



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES

PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO

SOCIEDADE E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

CLAUDIO ROBERTO STACHEIRA

**ESCOLA E DESENVOLVIMENTO À ESCALA HUMANA:
UMA ANÁLISE DO PERFIL DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS
DE GOIÁS E DO DISTRITO FEDERAL**

**Brasília
2019**



CLAUDIO ROBERTO STACHEIRA

**ESCOLA E DESENVOLVIMENTO À ESCALA HUMANA:
UMA ANÁLISE DO PERFIL DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE
GOIÁS E DO DISTRITO FEDERAL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leides Barroso Azevedo Moura.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Nogales Vasconcelos.

BRASÍLIA

2019

CLAUDIO ROBERTO STACHEIRA

**ESCOLA E DESENVOLVIMENTO À ESCALA HUMANA:
UMA ANÁLISE DO PERFIL DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE
GOIÁS E DO DISTRITO FEDERAL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília.

Trabalho aprovado pela banca examinadora a seguir relacionada.

Brasília, 21 de março de 2019.

Prof.^a Dr.^a Leides Barroso Azevedo Moura
Presidente - PPGDSCI/UnB

Prof.^a Dr.^a Marília Miranda Forte Gomes
Membro Interno - PPGDSCI/UnB

Prof.^a Dr.^a Claudia Maffini Griboski
Membro Externo - FS/UnB

Prof. Dr. Ricardo Almeida de Paula
Membro Externo – UNICEN/Argentina

Prof. Dr. Joaquim José Soares Neto
Suplente - PPGDSCI/UnB

BRASÍLIA

2019

Dedico este trabalho à todas as pessoas que contribuíram e contribuem com a construção da minha trajetória de vida.

Dedico também aos agentes de processos educativos que sonham e agem para promover as condições necessárias às novas gerações, na direção de um modelo de desenvolvimento à escala humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela vida, pela saúde, pela família e pela oportunidade desta experiência neste plano e neste tempo histórico. Igualmente aos Espíritos Amigos que, como emissários da Inteligência Suprema, do Cristo e da Mãe Auxiliadora, dedicam atenção para intuir e instruir-nos na direção de uma vida consciente e em abundância.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe pelo aceite em permitir-me a vinda, assim como pela dedicação em, na singeleza que lhes é própria, zelar em família por minha trajetória desde a enxada e a graxa até os livros e a docência. Obrigado por educar meus passos e minhas vontades, apresentar-me o mundo, incentivar-me ao estudo, tolerar meus excessos, alimentar meus sonhos, apoiar minhas experiências e conceder-me até hoje exemplos de esperança e superação em um contexto de desafios. Esta mesma gratidão estendo ao padrinho e à madrinha por acolherem-me, de funcionário a afilhado, em uma das principais encruzilhadas do caminho que me trouxe até este momento.

Agradeço à minha esposa pela harmonia da opção de vida que juntos fizemos e pelos projetos que em cumplicidade construímos dia a dia. És minha educadora, inspiração, berço e pilar da vida, da vontade de sonhar e fazer, da capacidade de discernimento e da sobriedade que cultivamos como casal. O início e a conclusão deste doutorado são resultado da tua atenção e do teu cuidado para com o projeto de família e humanidade a que juntos nos dedicamos. À você, meu amor, meu cuidado e minha gratidão pelo que, como irmãos, a serviço, sonhamos e construímos ao longo do tempo.

Agradeço também à minha irmã e ao meu cunhado-irmão por me acolherem em seu cotidiano e pelo apoio que me concederam para que este projeto pudesse acontecer e ser concluído. Recebam este doutorado também como uma conquista de vocês.

Agradeço aos amigos Agnaldo e Silvia, que trouxeram Dom Bosco à minha vida, apoiaram meu percurso na UnB e permitiram-me experiências profissionais de descoberta e criação com propósito em comunidades educativas por todos os cantos do Brasil, inspirando a pesquisa que ora apresento. Igualmente à Elisete, companheira de jornada no doutorado, que admiro e a quem sou fraternalmente grato pela amizade. Agradeço ainda aos colegas Douglas e Luciana, pelas instruções no uso do QGIS e do R. De forma especial agradeço à

Marina pela atenção, paciência e muito gentil disposição que teve comigo, na desafiante tarefa de aplicar o GoM dentro do componente quantitativo da pesquisa.

Agradeço à Universidade Estadual de Goiás – UEG, instituição pública à qual tenho profundo apreço e orgulho de fazer parte, por conceder-me a licença para o doutorado e permitir-me servir em um trabalho útil, no qual me realizo como pessoa e como profissional, em atenção a jovens sedentos de esperança e apoio para o despertar dos seus sonhos, do seu potencial e dos seus projetos de vida.

De forma solene agradeço também à Universidade de Brasília – UnB, pela oportunidade de ser parte do rol de egressos usufrutuários do legado que o sonho e a audácia de brasileiros visionários como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira construíram no coração do Brasil. Expresso a mesma gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional – PPGDSCI da UnB, em especial à minha orientadora, Profa. Dra. Leides Barroso Azevedo Moura, assim como à Profa. Dra. Ana Maria Nogales Vasconcelos, coorientadora nesta pesquisa de doutorado. Agradeço à vocês duas pela humanidade com que me trataram e que as vejo tratar outras pessoas sempre, pela inspiração temática e pelas lições de vida que recebi de ambas, assim como por aportarem ao percurso que trilhei, a perícia teórico-metodológica que muito lhes caracteriza. Obrigado ainda pelo profissionalismo e pelos exemplos que, como docentes-pesquisadoras-extensionistas, vocês ofereceram-me ao longo destes quatro anos. Igualmente agradeço à Profa. Dra. Marília Miranda Forte Gomes pela sempre atenciosa e gentil dedicação no campo dos métodos quantitativos, e ao Prof. Dr. Joaquim José Soares Neto pela igual relação no campo da avaliação de programas, os quais juntamente com Leides e Ana integram a área de população, políticas públicas e desenvolvimento do PPGDSCI e foram decisivos para que este ciclo alcançasse seus objetivos. A vocês, Professoras e Professor, minha gratidão por cultivarem o valor, a liberdade e a ousadia da ciência e da prática interdisciplinar, assim como pela oportunidade de reconhecer em vocês e aprender a direção da maturidade acadêmica e a elevação da consciência humana que o projeto doutoral enseja.

"Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda."

Paulo Freire

"Em maior medida do que para muitas outras espécies, o ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano. Suas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia, sendo este esforço o que faz os seres humanos – para melhor ou para pior – produtores ativos de seu próprio desenvolvimento."

Urie Bronfenbrenner

"Deparamo-nos com situações desconcertantes, que entendemos cada vez menos. Se não devotamos consideravelmente mais energia e imaginação para criar concepções transdisciplinares significativas e consistentes, nossas sociedades continuarão a se desintegrar. Vivemos em um período de transição, o que significa que as mudanças de paradigmas não são apenas necessárias, mas indispensáveis."

Max-Neef

"As instituições são ao mesmo tempo auxílio e obstáculo. Mas, no fundo, acredito que todos os sistemas têm o seu valor. O verdadeiro problema não são as instituições nem os meios, é a finalidade. Não sabemos o que fazer porque não temos diante de nossos olhos a pessoa que queremos formar."

Michel Serres

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIC	Critério de Informação de Akaike
AMB	Área Metropolitana de Brasília
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIC	Critério de Informação Bayesiano
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DEH	Desenvolvimento à Escala Humana
DF	Distrito Federal
GO	Goiás
GoM	Grade of Membership
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMB	Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEB	Instituto Brasileiro de Estudos Superiores
IVJ	Índice de Vulnerabilidade Juvenil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIATAE	Modelo Interdisciplinar de Análise Teórica da Ação da Escola na Promoção do Desenvolvimento à Escala Humana
ONU	Organização das Nações Unidas
PPCT	Modelo Pessoa, Processo, Contexto e Tempo
PE	Perfil Extremo
PFE	Perspectiva Freireana de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RA	Região Administrativa do Distrito Federal
RLFM	Razão Lambda/Frequência Marginal

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TA	Tipo Amorfo
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TM	Tipo Misto
UF	Unidade Federativa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Evolução histórica da execução das despesas do Governo Federal na educação básica (2014 a 2018).....	28
Figura 2 - Faixa etária dos diretores de escolas públicas (Brasil, 2017)	34
Figura 3 - Composição do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB	39
Figura 4 - Visão dos componentes da Prova Brasil no âmbito do SAEB	40
Figura 5 - Pirâmide etária de Goiás de acordo com o sexo, segundo os grupos de idade (1991, 2000 e 2010).....	44
Figura 6 - Pirâmide etária do Distrito Federal de acordo com o sexo, segundo os grupos de idade (1991, 2000 e 2010)	44
Figura 7 - Índice de Vulnerabilidade Juvenil dos Municípios de Goiás (2010).....	46
Figura 8 - Índice de Vulnerabilidade Juvenil no Distrito Federal, por região administrativa e grupos de vulnerabilidade (2010)	48
Figura 9 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - Anos Finais do Ensino Fundamental (Brasil, Goiás e Distrito Federal – IDEB Total x IDEB Escolas Públicas - 2005 a 2017)	50
Figura 10 - Modelo PPCT de Bronfenbrenner	71
Figura 11 - Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.....	73
Figura 12 - Síntese da proposta do Desenvolvimento à Escala Humana	76
Figura 13 - Distribuição geográfica das escolas de Goiás selecionadas como população acessível da pesquisa	82
Figura 14 - Distribuição geográfica das escolas do Distrito Federal selecionadas como população acessível da pesquisa.....	83
Figura 15 - Fluxo de aplicação do GoM na pesquisa	91
Figura 16 - Localização da fonte de dados quantitativa utilizada pela pesquisa no âmbito do SAEB/Prova Brasil – Questionário contextual do diretor escolar	99
Figura 17 - Modelo Interdisciplinar de Análise Teórica da Ação da Escola na Promoção do DEH - MIATAE.....	107
Figura 18 - Classificação das escolas segundo o Critério de Melo (2007), a UF e o perfil ao qual pertencem – Ano/Edição 2013	119
Figura 19 - Classificação das escolas segundo o Critério de Melo (2007), a UF e o perfil ao qual pertencem – Ano/Edição 2017	119
Figura 20 – Comparação do percentual de escolas classificadas em cada perfil segundo o Critério de Melo (2007), a UF e o período analisado – 2013 e 2017	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de Necessidades Humanas Fundamentais e Satisfatores do DEH.....	58
Quadro 2 - Cenários hipotéticos que caracterizam o perfil das escolas analisadas pela pesquisa, em relação ao potencial para promoção das condições necessárias ao DEH	80
Quadro 3 - Variáveis alocadas na dimensão Gestão Escolar.....	100
Quadro 4 - Variáveis alocadas na dimensão Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos	101
Quadro 5 - Variáveis alocadas na dimensão Promoção de Ações Extracurriculares	102
Quadro 6 - Variáveis alocadas na dimensão Interação da Escola com a Comunidade	102
Quadro 7 - Variáveis alocadas na dimensão Funcionamento da Escola	103
Quadro 8 - Variáveis da dimensão Clima Escolar.....	103
Quadro 9 – Análise de convergência entre as teorias de base admitidas na pesquisa.....	106
Quadro 10 - Configuração teórica do MIATAE na promoção do DEH.....	109
Quadro 11 - Visões teóricas interdisciplinares geradas pelo MIATAE para promoção do DEH.....	110
Quadro 12 - Número ótimo de perfis extremos da pesquisa, de acordo com o Critério de Informação de Akaike - AIC	114
Quadro 13 - Composição dos PE e TM de acordo com os construtos da pesquisa, as dimensões e as variáveis descritoras para os anos/edições 2013 e 2017.....	121
Quadro 14 - Comparativo da composição dos PE e TM de 2013 e 2017, de acordo com o resultado resumido por dimensão de construto admitido na pesquisa.....	122
Quadro 15 – Cenários que caracterizam o perfil de escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal, em relação ao potencial para promoção das condições necessárias ao DEH – 2013 e 2017	126
Quadro 16 – Análise teórica sobre o potencial da ação de escolas do cenário D em relação ao DEH, segundo o MIATAE.....	134
Quadro 17 - PE segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2013	148
Quadro 18 - PE segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2017	152
Quadro 19 - TM segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2013	156
Quadro 20 - TM segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM no modelo de três perfis, com o critério de Melo (2007) para o ano 2017.....	161
Quadro 21 - Resumo do Perfil Extremo 1/2013 – PE1/2013	166
Quadro 22 - Resumo do Perfil Extremo 2/2013 – PE2/2013	168

Quadro 23 - Resumo do Perfil Extremo 3/2013 – PE3/2013	170
Quadro 24 - Resumo do Perfil Tipo Misto 12/2013 – TM12/2013.....	172
Quadro 25 - Resumo do Perfil Tipo Misto 13/2013 – TM13/2013.....	174
Quadro 26 - Resumo do Perfil Tipo Misto 21/2013 – TM21/2013.....	176
Quadro 27 - Resumo do Perfil Tipo Misto 23/2013 – TM23/2013.....	178
Quadro 28 - Resumo do Perfil Tipo Misto 31/2013 – TM31/2013.....	180
Quadro 29 - Resumo do Perfil Tipo Misto 32/2013 – TM32/2013.....	182
Quadro 30 - Resumo do Perfil Extremo 1/2017 – PE1/2017	184
Quadro 31 - Resumo do Perfil Extremo 2/2017 – PE2/2017	186
Quadro 32 - Resumo do Perfil Extremo 3/2017 – PE3/2017	188
Quadro 33 - Resumo do Perfil Tipo Misto 12/2017 – TM12/2017.....	190
Quadro 34 - Resumo do Perfil Tipo Misto 13/2017 – TM13/2017.....	192
Quadro 35 - Resumo do Perfil Tipo Misto 21/2017 – TM21/2017.....	194
Quadro 36 - Resumo do Perfil Tipo Misto 23/2017 – TM23/2017.....	196
Quadro 37 - Resumo do Perfil Tipo Misto 31/2017 – TM31/2017.....	198
Quadro 38 - Resumo do Perfil Tipo Misto 32/2017 – TM32/2017.....	200

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tempo que o diretor escolar trabalhou como professor antes de assumir a função (Brasil, 2017)	35
Tabela 2 - Forma como o diretor escolar assumiu o cargo/função (Brasil, 2017)	36
Tabela 3 - Visão comparativa do total de escolas e matrículas (Brasil, Goiás e Distrito Federal, 2018).....	49
Tabela 4 - Distribuição das escolas analisadas, de acordo com o PE e o critério de classificação – Ano/Edição 2013.....	115
Tabela 5 - Distribuição das escolas analisadas, de acordo com o PE e o critério de classificação – Ano/Edição 2017.....	115
Tabela 6 - Distribuição das escolas classificadas pelo Critério da Moda, de acordo com o PE e a UF a que pertencem – Ano/Edição 2013.....	116
Tabela 7 - Distribuição das escolas classificadas pelo Critério da Moda, de acordo com o PE e a UF a que pertencem – Ano/Edição 2017.....	116
Tabela 8 - Classificação das escolas de Goiás e do Distrito Federal nos PE e TM, segundo o critério de classificação e o perfil a que pertencem – 2013	117
Tabela 9 - Classificação das escolas de Goiás e do Distrito Federal nos PE e TM, segundo o critério de classificação e o perfil a que pertencem – 2017	118
Tabela 10 - Caracterização do diretor escolar quanto aos aspectos sócio demográficos nos cenários A e D 2013 e 2017	129
Tabela 11 - Caracterização do diretor quanto aos aspectos profissionais nos cenários A e D 2013 e 2017.....	130
Tabela 12 - Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017	202

RESUMO

Introdução: Esta pesquisa insere-se no campo de estudos interdisciplinares sobre desenvolvimento, sociedade e políticas públicas. Abordou a relação ecológica entre escola pública, desenvolvimento e o papel do diretor escolar nesse processo. O estado de Goiás e o Distrito Federal, no Brasil, foram sua área de interesse. Foram utilizadas três teorias de base: Desenvolvimento à Escala Humana como opção axiológica, Perspectiva Freireana de Educação como opção ontológica e Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano como opção topológica. A questão de pesquisa foi: admitindo a relação ecológica entre escola e desenvolvimento, o contexto escolar de escolas públicas de educação básica apresenta perfil que favorece a criação das condições necessárias ao Desenvolvimento à Escala Humana? **Objetivo:** Analisar o perfil de escolas públicas de educação básica de Goiás e do Distrito Federal em relação ao potencial de promoção das condições necessárias ao Desenvolvimento à Escala Humana, considerando a interação do diretor com o contexto escolar. **Métodos:** Abordagem mista, com delineamento longitudinal. O componente qualitativo utilizou método dialético e revisão narrativa de literatura, sobre as obras principais das teorias e produções complementares admitidas. O quantitativo utilizou o método Grade of Membership, baseado em lógica *fuzzy*, para conformar perfis heterogêneos de 829 escolas selecionadas com critérios predefinidos, utilizando dados secundários do questionário de contexto escolar, respondido pelo diretor destas escolas nos anos 2013 e 2017 da Prova Brasil, realizada pelo governo brasileiro. **Resultados:** A pesquisa propôs um modelo de análise teórica da ação da escola na promoção do Desenvolvimento à Escala Humana, integrando as teorias de base em um enfoque interdisciplinar estruturado. Caracterizou a heterogeneidade das escolas, delineando três perfis puros e nove mistos para cada ano. Um deles apresentou características que confirmaram a hipótese admitida. Os perfis foram classificados em quatro cenários de interpretação teórica do potencial da ação da escola em relação ao Desenvolvimento à Escala Humana. Dois cenários foram analisados pelo modelo proposto, comparando a variação longitudinal dos indivíduos com maior e menor potencial. A análise revelou significativa mobilidade de escolas entre perfis do ano de 2013 para 2017, onde menos de 8% daquelas em cenário de maior potencial no primeiro ano, mantiveram-se assim no segundo. O significado do cenário de maior potencial, considerando o modelo teórico proposto, foi tipificado em uma matriz. **Conclusão:** Na área de interesse da pesquisa, existe potencial em 9,2% das escolas de 2017 para promover as condições necessárias ao Desenvolvimento à Escala Humana. Contudo, admitindo-se a escola como um organismo vivo esse potencial pode ser temporário, pois a opção de aproveitá-lo exige da escola e sua comunidade educativa, um projeto educativo baseado na visão que a Relação Interdisciplinar Completa prevista no modelo proposto preconiza: o Desenvolvimento à Escala Humana como propósito/impacto a ser alcançado, a Perspectiva Freireana de Educação como conteúdo/abordagem do trabalho educativo a ser desenvolvido e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano como estratégia de sua implementação. Assim,

teoricamente um dos cenários potencializa o resultado da relação entre propósito, conteúdo e estratégia, gerando condições para uma ação escolar estruturada como projeto educativo ao Desenvolvimento à Escala Humana.

Palavras-chave: Educação e Desenvolvimento; Diretor Escolar; Prova Brasil; Grade of Membership; Relações ecológicas.

ABSTRACT

Introduction: This research is part of the field of interdisciplinary studies on development, society and public policies. Was studied the ecological relation between public school, development and the role of the school director in this process. Goiás state and Federal District, Brazil, were its interest area. Three theories were used: Human Scale Development as axiological option, Freirean Education Perspective as ontological option and Bioecological Theory of Human Development as topological option. Research question: assuming the ecological relation between school and development, the school context of public schools of basic education, has a profile that favors the creation of the necessary conditions for Human Scale Development? **Objective:** To analyze the profile of public schools of basic education in the interest area, concerning to the potential of promoting the necessary conditions to the Human Scale Development, considering the interaction of the school principal with the school context. **Methods:** Mixed approach with longitudinal design. The qualitative component used dialectical method and narrative revision of literature, on the main texts of the admitted theories and complementary productions. The quantitative used the Grade of Membership method, based on fuzzy logic, to characterize heterogeneous profiles of 829 schools selected with predefined criteria, with secondary data from the school context questionnaire, answered by the school director in the years 2013 and 2017 of the Prova Brasil, collect by the Brazilian government. **Results:** Was proposed a theoretical analysis model of the school's action in the promotion of the Human Scale Development, integrating the basic theories into a structured interdisciplinary approach. It characterized the heterogeneity of the schools, outlining three pure and nine mixed profiles for each year. One of them presented characteristics that confirmed the hypothesis admitted. The profiles were classified in four scenarios of theoretical interpretation, of the school action potential to Human Scale Development. Two scenarios were analyzed by the proposed model, comparing the longitudinal variation of individuals with higher and lower potential. The analysis revealed significant school mobility between profiles from 2013 to 2017, where less than 8% with the highest potential scenario in the first remained in the second. The meaning of the scenario of greatest potential, considering the theoretical model, was typified in a frame. **Conclusion:** In the interest area, there is potential in 9.2% of schools in 2017 to promote the necessary conditions for Human Scale Development. However, assuming the school as a living organism, this potential may be temporary, because the option to take advantage of it demands from the school and its educational community an educational project based on the vision that the Full Interdisciplinary Relationship of the theoretical model establishes: Human Scale Development as a purpose/impact to be achieved, the Freirean Education Perspective as a content/approach to the educational work to be developed and the Bioecological Theory of Human Development as a strategy for its implementation. Thus, one of the scenarios theoretically potentiates the result of the relationship between

purpose/impact, content/approach and strategy, generating conditions for a structured educational action as a educational project for Human Scale Development.

