

A EFICÁCIA DA FORMAÇÃO EM GESTÃO PARA GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

<http://dx.doi.org/10.5902/2318133853334>

Joysi Moraes¹
Sandra Regina Holanda Mariano²
Bruno Francisco Batista Dias³

Resumo

Neste artigo apresenta-se os resultados da avaliação de um curso de formação em gestão para diretores de escolas públicas. A pesquisa analisou em que medida os egressos desenvolveram as competências de gestão necessárias ao exercício do cargo, percebidas a partir das suas práticas de gestão na escola. Foi realizada uma survey e utilizada a análise fatorial nas 650 respostas válidas. Os resultados ratificam a literatura sobre os benefícios da formação em gestão. Entretanto, enquanto internacionalmente o uso de dados das avaliações é percebido como parte da gestão dos processos de ensino e aprendizagem, no Brasil os gestores das escolas públicas percebem as práticas relacionadas ao uso desses dados de avaliação como um processo a parte da gestão da escola.

Palavras-chave: formação em gestão; gestor de escola pública; avaliação de eficácia; avaliação do domínio.

THE EFFECTIVENESS OF TRAINING IN MANAGEMENT FOR PUBLIC SCHOOL PRINCIPALS

Abstract

This paper presents the results of the evaluation of a management training course for public school principals. The research analyzed to what extent the graduates developed the management skills necessary to make a good job like principals, perceived from their leadership/management practices at school. A survey was carried out and factor analysis was used on the 650 valid responses. The results confirm the literature on the benefits of management training for school principals. However, while, internationally, the use of evaluation data is perceived as part of the management of the teaching-learning process, in Brazil, the school principals of public schools perceive the practices related to the use of this evaluation data as a separate part of school management.

Key-words: management training; public school principal; effectiveness evaluation; domain evaluation.

¹ Universidade Federal Fluminense, Brasil. E-mail: jmoraes@id.uff.br.

² Universidade Federal Fluminense, Brasil. E-mail: sandramariano@id.uff.br.

³ Universidade do Grande Rio, Brasil. E-mail: brunofbd@id.uff.br.

Introdução

Uma das fragilidades do sistema público de ensino brasileiro, especialmente na educação básica, é a distância entre as competências exigidas para o cargo de diretor da escola e a capacidade real dos diretores para desenvolver as funções inerentes ao cargo (Luck, 2009; Garcia; Miranda, 2017; Oliveira; Carvalho, 2018).

Note-se que, os estudos de Leithwood et al. (2006), Robinson, Hohepa e Lloyd (2009), Day et al. (2009), Day et al. (2011) e Day, Gu e Sammons (2016) demonstram a correlação entre a liderança do diretor da escola e o desempenho de aprendizagem dos estudantes, quando se observam apenas os fatores intraescolares. Day et al. (2011) e Day, Gu e Sammons (2016), Leithwood, Harris e Hopkins (2008; 2020) ainda destacam que a qualidade da liderança da escola é o segundo fator mais relevante para o desempenho do estudante, superado apenas pela qualidade do professor em sala de aula. Estudos conduzidos por Moraes et al. (2020), Menezes, Moraes e Dias (2020) e Moraes, Menezes e Dias (2019), também evidenciam que, escolas num mesmo contexto desafiador, obtêm resultados diferentes e uma das variáveis que explica este fenômeno é a qualidade da liderança do diretor da escola.

O Ministério da Educação também sinaliza sua concordância que qualificar a gestão da escola é essencial para a melhoria da educação básica, desde a publicação da LDB. Ao longo da última década tem demandado dos programas com cursos *stricto e lato sensu* que estes participem do processo de melhoria da gestão das escolas de educação básica.

O foco deste estudo é a avaliação de uma dessas iniciativas, um curso de especialização que formou 2.448 diretores de escolas públicas dos Estados do Rio de Janeiro (1.036) e de São Paulo (1.412) no período de 2012 a 2018. A pesquisa analisou em que medida os egressos desenvolveram as competências de gestão necessárias ao exercício do cargo, percebidas a partir das suas práticas de liderança e gestão na escola.

Especificamente investigou-se se o curso colaborou e, em que medida, para que os egressos se apropriassem dos conteúdos e conhecimentos, discutidos ao longo do processo de formação, para desenvolver as competências necessárias ao exercício da gestão das escolas nas quais atuam, percebidas a partir das suas práticas de liderança e gestão nas escolas que atuam. Destaca-se que este foi um curso customizado, ou seja, teve um planejamento dialógico, em que se buscou, *a priori*, os diretores das escolas para entender suas necessidades concretas e demandas, bem como conhecer os processos organizacionais das escolas, antes da sua construção.

Em evidência a relevância da liderança do diretor da escola

As pesquisas acerca dos fatores que podem incidir ou não sobre o desempenho dos estudantes remontam a meados do século 20. Nos Estados Unidos o Relatório Coleman questionou a demanda contínua por recursos financeiros investidos em educação como se estes, e apenas estes, explicassem os resultados das escolas. Segundo Coleman et al. (1966) a escola, sozinha, não conseguiria compensar as desigualdades existentes na sociedade. Na mesma direção, na Europa, as obras de Bourdieu e Passeron (2012; 2015) apontavam que o desempenho dos jovens franceses era determinado, principalmente, pelo seu nível cultural e meio familiar. A escola apenas reproduziria as desigualdades já

existentes na sociedade. Hanushek (1986; 1989; 1994), um dos pesquisadores mais prolíficos da temática, investigou mais de 50 países e constatou que, embora não tenha encontrado relação direta entre investimentos financeiros e melhoria da qualidade da educação, tal fato poderia ser decorrente da falta de conhecimento sobre como utilizar adequadamente os recursos para melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Esta constatação colaborou para que pesquisadores incluíssem em seus estudos fatores internos à escola. Assim, ao longo da década de 1990 inúmeras pesquisas buscaram identificar o grau de influência dos fatores internos à escola nos resultados dos estudantes: quantidade de alunos por turma, critérios para organização das turmas, disponibilidade de bibliotecas, tecnologias utilizadas, motivação e formação de docentes e gestores, impacto da liderança do diretor, entre outros (Oliveira; Waldhelm, 2016; Vidal; Vieira, 2017; Holmlund; Böhlmark, 2019; González-Falcón et al., 2019).

Entre os fatores internos à escola a liderança do diretor destacou-se como a segunda maior influência nos resultados de aprendizagem dos estudantes, superada apenas pelo ensino em sala de aula. As publicações das pesquisas de Leithwood et al. (2006), Robinson, Hohepa e Lloyd (2009) e Day et al. (2009), que mostram estes resultados, têm gerado vários estudos, em diferentes países, que corroboram o papel da liderança da escola nos resultados de aprendizagem dos estudantes, seja pela influência junto à equipe gestora ou professores, criação de condições de trabalho propícias e clima organizacional favorável ou motivando os docentes e a comunidade escolar. Enfim, há uma literatura bastante fecunda que demonstra a correlação entre a qualidade da liderança do diretor da escola e a aprendizagem dos estudantes (Leithwood; Harris; Hopkins, 2020; Day et al., 2011; Oliveira; Waldhelm, 2016; Oliveira; Carvalho, 2018; Pinto et al, 2019; Gobbi et al., 2020).

