembro.

4. Em que ano você nasceu?

- A 2003 ou depois.  E 1999.  
 B 2002.  F 1998.  
 C 2001.  G 1997.  
 D 2000.  H 1996 ou antes.

5. Na sua casa tem televisão em cores?

- A Não tem.  C Sim, duas.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, uma.  D Sim, três.

6. Na sua casa tem rádio?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

7. Na sua casa tem videocassete ou DVD?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

8. Na sua casa tem geladeira?

- A Não tem.  C Sim, duas.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, uma.  D Sim, três.

9. Na sua casa tem freezer (parte da geladeira duplex)?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

10. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

11. Na sua casa tem máquina de lavar roupa (O tanquinho NÃO deve ser considerado)?

- A Não tem.  C Sim, duas.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, uma.  D Sim, três.

12. Na sua casa tem carro?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

13. Na sua casa tem computador?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

14. Na sua casa tem banheiro?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

15. Na sua casa tem quartos para dormir?

- A Não tem.  C Sim, dois.  E Sim, quatro ou mais.  
 B Sim, um.  D Sim, três.

16. Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?

- A Uma, pois moro sozinho(a).  
 B Duas.  
 C Três.  
 D Quatro.  
 E Cinco.  
 F Seis pessoas ou mais.

17. Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a) pelo menos cinco dias por semana?

- A Não.  
 B Sim, um(a) empregado(a).  
 C Sim, dois(duas) empregados(as).  
 D Sim, três empregados(as).  
 E Sim, quatro ou mais empregados(as).

18. Você mora com sua mãe?

- A Sim.  C Não, mas moro com outra mulher responsável por mim.  
 B Não.

19. Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?

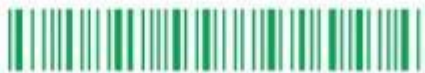
- A Nunca estudou.  
 B Não completou a 4.ª série/5.ª ano do Ensino Fundamental.  
 C Completou a 4.ª série/5.ª ano, mas não completou a 8.ª série/9.ª ano do Ensino Fundamental.  
 D Completou a 8.ª série/9.ª ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.  
 E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.  
 F Completou a Faculdade.  
 G Não sei.

20. Sua mãe, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever?

- A Sim.  B Não.

21. Você vê sua mãe, ou a mulher responsável por você, lendo?

- A Sim.  B Não.



831569157563243232

0789564829

## QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 9º ANO (8ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL

22. Você mora com seu pai?

A Sim.  C Não, mas moro com outro homem responsável por mim.  
 B Não.

23. Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?

A Nunca estudou.  
 B Não completou a 4.ª série/5.º ano do Ensino Fundamental.  
 C Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental.  
 D Completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.  
 E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.  
 F Completou a Faculdade.  
 G Não sei.

24. Seu pai, ou o homem responsável por você, sabe ler e escrever?  A Sim.  B Não.

25. Você vê o seu pai, ou o homem responsável por você, lendo?  A Sim.  B Não.

26. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.

27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?  A Sim.  B Não.

28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?  A Sim.  B Não.

29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?  A Sim.  B Não.

30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?  A Sim.  B Não.

31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?  A Sim.  B Não.

32. Jornais.  A Sempre ou quase sempre.  B De vez em quando.  C Nunca ou quase nunca.

33. Livros em geral.  A Sempre ou quase sempre.  B De vez em quando.  C Nunca ou quase nunca.

34. Livros de literatura.  A Sempre ou quase sempre.  B De vez em quando.  C Nunca ou quase nunca.

35. Revistas em geral.  A Sempre ou quase sempre.  B De vez em quando.  C Nunca ou quase nunca.

36. Revistas em quadrinhos (gibis).  A Sempre ou quase sempre.  B De vez em quando.  C Nunca ou quase nunca.

37. Revistas de comportamento, celebridades, esporte ou TV.  A Sempre ou quase sempre.  B De vez em quando.  C Nunca ou quase nunca.

38. Notícias na internet (ex.: blog, notícia).  A Sempre ou quase sempre.  B De vez em quando.  C Nunca ou quase nunca.

39. Com qual frequência você costuma ir à biblioteca?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.

40. Com qual frequência você costuma ir ao cinema?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.

41. Com qual frequência você costuma ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música)?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.

42. Com qual frequência você participa de festas na sua vizinhança ou comunidade?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.

43. Em dias de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos?

A Menos de 1 hora.  D Mais de 3 horas.  
 B Entre 1 e 2 horas.  E Não vejo TV, não navego na internet e não jogo jogos eletrônicos.  
 C Mais de 2 horas, até 3 horas.

44. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando louça, limando o quintal etc.)?

A Menos de 1 hora.  D Mais de 3 horas.  
 B Entre 1 e 2 horas.  E Não faço trabalhos domésticos.  
 C Mais de 2 horas, até 3 horas.

45. Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)?  A Sim.  B Não.

46. Quando você entrou na escola?

A Na creche (0 a 3 anos).  C Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 anos).  
 B Na pré-escola (4 a 5 anos).  D Depois da primeira série ou primeiro ano.

47. A partir da quinta série ou sexto ano, em que tipo de escola você estudou?

A Somente em escola pública.  C Em escola pública e em escola particular.  
 B Somente em escola particular.

48. Você já foi reprovado?

A Não.  C Sim, duas vezes ou mais.  
 B Sim, uma vez.

49. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

A Não.  C Sim, duas vezes ou mais.  
 B Sim, uma vez.

50. Você gosta de estudar Língua Portuguesa?  A Sim.  B Não.

51. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

52. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

53. Você gosta de estudar Matemática?  A Sim.  B Não.

54. Você faz o dever de casa de Matemática?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

55. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Matemática?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

56. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D A escola não possui biblioteca ou sala de leitura.

57. Quando você terminar o 9º ano (8ª série), você pretende:

A Somente continuar estudando.  C Continuar estudando e trabalhar.  
 B Somente trabalhar.  D Ainda não sei.



831569157563243232

3428367564