Keywords: Education and Development; School Principal; Prova Brasil; Grade of Membership; Ecological relations.

APRESENTAÇÃO

A trajetória do autor em conexão à presente pesquisa, tem como principais características o interesse e a vivência interdisciplinar no campo do desenvolvimento humano, especialmente em relação às novas gerações. Ao longo dos últimos quinze anos ela foi construída por sua participação como membro de equipes técnicas e gestoras de organizações não governamentais do Brasil e do exterior, organismos do Sistema Nações Unidas e do Sistema S, Governo Federal brasileiro, setor empresarial e universidades, nas quais o autor contribuiu como técnico de campo, assessor, coordenador, diretor de área e consultor em ações, projetos e políticas públicas de alcance local, regional e nacional. Durante esse tempo, conheceu múltiplos contextos e vivenciou variadas experiências voltadas para o desenvolvimento social, na cidade e na área rural, em 21 Unidades Federativas – UF do país, em projetos que contemplaram cenários de vulnerabilidade da população e de capacidades de superação de desigualdades, alicerçadas em alternativas de base com apoio extramuros.

No cerne desta trajetória, as experiências mais significativas acerca do problema a ser resolvido, do aprendizado adquirido e dos resultados alcançados ocorreram na área do desenvolvimento de organizações engajadas em políticas públicas sociais, assim como em ações e projetos de promoção do protagonismo, da cidadania e dos direitos humanos. Desde então o autor vem percorrendo caminhos acadêmicos e empíricos multidisciplinares envolvendo gestão, filosofia, psicologia organizacional, engenharia de produção, tecnologia, pedagogia, docência, cooperação internacional, empreendedorismo e negócios, incidência e representação política, na expectativa de construir e praticar formas de pensar e agir coadunadas à complexidade da vida, na área técnica e no campo temático, resistindo à especialização instrumental desprovida de enredo.

Como um dos principais aprendizados construídos durante este período, o autor considera que as organizações são essenciais para a vida em sociedade, desde que estejam a serviço da dignidade das pessoas, a partir dos objetivos que dispuseram-se a praticar eticamente nesta direção.

Entretanto, diante da repercussão de fetiches que o isomorfismo institucional característico do neoinstitucionalismo imprime no âmbito das organizações educativas, o

autor percebeu ser ainda mais necessário compreender como elas e seus atores se definem, como pensam e como agem. Nesse aspecto, renunciou às promessas de solução instantânea dos problemas que manifestam-se no complexo ecossistema das organizações e de suas iniciativas, comumente ofertadas na forma de pacotes/soluções comerciais que desprezam a natureza artesanal dos processos a que se propõem resolver de forma padronizada, priorizando agregar o estudo científico desta perspectiva aos projetos empíricos que promove e participa.

Para operacionalizar essa opção, estando vinculado desde o ano de 2010 ao quadro do magistério superior da Universidade Estadual de Goiás, prospectou interesse em estudos de médio e longo prazos a respeito da dinâmica de desenvolvimento da região do Brasil Central, com ênfase no papel e no impacto das organizações e das políticas públicas no desenvolvimento humano e social deste território.

No Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, o autor iniciou e aprofundou leituras sobre a proposta teórica do Desenvolvimento à Escala Humana – DEH, reconciliando com ela visões de mundo até então fragmentadas. Desde então, dedica-se a estudá-la e contextualizá-la às experiências anteriores e às expectativas de futuro como profissional e como cidadão, na expectativa de contribuir com a tessitura e a manutenção de alternativas de vida à escala humana.

Nesse contexto, a pesquisa ora apresentada é um passo inicial de um projeto vida pelo qual o autor quer contribuir com o desenvolvimento regional de Goiás e do Distrito Federal, impulsionado para além do “pensamento silo” entre Estado e sociedade, mediante a promoção da qualidade da educação e das organizações educativas.

Como resultado de um ciclo de formação doutoral, o presente manuscrito está organizado em oito capítulos, divididos em duas partes. Na primeira são apresentadas as características da pesquisa realizada para a conclusão deste ciclo, compreendendo no Capítulo 1 a delimitação do objeto e sua relevância, a discussão da relação entre escola e desenvolvimento e o papel do diretor escolar nela, assim como um panorama sobre a fonte de dados da pesquisa e sobre o contexto de Goiás e do Distrito Federal. Em seguida são apresentadas as teorias de base (Capítulo 2), assim como o problema de pesquisa, os

objetivos, a hipótese e a caracterização das unidades de análise admitidas no estudo (Capítulo 3), sucedidos pelo delineamento metodológico nele utilizado (Capítulo 4).

A segunda parte do documento congrega os resultados da pesquisa em três âmbitos: i) apresentação de um modelo interdisciplinar de análise teórica da ação da escola na promoção do DEH, proposto pela pesquisa (Capítulo 5); ii) caracterização de perfis puros e mistos, assim como classificação de escolas nestes, com base no método Grade of Membership - GoM (Capítulos 6), e; iii) alocação destes perfis em um quadro de cenários para análise e interpretação teórica em relação à promoção do DEH (Capítulo 7). Em seguida apresentam-se as conclusões do estudo, juntamente com as considerações sobre os limites da pesquisa realizada e as perspectivas futuras (Capítulo 8).

Tendo em vista o elevado número de tabelas e quadros, fruto do processamento quantitativo de dados pelo GoM, optou-se por reuni-los no item Apêndices como recurso complementar aos resultados apresentados nos capítulos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	26
1. DELIMITAÇÃO DO OBJETO	26
1.1. Contexto, relevância e justificativa do estudo	26
1.2. Escola e desenvolvimento: uma relação ecológica.....	30
1.3. Diretor escolar: agente estruturante do processo educativo.....	33
1.4. Questionário de contexto do diretor escolar no SAEB/Prova Brasil: uma fonte de dados para caracterizar o perfil de escolas públicas	38
1.5. Sobre a opção por Goiás e Distrito Federal como território contextual de interesse da pesquisa.....	42
2. TEORIAS DE BASE	52
2.1. Enfoque axiológico: Desenvolvimento à Escala Humana - DEH	52
2.1.1. Aspectos históricos	53
2.1.2. Aspectos epistemológicos	56
2.1.3. Aspectos metodológicos	58
2.2. Enfoque ontológico: Perspectiva Freireana de Educação - PFE.....	60
2.2.1. Aspectos históricos da educação brasileira	61
2.2.2. Aspectos epistemológicos em educação e desenvolvimento na PFE.....	64
2.3. Enfoque topológico: Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano - TBDH	69
2.3.1. Aspectos históricos	70
2.3.2. Aspectos epistemológicos	72
2.3.3. Aspectos metodológicos	74
3. DELINEAMENTO DA PESQUISA	76
3.1. Problema de pesquisa.....	76
3.2. Objetivos.....	77
3.3. Hipótese	78
3.4. População acessível selecionada pela pesquisa	81
4. MATERIAIS E MÉTODOS	85
4.1. Características metodológicas qualitativas	86
4.2. Características metodológicas quantitativas	87
4.2.1. Preparação do arquivo de dados no modelo GoM para o R	92

4.2.2.	Definição do número ótimo de Perfis Extremos – PE.....	94
4.2.3.	Caracterização e descrição dos Perfis Extremos mediante a identificação das características preponderantes	95
4.2.4.	Classificação das escolas em relação ao Perfil Extremo	96
4.2.5.	Caracterização e descrição dos Tipos Mistos a partir dos Perfis Extremos ..	97
4.2.6.	Classificação das escolas em relação aos Tipos Mistos	97
4.2.7.	Validação dos Tipos Mistos criados.....	98
4.3.	Base de dados e variáveis utilizadas na pesquisa	99
PARTE II: RESULTADOS.....		105
5.	MODELO INTERDISCIPLINAR DE ANÁLISE TEÓRICA DA AÇÃO DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DO DEH	105
5.1.	Convergência entre as teorias de base da pesquisa.....	105
5.2.	Especificação do modelo	107
5.3.	Considerações para a aplicação do modelo	112
6.	CARACTERIZAÇÃO DOS PERFIS E CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS POR MEIO DO GoM.....	114
6.1.	Classificação das escolas de acordo com os Perfis Extremos.....	115
6.2.	Classificação das escolas de acordo com os Tipos Mistos	117
6.3.	Composição dos PE e TM gerados pelo GoM.....	120
6.4.	Visão comparada sobre a composição dos perfis 2013 e 2017.....	122
6.5.	Análise comparada sobre a classificação das escolas nos perfis 2013 e 2017....	124
7.	PERFIL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÁS E DISTRITO FEDERAL EM RELAÇÃO À PROMOÇÃO DO DEH.....	126
7.1.	Análise topológica dos cenários A e D.....	128
7.2.	Análise teórica sobre o potencial da ação de escolas do cenário D em relação ao DEH	133
8.	CONCLUSÃO	137
8.1.	Limites da pesquisa.....	139
8.2.	Perspectivas futuras	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		143
APÊNDICES		148
A1.	Composição dos PE de acordo com as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2013	148
A2.	Composição dos PE de acordo com as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2017	152

A3. Composição dos Tipos Mistos de acordo com as características preponderantes indicadas pelo GoM no modelo de três perfis, com o critério de Melo (2007) para o ano 2013.....	156
A4. Composição dos Tipos Mistos de acordo com as características preponderantes indicadas pelo GoM no modelo de três perfis, com o critério de Melo (2007) para o ano 2017.....	161
A5. Fichas de caracterização dos PE e TM 2013 e 2017.....	166
A6. Classificação de escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal analisadas pela pesquisa de acordo com os PE e TM atribuídos pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os anos/edições 2013 e 2017	202

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no campo dos estudos interdisciplinares sobre desenvolvimento, sociedade e políticas públicas. Nele evoca a educação enquanto direito social universal assegurado na Constituição Federal Brasileira de 1988, propondo-se a analisar a ação de escolas públicas, como lócus expresso do projeto educativo escolar que a legislação nacional preconiza, em relação à promoção do Desenvolvimento à Escala Humana – DEH.

O DEH é uma proposta teórica apresentada na década de 1980. Segundo Max-Neef (2012, p. 18), é fruto de um longo processo de reflexão coletiva impulsionado por um grupo de sul-americanos com o apoio de canadenses e suecos, em busca de alternativas aos profundos dilemas e à crise sistêmica latino-americana advinda das frustrações do desenvolvimentismo e do monetarismo neoliberal, duas grandes perspectivas econômicas que desde o pós-guerra predominam na região, demonstrando-se incapazes de promover dignidade, cidadania e qualidade de vida a todas as pessoas, assegurando ao mesmo tempo a interdependência, o equilíbrio e a harmonia entre sociedade e meio ambiente frente às características deste território.

O postulado central do DEH lança luz a uma nova perspectiva sobre as necessidades humanas, considerando as pessoas como sujeitos do desenvolvimento, não seu objeto. Suas proposições denunciam a visão predominante que propaga o desenvolvimento como conceito e prática análogo ao crescimento econômico, cujo modelo baseia-se em uma mecânica sustentada no consumo em massa, que esgarça o tecido social, desequilibra os ecossistemas naturais e amplia as diferentes formas de desigualdade.

De acordo com Max-Neef (2012, p. 27), o DEH exige a opção consciente por um enfoque diferente do convencional diante da realidade. Sua unidade seminal é a própria pessoa humana enquanto sujeito do processo de desenvolvimento, que discernindo sobre si e seu papel nessa mesma realidade, opta e cultiva a proposta do DEH como valor pessoal, ao mesmo tempo em que dissemina-o à outras pessoas nas diferentes unidades e áreas da vida em sociedade. Nesse sentido, como proposta de um novo paradigma advindo de “um processo em constante movimento” (MAX-NEEF, 2012, p. 26), o DEH necessita de

condições para que essa visão de mundo seja compreendida, tecida e cultivada consciente e criticamente pelas pessoas.

O reconhecimento do valor desta visão de desenvolvimento e da importância em estudá-la como alternativa ao modelo hegemônico, fundamentou o trabalho ora apresentado. Agregou-se à ela a Perspectiva Freireana de Educação (PFE), que ao também reconhecer a pessoa humana como sujeito e assumir a educação como ato humano de intervenção no mundo (FREIRE, 1996; 2011; 2016; 2017; FREIRE et al, 2016), coaduna-se com os postulados do próprio DEH. Ao mesmo tempo, na abordagem interdisciplinar do presente trabalho, a PFE viabiliza um enfoque na relação entre o diretor da escola e o respectivo contexto escolar, que expande as aplicações da obra freireana frequentemente dirigidas à análise da relação professor-aluno.

Na base teórica da pesquisa, além do DEH (campo da economia ecológica) e da PFE (campo da educação) foi incluída a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano – TBDH (campo da psicologia do desenvolvimento), cujo enfoque também valoriza o ser humano como sujeito em permanente formação. Articuladas, elas alicerçaram o delineamento do objeto, a delimitação do problema e a interpretação dos resultados pela lente interdisciplinar.

Com esta fundamentação, a pesquisa elegeu a escola pública como sua unidade de análise, reconhecendo nela um elemento estruturante da sociedade para promover o DEH. Ao mesmo tempo concentrou seu olhar na ação do diretor escolar sobre o contexto escolar respectivo, admitindo tratar-se de um agente estratégico que pode contribuir para que a escola gere as condições que o DEH precisa. Além disso, o estudo considerou que a escola é um organismo vivo (GADOTTI, 1992) e por conseguinte possui natureza dinâmica diante da realidade. Desta natureza eclodem características heterogêneas de cada escola, construídas ao longo do tempo pela sua interação com o contexto em que estão inseridas.

Este enfoque foi operacionalizado na pesquisa a partir de dados oficiais secundários provenientes do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB/Prova Brasil, coletados por meio do questionário de contexto respondido pelo diretor escolar nos anos/edições 2013 e 2017. Estas bases de dados foram produzidas e disponibilizadas de maneira pública e publicizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão do Governo Federal do Brasil. Para processá-los e analisá-los o estudo

utilizou abordagem mista, aglutinada em um modelo interdisciplinar de análise teórica da ação da escola na promoção do DEH e no método estatístico Grade of Membership – GoM. O modelo foi proposto pelo estudo como produto da articulação entre as três teorias acima indicadas e aplicado na interpretação qualitativa dos resultados estatísticos gerados pelo GoM. Este por sua vez, por fundamentar-se na lógica dos conjuntos nebulosos (*fuzzy sets*) e admitir que um mesmo indivíduo pode pertencer parcialmente e ao mesmo tempo a múltiplas características, permitiu identificar para cada edição do SAEB/Prova Brasil contemplada na pesquisa, perfis puros e mistos de 829 escolas públicas de ensino fundamental do estado de Goiás e do Distrito Federal, analisados com o auxílio do modelo anteriormente referido em relação à criação das condições necessárias ao DEH.

PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

1. DELIMITAÇÃO DO OBJETO

A análise do perfil de escolas públicas em relação ao Desenvolvimento à Escala Humana – DEH abordada no presente estudo, considerou a perspectiva ecológica da relação entre escola e desenvolvimento, bem como o papel do diretor escolar nesse processo.

Para delimitar seu objeto, a pesquisa também apoiou-se nas especificações do SAEB/Prova Brasil, especialmente relacionadas ao questionário contextual respondido pelo diretor escolar. Agregado a isso, admitiu o estado de Goiás e o Distrito Federal como território contextual de interesse da pesquisa. Juntos, estes elementos delimitaram o objeto da pesquisa e encontram-se especificados a seguir.

1.1. Contexto, relevância e justificativa do estudo

A educação é um tema fundamental para o desenvolvimento de um país. No Brasil a Constituição Federal de 1988 estabelece-a em seu Artigo 6º como um direito social, reiterando no Artigo 205 seu caráter universal a todos os brasileiros e brasileiras. A Carta Magna também determina o dever do Estado e da família em promovê-la e incentivá-la em colaboração com a sociedade, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

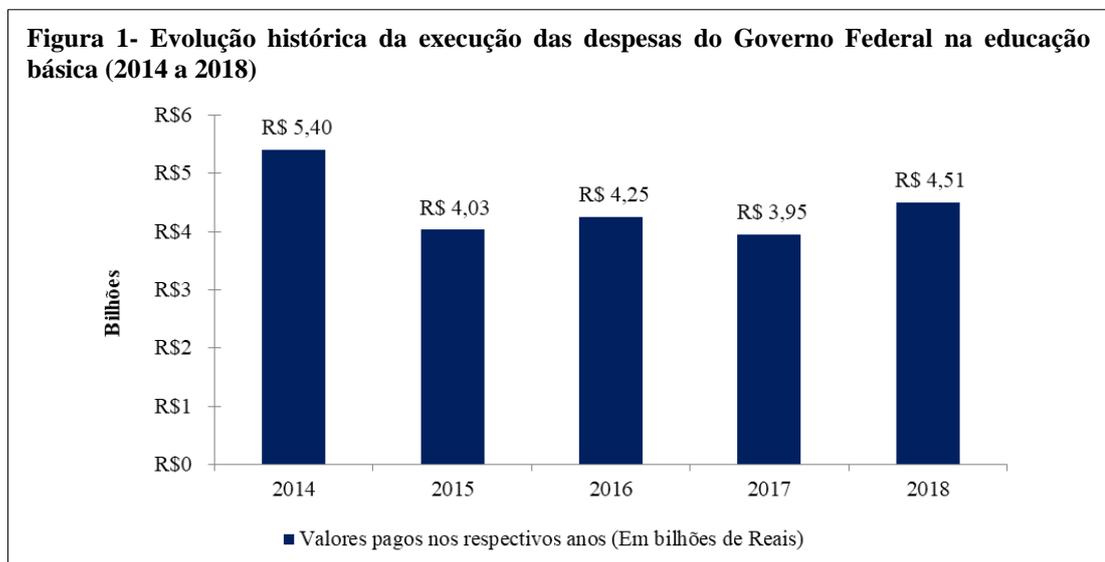
Como um dos componentes desta garantia tem-se a educação escolar, preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 9.694 de 20 de dezembro de 1996 e suas alterações trazidas pela Lei Nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. De acordo com a LDB, a educação escolar é composta pela educação básica - formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - e pela educação superior. É dever do Estado ofertar a educação escolar pública, garantindo a educação básica gratuita a todos os indivíduos em idade entre 4 e 17 anos. O ensino fundamental, obrigatório e gratuito em escola pública, tem duração de 9 anos e inicia-se aos 6 anos de idade da pessoa. Além disso, a LDB preconiza que a educação escolar é inspirada nos princípios de liberdade e

nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1988; 1996; 2006).

Ainda de acordo com a LDB, a educação nacional está organizada em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, cabendo a estes, liderados pela primeira, a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE e sua implementação em todos os sistemas de ensino. Atualmente encontra-se em andamento o PNE com vigência para o período 2014-2024, instituído pela Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação e implementar um conjunto de 20 metas e 254 estratégias para operacionalizar 10 diretrizes, a saber: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014). O PNE, regulamentado pela Lei Nº. 10.172/2001, vigorou no período entre os anos de 2001 a 2010 e contava com 295 objetivos e metas.

Segundo Corrêa e Coelho (2018, p. 114), o PNE 2014-2024 tem como propósito melhorar a qualidade da educação no Brasil. Entretanto, restando apenas 6 anos para sua conclusão, 8 das 20 metas já possuem prazos intermediários vencidos e seus desafios estão longe de serem superados. Exemplo disso é que, nacionalmente, cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos ainda estão fora da escola, em desacordo com o Artigo 4º da LDB, ressalte-se. De acordo com as autoras, dentre estes, aproximadamente 1,5 milhão são jovens de 15 a 17 anos, idade em que deveriam estar cursando a etapa do ensino médio (CORRÊA E COELHO, 2018, p. 114).