Estas evidências, associadas às transformações políticas e econômicas ocorridas no Brasil e no mundo que culminaram na Reforma do Estado, providenciaram o alicerce necessário às demandas por escolas mais efetivas (Arlestig; Day; Johansson, 2016; Harris; Jones, 2018; Oliveira, 2019). A sociedade brasileira, por sua vez, tem se tornado mais atenta e preocupada à medida que os indicadores da qualidade da educação passaram a ser divulgados e novos atores da sociedade civil começaram a pressionar pela melhoria da aprendizagem nas escolas públicas (Carnoy et al., 2017). As exigências sobre a escola e o diretor se multiplicaram, mas, também, fortaleceram o papel das escolas como organizações sociais e mostraram a necessidade de investimentos na capacitação dos diretores das escolas públicas brasileiras.

Neste contexto o investimento em cursos de capacitação para preparar os diretores das escolas públicas brasileiras para o exercício do cargo ganhou importância, especialmente como estratégia para dirimir o *gap* sinalizado na literatura, rica em diagnósticos que apontam a distância entre as competências exigidas e a capacidade real dos diretores para desenvolver as funções inerentes ao cargo (Gomes; Santos; Melo, 2009; Vieira; Vidal, 2014): “Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área (a gestão) específica de atuação” (Lück, 2000, p. 29).

Sarmiento, Menegat e Seniw (2016), também apontam para “a necessidade de direcionar o olhar para a formação dos gestores, instrumentalizando-os com um conjunto de conhecimentos, procedimentos e ferramentas da área da gestão, de modo que tenham

condições de desempenhar sua função com êxito” (p. 66). Isto posto sugere-se que, com a formação adequada, os diretores serão capazes de melhorar suas práticas de liderança e gestão e, portanto, aumentar sua contribuição para a aprendizagem dos estudantes.

Ao compararem cursos de formação de gestores de escolas de diversos países Gurr, Drysdale e Goode (2020) apontam que há muitas similaridades nas definições das competências que o gestor deve ter para melhorar a qualidade da aprendizagem na escola. Por esse motivo são muitas as semelhanças em relação aos conteúdos trabalhados. Destacam, ainda, que considerar o contexto que os diretores trabalham também é fundamental para o sucesso de um curso. Em contextos desafiadores, como o Brasil, questões relacionadas à liderança na escola, estímulo à participação nas decisões dos demais integrantes da comunidade escolar, processos de desenvolvimento da equipe, apoio aos professores, acompanhamento dos processos administrativos e pedagógicos, monitoramento sistemático das avaliações dos estudantes e aspectos relacionados à justiça social são mais requeridas (Campos et al., 2014; Clarke; O'donoghue, 2016; Moral et al., 2018; Gurr et al., 2018; Grissom; Mitani; Woo, 2019).

Note-se que no Brasil o escopo, o conteúdo e a organização dos cursos de capacitação e desenvolvimento de diretores de escola variam, amplamente, entre os sistemas estaduais e municipais. Estados e municípios mais ricos estabelecem suas próprias políticas, enquanto os menos estruturados e mais pobres dependem das iniciativas desenvolvidas em âmbito federal (Sottani et al., 2018). Importante destacar que, na maioria dos Estados brasileiros, não há um conjunto de pré-requisitos estabelecidos para ser diretor de escola. Em decorrência desta ausência de pré-requisitos em mais metade das escolas públicas brasileiras os diretores assumem os cargos sem nenhuma preparação prévia (Oliveira; Carvalho, 2018). Este fato torna mais urgente que os diretores das escolas públicas brasileiras, já no exercício do cargo, bem como aqueles que almejam participar da gestão da escolas, sejam capacitados para que possam desenvolver as competências necessárias às exigências da função.

Acerca do curso em pauta, após conhecer as necessidades e demandas dos diretores e os processos organizacionais das escolas, o quadro de referência orientador adotado foi o de Leithwood, Harris e Hopkins (2008). Os autores propõem um framework que organiza as práticas de liderança na escola em quatro categorias: definição da visão e do rumo estratégico da escola (D1), compreensão e desenvolvimento de pessoas (D2), reestruturação da organização escolar (D3) e gestão do processo de ensino e aprendizagem (D4). Cada domínio é descrito em termos de práticas de liderança e possui um subconjunto de práticas específicas. A partir deste framework foram desenvolvidas um conjunto de disciplinas com objetivo de discutir conteúdos que poderiam auxiliar os diretores a desenvolver as competências necessárias à implementação de práticas de liderança e gestão mais efetivas.

Quadro 1 -
Conteúdos de liderança abordados nas disciplinas do curso.

Domínio de prática	Práticas de liderança
Definição da visão e da estratégia da escola	Construção de uma visão comum, baseada na elaboração e aceitação dos objetivos do grupo, com expectativa de alta performance. Motivar, inspirar e esclarecer os papéis e objetivos da escola, bem como seu planejamento e organização.
Compreensão e desenvolvimento de pessoas	Prover suporte individualizado, proporcionar estímulo intelectual e um modelo de valor e comportamento para a equipe. Desenvolver, reconhecer e recompensar pessoas, oferecer suporte e mentoria.
Reestruturação da organização escolar	Estabelecer condições adequadas de trabalho para que os docentes, também, busquem oferecer o máximo de sua capacidade, motivação e compromisso. Construir uma cultura colaborativa, reestruturar a organização escolar, construir uma relação produtiva com os pais e a comunidade, conectar a escola com o seu entorno. Gestão de conflito, construção de times, delegação e formação de redes.
Gestão do processo de ensino-aprendizagem	Proporcionar condições de trabalho produtiva para os professores. Promover a estabilidade da organização e fortalecimento da infraestrutura da escola. Alocar os professores nas disciplinas, prover suporte aos professores, monitorar as atividades da escola e proteger a equipe das distrações. Monitoramento como atividade chave do gestor.

Fonte: Adaptado de Leithwood, Harris e Hopkins (2008).

Em 2020 Leithwood, Harris e Hopkins publicaram *Seven strong claims about successful school leadership revisited*, em que revisam os domínios de prática de liderança na escola, utilizados como referência para a estruturação do curso em análise. Os autores confirmam o framework proposto em 2008 e destacam que as pesquisas, em vários países, evidenciaram que o contexto e suas especificidades influenciam na maior ou menor utilização de algumas práticas de liderança na escola, bem como no desenvolvimento de novas.