Da mesma forma, conforme mostra a Figura 1 a seguir, no período entre 2014 e 2018 houve redução no montante anual de despesas na área da educação básica pagas pelo Governo Federal, fator que reforça o cenário de desafios do PNE 2014-2024.



Fonte: Brasil, 2018.

Destaca-se também que as metas e estratégias do PNE 2014-2024 possuem uma ampla repercussão sobre as escolas, unidades locais dos sistemas educacionais. De acordo com o INEP (2019), no ano de 2018 o Brasil registrou 181.939 estabelecimentos escolares na educação básica e 48.455.867 matrículas (correspondendo a aproximadamente 23% da população total do país). Destes estabelecimentos, 77,5% são públicos e reúnem 81% do total de matrículas da educação básica nacional. Ao considerar somente o ensino fundamental público, os dados do INEP mostram que 73,5% do total de escolas públicas do país atuam nesta etapa, reunindo 57% do universo de matrículas do Brasil. Por sua vez, 34% destas escolas implementam os anos finais do ensino fundamental - período de interesse do estudo ora apresentado, registrando pouco mais de 26% do total das matrículas na educação básica brasileira.

Por mais que estes dados sejam insuficientes para demonstrar a complexidade dos desafios da educação pública brasileira contemporânea, especialmente no âmbito das expectativas do PNE 2014-2024, eles advogam pela necessidade e relevância de estudos que abordem a educação como fator de desenvolvimento, assim como sua relação com a escola pública. Nesse sentido, dentre outros fatores a pesquisa ora apresentada justificou-se

por: i) no aspecto institucional, reafirmar a educação enquanto direito social básico e universal previsto na Carta Magna de 1988, a educação escolar como uma de suas formas de expressão e a escola pública, universal e gratuita como seu principal local de oferta; ii) no aspecto acadêmico, responder à responsabilidade que cabe à universidade e aos seus programas de pós-graduação, como parte da sociedade, nas iniciativas para compreender estes desafios e prospectar alternativas para resolvê-los; iii) no aspecto político-democrático, valorizar o PNE 2014-2024 como pacto nacional celebrado entre sociedade e Estado para promover a qualidade da educação até o ano de 2024, e; iv) no aspecto estratégico, dar visibilidade à relação entre escola e desenvolvimento e o papel do diretor escolar nesse processo, como um dos pilares da opção de projeto de país para superar diferentes formas de desigualdade e promover qualidade de vida com a sua população.

Considera-se ainda que ao utilizar dados oficiais disponibilizados pelo INEP, a pesquisa também ampliou sua relevância e contribuiu para a geração de valor à informação pública e publicizada, diante do expressivo investimento financeiro direto dispendido pelo Governo Federal para viabilizar a coleta de dados das edições 2013 e 2017 do SAEB/Prova Brasil. Da mesma forma, ao aplicar o GoM para sua análise, demonstrou uma visão do potencial deste método como complemento aos esforços de avaliação de políticas públicas educacionais do Brasil, esperando contribuir para a consolidação do PNE 2014-2024, especialmente da Meta 7¹ e das respectivas estratégias 7.1, 7.3, 7.4, 7.23, 7.28.

Por fim, ao utilizar um enfoque interdisciplinar para lançar luz sobre a importância do diretor escolar na relação entre a escola e desenvolvimento, assim como sobre o perfil das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal, a pesquisa colaborou para dilatar as fronteiras do conhecimento nesse campo de estudos, com a expectativa de valorizar os esforços locais escolares e nacionais em políticas públicas, vetores para a promoção do desenvolvimento diante do contexto heterogêneo brasileiro. Nessa mesma perspectiva, a pesquisa visou oferecer insumos para o monitoramento do Plano Distrital de Educação PDE-2015/2025 do DF, que contém 21 metas e 411 estratégias, conforme Lei Distrital N° 5.499/2015, como também do Plano Estadual de Educação de Goiás PEE-2015/2025, instituído pela Lei Estadual N°. 18.969/2015, que reúne 21 metas e 170 estratégias.

¹ 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: Anos iniciais do ensino fundamental, 2015 = 5,2; 2017 = 5,5; 2019 = 5,7; 2021 = 6,0. Anos finais do ensino fundamental, 2015 = 4,7; 2017 = 5,0; 2019 = 5,2; 2021 = 5,5. Ensino médio, 2015 = 4,3; 2017 = 4,7; 2019 = 5,0; 2021 = 5,2.

1.2. Escola e desenvolvimento: uma relação ecológica

De acordo com Paro (2015, p. 63), “a educação como apropriação da cultura é direito universal e se apresenta como necessidade intrínseca ao desenvolvimento da sociedade e ao fortalecimento da democracia”. A escola, local definido na lei para a promoção da educação escolar, tem sido ao longo das últimas duas décadas objeto de análise e consideração de diversos autores e em diferentes aspectos. Para o contexto da presente pesquisa, destacam-se os estudos de Gadotti (1992), Freire (1996; 2017), Casassus (2002), Canário (2005; 2006), Luck (2011; 2015), Sibilia (2012) e Marques et al (2015), por conterem elementos que permitem caracterizar a relação ecológica entre a escola e o desenvolvimento, interface prioritária do presente estudo.

Segundo Canário (2005, p. 62), “como instituição, a escola desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação”. Ao mesmo tempo, o modelo atual predominante de escola ainda guarda características da visão de mundo que lhe deu origem, fruto do intervalo entre o final da Segunda Guerra Mundial e o início dos anos 1970, período alicerçado em uma visão de progresso traduzida na perspectiva desenvolvimentista no Brasil. Para o autor, a expansão da abertura de escolas que caracterizou este período representou “o reconhecimento dos sistemas educativos como fator econômico de primeira importância” (CANÁRIO, 2005, p. 79), dando ampla evidência à relação entre a escola e a referida visão de desenvolvimento. No entanto, a crise do petróleo característica do início dos anos 1970 e o cenário de danos ambientais gerados pelo modelo de desenvolvimento fundamentado no crescimento econômico e de industrialização em massa, agregados à repercussão dos debates sobre a finitude dos recursos naturais e a ampliação das desigualdades socioeconômicas da população, evidenciaram que a promessa de uma escola capaz de gerar linearmente oportunidades sociais a partir de oportunidades educativas não se comprovou (CANÁRIO, 2005, p. 80).

Segundo Sibilia (2012, p. 16) “a escola foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico de modernidade que a planejou e procurou pô-la em prática”. Assim, tornou-se peça do modelo de desenvolvimento caracterizado acima, que concebeu-a como um de seus equipamentos centrais responsável

por instrumentalizar mão de obra necessária ao sistema produtivo em questão, a despeito da condição humana, da sua natureza educativa e da necessidade de relacionamento harmônico com o meio ambiente. Segundo Canário (2006, p. 17), isso expôs a escola à subordinação instrumental de uma "racionalidade econômica que está na raiz dos nossos graves problemas sociais", reproduzindo a visão de desenvolvimento análoga ao crescimento econômico denunciada pelo DEH.

Nesse ponto reside o epicentro de inflexão a respeito da visão ecológica que a presente pesquisa considera, para declarar sua perspectiva sobre a relação entre escola e desenvolvimento. Se por um lado as expectativas impressas sobre a escola a partir da segunda metade do século XX, culminaram em afirmá-la como um aparelho especializado para alimentar o sistema econômico característico deste período, por outro uma nova perspectiva sobre ela tomou corpo deste período em diante a partir de um olhar ecológico (por exemplo, a PFE e o DEH). Ela postula que em sua concepção, funcionamento e resultados, a escola é influenciada pela visão de sociedade e pelo contexto em que está inserida, tendo em vista a natureza interativa e dinâmica que a caracteriza e a torna parte da comunidade em que está inserida (FREIRE, 1996; CASASSUS, 2002).

Nesse sentido, de acordo com Casassus (2002, p. 62) “a forma de existência de uma escola é dada por um fluxo de interações entre pessoas”, o que na visão de Lück (2011) faz da escola e de seus processos educativos uma dinâmica histórica e dialógica nas esferas intra e extraescolar, que permite superar a condição de mecanismo reprodutor de status quo e configurar-se como ambiente educativo.

Esse é o ponto central da ecologia da relação entre a escola e o desenvolvimento: a escola deve promover uma educação “entendida em um sentido amplo como um processo de conhecer e intervir no mundo, uma contribuição decisiva para que possamos encontrar uma ‘saída’ para as questões de civilização que nos atingem” (CANÁRIO, 2006, p. 12).

Segundo Gadotti (1992, p. 43) e Luck (2011, p. 95), “a escola é um organismo vivo”, resultado da interação entre seus membros e o meio, logo, não pode ser definida de maneira reducionista. Para Luck (2015, p. 50), ao serem entendidas desta forma as escolas “tornam-se importantes e significativas células vivas da sociedade, com ela interagindo, a partir da dinâmica de seus múltiplos processos”. Trata-se, portanto, de uma totalidade, “um sistema aberto que realiza trocas permanentes com o seu meio ambiente” (CANÁRIO,

2005, p. 54), pois os fenômenos escolares não estão circunscritos às paredes da sala de aula e à dualidade entre professor e aluno.

Nessa relação reconhece-se a interdependência entre a escola, o contexto, o ser humano enquanto sujeito da ação escolar e a dimensão local como seu vetor, própria também do DEH. Segundo Freire (2017, p. 48), isso supera a noção que simplifica a identidade da escola a fatores explícitos como infraestrutura, pessoal, currículo e recursos administrativos, pois “não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (FREIRE, 1996, p. 63).

A noção dinâmica, sistêmica e orgânica - para tal, ecológica - da relação entre a escola e o desenvolvimento mediante a interação entre ela, seus sujeitos e seu contexto ao longo do tempo, aproxima a TBDH, a PFE e o DEH. De acordo com Canário (2006, p. 19), os processos de mudança promovidos a partir da ação escolar também são ecológicos, pois “a escola e seus atores mudam em um mesmo tempo e por interação recíproca”. Sendo assim, permitem à escola agir na direção de uma perspectiva de desenvolvimento que vença o que Freire (2017, p. 87) cunhou ser a concepção bancária de educação, promovendo o que o autor também denominou ser a educação libertadora.

Nesse sentido, a ação da escola pode admitir um dado modelo de desenvolvimento como paradigma pelo qual reconhece os sujeitos de seu processo educativo como tal, interpreta o contexto e projeta sua ação sobre ele para transformá-lo. Trata-se da essência da práxis educativa contida na PFE: ação e reflexão das pessoas sobre o mundo para transformá-lo, pois o “homem só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo” (FREIRE, 2017, p. 26).

Segundo Marques et al (2015, p. 32), a educação escolar possui objetivos e finalidades para a vida em comunidade e a vida profissional, sendo que sua concepção é fundamentada em fatores axiológicos próprios de cada cultura e de cada época, reconhecendo-se existir paradoxo entre a escola que se oferece, a que se tem e a que se quer. Nesse sentido, segundo Canário (2006, p. 27) a escola é “sem dúvida, uma das mais importantes instituições educativas”.

A relação ecológica entre escola e desenvolvimento presume a noção libertadora contida na PFE. Nessa visão, para Luck (2015, p. 95), “o ser humano é um ser social e só

se desenvolve plenamente, a partir de sua interação produtiva com as demais pessoas”. Tal ecologia também pressupõe que a escola participa do desenvolvimento da sociedade, pois a influencia, ao mesmo tempo em que ao ser influenciada por ela também desenvolve-se. Isso ocorre porque “indivíduo e sociedade são inseparáveis, uma vez que o caráter social é a grande característica humana” e “a educação é um processo interativo-social orientado para a formação de pessoas como seres sociais” (LUCK, 2015, p. 97), cuja prática educativa escolar deve ser fundamentada no reconhecimento da pessoa humana como sujeito do processo educativo e por assim dizer do próprio desenvolvimento, repercutindo em sua ação consciente sobre o mundo para transformá-lo positivamente, logo, desenvolvê-lo, também como sujeito.

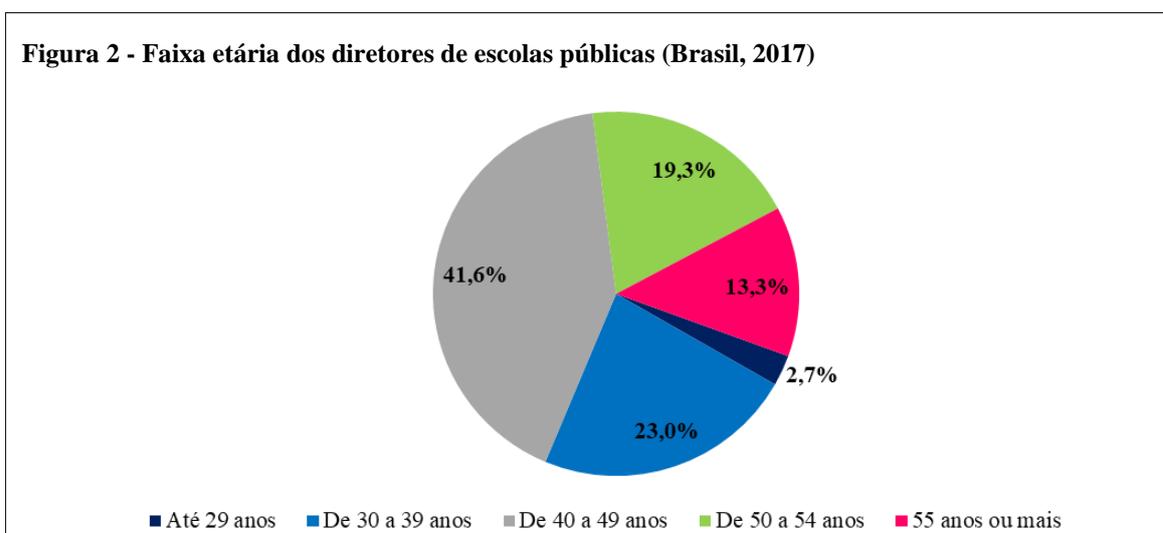
Diante das múltiplas faces de um enfoque de movimento pendular de interação entre micro e macroestrutura sobre os sujeitos da ação educativa e a escola, destaca-se o olhar ecológico de sua relação com o desenvolvimento, pois reconhece nela o ponto de entrada desde o qual é possível ascender ao estudo de um sistema mais amplo do qual ela é parte.

1.3. Diretor escolar: agente estruturante do processo educativo

Na ecologia da relação entre a escola e o desenvolvimento, o diretor escolar destaca-se como membro da comunidade escolar, da qual também fazem parte professores, funcionários, alunos, pais e até mesmo a comunidade externa à escola (LUCK, 2015, p. 81). Segundo a autora, o diretor deve ser eleito pela comunidade escolar.

Segundo Paro (2015, p. 42), o diretor é quem ocupa o cargo mais elevado na hierarquia de poder em uma unidade escolar, responde pelo seu bom funcionamento e, “em última instância, pelo cumprimento das leis e pela ordem” no âmbito dela. Para o autor, trata-se do “elemento mais importante na administração da escola” (PARO, 2015, p. 20) e o principal responsável pela sua gestão. É ele quem anima e coordena o trabalho cotidiano da comunidade escolar, assim como a articulação, a proposição e o alcance das metas do processo educativo a ela relacionadas.

De acordo com o INEP (2018)², aproximadamente 75% dos diretores das escolas públicas brasileiras são do sexo feminino e 25% do masculino. Do total, 45% declaram-se brancos, 8,5% pretos, 42% pardos, 3% amarelos e 1,5% indígenas. Em relação à faixa etária, conforme ilustrado na Figura 2 a seguir, 41,6% estão entre 40 e 49 anos, seguida por 23% entre 30 e 39 anos e 19,3% com idade entre 50 e 54 anos. Vale ressaltar que 13,3% possuem 55 anos de idade ou mais.



Fonte: SAEB/Prova Brasil 2017 (INEP, 2018).

Em se tratando de formação educacional, cerca de 3,5% do total não possuem curso superior. Dentre os que possuem, aproximadamente 40% são graduados em pedagogia. No âmbito da pós-graduação, cerca de 20% não possuem nenhum curso. Dentre os que possuem, 95% têm especialização *lato sensu*, 4% mestrado e 1% doutorado.

No quesito renda, a maioria (45%) dos diretores das escolas públicas do país recebem um salário bruto de até R\$ 3.750,00, sendo que destes, 23% recebem até R\$ 2.800,00. Outros 41% recebem entre R\$ 3.750,00 e R\$ 6.560,00, seguidos por 14% com remuneração mensal acima de R\$ 6.560,00, sendo que apenas pouco mais de 3% têm salário na casa dos R\$ 9.300,00 ou mais³.

² Baseado nos microdados do questionário de contexto respondido pelos diretores escolares das escolas públicas do Brasil, no âmbito do SAEB/Prova Brasil 2017. Abarca mais de 70 mil escolas.

³ De acordo com o INEP (2018), em todas estas faixas salariais estão incluídos, quando há, valores adicionais pelo exercício da função de diretor.

Nesse mesmo contexto, dois terços dos diretores das escolas públicas brasileiras (74,4%) têm sua renda pessoal advinda somente do exercício desta função, enquanto que 19,3% complementam renda com outra atividade na área da educação e 6,3% fora dela. A respeito da carga horária semanal de trabalho na direção da escola de sua competência, 67% dos diretores atuam 40 horas e outros 26% mais de 40 horas.

Em relação à experiência profissional, conforme demonstra a Tabela 1 a seguir, 5% dos diretores nunca exerceram docência ou lecionaram por menos de um ano antes de tornarem-se gestores da escola. Outros 21,4% trabalharam de 1 a 5 anos como professor antes de assumir a função e 23,6% tinham de 11 a 15 anos de experiência em docência quando da realização do Censo pelo INEP.

Tabela 1 - Tempo que o diretor escolar trabalhou como professor antes de assumir a função (Brasil, 2017)

Tempo de trabalho como professor	Frequência	Percentual	Percentual acumulado
Nunca	1.350	1,9%	1,9%
Menos de um ano	696	1%	2,9%
1-2 anos	2.079	2,9%	5,8%
3-5 anos	6.992	9,8%	15,6%
6-10 anos	16.264	22,8%	38,4%
11-15 anos	16.850	23,6%	62%
16-20 anos	14.109	19,8%	81,8%
Mais de 20 anos	12.951	18,2%	100%
Total	71.291	100%	

Fonte: SAEB/Prova Brasil 2017 (INEP, 2018).

Além disso, 23,6% dos diretores que declararam ter atuado como docentes antes de assumir a função gestora, o fizeram pelo período de 11 a 15 anos. Outros 22,8% tiveram de 6 a 10 anos de dedicação anterior à gestão escolar na docência, 19,8% de 16 a 20 anos e 18,2% mais de 20 anos antes de tornarem-se diretores de unidade de ensino.

Os dados do INEP também mostram que 24,2% do total de diretores das escolas públicas do país exercem esta função há menos de 1 ano. Outros 16,3% encontram-se nela de 1 a 2 anos, 23,8% de 3 a 5 anos e 19,1% de 6 a 10 anos. Os 16,6% restantes do total atuam na direção escolar há 11 anos ou mais. Já em relação ao tempo em que estão dirigindo a escola pela qual responderam ao questionário de contexto do SAEB/Prova

Brasil 2017, 33% indicaram estar nela há menos de 1 ano, seguidos por 24% de 3 a 5 anos, 20% de 1 a 2 anos, 14% de 6 a 10 anos e 9% há 11 anos ou mais. Com relação à forma como assumiram a direção escolar, a Tabela 2 mostra a seguir que a indicação foi responsável por mais de 45% dos casos. Outros 31,1% alcançaram o posto por meio de processo seletivo, concurso ou eleição.

Tabela 2 - Forma como o diretor escolar assumiu o cargo/função (Brasil, 2017)

Forma como o diretor assumiu o cargo	Frequência	Percentual	Percentual acumulado
Concurso público apenas	3.614	5,1%	5,1%
Eleição apenas	15.239	21,4%	26,4%
Indicação apenas	32.611	45,7%	72,1%
Processo seletivo apenas	3.249	4,6%	76,7%
Processo seletivo e Eleição	8.263	11,6%	88,3%
Processo seletivo e Indicação	3.824	5,4%	93,6%
Outra forma	4.533	6,4%	100%
Total⁴	71.333	100%	

Fonte: SAEB/Prova Brasil 2017 (INEP, 2018).

Características como estas influenciam a dinâmica educativa escolar, tendo em vista que “cada escola constrói uma experiência singular a ser valorizada como circunstância única e irreprodutível, a ser reconhecida pela observação e atenção às nuances e peculiaridades de sua manifestação, em associação com seus resultados” (LUCK, 2015, p. 63). Parte desta influência repercute nas condições e na prática da gestão democrática da escola, como é o caso da forma de chegada dos diretores até a referida função.

Segundo Gadotti e Romão (2012, p. 108) “a escolha e designação de dirigentes escolares predominantes no sistema escolar público brasileiro têm sido aquelas decorrentes do arbítrio do chefe do poder executivo, tanto no nível estadual quanto no municipal”. Esse é um ponto relevante para o processo educativo, pois de acordo com os autores a atuação do diretor, o seu papel e vínculo com a escola, alteram-se a depender da forma como ingressam na função. Nesse sentido, a escolha democrática “pode contribuir para a superação de conflitos, para a melhoria do trabalho, para as relações intraescolares e, fundamentalmente, para a qualidade do ensino” (GADOTTI e ROMÃO, 2012, p. 108).

⁴ A variação no total das Tabelas 1 e 2 ocorre devido a exclusão dos casos de dados ausentes nas respectivas variáveis.

Essa reflexão também desdobra-se às características da função do diretor, que vai além da atribuição formal de coordenação e de liderança intrínseca à posição máxima que ocupa na hierarquia da escola. Na perspectiva de Luck (2015) e Paro (2015), o diretor escolar é, antes de tudo, um educador. Ele “se preocupa com o político-pedagógico da escola, e, nesse sentido, dá a direção”, imbuído de objetivos autenticamente educativos (PARO, 2015, p. 40). Essa visão também é declarada por Gadotti e Romão (2012, p. 120), que reiteram a complexidade inerente às funções diretivas, cuja peculiaridade é a integração dos diferentes segmentos da comunidade educativa escolar em torno do projeto político-pedagógico da escola. Nesse sentido, de acordo com Paro (2015, p. 41), “o diretor não é o controlador e sim o integrador para que as coisas aconteçam na unidade escolar”. Em sua função o administrativo e o pedagógico coexistem em uma mesma atividade. Isso envolve interagir com todos os membros da comunidade escolar, de dentro e de fora dos limites físicos do imóvel que a hospeda, e atuar nos campos da gestão, do fluxo e do rendimento escolar, da relação com a comunidade que circunda a escola e das características do território, por exemplo. Dessa forma, para ele a ação administrativa termina somente após o alcance da finalidade educativa, pois “se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo” (PARO, 2015, p. 27).

Ao localizar-se também como educador e principal responsável por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim é a educação escolar do público a que se destina, a ação do diretor também presume uma filosofia e uma política de educação. Esse aspecto abre campo para a presente pesquisa novamente reiterar a relação ecológica entre escola e desenvolvimento, assim como o papel do diretor escolar como agente estruturante do processo educativo inerente à escola.

Segundo Paro (2015, p. 47), em termos de qualidade do ensino, “mais do que abordar a administração dos meios, é preciso questionar o próprio fim da escola e da educação, quando mais não seja, para saber se é de fato factível e até mesmo desejável”. Nesse sentido, “firma-se, pois, o entendimento de que têm faltado, para a promoção da qualidade da educação, uma visão global de escola como instituição social e uma percepção abrangente da teia de relações entre os vários componentes que delineiam a experiência educacional” (LUCK, 2015, p. 42).

De acordo com Luck (2015, p. 30), os avanços da escola como organização social e de seus resultados passam pela transformação da cultura de unidades de trabalho a serviço da educação. Por outro lado, segundo Paro (2015, p. 95) “a maneira de administrar a escola é praticamente centenária no Brasil” e seu problema central é que ela “tem se estruturado a partir de um equívoco em seu objetivo e na forma de buscá-lo, por adotar uma visão estreita de educação” (PARO, 2015, p. 46).

Apesar da pesquisa ora apresentada não ter assumido o tema da qualidade da educação como parte explícita em seu objeto, ela reconhece a necessidade de sua abordagem em relação ao diretor escolar no contexto da ecologia entre escola e desenvolvimento. Se a escola é um fator central para o alcance dos objetivos do processo educativo na direção do DEH, como organismo vivo ela necessita da ação do seu diretor, agente estruturante deste mesmo processo, para conduzi-la à uma gestão democrática e transformadora.

1.4. Questionário de contexto do diretor escolar no SAEB/Prova Brasil: uma fonte de dados para caracterizar o perfil de escolas públicas

Desde o início da década de 1990 o Brasil vem acumulando experiência na concepção e aplicação de avaliações de larga escala na área da educação básica. De acordo com Alves e Xavier (2016, p. 784), a utilização destas avaliações e de seus resultados na gestão educacional avançou bastante nos últimos anos, fomentando o avanço de objetivos educacionais e sociais e contribuindo para a eficácia de políticas públicas e de instituições, assim como da melhoria da qualidade da aprendizagem junto aos estudantes.

Como parte das iniciativas do Governo Federal brasileiro nessa área destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, instituído no ano de 1990. De acordo com Franco et al (2003, p. 41), o SAEB foi criado com o objetivo de avaliar a educação brasileira, contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, “oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica”. Segundo o INEP (2013), órgão do Governo Federal responsável pelo SAEB no país, desde a concepção ele

fundamenta-se na ideia de sistema para desencadear um processo de avaliação educacional mediante levantamentos periódicos de informações. Ainda de acordo com o órgão, em sua gênese o SAEB era composto por uma única avaliação. No ano de 2005 ele foi reestruturado e passou a contar com duas:

a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até aquele momento pelo SAEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas de ensino fundamental (INEP, 2018, p. 5).

No ano de 2013 o SAEB passou a contar ainda com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Dessa forma, tornou-se um instrumento composto por três avaliações externas de larga escala, como mostra a Figura 3 a seguir.

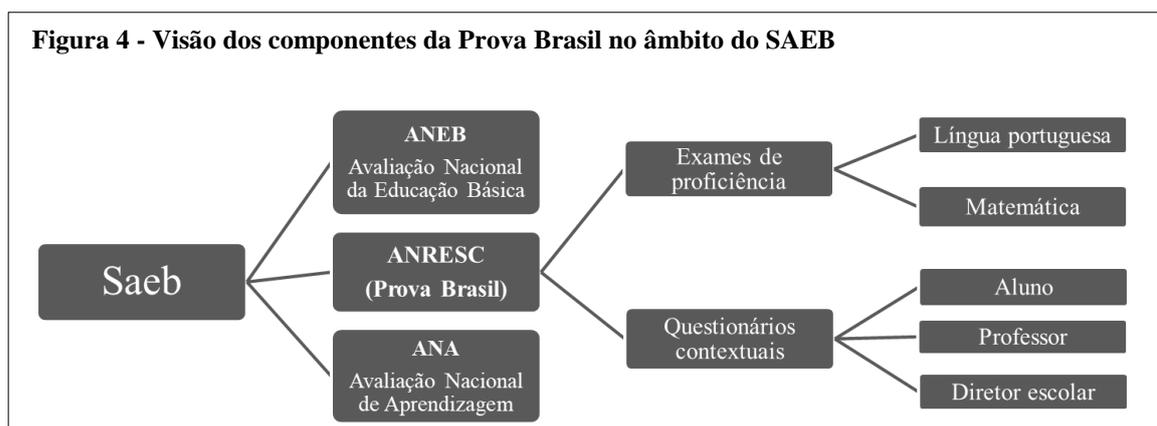


Fonte: INEP, 2018.

De acordo com o INEP (2018), a ANEB é realizada a cada dois anos abrangendo de forma censitária e amostral escolas das redes públicas e privadas do país, de áreas urbanas e rurais, com alunos matriculados no 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio regulares. Segundo o órgão, o objetivo da ANEB é “avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira” (INEP, 2018, p. 6). Por sua vez, a ANA é uma avaliação externa que insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com o objetivo de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática de crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas do país, assim como as condições das instituições em que elas estudam.

Já a ANRESC, ou Prova Brasil⁵, é uma avaliação censitária realizada a cada dois anos junto a alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do ensino fundamental regular, de escolas públicas que possuem no mínimo vinte alunos matriculados nos anos/séries avaliados. De acordo com o INEP (2018, p. 6), o objetivo da Prova Brasil é avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas de ensino, fornecendo resultados para cada unidade escolar participante, bem como para as respectivas redes educacionais públicas dos três níveis federativos.

De acordo com Machado (2016, p. 221), a “Prova Brasil também coleta outras informações sobre a educação nacional por meio de quatro questionários contextuais”. A visão dos instrumentos que a compõem e seus respectivos públicos é demonstrada pela Figura 4 a seguir.



Fonte: INEP, 2018.

Estes instrumentos contêm questões de múltipla escolha e são respondidos pelo diretor escolar, pelos professores das disciplinas avaliadas, pelos alunos e pelo avaliador do INEP ao visitar cada escola a ser avaliada. Ainda segundo Machado (2016, p. 221), o objetivo destes questionários é “conhecer as condições das escolas e a percepção dos

⁵ Essa configuração do SAEB (ANEB + ANRESC/Prova Brasil + ANA) foi a referência até o ano de 2018 e fundamentou as bases de dados dos anos/edições de 2013 e 2017 da Prova Brasil utilizadas na realização da presente pesquisa. Segundo o INEP (2018), a partir do ano de 2019 os três componentes ilustrados na Figura 3 deixarão de ser identificados separadamente, conservando o nome SAEB como identidade comum a todos. Da mesma forma, os questionários sofrerão alterações advindas de aperfeiçoamento e adequação que as diretrizes e referências da Base Nacional Comum Curricular preconizam. Além disso a frequência e os anos de aplicação do SAEB serão alterados, pois até o ano de 2018 cada componente possuía diretrizes específicas. A partir do ano de 2019 todas as avaliações da educação básica serão aplicadas em anos ímpares e sua divulgação ocorrerá em anos pares.

profissionais da educação sobre diversas dimensões que compõem o cotidiano escolar e educacional” (MACHADO, 2016, p. 221). Com relação à forma de coleta dos dados, segundo Karino et al (2014, p. 278) os questionários contextuais são respondidos pelos participantes no mesmo dia dos testes de conhecimento dos alunos. Professores e diretores das escolas recebem os questionários antes do início das provas, devolvendo-os preenchidos ao final destas. Já os alunos respondem logo após a realização dos testes, enquanto que os questionários das escolas são preenchidos por profissionais contratados pelo INEP.

Os dados do SAEB fundamentam diagnósticos e o monitoramento da evolução da educação no Brasil, baseando-se em dois pressupostos: I) o desempenho dos alunos reflete a qualidade do ensino ministrado, e; II) nenhum fator determina, isoladamente, a qualidade do ensino. Acerca deste segundo pressuposto, Karino (2014, p. 273) indica que “os questionários devem subsidiar a obtenção de informações acerca dos fatores contextuais que interferem na qualidade da educação”. De acordo com o INEP (2018), o objetivo destes questionários é possibilitar “o desenvolvimento de estudos dos fatores associados ao desempenho dos alunos” nas provas padronizadas (INEP, 2018).

Segundo Machado (2016, p. 218), “a Prova Brasil, além de estimar o desempenho dos alunos por meio de provas padronizadas, coleta dados para possibilitar estudos de fatores associados ao desempenho dos alunos utilizando questionários contextuais”. Para a autora, “são questionários com questões de múltipla escolha que objetivam conhecer as condições das escolas e a percepção dos profissionais da educação sobre diversas dimensões que compõem o cotidiano escolar e educacional” (MACHADO, 2016 p. 221). Além disso, os dados da Prova Brasil são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, principal indicador da qualidade da educação básica brasileira, propagado pelo Governo Federal no país.

Machado (2016, p. 218) também destaca que há uma “imensa quantidade e diversidade de informações produzidas pelas avaliações externas no nível federal”, especialmente além daquelas divulgadas frequentemente como o desempenho de redes de ensino. No marco do PNE 2014-2024 e dos desafios de consolidação da Meta 7, os dados do SAEB constituem um insumo essencial. Da mesma forma, a consistência e o alcance dos dados coletados pela Prova Brasil, são uma oportunidade à modelagem de estratégias

complementares ao IDEB para apoio aos agentes do processo educativo, seja no campo da gestão ou da avaliação da escola e das políticas públicas na área da educação. Para Alves e Xavier (2016, p. 785), o próprio PNE ressalta essa perspectiva por meio da estratégia 7.10, “que prevê, na vigência do plano, a fixação, o acompanhamento e a divulgação dos resultados pedagógicos dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do IDEB, bem como a contextualização desses resultados”.

Para Karino et al (2014, p. 273), a literatura sobre o que se pretende medir por meio dos questionários contextuais do SAEB e o que realmente eles estão medindo é escassa. Entretanto, se por um lado essa característica pode significar dificuldade, por outro pode ser uma oportunidade para a prospecção de pesquisas a partir dos dados que estes instrumentos coletam. Segundo Machado (2016, p. 221), apesar dos vários estudos já realizados a partir dos dados dos questionários de contexto da Prova Brasil, ainda há “uma miríade de análises possíveis tendo em vista o grande contingente de dados e informações produzidos a cada aplicação”. A pesquisa ora apresentada foi concebida e desenvolvida na expectativa de explorar esse ambiente de possibilidades alternativas e complementares aos modelos e resultados já produzidos.

1.5. Sobre a opção por Goiás e Distrito Federal como território contextual de interesse da pesquisa

A opção da pesquisa pelo estado de Goiás e o Distrito Federal como seu território contextual de interesse, foi baseada nos seguintes critérios: i) importância geopolítica do território para estudos desenvolvidos na linha de pesquisa do PPGDSCI; ii) correspondência territorial de atuação da Instituição de Pesquisa à qual o autor está vinculado profissionalmente; iii) ampliação do raio de alcance e seleção de unidades de análise da pesquisa, admitidas pelos critérios de composição da sua população acessível; iv) necessidade de pesquisas sobre educação e desenvolvimento, envolvendo uma região relevante e na qual encontram-se duas áreas metropolitanas brasileiras, e; v) diversidade socioeconômica e demográfica do território em questão.

Em relação ao primeiro critério, considerou-se que a sede da Universidade de Brasília no Distrito Federal, assim como sua ampla atuação em iniciativas relacionadas a

essa UF, são atributos essenciais para pesquisas *stricto sensu* nela referenciadas, pois evidenciam o vínculo e respondem à sua responsabilidade institucional com os processos de desenvolvimento em questão. Por sua vez, além de coadunar-se com essa característica, o autor do presente estudo estende tais atributos ao estado em que reside e onde atua como servidor público docente na Universidade Estadual de Goiás, expressando interesse em pesquisas e práticas no campo das políticas públicas e do desenvolvimento deste território.

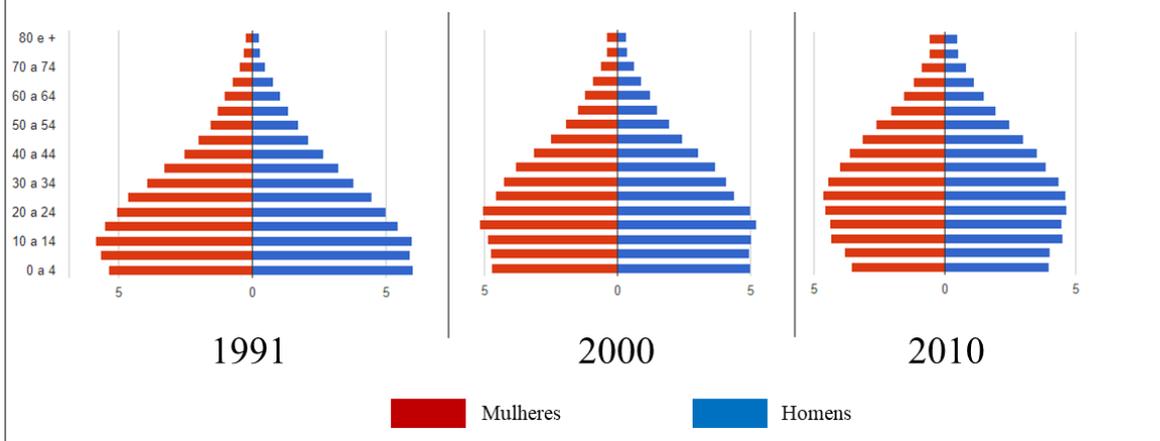
A admissão de escolas de Goiás e do Distrito Federal como unidades de análise da pesquisa a partir dos critérios de composição da população alvo, aumentaram seu alcance de 95 para 829 indivíduos analisados. Isso permitiu agregar maior densidade e diversidade na base de dados, além de ampliar o alcance geográfico do enfoque do estudo.

Goiás e Distrito Federal caracterizam-se por conterem em seu histórico elementos representativos de um projeto de desenvolvimento e modernidade que marcaram o século XX no Brasil. Isso pode ser traduzido, por exemplo, pela expansão produtiva agrícola e industrial goiana e pela construção de Goiânia e Brasília enquanto cidades capitais. Além disso, nestas UF encontram-se duas das maiores regiões metropolitanas brasileiras, a Região Metropolitana de Goiânia, reunindo 20 municípios e a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno, reunindo 23 municípios a partir do Distrito Federal, Goiás e Minas Gerais (CODEPLAN, 2017; IMB, 2018).

As duas UF caracterizam-se como território diversificado. No aspecto demográfico, segundo o IBGE (2018) a população estimada de Goiás possui pouco mais de 6,9 milhões de habitantes, sendo 78% urbana e 22% rural. Desde o ano 2000 essa população cresce em média 1,8% ao ano (IMB, 2018). Trata-se da 12ª UF mais populosa do país, com uma densidade demográfica de 17,6 habitantes por quilômetro quadrado.

Em relação à estrutura populacional, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (PNUD, 2013), Goiás apresenta pirâmides etárias decrescentes em relação ao período 1991 a 2010, conforme ilustrado na Figura 5 a seguir. Essa característica advém de uma redução na taxa de fecundidade, percebida no contingente de indivíduos que compõem as idades iniciais para os anos 1991 e 2000 e sua visível redução no ano de 2010. Também pode-se dizer que Goiás conserva uma estrutura populacional marcada pelas idades centrais (20 a 29 e 30 a 39 anos), equilibrada para os sexos masculino e feminino, contendo cerca de 27% do total de sua população na faixa dos 10 aos 24 anos de idade.

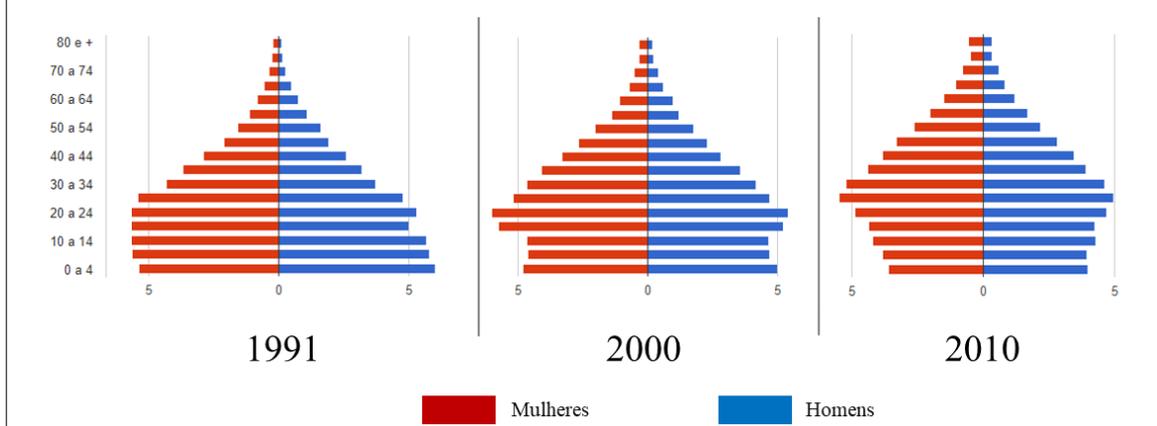
Figura 5 - Pirâmide etária de Goiás de acordo com o sexo, segundo os grupos de idade (1991, 2000 e 2010)



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (PNUD, 2013).

Já o Distrito Federal ocupa a 20ª posição no ranking de maior população dentre as Unidades Federativas do Brasil. Com uma densidade demográfica de 444,6 habitantes por quilômetro quadrado, nele vivem cerca de 2,9 milhões de habitantes, 83% em área urbana e 17% rural. Enquanto Goiás possui 246 municípios, o Distrito Federal conta somente com Brasília e organiza seu modelo administrativo em 31 Regiões Administrativas - RA⁶ que integram o modelo de governo/governança distrital (CODEPLAN, 2017).

Figura 6 - Pirâmide etária do Distrito Federal de acordo com o sexo, segundo os grupos de idade (1991, 2000 e 2010)



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (PNUD, 2013).