Considerando que o objetivo principal do curso foi contribuir para que os participantes desenvolvessem competências fundamentais para o exercício do cargo de diretor de escola, lembramos que esta pesquisa se propôs a avaliar em que medida os egressos desenvolveram as competências de gestão necessárias ao exercício do cargo, percebidas a partir das suas práticas de liderança na escola.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada após dois anos de conclusão da última turma do curso. Elaborou-se um questionário à luz do quadro utilizado para a estruturação do curso, quadro 1, que foi testado, inicialmente, com uma amostra dos gestores que participaram da formação. Após ajustes necessários o questionário, organizado em uma escala Likert de cinco pontos acerca das percepções sobre a contribuição do curso para as suas

práticas de liderança na escola, foi enviado a todos os egressos do curso. Foram obtidas 739 respostas. Destas 650 foram consideradas válidas. No quadro 2 apresenta-se o conteúdo das questões relativas às dimensões de liderança na escola propostas por Leithwood, Harris e Hopkins (2008) contidas no questionário.

Quadro 2 -

Questões acerca das dimensões da liderança na escola.

Percepção dos respondentes acerca das práticas de lideranças adotadas na escola após o Curso		
Id.	Práticas de liderança	Domínio/dimensão da liderança
P1	Envolver os funcionários com as metas da escola	D1
P2	Apoiar os professores na realização de suas atividades de ensino	D1
P3	Ter altas expectativas em relação ao trabalho que os professores realizam com os alunos da escola	D1
P4	Ter altas expectativas em relação ao comportamento dos alunos	D1
P5	Ter altas expectativas em relação aos resultados de aprendizagem dos alunos	D1
P6	Trabalhar em colaboração com Conselho Escolar	D1
P7	Trabalhar em colaboração com coordenador pedagógico/Vice-Diretor	D1
P8	Dar suporte individual aos professores para ajudá-los a melhorar suas práticas de ensino	D2
P9	Encorajar os professores a buscar novas práticas de ensino	D2
P10	Desenvolver uma atmosfera de carinho e confiança	D2
P11	Promover o desenvolvimento da capacidade de liderança dos professores	D2
P12	Promover o desenvolvimento profissional continuado dos professores	D2
P13	Encorajar o trabalho colaborativo entre os professores	D3
P14	Garantir a participação dos professores nas decisões da escola	D3
P15	Engajar os pais nos esforços de melhoria da escola	D3
P16	Incentivar o diálogo entre alunos e professores	D3
P17	Trabalhar em colaboração com outras escolas	D3
P18	Explorar as competências dos professores em benefício da aprendizagem dos alunos	D3
P19	Alocar recursos estrategicamente com foco nas necessidades dos alunos	D3
P20	Buscar melhoria dos processos internos de avaliação de professores e alunos	D3
P21	Engajar a comunidade nos esforços de melhoria da escola	D3
P22	Fornecer ou alocar recursos de forma a ajudar os professores a melhorarem suas práticas de ensino	D4
P23	Observar regularmente as atividades realizadas pelo professor na sala de aula	D4
P24	Trabalhar com os professores para melhorar suas práticas de ensino, após observar suas atividades em sala de aula.	D4
P25	Discutir questões educacionais com os funcionários	D4

P26	Evitar que os professores se desviem de suas atividades de ensino	D4
P27	Compreender e analisar melhor os dados de avaliação de aprendizagem dos estudantes	D4
P28	Encorajar os professores a usarem os resultados das avaliações de aprendizagem dos estudantes	D4
P29	Encorajar a equipe escolar a usar de avaliação para realizar um planejamento individual do aluno	D4
P30	Utilizar os dados de avaliação para tomar a maioria das decisões sobre melhoria da escola	D4

Fonte: Leithwood, Harris e Hopkins (2008).

Os dados coletados foram tratados com o auxílio do software SPSS *Statistics 25*. Nesta etapa foram eliminadas as respostas incompletas. Assim, das 739 respostas coletadas, 650 foram consideradas válidas para a análise estatística. Em relação ao critério adotado para frequência populacional, adotou-se o valor de 0,5 (p), assumindo que a população se distribui em uma curva normal e que a média (μ) e desvio padrão (δ) ainda são valores a serem estimados. Obteve-se, assim, 95% de confiança estatística com um erro amostral de inferior a 4% (e).

Na sequência aplicou-se a estatística descritiva em conjunto com a análise fatorial dos itens do questionário. Nas Ciências Sociais essa técnica visa a identificar tendências de comportamento consistentes de grupos específicos, o que viabiliza prever comportamentos ou definir preferências, que os distingue da população analisada (Hair *et al.*, 2005).

Apresentação e análise dos resultados

Destaca-se que, de acordo com os documentos fornecidos pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da universidade, a taxa de conclusão do curso foi de 85,47%. Um resultado acima das expectativas, considerando os números de evasão dos cursos que utilizam a modalidade semipresencial no país chegam a 50% e, em alguns casos, a mais de 70% (Michelon; Lira; Razuck, 2016; Sottani *et al.*, 2018). Pelas tabelas 1, 2, 3, 4 e 5 apresenta-se a distribuição da amostra por perfil.

Tabela 1 -

Distribuição dos respondentes por rede de ensino.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Rede Estadual de São Paulo	336	51,7%	51,7%
Rede Estadual do Rio de Janeiro	314	48,3%	100,0%

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 2 -

Distribuição dos respondentes por formação acadêmica.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Licenciatura	362	55,7%	55,7%
Outros	56	8,6%	64,3%
Pedagogia	232	35,7%	100,0%

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 3 -
Distribuição dos respondentes por sexo.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Homem	165	25,4%	25,4%
Mulher	484	74,5%	99,8%
Outro	1	0,2%	100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 4 -
Distribuição dos respondentes por idade.

Idade	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Menos de 40	38	5,8%	5,8%
De 40 a 49	237	36,5%	42,3%
De 50 a 60	323	49,7%	92,0%
Mais de 60	52	8,0%	100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 5 -
Distribuição dos respondentes por tempo no cargo.

Idade	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Menos de 5	276	42,5%	42,46%
De 05 a 10	198	30,5%	72,92%
De 11 a 16	105	15,5%	88,46%
Mais de 16	75	11,5%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

A amostra coletada possui representatividade de alunos de todas as turmas oferecidas entre 2012 e 2018. A análise descritiva dos dados revela que das 650 respostas válidas, 336 (51,7%) são da rede estadual de São Paulo e 314 (48,3) da rede estadual do Rio de Janeiro. Os respondentes possuem um perfil, predominantemente, formado por mulheres (74,5%), com formação em licenciatura (55,7%) ou Pedagogia (35,7%), 75% estão compreendidos na faixa etária de 43 a 57 anos e 73% possuem, no máximo, dez anos no cargo de direção da escola. Nesse sentido, no mínimo, se pode afirmar que as escolas públicas no Brasil estão sob a liderança de mulheres que já atuam há algum tempo neste tipo de organização e cuja formação básica não se assenta na área de gestão. Confirma-se, assim, estudos anteriores que evidenciam que os gestores das escolas públicas brasileiras, de modo geral, não possuem formação na área de gestão (Lück, 2000; Vieira; Vidal, 2014; Oliveira; Carvalho (2018).

Ainda, fez-se necessário avaliar se cada uma das perguntas do questionário mensurava, de forma exclusiva, um constructo teórico, isto é, uma única percepção do respondente sobre determinado tema, sendo este, um pressuposto central da Teoria de Resposta ao Item - TRI - (Pasquali; Primi, 2003). Quanto à validade do instrumento de pesquisa, quanto maior o número de variáveis utilizadas em um questionário, maior é a correlação entre elas. Daí há a necessidade de verificar a unidimensionalidade do instrumento de coleta (Pasquali; Primi, 2003). Para garantir essa validade, aplicou-se o teste de Kaiser-Meyer-Olkin - KMO) - (Kahn, 2006). Na tabela 6 apresenta-se os resultados do teste KMO e de esfericidade de Bartlett.

Tabela 6 -
KMO e Teste de Bartlett.

Medida de adequabilidade de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,952
Teste de esfericidade de Bartlett	R ² aproximado	12993,60
	d.f.	406
	Sig.	0,000

Fonte: dados da pesquisa.

Os testes de Kaiser-Meyer-Olkin - KMO - e de esfericidade de Bartlett indicam um grau de ajuste de 0,952 e significância estatística de 0.000, respectivamente. Isto é, o questionário não é unidimensional, pois valores acima de 0,6 para o teste KMO indicam alta correlação entre as variáveis (Hair et al., 2005). Foi necessário, então, apurar como essas variáveis se relacionam entre si e o que, de fato, elas mensuram em conjunto. Para tanto utilizou-se a análise fatorial confirmatória, que requer um número mínimo da amostra de ao menos cinco vezes o número de perguntas. Considerando que o questionário conta com 30 perguntas objetivas, excluindo as descritivas e de caracterização do respondente, e 650 respostas válidas, tem-se um indicativo de adequabilidade do tamanho da amostra para a análise fatorial (Hair et al., 2005). Na tabela 7 apresenta-se o resultado da análise fatorial.

Tabela 7 -
Análise fatorial das respostas dos itens do questionário.

Perguntas	Média das respostas (DP) ⁴	Carga Fatorial			
		Fator 1 (F1)	Fator 2 (F2)	Fator 3 (F3)	Fator 4 (F4)
Ter altas expectativas em relação ao trabalho que os professores realizam com os alunos da escola	4,04 ± 0,7	0,743	-	-	-
Ter altas expectativas em relação aos resultados de aprendizagem dos alunos	4,05 ± 0,7	0,700	-	-	-
Ter altas expectativas em relação ao comportamento dos alunos	3,87 ± 0,8	0,678	-	-	-
Apoiar os professores na realização de suas atividades de ensino	4,21 ± 0,7	0,671	-	-	-
Encorajar os professores a buscar novas práticas de ensino	4,18 ± 0,6	0,653	-	-	-
Dar suporte individual aos professores para ajudá-los a melhorar suas práticas de ensino	4,08 ± 0,8	0,645	-	-	-
Garantir a participação dos professores nas decisões da escola	4,19 ± 0,7	-	0,707	-	-
Engajar os pais nos esforços de melhoria da escola	3,95 ± 0,8	-	0,683	-	-
Encorajar o trabalho colaborativo entre os professores	4,22 ± 0,7	-	0,682	-	-

⁴ Média das respostas (DP): Valor médio acompanhado do desvio padrão da média dos valores de aderência ao item do questionário.

Incentivar o diálogo entre alunos e professores	4,17 ±0,7	-	0,645	-	-
Promover o desenvolvimento da capacidade de liderança dos professores	4,13 ±0,7	-	0,592	-	-
Promover o desenvolvimento profissional continuado dos professores	3,99 ±0,7	-	0,562	-	-
Engajar a comunidade nos esforços de melhoria da escola	4,08 ±0,7	-	0,517	-	-
Trabalhar em colaboração com Conselho Escolar	4,07 ±0,8	-	0,410	-	-
Envolver os funcionários com as metas da escola	4,17 ±0,7	-	0,372	-	-
Trabalhar em colaboração com o coordenador pedagógico/Vice-Diretor	4,38 ±0,6	-	0,314	-	-
Trabalhar em colaboração com outras escolas	3,77 ±0,9	-	-	0,708	-
Fornecer ou alocar recursos de forma a ajudar os professores a melhorarem suas práticas de ensino	4,10 ±0,8	-	-	0,680	-
Alocar recursos estrategicamente com foco nas necessidades dos alunos	4,20 ±0,7	-	-	0,671	-
Trabalhar com os professores para melhorar suas práticas de ensino, após observar suas atividades em sala de aula.	4,00 ±0,8	-	-	0,646	-
Observar regularmente as atividades realizadas pelo professor na sala de aula	4,04 ±0,8	-	-	0,637	-
Discutir questões educacionais com os funcionários	4,09 ±0,7	-	-	0,500	-
Evitar que os professores se desviem de suas atividades de ensino	4,00 ±0,8	-	-	0,473	-
Explorar as competências dos professores em benefício da aprendizagem dos alunos	4,12 ±0,7	-	-	0,466	-
Buscar melhoria dos processos internos de avaliação de professores e alunos	4,25 ±0,6	-	-	0,432	-
Encorajar os professores a usarem os resultados das avaliações de aprendizagem dos estudantes	4,20 ±0,9	-	-	-	0,898
Utilizar os dados de avaliações externas para tomar a maioria das decisões sobre melhoria da escola	4,13 ±0,9	-	-	-	0,895

Encorajar a equipe escolar a usar dados de avaliações externas para realizar um planejamento individual do aluno	3,98 ±1,0	-	-	-	0,884
Compreender e analisar melhor os dados de avaliação de aprendizagem dos estudantes	4,05 ±1,0	-	-	-	0,856

Fonte: dados da pesquisa.

Na execução dos testes de análise fatorial, critério de Kaiser, extraíram-se quatro fatores (F1, F2, F3 e F4), responsáveis por explicar 45,6%, 8,2%, 4,4% e 3,5%, respectivamente, da variância total da dimensão analisada. Na sequência fez-se a alocação dos itens do questionário com cada um dos quatro fatores latentes, pelo grau de correspondência entre a carga fatorial do item e o fator predominante. Também avaliou-se a comunalidade dos itens, considerando que valores inferiores a 0,3, indicam que o item não pode ser alocado a um fator (Hair et al, 2005). Estes foram removidos do modelo final de análise. Na tabela 8 apresenta-se os resultados relativos ao teste de confiabilidade.