⁶ De acordo com a CODEPLAN, das 31 Regiões Administrativas que atualmente integram o governo do Distrito Federal, somente 19 estão com as poligonais demarcadas e aprovadas pela Câmara Legislativa Distrital. As demais ainda aguardam aprovação.

Conforme mostra a Figura 6, a pirâmide etária do Distrito Federal apresenta tendência decrescente, considerando os grupos de idades iniciais do ano de 2010, em relação aos períodos anteriores de corte - 1991 e 2000, seguindo a mesma tendência goiana no período. Há visível diferença no número de indivíduos por sexo nas primeiras faixas etárias dos anos 1991 e 2000, suavizada no ano de 2010, ainda que conserve leve variação positiva no número de pessoas do sexo feminino em relação ao masculino nas idades centrais. Além disso, no Distrito Federal a população com idade entre 10 e 24 anos também representa cerca de 27% do total (IBGE, 2018).

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM, Distrito Federal e Goiás ocupam a 1ª e a 8ª posição respectivamente no ranking das Unidades Federativas do país, tendo seus índices classificados como Alto IDHM (PNUD, 2013).

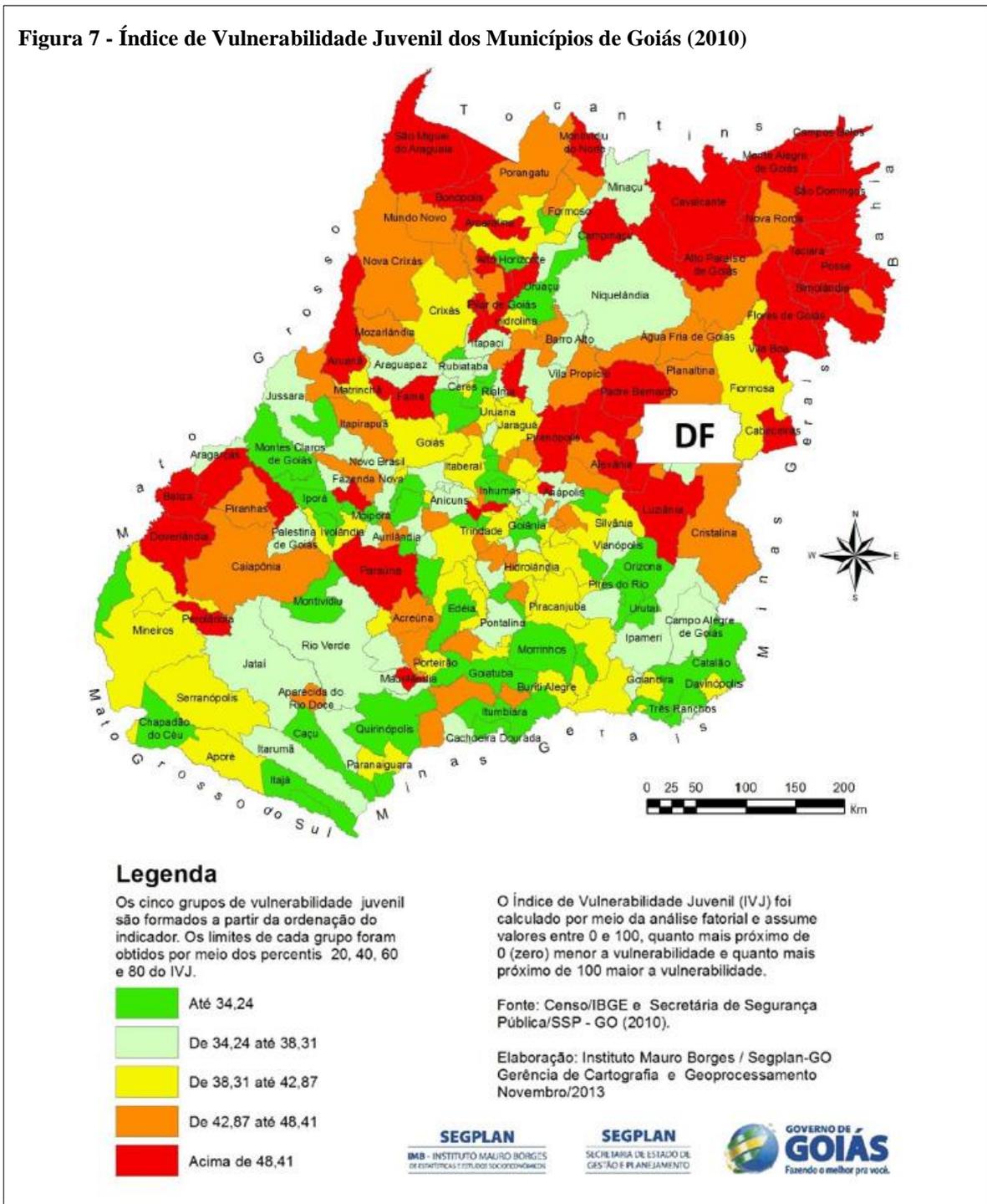
No aspecto econômico, de acordo com o IBGE (2018) em Goiás o rendimento mensal domiciliar per capita é de R\$ 1.277,00, o que significa o 8º lugar comparado às outras UF do país. Já no Distrito Federal o rendimento mensal domiciliar per capita é de R\$ 2.548,00, 1º lugar no ranking brasileiro.

No campo socioeconômico, em Goiás houve redução na desigualdade de renda nos últimos vinte anos, segundo o Índice de Gini⁷, que passou de 0,59 em 1991, para 0,60 em 2000 e para 0,55 em 2010. Essa não foi a realidade no Distrito Federal, onde o índice aumentou de 0,62 em 1991 para 0,64 no ano 2000, chegando a 0,63 em 2010, caracterizando um território de crescimento da desigualdade nesse aspecto, em contradição com o alto desempenho no IDH.

Em relação à vulnerabilidade, o Estado de Goiás, por meio do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – IMB elaborou o Índice de Vulnerabilidade Juvenil dos Municípios Goianos – IVJ. Para isso utilizou os dados do Censo Demográfico 2010 e de registros as Secretaria Estadual de Segurança Pública de Goiás em relação à violência, cujas vítimas foram jovens de 12 a 29 anos no mesmo ano de referência do Censo.

⁷ O Índice de Gini mede o grau de concentração de renda entre os mais pobres e os mais ricos de um local. Sua escala varia numericamente de 0 a 1, sendo que 0 representa a situação de total igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda, e o valor 1 significa completa desigualdade de renda, ou seja, se somente uma pessoa detém toda a renda do lugar.

Figura 7 - Índice de Vulnerabilidade Juvenil dos Municípios de Goiás (2010)



Fonte: Instituto Mauro Borges (2013).

De acordo com o estudo do IMB, o IVJ 2010 médio dos 246 municípios de Goiás foi de 41,12, em uma escala de 0 (zero) a 100 (cem), sendo 0 a ausência de vulnerabilidade e 100 o mais alto valor do indicador. O índice foi estruturado a partir de sete variáveis: i) Não incidência de gravidez entre adolescentes de 12 a 18 anos; ii) Renda mensal domiciliar

per capita dos jovens de 15 a 29 anos; iii) Jovens de 25 a 29 anos que completaram o ensino fundamental (equivalente a oito anos de estudo); iv) Proporção de jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola; v) Trabalhadores de 15 a 29 anos com carteira de trabalho assinada, militares ou servidores públicos; vi) Jovens de 18 a 24 anos que estudam e/ou trabalham, e; vii) Incidência de crimes cujas vítimas foram jovens de 12 a 29 anos.

Mesmo reconhecendo a complexidade e as limitações para se demarcar os conceitos de juventude e vulnerabilidade, segundo o IMB (2013, p. 6), o IVJ permitiu constatar que a maior parte dos municípios de Goiás possui vulnerabilidade juvenil entre média e altíssima. Conforme ilustrado na Figura 7, na página anterior, os locais com menor IVJ localizam-se na região central, no sul e no sudeste do estado. Por sua vez, o grande contingente de municípios com IVJ expressivo, ou seja, maior vulnerabilidade, estão nas regiões norte e nordeste de Goiás, assim como na região do entorno da capital do país.

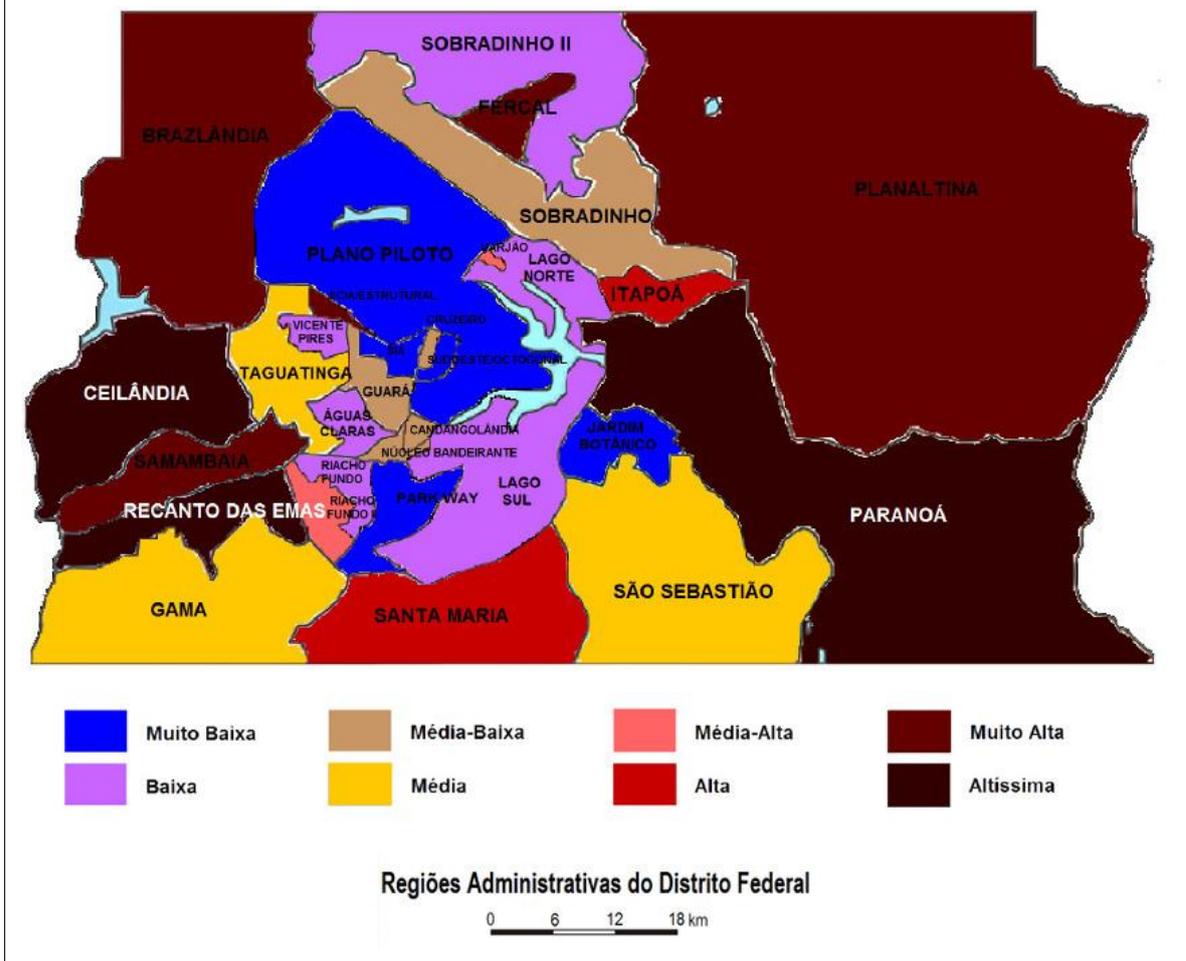
Já para o Distrito Federal, um estudo de referência ao contexto da presente pesquisa foi desenvolvido por Cardoso (2015). Nele o autor analisou a vulnerabilidade juvenil na Área Metropolitana de Brasília – AMB e nas RA do Distrito Federal, propondo um índice sintético para representá-la. Para isso, a iniciativa considerou dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal e da Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios 2013 respectiva, produzidos pela CODEPLAN/DF, estruturando o indicador com as seguintes variáveis: i) Proporção de mulheres entre 15 e 17 anos que são casadas ou convivem conjugalmente; ii) Proporção de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam escola; iii) Proporção de jovens de 15 a 29 anos que sofreram algum tipo de violência, e; iv) Proporção de domicílios habitados por jovens de 15 a 29 anos, com rendimento mensal familiar per capita inferior a 1/2 salário mínimo (CARDOSO, 2015, p. 32).

O autor ressaltou ainda que o risco de gravidez precoce, por limitação do estudo, foi associado ao risco de matrimônio infantil, definido como “a união matrimonial ou convivência conjugal de mulheres adolescentes, entre 15 e 17 anos, em uma determinada RA ou município” (CARDOSO, 2015, p. 32).

Nesse sentido, o Índice de Vulnerabilidade Juvenil no Distrito Federal proposto classificou as 31 RA do Distrito Federal e os 12 municípios da AMB em oito grupos, sendo o primeiro de menor vulnerabilidade juvenil e o último de maior.

De acordo com o autor, Brasília apresenta, entre as suas RA, jovens que estão tão ou mais vulneráveis a riscos como o matrimônio infantil (e gravidez precoce de forma indireta), a evasão escolar, a violência e a baixa renda familiar, quanto aqueles que habitam os municípios goianos da AMB. Além disso, os resultados alcançados pelo estudo corroboram com aqueles trazidos pelo IVJ de Goiás, reiterando haver convergência de características contextuais entre o Distrito Federal e os municípios desta UF que localizam-se no entorno de Brasília. Por esta razão, resguardando a riqueza dos resultados obtidos por Cardoso (2015), optou-se por ilustrar a seguir somente a visão para o Distrito Federal por RA, conforme Figura 8, a seguir.

Figura 8 - Índice de Vulnerabilidade Juvenil no Distrito Federal, por região administrativa e grupos de vulnerabilidade (2010)



Fonte: Cardoso (2015).

Além dos atributos sintéticos sobre vulnerabilidade juvenil acima descritos, a opção da presente pesquisa por Goiás e Distrito Federal enquanto seu território contextual de interesse considerou características educacionais. A esse respeito, de acordo com o INEP (2019), estas duas UF reúnem 5.872 escolas, sendo 74,5% públicas, assim como 2.118.484 matrículas, dentre elas 77,6% da rede pública de ensino. Ainda de acordo com o órgão, 75% do total de escolas da educação básica de Goiás e 70% do total do Distrito Federal são públicas e reúnem, respectivamente, 81% e 70,5% do total de matrículas desta etapa de ensino na UF respectiva (INEP, 2019). A Tabela 3 a seguir apresenta ainda outras características desse contexto.

Tabela 3 - Visão comparativa do total de escolas e matrículas (Brasil, Goiás e Distrito Federal, 2018)

Tipo	Variável	ALCANCE		
		BRASIL	GO	DF
Escolas (Total)	Nº de Estabelecimentos	181.939	4.668	1.204
	Nº de Matrículas	48.455.867	1.459.704	658.780
Escolas públicas	Nº de Estabelecimentos	141.298	3.532	843
	Nº de Matrículas	39.460.618	1.177.988	465.509
Escolas públicas - Ensino fundamental	Nº de Estabelecimentos	103.893	2.559	524
	Nº de Matrículas	22.511.839	712.076	278.036
Escolas públicas - Anos finais do ensino fundamental	Nº de Estabelecimentos	48.266	1.440	202
	Nº de Matrículas	10.189.657	329.879	128.021

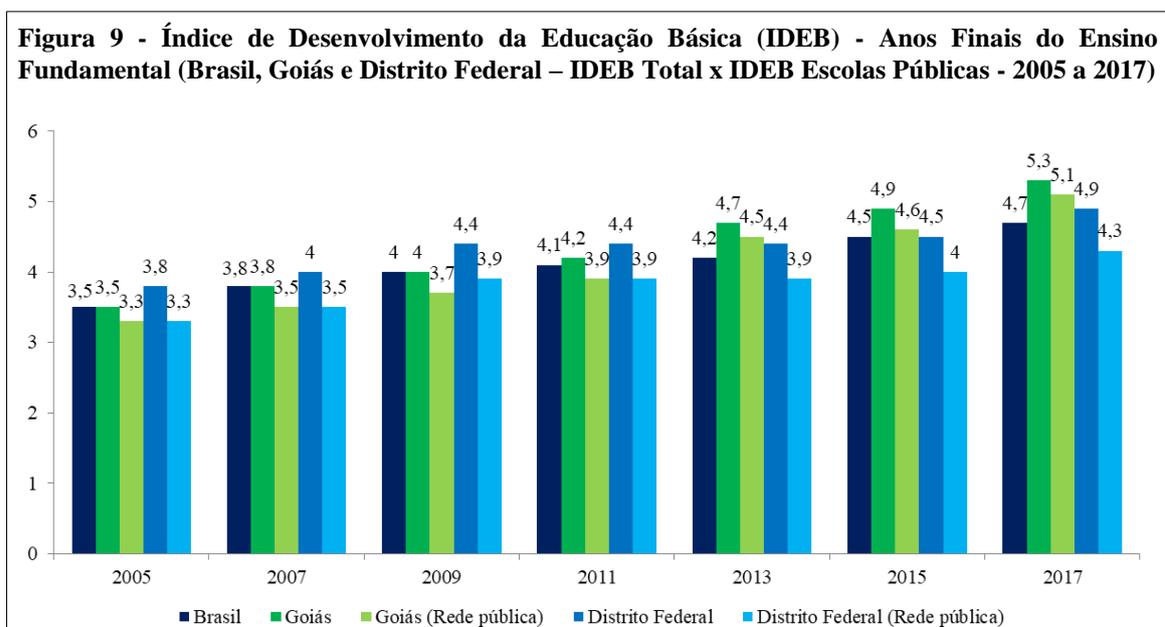
Fonte: Sinopse estatística da educação básica (INEP, 2019).

Ao considerar somente as escolas públicas de Goiás, os dados do INEP mostram que, do total, 72,5% atuam no âmbito do ensino fundamental e 41% oferecem os anos finais desta etapa da educação básica. Em relação às matrículas, reúnem respectivamente 60,5% e 28% do universo do total de escolas públicas goianas. Por sua vez, no Distrito Federal 62% das escolas públicas atuam no ensino fundamental e 24% oferecem os anos finais desta etapa, reunindo 60% e 27,5% do total das matrículas das suas escolas públicas, respectivamente.

Com base nestes dados pode-se perceber que o número de escolas públicas e o número de matrículas em escolas públicas de Goiás, em relação ao total de escolas e matrículas estaduais, é proporcional ao mesmo quadro em nível nacional em termos

percentuais. Já no Distrito Federal essa proporção é menor em relação aos totais brasileiros, demonstrando uma maior participação de escolas privadas na educação básica desta UF. Ao mesmo tempo, nela o número de escolas públicas que atuam no ensino fundamental é proporcionalmente mais baixo em relação a Goiás e ao Brasil, ao passo que o número de matrículas é similar em termos percentuais, indicando maior concentração de matrículas por unidade de ensino. Essa mesma característica ocorre em relação às escolas públicas que oferecem os anos finais do ensino fundamental: 24% do total de escolas públicas atuam nessa etapa, perante 41% em Goiás e 34% no total do Brasil, mas concentram proporcionalmente o mesmo percentual de matrículas na comparação com o estado vizinho e a camada nacional.

Outra característica importante para ilustrar Goiás e Distrito Federal como território contextual de interesse da pesquisa ora apresentada, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, considerado o principal indicador de qualidade da educação básica brasileira. A esse respeito, a Figura 9 demonstra que na série história de doze anos a partir de 2005, o IDEB do Brasil para os anos finais do ensino fundamental aumentou, ao mesmo tempo em que também houve crescimento do mesmo indicador nas Unidades Federativas analisadas (INEP, 2018).



Fonte: INEP (2018).

Contudo, no Distrito Federal, no período de 2009 a 2013 houve estagnação no valor do indicador tanto no total, quanto em relação às escolas públicas, com leve crescimento em 2015 e maior expressão em 2017. Já em Goiás houve maior variação positiva em comparação com a média nacional, seja considerando o total do indicador – todas as escolas, como também o IDEB somente para as escolas públicas, inclusive ultrapassando a média nacional. No ano de 2017, Goiás destacou-se com o maior IDEB dos anos finais do país, juntamente com São Paulo (INEP, 2018).