Tabela 8 -

Teste de confiabilidade das respostas do questionário por fator extraído.

Fator	Alfa de Cronbach	N de itens
1	0,863	6
2	0,897	10
3	0,896	9
4	0,948	4

Fonte: dados da pesquisa.

A verificação de confiabilidade apresentada na tabela 8 mostra que o Alpha de Cronbach dos fatores está acima de 0,86, portanto, dentro dos padrões aceitáveis nas ciências sociais (Nunnally, 1978; Hair et al., 2005). Para calcular a relação entre a resposta ao item e a carga do fator, utilizou-se a equação (3).

$$\text{Equação (3): } Dk = \frac{\sum_{i=1}^j (f_{ik} | m_i) - \sum_{i=1}^j f_{ik}}{(Ls - Li) \sum_{i=1}^j f_{ik}}$$

Em que:

D= Desempenho do fator k;

j = número de variáveis no fator k

f= Carga fatorial da variável i no fator k;

m = Média das respostas dos itens i do fator k;

Ls = Limite superior da escala Likert (5)

Li = Limite inferior da escala Likert (1)

Os fatores encontrados e validados pelos testes foram nomeados de acordo com a relação predominante com o modelo teórico de Leithwood, Harris e Hopkins (2008) e apresentados com seu respectivo desempenho na tabela 9.

Tabela 9 -
Fatores por nome e desempenho, resultantes da análise fatorial.

Id.	Práticas de liderança	Dimensão	Fator	Desempenho
P2	Apoiar os professores na realização de suas atividades de ensino	D1	F1	76,8%
P3	Ter altas expectativas em relação ao trabalho que os professores realizam com os alunos da escola	D1		
P4	Ter altas expectativas em relação ao comportamento dos alunos	D1		
P5	Ter altas expectativas em relação aos resultados de aprendizagem dos alunos	D1		
P8	Dar suporte individual aos professores para ajudá-los a melhorar suas práticas de ensino	D2		
P9	Encorajar os professores a buscar novas práticas de ensino	D2		
P1	Envolver os funcionários com as metas da escola	D1	F2	76,2%
P6	Trabalhar em colaboração com Conselho Escolar	D1		
P7	Trabalhar em colaboração com o coordenador(a) pedagógico(a)/Vice-Diretor (a)	D1		
P11	Promover o desenvolvimento da capacidade de liderança dos professores	D2		
P12	Promover o desenvolvimento profissional continuado dos professores	D2		
P13	Encorajar o trabalho colaborativo entre os professores	D3		
P14	Garantir a participação dos professores nas decisões da escola	D3		
P15	Engajar os pais nos esforços de melhoria da escola	D3		
P16	Incentivar o diálogo entre alunos e professores	D3		
P17	Trabalhar em colaboração com outras escolas	D3	F3	78,5%
P18	Explorar as competências dos professores em benefício da aprendizagem dos alunos	D3		
P19	Alocar recursos estrategicamente com foco nas necessidades dos alunos	D3		
P20	Buscar melhoria dos processos internos de avaliação de professores e alunos	D3		
P21	Engajar a comunidade nos esforços de melhoria da escola	D3		
P22	Fornecer ou alocar recursos de forma a ajudar os professores a melhorarem suas práticas de ensino	D4		
P23	Observar regularmente as atividades realizadas pelo professor na sala de aula	D4		
P24	Trabalhar com os professores para melhorar suas práticas de ensino, após observar suas atividades em sala de aula	D4		
P25	Discutir questões educacionais com os funcionários	D4		
P26	Evitar que os professores se desviem de suas atividades de ensino	D4		

P27	Compreender e analisar melhor os dados de avaliação de aprendizagem dos estudantes	D4	F4	77,2%
P28	Encorajar os professores a usarem os resultados das avaliações de aprendizagem dos estudantes	D4		
P29	Encorajar a equipe escolar a usar de avaliação para realizar um planejamento individual do aluno	D4		
P30	Utilizar os dados de avaliação para tomar a maioria das decisões sobre melhoria da escola	D4		
P10	Desenvolver uma atmosfera de carinho e confiança	D2	-	-

Fonte: Dados da pesquisa.

O conjunto desses fatores representa, fidedignamente, a percepção dos diretores das escolas públicas sobre as competências, nestes domínios de conhecimento, que eles desenvolveram, a partir dos conteúdos ministrados no curso, conforme apresentados na tabela 09. O desempenho do Fator é o valor que indica como o curso colaborou para que os diretores das escolas públicas desenvolvessem ou se apropriaram das competências dentro daquele domínio de conhecimento, ou seja, em que medida os egressos desenvolveram ou se apropriaram das competências a partir dos conteúdos trabalhados no curso. Nesse sentido foi possível verificar o desempenho médio do curso, utilizando a equação (3), e constatar o valor de desempenho geral equivalente a 72,4%. Em outros termos os diretores das escolas acreditam que mais de 70% do conhecimento de gestão discutido e aprendido ao longo do curso colaborou para a mobilização e desenvolvimento das competências de gestão necessárias à melhoria do desempenho no exercício do cargo. Estes resultados ratificam o que já reconhece a literatura internacional sobre o potencial propiciado pelos programas de formação em gestão para diretores de escolas, ou seja, os próprios diretores percebem que desenvolvem melhor o seu trabalho, principalmente porque avaliam que dispõem das competências de gestão necessárias à condução da equipe em direção ao alcance de um objetivo maior que, neste caso, é a promoção da melhoria da aprendizagem dos estudantes (Day et al., 2009; DAY; Gu; Sammons, 2016; Mills; Gay, 2019).

Destaca-se que das 30 práticas de liderança na escola propostas por Leithwood, Harris e Hopkins (2008) os respondentes indicam que o curso colaborou para com o desenvolvimento de 29 delas. Apenas 'desenvolver uma atmosfera de carinho e confiança' (item da D2) não integrou nenhum dos fatores que emergiram da análise.

A análise comparativa entre o quadro 1, que trata das dimensões da liderança na escola propostas por Leithwood, Harris e Hopkins (2008), e a tabela 9, análise fatorial das respostas dos itens do questionário, mostra que as práticas de liderança desenvolvidas pelos egressos do curso também compuseram quatro fatores. No entanto, estas práticas foram agregadas de forma distinta daquela proposta nas dimensões sugeridas por Leithwood, Harris e Hopkins (2008), ou seja, se distribuíram em quatro novos fatores que denominamos de planejamento do processo de ensino-aprendizagem (F1); gestão participativa no âmbito da escola (F2); organização e coordenação do processo de ensino-aprendizagem (F3); e avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem (F4).

Verifica-se que as dimensões da liderança são similares, ainda que a composição das práticas utilizadas pelos diretores das escolas brasileiras se associe de outra forma, ou seja, adequada ao contexto brasileiro. Tema abordado recentemente por Leithwood, Harris e Hopkins (2020), isto é, embora as quatro dimensões do quadro de referência proposto em 2008 se mantenham, as práticas específicas de cada dimensão/domínio podem ser ampliadas, reduzidas ou modificadas, pois o contexto e a especificidade de cada país influenciam nas práticas de liderança adotadas pelos diretores das escolas.

No Brasil, pelo menos no caso estudado de egressos de curso dos dois maiores Estados do país, também se verificou que os diretores das escolas acreditam que ao melhorar suas competências para a gestão colaboram para com a melhoria dos resultados de desempenho dos estudantes, por meio da influência junto à equipe gestora, professores, criação de condições de trabalho propícias ao desempenho pedagógico, clima organizacional favorável, bem como motivando e comprometendo os docentes e a comunidade escolar (Robinson; Hohepa; Lloyd, 2009; Gurr et al, 2018; Oliveira; Carvalho, 2018; Vieira; Vidal, 2019).

O Fator 1, planejamento do processo de ensino-aprendizagem, o alicerce está nas altas expectativas do gestor em relação a estudantes e professores, acompanhadas do apoio adequado aos docentes. É um fator composto por quatro práticas de liderança que integram a dimensão 'definição da visão e do rumo estratégico da escola' (D1), especialmente aquelas relacionadas à visão de futuro em que as expectativas sobre o desempenho da escola e dos estudantes são elevadas. Também integram o Fator 1 duas práticas de liderança da dimensão 'compreensão e desenvolvimento de pessoas' (D2), no que se refere ao apoio aos professores para realização de suas atividades e no encorajamento para que estes aprimorem as suas práticas de ensino. Os egressos avaliaram, ainda, que as competências desenvolvidas a partir dos conhecimentos adquiridos no curso os ajudaram a elevar as expectativas sobre o desempenho de sua escola e a apoiar os docentes para que estes melhorem suas práticas de ensino.

Concretamente o que se verifica é que o egresso do curso correlaciona uma prática em que o diretor estabelece 'elevadas expectativas para o desempenho dos estudantes' com as práticas 'dar apoio individual aos docentes para melhorar suas práticas de ensino' e 'encorajar o professor a buscar novas práticas de ensino'. Ao associar a melhoria de resultados dos alunos ao apoio que o gestor providencia ao docente o egresso parece ter compreendido que para que a escola estabeleça como sua visão estudantes com excelentes resultados de aprendizagem, faz-se necessário estimular e apoiar o docente para que este melhore e inove em suas práticas de ensino-aprendizagem.

O Fator 2, gestão participativa no âmbito da escola, a base é o trabalho do gestor para estimular a participação dos membros da comunidade escolar nos processos organizacionais da escolas. Este fator contempla práticas de liderança em três distintas dimensões do quadro de referência utilizado: definição da visão e do rumo estratégico da escola (D1); compreensão e desenvolvimento de pessoas (D2) e reestruturação da organização escolar (D3). Isto é, o egresso do curso parece entender a estreita ligação entre garantir a participação dos professores nas decisões da escola e encorajar o trabalho colaborativo entre eles, engajar a comunidade e os pais nos esforços de melhoria

da escola, assim como envolver os funcionários com as metas da escola, trabalhando em colaboração com a equipe gestora e o conselho escolar com um efetivo desenvolvimento profissional e da capacidade de liderança dos professores e dos demais membros da escola.

Muito provavelmente, no longo prazo, tais práticas de liderança dos diretores das escolas levarão à excelência da relação ensino-aprendizagem e, portanto, a altos resultados de aprendizagem dos estudantes. Ao propiciar um ambiente para o engajamento, a colaboração e o desenvolvimento das pessoas, o diretor estará, ao mesmo tempo, gerando um nascedouro para a gestão participativa, sem que tal ação seja alardeada e desenvolva certo receio de participar, devido às responsabilidades associadas. Há que se ressaltar que, inclusive, a escola sofrerá menos impacto quando da mudança de diretor ou da equipe gestora, posto que os processos organizacionais da escola serão do domínio dos membros da comunidade escolar.

No Fator 3, organização e coordenação do processo de ensino-aprendizagem, o pilar é o conhecimento da realidade escolar, dos recursos humanos e materiais disponíveis e utilizar estes recursos com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Este fator agrega parte das práticas da dimensão ‘gestão do processo de ensino-aprendizagem’ (D4) às práticas relacionadas à ‘reestruturação da organização escolar’ (D3), especialmente aquelas que se referem ao trabalho em colaboração, interno e externo à escola e à alocação de recursos para atender às necessidades dos estudantes. Neste fator constata-se que os egressos entendem que é necessário compreender o funcionamento da própria escola, seus pontos fortes e frágeis, para que possam se organizar para alcançar as metas propostas e atender às expectativas definidas.

Nestes termos o Fator 3 é composto por práticas de liderança que orientam o diretor a buscar aprimorar os processos internos de avaliação de docentes e discentes. Isto é, a observar regularmente as atividades realizadas pelo professor e trabalhar com eles para melhorar suas práticas de ensino, de modo a utilizar suas competências em benefício da aprendizagem dos alunos. Para tanto, os egressos do curso entendem que é indispensável alocar recursos de forma a auxiliar os professores a melhorarem suas práticas de ensino, discutir questões educacionais com os demais docentes e buscar trabalhar em colaboração com outras escolas para trocar experiências e aprender. De fato, estas práticas de liderança do diretor da escola implicam em alocar recursos, estrategicamente, com foco nas necessidades de aprendizagem dos alunos.

No Fator 4, avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem, a essência é a utilização de dados de avaliação, internos e externos, nacionais e internacionais, de modo a agregar novos conhecimentos acerca dos estudantes, das forças e fragilidades da escola, das necessidades de capacitação de professores e identificar pontos de melhoria. Este fator isola quatro itens da dimensão ‘gestão do processo de ensino-aprendizagem’ (D4).

Enquanto internacionalmente os itens relacionados à avaliação são percebidos como parte integrante da dimensão “gestão do processo de ensino-aprendizagem’ (D4) de Leithwood, Harris e Hopkins (2008; 2020), no caso brasileiro em análise as práticas relacionadas ao uso de dados de avaliação para melhoria do aprendizado deram origem a um novo fator, o Fator 4, ‘avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem’.

Provavelmente, na perspectiva dos egressos do curso, a avaliação, no sentido de utilização dos resultados dos testes, principalmente externos, nacionais e internacionais, ainda não faça parte da dimensão 'gestão do processo de ensino-aprendizagem' (D4), porque este é um dos instrumentos do processo de ensino-aprendizagem que somente no ano 2000 começou a fazer parte da realidade das escolas brasileiras.