Esse panorama evidencia a diversidade contextual que caracteriza o estado de Goiás e o Distrito Federal como um território de contradições em relação ao desenvolvimento. Se por um lado a região guarda um histórico de avanços em relação aos projetos de urbanização pioneiros, que Goiânia e Brasília representam enquanto símbolo de um importante capítulo do desenvolvimento brasileiro, por outro também é palco de heterogeneidades no campo demográfico, econômico, social e educacional. O alto IDHM de Goiás e do Distrito Federal, assim como a alta renda domiciliar per capita contrastam com o elevado Índice de Gini que vincula-se a estas Unidades Federativas. Ao mesmo tempo, as características de vulnerabilidade juvenil como um todo, mas em especial nos municípios goianos do norte, do nordeste e do entorno de Brasília, além daquelas específicas do Distrito Federal, destoam negativamente em relação ao potencial demográfico que o contingente juvenil representa.

Junte-se a esse contexto um cenário de evolução da educação, especialmente pública, em maior ou menor expressão em Goiás e no Distrito Federal, apesar dos desafios que ainda caracterizam este segmento. A esse respeito, considera-se tratar-se de uma região representativa para o estudo da relação ecológica entre escola e desenvolvimento, especialmente no âmbito do DEH. Sendo assumida como território contextual da pesquisa, será evocada nos capítulos seguintes do presente relatório para contribuir com a interpretação dos seus resultados.

2. TEORIAS DE BASE

Ao reconhecer a ecologia da relação entre a escola - neste caso, pública, e o desenvolvimento, assim como a função estruturante do diretor escolar na promoção do projeto educativo, a presente pesquisa considerou o DEH, a PFE e a TBDH como teorias de base para o delineamento do problema investigado e a interpretação dos seus resultados.

A partir da característica interdisciplinar que permeou o presente estudo desde sua concepção, cada uma delas foi admitida com enfoque específico. O enfoque axiológico representa a visão de desenvolvimento aqui admitida. O ontológico diz respeito à perspectiva de educação que permeia o estudo. Já o topológico, representa a dinâmica que gera os resultados do processo educativo na direção do modelo de desenvolvimento esperado, do sujeito e do mundo. Sem a pretensão de exaurir a descrição das características que originalmente são próprias de cada enfoque, sua apresentação em relação ao objeto da presente pesquisa encontra-se a seguir.

2.1. Enfoque axiológico: Desenvolvimento à Escala Humana - DEH

O DEH é uma proposta teórica de base epistemológica latino-americana, publicada no ano de 1986 por Max-Neef⁸ com a colaboração de Antonio Elizalde e Martin Hopenhayn. Sua abordagem sugere “uma teoria das necessidades humanas fundamentais e uma concepção de desenvolvimento que rompe radicalmente com as visões dominantes que o posicionam como um objeto análogo ao crescimento econômico” (ELIZALDE, 2000, p. 51).

A ideia-força do DEH localiza o ser humano como sujeito do desenvolvimento. Também assume que as necessidades humanas fundamentais são universais e permanecem

⁸ Manfred Max-Neef é um economista-ecologista chileno-alemão vinculado à Universidade Austral do Chile. Foi agraciado no ano de 1983 com o *Right Livelihood Award* (Prêmio da Sustentabilidade), também conhecido como Prêmio Nobel Alternativo de Economia, concedido pelo Parlamento Sueco. Sua obra é dedicada ao estudo de alternativas ao modelo hegemônico global de desenvolvimento econômico a partir de um olhar epistemológico latino-americano, com amplo destaque para o lugar da pessoa humana enquanto sujeito do processo de desenvolvimento e da escala humana como parâmetro para reconciliação com a dimensão natural do que o autor denominou como sistemas humanos, em contraproposta à tendência predominante de gigantismo que caracteriza o modelo contemporâneo de organização e vida em sociedade.

sendo as mesmas ao longo da história e das culturas para todas as pessoas. De acordo com seu enfoque, para cada necessidade o homem mobiliza formas históricas e culturais chamadas de satisfatores, com os quais responde e supre suas necessidades humanas fundamentais (ELIZALDE, 2000, p. 52).

2.1.1. Aspectos históricos

Estudos de Chirinos e Gonzáles (2006), Meyer (2013) e Tapia (2014) indicam que o DEH é parte do rol de teorias alternativas ao desenvolvimentismo, movimento que eclodiu do debate sobre economia do desenvolvimento no pós-guerra. Contém atributos do enfoque ecológico agregado a este debate nos anos 1970, juntamente com uma releitura crítica original da situação latino-americana na segunda metade do século XX, diante da incapacidade que o próprio desenvolvimentismo e o neoliberalismo - duas escolas de pensamento econômico que predominam no contexto da região - revelaram em satisfazer as legítimas necessidades das populações deste território (MAX-NEEF, 2012 p. 22).

Em sua origem o desenvolvimentismo é uma expressão histórica do avanço da ideia de progresso no e a partir do ocidente nos últimos séculos (MEYER, 2013 p. 56). Fundamenta-se no antropocentrismo e em um ponto de vista racional e subjetivo que o assume como produto da ciência, da tecnologia e da produção de riqueza, enquanto valores e “expressão empírica da capacidade humana de compreensão do mundo físico e do mundo social, assim como de manipulá-lo e organizá-lo para seu benefício” (MEYER, 2013 p. 57). Personificado no paradigma da modernização, o movimento/discurso desenvolvimentista incorporou ainda a experiência de planejamento que o atalho histórico soviético⁹ prospectou da década de 1930. Com estes e outros componentes fixou a noção de desenvolvimento como paradigma para a ação política nacional e internacional explícita de construção do progresso humano, por meio de elementos teóricos, institucionais,

⁹ Meyer (2013) utiliza esta expressão para caracterizar o movimento de um novo bloco de países socialistas no leste europeu surgido após a Segunda Guerra Mundial, que contrapondo-se ao modelo de progresso ocidental, propunham sair de seu atraso relativo e desenvolver suas forças produtivas inspirando-se na experiência bem sucedida de planejamento econômico quinquenal soviético da década de 1930, harmonizada com as ideias do socialismo agrário russo da segunda metade do século XIX, às quais o paradigma ocidental de modernidade estruturou-se refratário.

políticos e de estratégias visando consolidar uma sociedade de consumo em massa com alcance global, impulsionada por um grupo de países do hemisfério norte autoproclamados desenvolvidos.

Para o desenvolvimentismo as experiências de vida e sociedade tradicional são associadas a um estado de retardação histórica, ao contrário do modelo racional-produtivo-consumista propagado pela modernização e influenciado pela obra de W.W. Rostow, onde o progresso econômico é evidência do progresso de uma sociedade (ENRIQUES, 2010; MEYER, 2013). Este simbolismo estendeu-se ao longo das décadas de 1950 e 1960 com ampla expressão nas disputas geopolíticas que marcaram a Guerra Fria até o final dos anos 1980. Seu objetivo era assegurar a supremacia colonial dos países desenvolvidos diante da América Latina, Ásia, África Subsaariana e África Árabe (considerados subdesenvolvidos pelos primeiros) e manter o sistema econômico impulsionado sob a roupagem de modernidade. Contemporâneo a este processo surgiu na América Latina uma corrente de pensamento conhecida como estruturalismo latino-americano, representado nas figuras de Raúl Prebisch, Celso Furtado e outros atores da época, fruto da preocupação regional diante das disputas geopolíticas em questão.

Consolidada em torno da Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL, órgão da Organização das Nações Unidas – ONU criado no ano de 1948 para incentivar a cooperação entre os países da região, essa corrente de pensamento “introduziu a noção de sistema econômico mundial e de divisão internacional do trabalho como base da conformação de um capitalismo periférico e de um capitalismo central” (MEYER, 2013 p. 68). Na visão cepalina, a condição marginal caracterizava países limitados a produzir e exportar produtos primários e importar manufaturas dos países ditos desenvolvidos (CHIRINOS E GONZÁLES, 2006). Essa crítica à possibilidade de modernização dos países da região pela via capitalista é colocada em evidência pela teoria da dependência, reconhecendo na estrutura econômica mundial o principal fator de bloqueio do desenvolvimento latino-americano. A partir dela, nos países latino-americanos apostou-se em um processo de planejamento estrutural da economia com protagonismo do Estado e de um setor empresarial nacional, com vistas a uma industrialização acelerada e programada, com agregação de valor tecnológico, almejando uma gradativa consolidação do modelo a partir da substituição de importações. De acordo com Max-Neef (2012 p. 19), a partir da visão cepalina e dos seus desdobramentos, pela primeira vez na história os centros de

poder do hemisfério norte passaram a argumentar defensivamente em relação ao modelo de desenvolvimento vigente. Entretanto, até o início da década de 1970, seja pela visão hegemônica dos países do norte ou pela alternativa concebida na América Latina, o modelo antropocêntrico e o enfoque do desenvolvimento na manutenção do sistema econômico continuavam ativos. Na concepção de Meyer (2013) e Tapia (2014), isso começou a ser alterado a partir das perspectivas de finitude e limitação dos recursos naturais do planeta, acompanhadas por questionamentos sobre a definição de desenvolvimento econômico e ao Produto Interno Bruto - PIB como seu indicador central. Aportes trazidos pelo Relatório do Clube de Roma intitulado Limites do Crescimento, pela Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano e inspirados em outros debates que articulavam uma perspectiva de desenvolvimento de base local, contribuíram para iniciar o deslocamento do enfoque de poder estabelecido na manutenção do sistema hegemônico para um olhar nas pessoas, no planeta e em uma política social (CHIRINOS e GONZÁLES 2006). Esses fatores contribuíram para o estabelecimento das visões de desenvolvimento sustentável e sustentado, do modelo de Estado de bem-estar social e mais tarde na perspectiva de desenvolvimento humano com enfoque nas capacidades.

Apesar das expectativas de reposicionamento do modelo hegemônico na região, estes debates e a proposta da CEPAL foram incapazes de gerar um processo de superação das assimetrias internas e de promoção da autonomia nacional diante da geopolítica do norte até então estabelecida no Brasil e nos demais países da América Latina. De acordo com Furtado (1974), além dos atributos de ordem produtiva que a condição de periferia impunha aos países latino-americanos, a estrutura social e de poder das elites da região produziram uma modernização no processo de consumo antes mesmo de alcançá-lo nas estruturas produtivas. Junto com outros fatores esse contexto incentivou o surgimento de reflexões sobre os paradoxos entre o aumento da riqueza, a geração de emprego decente, a distribuição de renda e a atenção às necessidades básicas das pessoas, caracterizando as motivações de um pensamento integral expressado por Max-Neef na década de 1980 enquanto alternativa às disputas em questão, principalmente em relação ao lugar do ser humano e ao papel da economia neste processo. De acordo com Meyer (2013, p. 74), “combinada com considerações ecológicas e psicossociais”, essa visão contribuiu para a emergência da noção de qualidade de vida. A trajetória de disputas epistemológicas e

geopolíticas que marcaram-na, também imprimiram características no campo da educação brasileira. Ainda no presente capítulo um panorama a esse respeito será apresentado.

2.1.2. Aspectos epistemológicos

Em sua base epistemológica o DEH traz elementos históricos que o impulsionaram como uma teoria refratária ao desenvolvimento enquanto crescimento econômico. Agregue-se a isso o desejo de protagonismo regional, de promoção do equilíbrio natural da vida e de superação das desigualdades sociais internas locais da América Latina, como resposta ao legado que o histórico de exploração colonial e os efeitos de seu modelo imprimiram na região.

Para Max-Neef (2012) o melhor processo de desenvolvimento é aquele que permite a elevação da qualidade de vida das pessoas. Seguindo essa visão e aproximando-a dos estudos de Elizalde (2000), Chirinos e Gonzáles (2006) e Ballesteros (2010), observa-se que o DEH repercute em uma nova configuração para o sistema de valores humanos, em alternativa ao modelo que concentra-se no crescimento econômico como finalidade principal. Na proposta do DEH, o ser humano e a garantia de vida com dignidade são o propósito do modelo e do processo de desenvolvimento. Esse mesmo ser humano é admitido como parte de um sistema integral de vida, ou seja, assumido como elemento indissociável da natureza, ao contrário da visão antropocêntrica que a toma como *corpus* a ser dominado pelo homem.

No DEH a noção de desenvolvimento como ação polarizada entre centro e periferia, herdada dos séculos passados desde suas incursões coloniais e que representa o modelo hegemônico pós-guerra, dá lugar a uma perspectiva em que a autodependência e a ação local são fundamentais para a construção de condições e articulações orgânicas para a dignidade humana em harmonia com o meio ambiente. Max-Neef (2007) responde a esses paradoxos com o que chama de equilíbrio ecológico dos sistemas naturais, visão que valoriza a escala humana das relações, das instituições e das ações em uma interação orgânica com o meio ambiente. Essa noção contrapõe-se ao gigantismo artificial predominante na economia, no modelo de cidades e nos desejos humanos, por exemplo, que extrapola os limites da escala natural da vida apoiando e incentivando o modelo de

consumo em massa. Ela também reproduz uma noção mecanicista de justiça social, inspirada no paradigma da eficiência e confundida com o próprio crescimento econômico, que condena o ser humano a ser objeto desse processo.

Se no modelo hegemônico de desenvolvimento o foco é a perpetuação do sistema econômico como fim, no DEH esse mesmo sistema é meio e desloca sua finalidade para a noção de ecologia entre vida humana e meio ambiente, onde o homem é reconhecido e se vê como parte da natureza, em dimensão local com repercussão planetária.

Baseado nessas perspectivas, Elizalde (2000) e Max-Neef (2012) indicam que o DEH está baseado em três postulados: i) o desenvolvimento se refere a pessoas, não a objetos; ii) as necessidades humanas são finitas, poucas e classificáveis, e; iii) as necessidades humanas são as mesmas ao longo da história. Elizalde (2000, p. 51) aponta ainda que esses postulados podem ser vistos como um sistema composto por três subsistemas interagindo mutuamente: o subsistema das necessidades, o subsistema dos satisfatores e o subsistema dos bens. Como parte do primeiro os autores constroem uma taxonomia de nove necessidades humanas fundamentais - não hierárquicas, a não ser diante da necessidade humana de sobrevivência - a saber: Subsistência, Proteção, Afeto, Entendimento, Participação, Ociosidade, Criação, Identidade e Liberdade. O caráter universal dessas necessidades significa que ao longo da história e das culturas, elas são as mesmas para todos os seres humanos. No segundo subsistema os satisfatores referem-se às “formas históricas e culturais mediante as quais damos conta de nossas necessidades humanas fundamentais” (ELIZALDE, 2000 p. 52). Tratam-se das formas individuais ou coletivas de Ser, Ter, Fazer e Estar que visam a realização das necessidades humanas. Elas definem o sistema de valores que uma cultura ou uma sociedade atribui às suas necessidades. No terceiro subsistema os bens econômicos são definidos como “objetos ou artefatos que afetam a eficiência de um satisfator, alterando, assim, os limites de satisfação de uma necessidade, tanto positiva como negativamente” (MAX-NEEF, 2012 p. 39). Eles representam os “artefatos materiais da cultura e são fundamentalmente pura exterioridade” (ELIZALDE, 2000 p. 52). São “todos os elementos produzidos por nós que estão fora de nossa própria pele” (ELIZALDE, 2000 p. 52).

2.1.3. Aspectos metodológicos

Na perspectiva de Max-Neef (2012, p. 39), “as necessidades não representam somente as privações, mas também, e simultaneamente, o potencial humano individual e coletivo”. Segundo o autor, “uma política de desenvolvimento que vise a satisfação das necessidades humanas fundamentais transcende a racionalidade convencional, porque se aplica ao ser humano como um todo” (MAX-NEEF, 2012 p. 34). Com base nestes aspectos, o DEH propõe uma Matriz de Necessidades Humanas Fundamentais e Satisfatores, apresentada no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Matriz de Necessidades Humanas Fundamentais e Satisfatores do DEH

NECESSIDADES	Ser	Ter	Fazer	Estar
Subsistência	1) Saúde física; saúde mental; equilíbrio; solidariedade; senso de humor; adaptabilidade.	2) Alimento; abrigo; trabalho.	3) Alimentar; procriar; descansar; trabalhar.	4) Meio ambiente; meio social.
Proteção	5) Cuidado; adaptabilidade; autonomia; equilíbrio; solidariedade.	6) Sistema de seguro; poupança; seguro social; sistema de saúde; família; direitos.	7) Cooperar; prevenir; planejar; cuidar; curar; defender.	8) Espaço onde se mora; ambiente social; habitação.
Afeto	9) Autoestima; solidariedade; respeito; paixão; tolerância; generosidade; receptividade; determinação; sensualidade; senso de humor.	10) Legislação; amizades; família; parcerias; animais domésticos; plantas; jardins; relações com a natureza.	11) Fazer amor; acariciar; expressar emoções; cuidar; compartilhar; cultivar; apreciar.	12) Privacidade; intimidade; lar; espaço de encontro.
Entendimento	13) Consciência crítica; receptividade; curiosidade; espanto; disciplina; intuição; racionalidade.	14) Literatura; professores; métodos; políticas educacionais; políticas de comunicação.	15) Investigar; estudar; experimentar; educar; analisar; meditar; interpretar.	16) Ambientes de interação formativa; escolas; família; universidades; academias; grupos de comunidades.
Participação	17) Adaptabilidade; receptividade; solidariedade; vontade; determinação; dedicação; respeito; paixão; senso de humor.	18) Direitos; responsabilidades; obrigações; privilégios; trabalho.	19) Filiar-se; cooperar; propor; compartilhar; divergir; acatar; interagir; concordar; expressar opiniões.	20) Ambientes de interação participativa; festas; comunidades; vizinhança; família.

(Continua)

(Continuação)

Quadro 1 - Matriz de Necessidades Humanas Fundamentais e Satisfatores do DEH

NECESSIDADES	Ser	Ter	Fazer	Estar
Ociosidade	21) Curiosidade; receptividade; imaginação; despreocupação; senso de humor; tranquilidade; sensualidade.	22) Jogos; espetáculos; clubes; festas; paz de espírito.	23) Divagar; sonhar; lembrar dos velhos tempos; mergulhar em fantasias; relembrar; relaxar; divertir-se; brincar.	24) Privacidade; intimidade; espaços de encontro; tempo livre; espaço que nos rodeia; paisagens.
Criação	25) Paixão; intuição; determinação; ousadia; imaginação; autonomia; racionalidade; inventividade; curiosidade.	26) Destrezas; habilidades; métodos; trabalho.	27) Trabalhar; inventar; construir; desenhar; compor; interpretar.	28) Ambientes de produção e informação; “workshops”; grupos culturais; audiências; espaços para expressão; liberdade temporal.
Identidade	29) Sensação de pertencer; consistência; diferenciação; autoestima; assertividade.	30) Símbolos; linguagem; religião; hábitos; costumes; grupos de referência; sexualidade; valores; normas; memória histórica; trabalho.	31) Comprometer-se; integrar-se; confrontar-se; conhecer a si próprio; reconhecer-se; realizar-se; crescer.	32) Ritmos sociais; ambientes do cotidiano; ambientes aos quais pertencemos; estágios de amadurecimento.
Liberdade	33) Autonomia; autoestima; determinação; paixão; assertividade; abertura de mente; ousadia; rebeldia; tolerância.	34) Igualdade de direitos.	35) Discordar; escolher; diferenciar-se; arriscar; desenvolver a consciência; comprometer-se; desobedecer; meditar.	36) Plasticidade espaço-temporal.

Fonte: Max-Neef (2012).

No DEH essa Matriz é um componente metodológico de evidência das inter-relações permanentes entre necessidades humanas, satisfatores e bens econômicos. O modelo torna explícito, por exemplo, a diferença semântica do termo necessidade na perspectiva do DEH, diante do significado que está convencionado à ela na visão do desenvolvimento como elemento análogo ao crescimento econômico: se para este a saúde física é uma necessidade, para o DEH o mesmo termo significa um satisfator possível para

a necessidade humana fundamental de subsistência, na condição humana de Ser (vide interseção entre a coluna 1 e a linha 1 no Quadro 1).

Diante dessa concepção semântica e do modelo de relações entre os componentes da Matriz, observa-se que “se por um lado os bens econômicos são capazes de afetar a eficiência dos satisfatores, por outro serão determinantes na geração daqueles”. Para Max-Neef (2012, p. 40), por meio desta “causação recíproca” eles tornam-se tanto parte como definição de uma cultura que, à sua dinâmica, determina o estilo de desenvolvimento.

Na visão de Max-Neef (2012) e Elizalde (2000), essa versão da Matriz não esgota o elenco de satisfatores possíveis às nove necessidades humanas classificadas. Ao contrário, tal condição amplia seu potencial metodológico de servir a processos de diagnóstico, planejamento e avaliação de ações da pequena até a larga escala em matéria de desenvolvimento. Essas características advogam favoravelmente pela aplicação da Matriz representada no Quadro 1, do local ao global, tendo o indivíduo humano, seus grupos ou instituições como unidades específicas ou integradas de análise (BALLESTEROS, 2010).

Decorridos mais de 30 anos desde a apresentação da proposta teórica do DEH, a contribuição de Max-Neef mostra-se atualizada em relação à necessidade de equilíbrio ecológico, em um sistema-mundo (WALLERSTEIN, 2002) que se expressa em atributos cada vez mais homogêneos e cada vez mais ameaçado pelas forças hegemônicas de uma economia neoliberal que subjuga o social e a escala humana da vida. Segundo Max-Neef (2012, p. 22), enquanto pilares do DEH, as necessidades humanas, a autodependência e as articulações orgânicas necessitam de um sólido alicerce, expresso na “criação de condições nas quais as pessoas são protagonistas do seu próprio futuro”. É nessa direção que a presente pesquisa concentrou seu olhar em relação à ecologia entre escola e desenvolvimento.

2.2. Enfoque ontológico: Perspectiva Freireana de Educação - PFE

Considerando a promoção do DEH como um processo dialógico - tal como ele próprio, e destinado a “conseguir a transformação de uma pessoa-objeto para uma pessoa sujeito” (MAX-NEEF, 2012 p. 22), a presente pesquisa assumiu que a educação é para esse paradigma de desenvolvimento, um elemento de estímulo.

A educação é um processo de construção da consciência crítica do ser humano, necessária ao equilíbrio ecológico da vida em sociedade, assim como à prospecção de alternativas de desenvolvimento compatíveis com a condição e a escala humana, que respondam eticamente aos desafios contemporâneos e considerem as necessidades das gerações presentes e futuras. Essa perspectiva está evidente na epistemologia de Paulo Freire, concebida a partir do percurso histórico, da experiência, da realidade e dos dramas nacionais brasileiros recentes em relação ao desenvolvimento. Complementada por aspectos históricos aportados por Schwartzman (2005), Shigunov Neto (2015) e Piletti e Piletti (2016), assim como pelos estudos e proposições de Casassus (2002) e Sibilia (2012) em relação à escola e ao contexto escolar, esta visão de educação soma-se às características axiológicas do presente estudo na forma de componente ontológico.

2.2.1. Aspectos históricos da educação brasileira

A educação começou a figurar dentre os assuntos prioritários do Estado brasileiro a partir do Período Republicano. Historicamente vinculado aos interesses da ideologia dominante, esse assunto ingressou na pauta política pela preocupação governamental em promover o desenvolvimento nacional, em especial a educação do trabalhador brasileiro, em um contexto de afirmação dos valores e ideais republicanos (SHIGUNOV NETO, 2015).

Estudos de Schwartzman (2005), Shigunov Neto (2015) e Piletti e Piletti (2016) destacam que este assunto fez parte das profundas transformações que marcaram a sociedade brasileira na Primeira República - entre os anos 1889 e 1929. A herança imperial pobre em relação a este debate e as poucas e precárias escolas por ela legada, deram lugar a discussões de afirmação de sua prioridade entre gestores públicos e parlamentares, que assumiram a educação como mecanismo em duas direções: primeiro para diminuir o analfabetismo e oportunizar ao grande contingente de pessoas analfabetas o direito ao voto. Em segundo lugar para a qualificação de mão de obra necessária ao processo de industrialização nacional emergente, que ganharia escala na década de 1930.

Até esse período a educação era considerada de responsabilidade dos governos estadual e local. Também haviam iniciativas financiadas com o apoio dos países de onde

vinham os imigrantes ao Brasil. Para Schwartzman (2005), foi somente após a Revolução de 1930 que a educação surgiu como prioridade nacional, a partir de um modelo de centralização política. A criação do Ministério da Educação e Cultura, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, assim como a mobilização de intelectuais em torno do Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação no ano de 1932, são algumas das características contemporâneas às incursões de Gustavo Capanema - ministro da educação no período entre 1934 e 1945, que fez prevalecer seus instintos burocráticos e administrativos "imbuídos dos valores nacionalistas e conservadores da época" (SCHWARTZMAN, 2005, p. 23).

Na visão de Capanema, a educação secundária destinava-se à preparação daqueles que assumiriam responsabilidades maiores dentro da sociedade brasileira, enquanto que a expectativa principal para o ensino primário era que a maioria dos jovens alcançasse uma formação mais prática em atividades agrícolas, industriais e comerciais - característica convergente com a condição de periferia impressa também ao Brasil pelos países do norte.

Com o estabelecimento do regime democrático na Constituição de 1946, floresceu no Brasil um movimento de protagonismo intelectual em torno do nacionalismo-desenvolvimentista, concomitante ao surgimento da CEPAL. Esse momento foi, em grande parte, simbolizado pela criação do Instituto Brasileiro de Estudos Superiores – ISEB em 1955 junto ao Ministério da Educação e Cultura. O ISEB teve expressiva atuação no debate nacional até o ano de 1964, quando foi extinto pelo Regime Militar, caracterizando-se como espaço de reflexão e gestação de ideias alternativas pós-coloniais aos desafios do Brasil, a partir das quais Paulo Freire constituiu sua obra e destacou-se como um de seus notáveis integrantes (PILETTI E PILETTI, 2016).

Com o início do Regime Militar no Brasil, a partir do ano de 1964 o enfoque da educação foi direcionado ao ensino técnico em resposta às carências e exigências da indústria nacional e do mercado de trabalho. Por sua vez, com a crise do Estado de Bem-Estar Social europeu a partir da década de 1960, o modelo neoliberal de desenvolvimento foi apresentado como a única saída possível para a crise enfrentada pelo sistema capitalista de produção (SHIGUNOV NETO, 2015). A partir de investimentos dos países ditos desenvolvidos, a visão neoliberal difundiu-se inicialmente pela Europa e em seguida aos países latino-americanos, dando início no Brasil a um processo de influência de órgãos

internacionais na definição e no planejamento das políticas de organização escolar do país. Exemplos disso foram os acordos entre o Ministério da Educação do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional à época, continuados com o Banco Mundial ao longo das décadas seguintes, com o objetivo de modernizar a política e o sistema educacional brasileiro e alinhá-lo às bases internacionais da economia.

Com base nesses atos difundiram-se no país os requisitos neoliberais para a educação, com destaque para uma ampla abertura de sua oferta via iniciativa privada, uma concepção de escola como organização produtiva e de gestão escolar baseada no paradigma da qualidade total, orientada a preparar indivíduos para o mercado de trabalho.

Na visão de Schwartzman (2005) e Piletti e Piletti (2016), apesar da prioridade conferida pela Revolução de 1930 à educação, os movimentos nacionais a ela subsequentes que advogaram por uma nova-escola, o protagonismo cepalino, assim como a atuação isebiana em torno do nacionalismo-desenvolvimentista, seja por meio do trabalho de Paulo Freire e de outros atores da época, não foram suficientes para ressignificar as concepções educacionais promovidas pelo Ministério da Educação nas décadas de 1930 e 1940. Dessa forma, características do contexto histórico acima descritos permaneceram na política e na estrutura do sistema educacional brasileiro contemporâneo, fazendo-se presentes também no Pacto Federativo institucionalizado na Constituição Federal de 1988, que assegurou a educação como direito universal a todos os cidadãos brasileiros. Ainda que o presente trabalho valorize a presença da educação no texto constitucional como direito social básico, tais características se refletem nas funções e no modelo de distribuição delas entre os entes federados, na configuração do sistema de ensino desde um ponto de vista político-administrativo burocrático e na ênfase da educação pública como processo para formar mão de obra ao mercado, por exemplo.

Nos anos seguintes à promulgação da Carta Magna, componentes da agenda neoliberal influenciaram a política e o sistema educacional do Brasil estabelecendo-se no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que fundamenta a área até o presente momento. De todo modo, a participação social no país e a educação assumida pelo Estado como fator de desenvolvimento, culminaram na elaboração do Plano Nacional de Educação – edições de 2001 e de 2014, que junto com o referido marco normativo dão base às políticas públicas e demais ações governamentais dessa área. O PNE atual tem

vigência para o período 2014-2024 e contém metas e estratégias de garantia do direito à educação básica com qualidade a todos os brasileiros e brasileiras, imprescindível para reduzir as desigualdades no país e promover o seu desenvolvimento.

2.2.2. Aspectos epistemológicos em educação e desenvolvimento na PFE

A história recente da educação brasileira é beneficiária da obra de Paulo Freire, pedagogo brasileiro que integrou o grupo de intelectuais do ISEB e é considerado um dos mais notáveis pensadores da história da pedagogia mundial.

Considerando a educação como um domínio vasto e multifacetado do conhecimento, as proposições de Freire (1996; 2011; 2017) e Freire et al (2016) foram definidas como opção ontológica da presente pesquisa. Em convergência com o DEH (enfoque axiológico) e a TBDH (enfoque topológico), sem prejuízo à consagrada extensão epistemológica e à prática da obra freireana no campo da educação popular, priorizou-se destacar os pontos mais expressivos do ponto de vista do objeto em estudo a respeito da educação, do sujeito do processo educativo e do papel deste sujeito no seu processo de desenvolvimento, assim como da realidade em que vive.

Para Freire (1996, p. 98), “a educação, como experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo”. Daí sua relação com o desenvolvimento. De acordo com o autor ela está intimamente relacionada à condição humana e à “consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens” (FREIRE, 1996, p. 56). Como ser inconcluso, o ser humano é um ser histórico e necessita da educação como evento permanente – logo, também histórico, para a formação da sua consciência crítica em relação ao mundo e a si próprio como ser inacabado. Assumida como processo, a educação é para Freire (1996) e Freire et al (2016) um movimento constante de busca, exercido pelo ser humano consciente de sua condição de pessoa também em desenvolvimento.

Essas características reconhecem os seres humanos como sujeitos responsáveis por si próprios, pelos seus semelhantes e pelo meio ambiente em que vivem – da dimensão local até a global. “Daí a eticidade de nossa presença no mundo” (FREIRE, 1996, p. 56). Daí também a condição de mulheres e homens enquanto sujeitos do processo educativo.

Segundo o autor “o mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 76). Isso ressalta a compreensão dialética de educação, na qual o papel do ser humano nele não é somente o de quem constata o que ocorre e usufrui dos recursos que o planeta lhe oferece, mas também o de quem age de maneira crítica e responsável sobre sua realidade como sujeito da ação educativa e da história, por assim dizer, protagonista de transformação social.

Sendo o ser humano um ser de relações e a educação um processo de transformação social (FREIRE, 2011), diante da complexidade envolvida no *continuum* do desenvolvimento, a eticidade é um ponto chave na PFE.

Eticidade, que não há dúvida, podemos trair. O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. A radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica. É fundamental insistirmos nela precisamente porque, inacabados, mas conscientes do inacabamento, seres da opção, da decisão, éticos, podemos negar ou trair a própria ética (FREIRE, 1996, p. 56).

Esse é um fator central na PFE acerca da relação entre educação, democracia e desenvolvimento, aplicada ao longo da obra de Paulo Freire para abordar o que chamou de classes populares, assim como para compreender as diferentes formas de desigualdade a elas relacionadas. Para Freire (2011) isso nos leva a reconhecer a diferença radical entre a ação de formar e de treinar, em se tratando de contexto e de projeto educativo. Além disso,

não é somente uma questão semântica. *Formar* é algo mais profundo que simplesmente treinar. *Formar* é uma necessidade precisamente para transformar a consciência que temos, aumentar sua curiosidade intuitiva, que nos caracteriza como seres humanos (FREIRE et al, 2016, p. 73).

A diferença entre estes dois conceitos e, especialmente, o significado do formar da PFE, traduzem o ponto de inflexão que fundamenta o sentido da relação ecológica entre escola e desenvolvimento considerada no presente trabalho. Como meio de intervenção no mundo, a educação tem a responsabilidade de permitir ao sujeito do processo educativo formar sua consciência crítica e sua ação ética. Nesse sentido, Freire defende que o treinamento característico de escolas da sociedade ocidental vigente não forma e sim

domestica o indivíduo, na medida em que uma de suas finalidades é a preparação de mão de obra para o mercado. Trata-se da educação bancária caracterizada na PFE, traduzida no depositar conteúdos pelos educadores nos educandos e dando a estes uma margem de ação restrita a recebê-los e guardá-los. Para Freire (2017, p. 80), essa visão “implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos”, enquanto a educação problematizadora, autenticamente reflexiva e necessária ao DEH, pressupõe um ato constante de desvelamento da realidade.

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada dos depósitos recebidos (FREIRE, 2017, p. 83).

Sendo assim, na PFE a educação como processo de formação para o desenvolvimento deve possibilitar ao ser humano participar criticamente da realidade em que vive – pessoal, comunitária, profissional, cívica nacional e do mundo. Desta forma poderá discernir e agir para transformar positivamente a si próprio e a essa mesma realidade (FREIRE, 2011; 2017).

A educação é, portanto, também política. Na PFE “a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente” (FREIRE, 2011, p. 110). Inacabado e consciente de sua condição, ao longo do tempo o ser humano se faz um ser ético, um ser de opção, de decisão em favor do equilíbrio da vida.

Nesse sentido, a PFE concebe uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, para responsabilidade social e para a política (FREIRE, 2011, p. 89). Para Freire (2017, p. 115), “o desenvolvimento envolve não apenas questões técnicas ou de política puramente econômica ou de reformas de estruturas, mas guarda em si, também, a passagem de uma para outra mentalidade”.

Em algum momento em nossa jornada histórica no mundo como seres inconclusos, nós adquirimos a habilidade de reconhecermo-nos como seres inconclusos. Nós, seres humanos, sabemos que somos inconclusos. E precisamente porque nós sabemos, porque temos consciência de sermos seres inconclusos, torna-se uma contradição o reconhecimento desta incompletude sem o engajamento num processo permanente de buscar nossa completude. Isto não

significa que a inserção neste processo de busca vai garantir que vamos achar as coisas que nós estamos procurando. Uma das coisas mais belas da luta da vida, da existência, é exatamente a possibilidade de se conseguir ou de não conseguirmos as coisas que buscamos. Mesmo nestas condições, em que nós sabemos o que nós estamos tentando conseguir, não há garantia de que nós conseguiremos. Isto quer dizer que o entendimento holístico da história, isto é, o entendimento da história como um processo integral, incluindo as coisas que nós buscamos, não é um entendimento mecanicista (FREIRE et al, 2016, p. 90).

Ao considerar essa visão de desenvolvimento e de processo, torna-se oposto, diante da eticidade própria da educação na PFE, justificar as condições e situações do desenvolvimento a partir de uma noção mecanicista. O fatalismo do discurso que busca, por exemplo, “convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo e de que não há nada a fazer além de seguir a ordem dos fatos” (FREIRE, 2011, p. 127), revela a epistemologia do oprimido prevista na obra freiriana, contrapondo-se aos princípios fundamentais da sua pedagogia em relação à educação, ao sujeito do processo educativo e à ação deste na transformação positiva de sua realidade ao longo do tempo.

A PFE é, portanto, um composto integral de objetividades e subjetividades que estrutura em torno da noção ecológica da vida humana, valores de solidariedade expressos na visão de mundo, aspectos antropológicos revelados pelo ser humano em seu desejo de busca e de bem-estar recíproco, aspectos históricos que animam a mobilização individual e coletiva, aspectos de liberdade, corresponsabilidade e escolha presentes na dimensão ética da pessoa humana e aspectos pedagógicos dirigidos à formação da autonomia e à formação de consciência crítica individual e coletiva. São requisitos de interesse do DEH e de sua relação ecológica com a escola e o contexto escolar orientado à essa perspectiva.

Tendo em vista que na PFE as transformações pessoais e no contexto de vida são resultado de processos dialógicos e colaborativos, a escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento. Ela pode ser compreendida a partir da dinâmica da sociedade como um produto histórico dos homens, ou uma tecnologia de época, que diante das necessidades e características diferenciadas de seu tempo assumem diferentes formas e propostas educacionais, em momentos também diferenciados (SIBILIA, 2012; SHIGUNOV NETO, 2015).

Evidentemente, a história das escolas é anterior à história moderna. No entanto, em tempos passados não equivaliam ao que hoje se reconhece como tal. Para Sibilía (2012, p.

17), “entre as exigências históricas a que a criação dessa curiosa entidade procurou responder figuraram os compromissos desmedidos da sociedade moderna, que se pensou a si mesma – pelo menos idealmente – como igualitária, fraterna e democrática”. Essa sociedade assumiu a responsabilidade de educar todos os cidadãos, utilizando para isso os recursos de cada Estado nacional. Como componente deste projeto, ao longo dos anos a escola alcançou um *status* de instituição estratégica ao desenvolvimento, “um solo firme, capaz de dar sentido e garantir o bom funcionamento de todas as demais instituições em torno das quais se organizou a sociedade moderna” (SIBILIA, 2012, p. 19).

Apesar do caráter instrumental que caracterizou a escola brasileira desde o final da República Velha, para Casassus (2002, p. 62), muito além dos insumos materiais, da infraestrutura e dos comandos políticos e administrativos aos quais ela está subordinada, o que define uma escola é sua maneira própria de existir diante de sua realidade. Segundo o autor, as aprendizagens expressam as relações humanas multidirecionais entre os membros da comunidade educativa escolar. Da forma como expande o senso comum, essa visão de escola torna natural a noção de processo educativo da PFE.

Na escola aglutinam-se elementos tácitos e explícitos para dar condições e movimento à missão educativa. Essa visão também concerne ao alcance local e comunitário da educação. Casassus (2002, p. 29) reforça essa noção, esclarecendo que “a educação não é algo que acontece num vazio social abstrato. Pelo contrário, o contexto cultural e social, no qual ocorre é importante”. Trata-se do contexto escolar onde estes elementos tornam-se reconhecidos e influenciam os resultados educativos e a própria escola, que reciprocamente também influencia esse mesmo território.

Uma realidade adquire o caráter de situação em relação ao ator e a sua ação. Por isso, se existem diferentes atores em uma realidade – como é o caso da escola, uma mesma realidade é, ao mesmo tempo, muitas situações, dependendo de quem é o ator, de como ele está situado e de qual é sua ação (CASASSUS, 2002, p. 63).

Por exemplo, quando se examinam as interações entre o diretor escolar e o contexto da escola a que se refere, as percepções são diferentes a depender de quem é o sujeito que observa e quem protagoniza essa interação. Da mesma forma, cada escola possui atributos próprios em relação ao contexto que a caracteriza, o que presume a heterogeneidade de uma para outra em face das particularidades do respectivo contexto e da sua condição

plástica. Para Casassus (2002, p. 63), “essa percepção não só é uma diferença de apreciação entre os distintos atores, que perseguem diversos interesses, como é preciso admitir que a realidade é diferente para cada um deles”.

Nesse aspecto, para que a escola aja na direção de uma perspectiva de desenvolvimento tendo a PFE como referência ontológica, é imprescindível reconhecer a interdependência entre o papel do diretor escolar, o fluxo e o rendimento escolar e a interação com a comunidade, por exemplo. Diante dos postulados freireanos, a presente pesquisa considerou que estes requisitos são essenciais para romper a concepção bancária já descrita, pois na medida em que ela “anula o poder criador dos educandos ou os minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores” (FREIRE, 2017, p. 83). A estes, se acordo com Freire (2017), o fundamental não é o desnudamento e a transformação do mundo pelos sujeitos do processo educativo e, por assim dizer, do próprio desenvolvimento. Nesse aspecto, a partir dos postulados que a PFE aportou à presente pesquisa, considera-se relevante compreender o perfil da escola pública brasileira em relação ao desenvolvimento.

2.3. Enfoque topológico: Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano - TBDH

Os postulados axiológicos e ontológicos apresentados até este ponto do texto, sugerem que o estudo das relações entre o diretor escolar e a realidade escolar a que está vinculado é de natureza complexa. Para compreender e analisar esta característica, a presente pesquisa amparou-se na TBDH enquanto aspecto topológico.