Em 2000 os estudantes brasileiros participaram do teste do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Pisa - e o Brasil ficou em último lugar entre os países participantes. Este resultado colaborou para que o governo federal criasse um índice brasileiro para avaliar a educação básica, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. Os primeiros resultados do Ideb evidenciaram os Estados com maiores problemas na educação básica e levaram os governos estaduais a criarem seus próprios testes e indicadores.

Provavelmente, para os diretores das escolas públicas, ainda é muito recente o trabalho com dados que são resultados das avaliações externas e, talvez, devido a este motivo, no caso brasileiro, tenha sido criado um novo fator que trate, exclusivamente, da 'avaliação do processo de ensino-aprendizagem' como se a avaliação não fosse parte da 'gestão do processo de ensino-aprendizagem' (D4) de Leithwood, Harris e Hopkins (2008; 2020).

Na perspectiva dos egressos do curso, embora a questão da avaliação, principalmente seu acompanhamento, monitoramento e uso dos resultados dos testes, ainda esteja sendo absorvida como parte integral do processo de gestão do ensino-aprendizagem, ela já é percebida como fundamental para a melhoria dos resultados da escola. Os egressos compreendem que para a melhoria continuada dos processos internos de avaliação de professores e alunos é fundamental que o diretor da escola consiga entender e analisar os dados de avaliação de aprendizagem dos estudantes. De posse desse conhecimento o gestor da escola pode: encorajar e auxiliar os professores a usarem os resultados das avaliações de aprendizagem dos estudantes para melhoria das suas atividades de ensino com foco na aprendizagem dos alunos; encorajar a equipe escolar a usar dados de avaliações externas para realizar um planejamento individual do aluno; providenciar capacitações para que professores e toda a equipe escolar aprendam a ler e compreender os dados; e principalmente, utilizar os dados de avaliações para tomar decisões sobre melhoria da escola, ou seja, melhoria do processo ensino-aprendizagem e dos resultados deste processo.

Destaca-se, ainda, que 72,5% dos egressos do curso acreditam que desenvolveram competências de gestão e liderança que os tem auxiliado a administrar as escolas de modo mais adequado à obtenção de melhores resultados de aprendizagem dos estudantes, ou seja, de modo a colaborar para que a organização escolar cumpra o seu papel social.

Considerações finais

Neste texto se apresentou os resultados da avaliação de um curso de especialização ofertado para diretores de escolas. Para avaliar se o curso atingiu seu propósito analisou-se em que medida os egressos desenvolveram as competências de

gestão necessárias ao exercício do cargo, percebidas a partir das suas práticas de liderança na escola. O curso formou, entre 2012 e 2018, 2.448 diretores de escolas públicas: 1.036 dos 1.200 ingressantes no Rio de Janeiro e 1.412 dos 1.664 ingressantes, em São Paulo. A taxa de conclusão foi 85,47%.

Para investigar a efetividade do curso foi realizada uma survey com os egressos e obtidas 650 respostas válidas. O questionário, elaborado a partir do quadro de referência de Leithwood, Harris e Hopkins (2008), também utilizado na definição dos conteúdos do curso, foi organizado em quatro domínios/dimensões de conhecimento: definição da visão e do rumo estratégico da escola (D1); compreensão e desenvolvimento de pessoas (D2); reestruturação da organização escolar (D3); e gestão do processo de ensino-aprendizagem (D4). Os quatro domínios/dimensões de aprendizagem percebidos pelos egressos representam, em conjunto, o desempenho do curso que foi de 72,5%. Este valor é a taxa de efetividade do curso, ou seja, a capacidade de entregar resultados relevantes para os cursistas o que, neste caso, significa colaborar para o desenvolvimento de competências de gestão e liderança dos diretores das escolas a partir dos domínios. O desempenho do curso também pode ser constatado quando se avalia os domínios da liderança que foram apropriados pelos egressos e como estes conhecimentos colaboraram para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício do cargo, evidenciados na análise fatorial realizada.

Na execução dos testes de análise fatorial pelo critério da raiz latente, critério de Kaiser, extraíram-se quatro fatores - F1, F2, F3 e F4 -, responsáveis por explicar 45,6%, 8,2%, 4,4% e 3,5%, respectivamente, da variância total da dimensão analisada. Entretanto, a análise comparativa entre o quadro de referência de Leithwood, Harris e Hopkins (2008) e o resultado da análise fatorial das respostas dos egressos aos itens do questionário evidenciou que os domínios/dimensões de conhecimento analisados se associaram de forma distinta do *framework* de Leithwood, Harris e Hopkins (2008). Isto é, se distribuíram em quatro novos fatores que denominamos planejamento do processo de ensino-aprendizagem (F1); gestão participativa no âmbito da escola (F2); organização e coordenação do processo de ensino-aprendizagem (F3); e avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem (F4). Este último, o Fator 4, avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem, cuja essência é a utilização de dados de avaliação, internos e externos, nacionais e internacionais, isola quatro itens da dimensão 'gestão do processo de ensino-aprendizagem' (D4) de Leithwood, Harris e Hopkins (2008) e reafirmadas em Leithwood, Harris e Hopkins (2020).

Este é um dos principais achados desta pesquisa: enquanto, internacionalmente, os itens relativos ao uso dos dados das avaliações são percebidos como parte integrante da dimensão 'gestão do processo de ensino-aprendizagem' (D4) de Leithwood, Harris e Hopkins (2008; 2020), no caso brasileiro em análise as práticas relacionadas ao uso de dados das avaliações deram origem a um novo fator, o Fator 4, 'avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem'. É importante lembrar que os dados obtidos como resultado das avaliações são fundamentais para identificar os pontos fortes e frágeis da escola. De posse desse conhecimento o diretor da escola pode agir no sentido de buscar providenciar, em parceria com a comunidade escolar, ações educativas para dirimir as fragilidades e fortalecer os resultados positivos.

Nesse sentido vale destacar que Leithwood, Harris e Hopkins (2020), revisando os domínios/dimensões das práticas de liderança na gestão da escola, utilizados como referência para a construção do curso, confirmaram o quadro de referência proposto em 2008. Na realidade, com o aprofundamento e evolução dos estudos em vários países, os autores verificaram que, embora as quatro dimensões do quadro de referência continuem as mesmas, as práticas específicas de cada uma podem ser ampliadas, reduzidas ou reorganizadas, como no caso brasileiro em análise, pois o contexto e a especificidade de cada país também influenciam na definição das práticas de liderança na escola.

Referências

ÄRLESTIG , Helene, DAY , Christopher, JOHANSSON , Olof . *A decade of research on school principals: case studies from 24 countries*. London: Springer, 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: UFSC, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAMPOS, Fabián Campos. Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educacional*, Santa Inés, Viña del Mar, v. 53, n. 2, 2014, p. 91-111.

CARNOY, Martin et al. Intranational comparative education: what state differences in student achievement can teach us about improving education - the case of Brazil. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 61, n. 4, 2017, p. 726-759.

CLARKE, Simon; O'DONOGHUE, Tao. *School leadership in diverse contexts*. London: Routledge, 2016.

COLEMAN, J. S. *et al. Equality of educational opportunity*. Washington: Office of Education, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1966.

DAY, Christopher; GU, Quing.; SAMMONS, Pam. The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, Thousand Oaks, California, v. 52, n. 2, 2016, p. 221-258.

DAY, Christopher et al *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. London: Open University Press, 2011.

DAY, Christopher et al. *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham: National College for School Leadership, 2009.

FLOYD, Frank; WIDAMAN, Keith F. Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological assessment*, Washington, v. 7, n. 3, 1995, p. 286-299.

GARCIA, Paulo Sérgio; MIRANDA, Nonato Assis de. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 4, 2017, p. 2210-2230.

GOBBI, Beatriz Christo et al. Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação? *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, 2020, p. 198-220.

- GOMES, Alfredo Macedo; SANTOS, Ana Lúcia Félix; MELO, Darci Barbosa Lira de. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 25, n. 2, 2009, p. 263-281.
- GONZÁLEZ-FALCÓN, Inmaculada et. al. The importance of principal leadership and context for school success: insights from '(in)visible school'. *School Leadership & Management*, London, v. 19, 2019, p. 1-18.
- GRISSOM, Jason A; MITANI, Hajime; WOO, David S. Principal Preparation Programs and Principal Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, Thousand Oaks, California, v. 55, n. 1, 2019, p. 73-115.
- GURR, David; DRYSDALE, Laerie; GOODE, Helen. Global research on principal leadership. In: PAPA, Rosemary (ed.). *Encyclopedia of Educational Administration*. New York: Oxford University Press, (2020 - in press).
- GURR, David et al. The leadership, culture, and context nexus: lessons from the leadership of improving schools. *International Studies in Educational Administration*, Waterloo, Ontario, v. 46, n. 1, 2018, p. 22-44.
- HAIR, Joseph et al. *Análise multivariada de dados*. São Paulo: Bookman, 2005.
- HANUSHEK, Eric A. *Making schools work: improving performance and controlling costs*. Washington: The Brookings Institution, 1994.
- HANUSHEK, Eric A. The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, California, v. 18, n. 4, 1989, p. 45-51.
- HANUSHEK, Eric A. The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, New York, v. 24, n. 3, 1986, p. 1141-1177.
- HARRIS, Alma; JONES, Michelle. Why context matters: a comparative perspective on education reform and policy implementation. *Educational Research for Policy and Practice*, New York, v. 17, n. 3, 2018, p. 195-207.
- HOLMLUND, Helena; BÖHLMARK, Anders. Does grade configuration matter? Effects of school reorganization on pupils' educational experience. *Journal of Urban Economics*, Amsterdam, v. 109, 2019, p. 14-26.
- KAHN, Jeffrey H. Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice: Principles, advances, and applications. *The counseling psychologist*, Thousand Oaks, California, v. 34, n. 5, 2006, p. 684-718.
- LEITHWOOD, K. et al. *Successful School Leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London: DfES Research Report 800, 2006.
- LEITHWOOD, Kennet; HARRIS, Anna; HOPKINS, David. Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, London, v. 40, n. 1, 2020, p. 5-22.
- LEITHWOOD, Kennet; HARRIS, Anna; HOPKINS, David. Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, London, v. 28, n. 1, 2008, p. 27-42.
- LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, Washington, n. 140, 1932, p. 44-53.
- LÜCK, Heloisa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.
- LÜCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, 2000, p. 11-33.

MICHELON, Tatiane; LIRA, Luiz Alberto Rocha; RAZUCK, Fernando Barcellos. O sistema Universidade Aberta do Brasil: um estudo preliminar sobre a identificação dos fatores críticos da gestão integrada. *EmRede*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2016, p. 213-226.

GAY, Lorraine R; MILLS Geoffrey E; AIRASIAN Peter W.. *Educational research: competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson, 2019.

MEC. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 2005.

MORAL, Cristina et al. Successful secondary school principalship in disadvantaged contexts from a leadership for learning perspective. *School Leadership & Management*, London, v. 38, n. 1, 2018, p. 32-52.

NUNNALLY, Jum C. *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill, 1978.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 74, 2019, p. 213-232.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Public school management, leadership, and educational results in Brazil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, 2018, p. 1-18.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, 2016, p. 824-844.

PASQUALI, Luiz; PRIMI, Ricardo. Fundamentos da teoria da resposta ao item: TRI. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2003, p. 99-110.

PINTO, Vera Regina Ramos et al. Avaliação da Influência da liderança transformacional do diretor de escola sobre o desempenho dos alunos: análise a partir de microdados da Prova Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona (EUA), v. 27, n. 102, 2019, p. 1-43.

ROBINSON, Vivian M. J; HOHEPA, Margie; LLOYD, Claire. *School leadership and student outcomes: identifying what works and why*. Best evidence synthesis iteration [BES]. New Zealand: Ministry of Education, 2009.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jaderlino; SENIW, Rafael Meira. Qualidade educacional e gestão. formação, investigação e práticas gestoras. *Revista Ibero-Americana de Educación*, Araraquara, v. 70, 2016, p. 55-76.

SOTTANI, Natália Bazoti Brito Sottani et al. Políticas públicas de formação de diretores de escolas públicas no Brasil: uma análise do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB). *Education Policy Analysis Archives*, Arizona (EUA), v. 26, 2018, p. 1-31.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 13, n. 1, 2019, p. 11-25.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Professores da educação básica: perfil e percepções sobre sucesso dos alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 67, 2017, p. 64-101.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, 2014, p. 47-66.

Joysi Moraes é professora associada na Universidade Federal Fluminense.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0133-1111>.
Endereço: Rua Mário Santos Braga, s/n, sala 702, prédio I da Faculdade de Administração campus do Valonguinho - 24020-140 - Niterói - RJ - Brasil.
E-mail: jmoraes@id.uff.br.

Sandra Regina Holanda Mariano é professora titular na Universidade Federal Fluminense.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0332-4927>.
Endereço: Rua Mário Santos Braga, s/n, sala 702, prédio I da Faculdade de Administração campus do Valonguinho - 24020-140 - Niterói - RJ - Brasil.
E-mail: sandramariano@id.uff.br.

Bruno Francisco Batista Dias é estudante no curso de doutorado em Administração na Universidade do Grande Rio.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9037-9592>.
Endereço: Rua Professor José de Souza Herdy, 1160, bloco C, 2º andar - 25071-202- Rio de Janeiro - RJ - Brasil.
E-mail: brunofbd@id.uff.br.

Recebido em 24 de agosto de 2020.
Aceito em 29 de novembro de 2020.