A TBDH nasceu no campo da psicologia do desenvolvimento, fruto do trabalho realizado por Urie Bronfenbrenner¹⁰ e por seus colaboradores ao longo da segunda metade

¹⁰ Nascido em Moscou em 1917, mudou-se com a família para os Estados Unidos aos seis anos de idade onde viveu até 2005, ano de sua morte. Cresceu em uma instituição pública que cuidava de pessoas com problemas mentais, onde seu pai trabalhava como neuropatologista. Ali vivenciou experiências que influenciaram sua concepção ecológica desenvolvida mais tarde, principalmente em relação aos aspectos biológicos e sociais. Graduou-se em Psicologia e Música. Concluiu seu doutorado no ano de 1942 na Universidade de Michigan. Na década de 1960 engajou-se em lutas ligadas ao desenvolvimento humano, por acreditar que as políticas públicas afetavam o bem-estar e o desenvolvimento das pessoas. Trabalhou na elaboração e implementação de projetos governamentais e não governamentais nos Estados Unidos ligados a essa questão, visando mudar a realidade de crianças e famílias afetadas pelas consequências de políticas públicas mal elaboradas, com

do século XX e início do século XXI. Ela concebe o desenvolvimento humano como processo que envolve a pessoa, o contexto de vida em que esta pessoa desenvolve-se, o processo de interação dela com esse mesmo contexto e o tempo (BRONFENBRENNER, 2011; BENETTI et al, 2013).

De acordo com o autor, “o desenvolvimento é definido como mudança duradoura na maneira como a pessoa percebe e lida com seu ambiente” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 86). Para ele, indivíduo e grupo são unidades orgânicas que se inter-relacionam e influenciam-se mutuamente, em um contexto ecológico representado como uma série de estruturas encaixadas umas dentro das outras, na forma de sistemas interconectados.

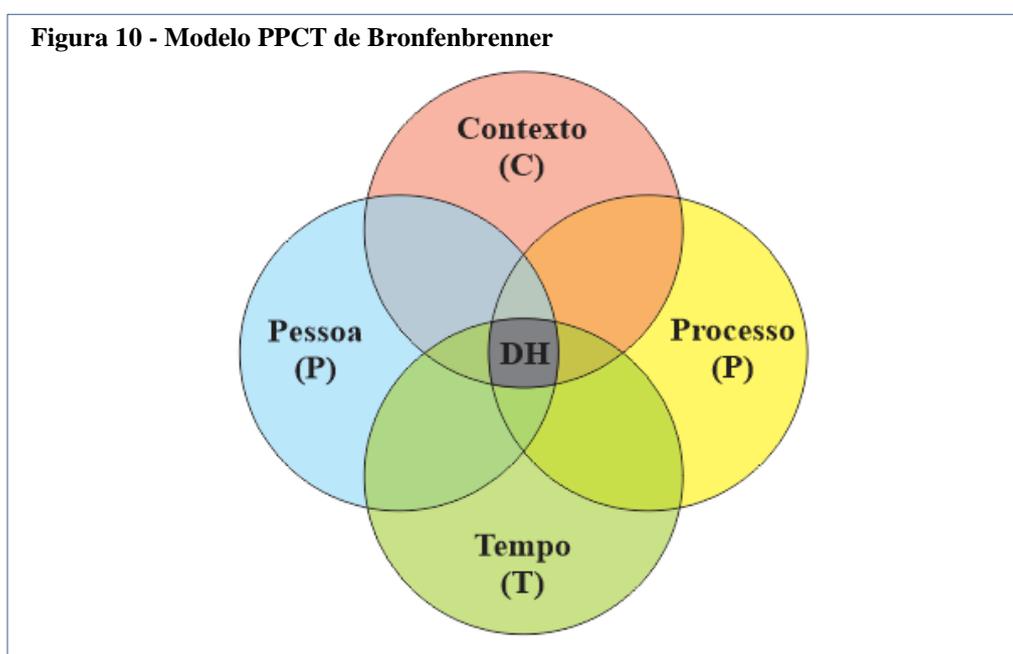
2.3.1. Aspectos históricos

A trajetória da TBDH é marcada por um constante exercício de revisão e amadurecimento crítico realizado por seu autor e seus colaboradores. Bronfenbrenner reformulou-a constantemente ao longo de sua carreira, por estar insatisfeito com as ideias da psicologia que vigoravam nos primórdios de seu trabalho e por não concordar com a visão positivista da época, a qual considerava que para ser útil e científica, a ciência social deveria ser pura, neutra e descontextualizada (BRONFENBRENNER, 1996).

Estudos de Dessen et al (2005), Prati et al (2008) e Benetti et al (2013) indicam que o primeiro modelo delineado pelo autor no ano de 1979, chamado de modelo ecológico, destacava o ambiente enquanto elemento principal para compreender como o indivíduo se desenvolvia. Nele o contexto em que a pessoa estava inserida e a forma como ele era percebido importavam mais do que as suas configurações objetivas. Evoluindo nessa abordagem, no ano de 1992 Bronfenbrenner apresentou a Teoria dos Sistemas Ecológicos, contemplando aspectos do desenvolvimento humano relacionados à pessoa, junto com proposições mais detalhadas em relação ao modelo anterior. Ao longo da década de 1990 esse amadurecimento expandiu a visão de sistemas ecológicos e a teoria passou a “focalizar mais o indivíduo e suas disposições, levando em conta a dimensão do tempo e a interação entre a pessoa e o contexto” (PRATI et al, 2008, p. 160). Com isso

destaque para o *Head Start Program*. Foi agraciado com vários prêmios e honrarias em reconhecimento à sua obra *Bioecologia do Desenvolvimento Humano*.

Bronfenbrenner “clarifica o conceito de ambiente e processo, destacando a relação funcional entre ambos, ou seja, entre as características da pessoa e do seu ambiente” (DESSEN et al, 2005). Conforme ilustra a Figura 10, a partir de então, a compreensão de desenvolvimento humano passa a envolver a Pessoa (P), o Processo (P), o Contexto (C) e o Tempo (T) como aspectos inter-relacionados, originando o Modelo PPCT e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (PRATI et al, 2008, p. 160; BENETTI et al, 2013, p. 92).



Fonte: Bronffebrenner, 2011.

Segundo Lerner (2011, p. 24),

Enquanto o livro de 1979/1996 fez enormes contribuições para essas concepções de desenvolvimento humano, oferecendo aos estudiosos ferramentas conceituais para a compreensão e o estudo dos diferenciados, mas integrados, níveis do contexto do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner reconheceu que sua teoria poderia estar incompleta até que ele incluísse os níveis estrutural e funcional do indivíduo (aspectos biológicos, psicológicos e comportamentais), unindo-os dinamicamente com os sistemas ecológicos criados anteriormente por ele.

Por mais de uma década Bronfenbrenner e seus colegas trabalharam para integrar as características da pessoa em desenvolvimento como parte do sistema ecológico. “A

amplitude dos níveis, os quais ele procurou sintetizar em seu modelo, desde a biologia até o mais amplo da ecologia do desenvolvimento humano, explica o termo bioecológico unido pelo autor ao seu modelo” (LERNER, 2011, p. 24). Sua teoria sistêmica, em constante transformação, ainda hoje desafia educadores a analisar seus achados de pesquisa a partir dos níveis multidirecionais e interativos a ela inerentes.

2.3.2. Aspectos epistemológicos

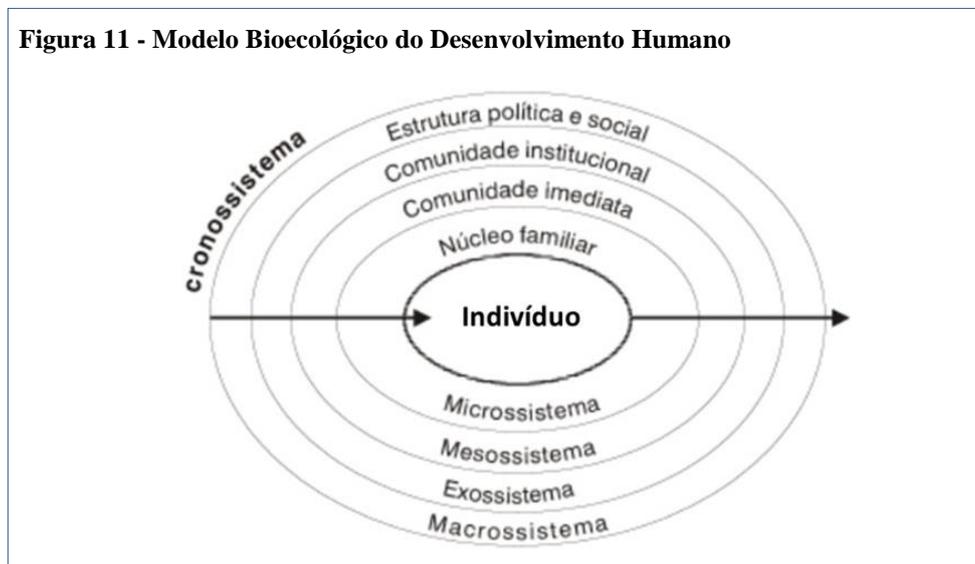
Segundo Bronfenbrenner (2011, p. 43), na TBDH “o desenvolvimento é definido como o fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos”, que estendem-se ao longo do ciclo de vida humano e das sucessivas gerações.

A natureza complexa inerente à TBDH apoia-se no modelo PPCT como seus níveis multidirecionais e interativos de análise, os quais constituem os elementos centrais da mesma (POLONIA et al, 2005, p. 83). Em seu enfoque multidimensional estes níveis interagem entre si, reconhecendo que ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo manifesta-se uma relação de mútua dependência entre ele e as condições ambientais em que se desenvolve (BRONFENBRENNER, 1996, p. 47). No paradigma bioecológico essas relações são vistas e chamadas de processos proximais. Para Polonia et al (2005, p. 82), são “uma noção essencial na abordagem bioecológica revista por Bronfenbrenner na década de 1990”. Sobre isso Bronfenbrenner considera que,

ao longo do ciclo de vida, o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base estável em longos períodos de tempo. Esses padrões duradouros de interação no contexto imediato são denominados de *processos proximais* (BRONFENBRENNER, 2011, p. 46).

De acordo com Prati et al (2008, p. 160), a concepção de processos proximais está no centro da evolução do pensamento de Bronfenbrenner. Nesse aspecto, a TBDH considera que o indivíduo em desenvolvimento está inserido em um contexto ecológico formado pelas camadas ambientais do Microsistema, Mesossistema, Exossistema,

Macrossistema e Cronossistema, em uma dinâmica de partes interconectadas ilustrada na Figura 11.



Fonte: Bronfenbrenner, 1996.

Nesse modelo, “o ambiente é um local onde as pessoas podem interagir reciprocamente face a face e, especialmente no curso de uma atividade conjunta, o que A faz influencia B e vice-versa” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 19). Ao mesmo tempo, os processos proximais são os “mecanismos primários que produzem o desenvolvimento humano” (DESSEN et al, 2005, p. 83) e operam nas camadas ambientais ao longo do tempo.

Para Bronfenbrenner (2011, p. 88), os ambientes são analisados em termos de sistemas em que, iniciando em nível mais profundo do esquema ecológico, relevam a díade - ou o sistema de duas pessoas, como uma unidade mínima de interação e uma das unidades básicas de análise da TBDH. Para o autor, “um modelo de sistemas da situação imediata vai além da díade e atribui igual importância aos chamados sistemas N + 2 - tríades, tétrades e estruturas interpessoais mais amplas” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 88).

Segundo o autor, “são de igual importância as conexões entre outras pessoas presentes no contexto, a natureza dessas ligações e a sua influência indireta sobre a pessoa em desenvolvimento”, às quais também se aplica o princípio trídico. Assim, “a capacidade

de um ambiente – como o lar, a escola, o trabalho – funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento é vista como dependendo da existência e natureza das conexões sociais entre ambientes” (BRONFENBRENNER, 2011 p. 88).

2.3.3. Aspectos metodológicos

De acordo com Dessen et al (2005, p. 73), na obra de Bronfenbrenner o desenvolvimento humano “representa uma transformação que atinge a pessoa, que não é de caráter passageiro ou pertinente apenas à situação ou a um dado contexto”. Trata-se de um processo incentivado ou inibido pelo grau de interação das pessoas e entre elas e o ambiente em que interagem, a partir do Modelo PPCT.

Ao considerar o Modelo PPCT ilustrado anteriormente, o nível de Pessoa refere-se às dinâmicas do indivíduo como ser humano em processo de desenvolvimento ao longo de seu curso de vida. Nessa dimensão devem ser consideradas as características da pessoa em desenvolvimento, tais como valores, comportamento, perspectivas e expectativas de vida, que para o autor exercem considerável influência nas experiências desse indivíduo e no contexto em que o mesmo vive e convive. Também devem ser levados em conta atributos pessoais demográficos, tais como sexo, cor, idade e local de residência, pois podem influenciar no processo de desenvolvimento em questão. Acerca disso, Bronffebrenner (2011) esclarece que nenhum atributo do indivíduo pode existir ou exercer influência sobre o desenvolvimento de forma isolada.

Em relação ao Processo, além dos processos proximais já caracterizados destaca-se o engajamento do indivíduo em ações e interações como elemento que “torna-o capaz de dar sentido ao seu mundo e, a partir disso, transformá-lo” (BENETTI et al, 2013, p. 93). Para Martins e Szymanski (2004, p. 65),

no modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), são distintos três tipos de características da pessoa que influenciam e moldam o curso do desenvolvimento humano. O primeiro é: disposições que podem colocar os processos proximais em movimento e continuam sustentando a sua operação. O segundo diz respeito aos recursos bioecológicos de habilidade, experiência e conhecimento para que os processos proximais sejam efetivos em determinada fase de desenvolvimento e, por último, há características de demanda, que convidam ou desencorajam reações do contexto social que pode nutrir ou romper a operação de processos proximais (MARTINS E SZYMANSKI, 2004, p. 65).

Além destes, o elemento Contexto contém as referências sobre o ambiente ecológico em que a pessoa vive e convive e onde ocorrem os processos proximais. É nele que residem os sistemas ecológicos referidos na base histórica do modelo de Bronfenbrenner - Microssistema, Mesossistema, Exossistema, Macrossistema e Cronossistema, “vistos topologicamente como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas interdependentes, em que uma está contida na seguinte” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18). Eles expressam os locais de vida e convivência direta da pessoa, assim como os mais distantes ou abstratos, mas que imprimem influência na dinâmica de seu desenvolvimento. Em sua leitura a respeito deste fator, Dessen et al (2005), Prati et al (2008) e Benetti et al (2013) referem-se ao microssistema como sendo os ambientes em que o indivíduo está envolvido em relações diretas (família e/ou escola, por exemplo). Para as autoras, o mesossistema diz respeito às inter-relações entre os ambientes em que o indivíduo vive ou convive de forma ativa (vizinhança ou entre ramos da família, por exemplo). Ao contrário do meso, em um exossistema o mesmo indivíduo não participa ativamente, mas pode ser influenciado por eventos que nele ocorram, ou vice-versa (por exemplo, o local de trabalho dos pais). Já o macrossistema trata das interconexões entre os demais ambientes, que variam de uma cultura para outra, “tais como mudanças no regime político e crises econômicas” que podem impactar os indivíduos e seus contextos respectivos (BENETTI et al, 2013, p. 95).

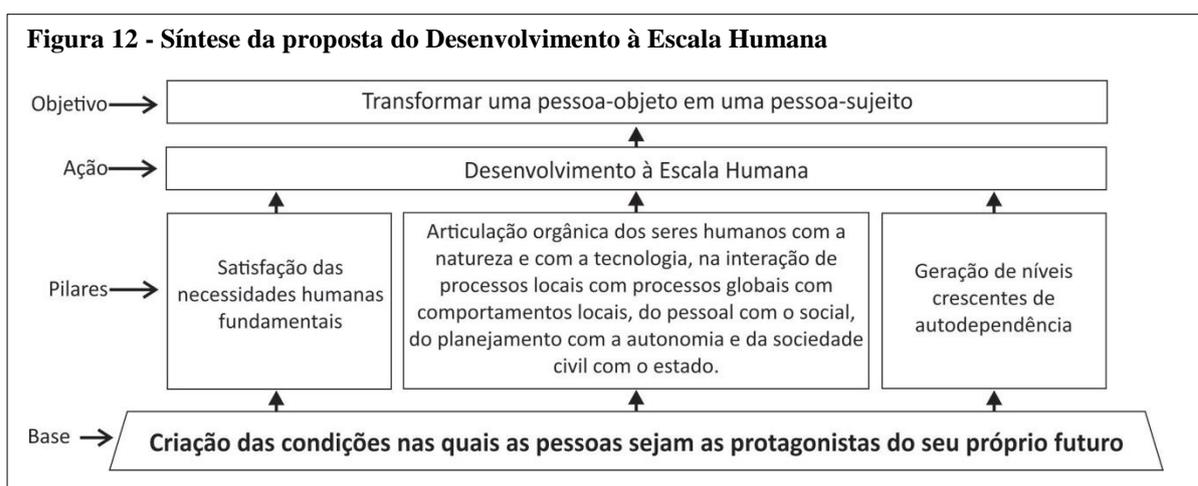
Por sua vez, o elemento Tempo diz respeito à natureza histórica do processo de desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner. Para Benetti et al (2013, p. 94), trata-se do “efeito do tempo sobre outros sistemas, cujas dimensões estão vinculadas aos atributos da pessoa, aos processos proximais e aos parâmetros do contexto”. Para Polonia et al (2005, p. 77), a TBDH enquanto paradigma, “resgata o papel ativo, interativo e protagônico do indivíduo como agente de mudança, o núcleo do processo, rompendo com algumas premissas em que o indivíduo apenas recebe as influências do ambiente”. Segundo Dessen et al (2005, p. 39), os conceitos básicos que orientam a construção do modelo bioecológico do desenvolvimento humano e norteiam pesquisas a ele relacionados são decorrentes desse paradigma.

3. DELINEAMENTO DA PESQUISA

As características das teorias de base, assim como os atributos da relação entre escola, desenvolvimento e diretor escolar foram componentes fundamentais no delineamento do problema, dos objetivos, da hipótese e da população acessível da presente pesquisa.

3.1. Problema de pesquisa

Como componente axiológico estruturante deste estudo, representado na Figura 12, Max-Neef (2012, p. 22) propõe que o DEH concentra-se e sustenta-se em três pilares: i) o reconhecimento e a satisfação de necessidades humanas fundamentais; ii) a articulação orgânica entre múltiplos elementos - humanos, sociais, ambientais, políticos, institucionais, econômicos, dentre outros - e níveis de interação entre eles, e; iii) a promoção constante e crescente de autodependência. Para o autor, eles devem estar assentados em condições nas quais as pessoas sejam os protagonistas do seu próprio futuro (MAX-NEEF, 2012, p. 22).



Fonte: Elaboração própria, baseado em Max-Neef (2012).

Já o aspecto ontológico contido na PFE, destaca a educação como ato de intervenção no mundo, para a formação da consciência crítica de homens e mulheres e para

a transformação social da realidade (FREIRE, 1996; 2017). Por sua vez, o aspecto topológico fundamentado em Bronfenbrenner (2011, p. 120), considera que “o desenvolvimento é o produto da interação da pessoa com o ambiente”, em uma relação interdependente e contínua.

Junto a estes postulados, admitiu-se na presente pesquisa que a escola, especialmente a pública de educação básica, é um órgão com capacidade de ação em escala para promover o desenvolvimento. À ela o Estado brasileiro instituiu, na forma da Constituição Federal de 1988 e dos dispositivos legais complementares, a atribuição de ofertar a educação escolar pública e gratuita como direito social universal no país. Nesse sentido, a ecologia da relação entre escola e desenvolvimento pode contribuir com a criação das condições necessárias ao DEH, pois age na construção da identidade de indivíduos e grupos a partir do ambiente educativo e da comunidade escolar em questão, sendo o diretor escolar, agente estruturante do processo educativo, parte fundamental desse processo (FREIRE, 1996; CASASSUS, 2002; PARO, 2015; LUCK, 2015).

Diante de tais premissas, a questão central da presente pesquisa foi: *o contexto escolar de escolas públicas de educação básica de Goiás e do Distrito Federal, apresenta perfil que favorece a criação das condições necessárias ao DEH?* Para operacionalizar o estudo, duas questões específicas foram desdobradas da principal: i) Como, a partir dos dados coletados pelo SAEB/Prova Brasil via questionário de contexto respondido pelo diretor escolar, podem ser evidenciadas características que descrevam esse perfil, destacando sua heterogeneidade? ii) Como interpretar este perfil a partir de um enfoque sistêmico e interdisciplinar, agregando os aspectos axiológico, ontológico e topológico representados pelas teorias de base da pesquisa?

Além destes elementos, os tópicos a seguir apresentam os demais componentes do delineamento da pesquisa.

3.2. Objetivos

Diante das questões descritas acima, o objetivo geral da pesquisa foi analisar o perfil de escolas públicas de educação básica de Goiás e do Distrito Federal em relação ao

potencial para promoção das condições necessárias ao DEH, considerando a interação dos respectivos diretores escolares com o contexto escolar a que estão vinculados.

Em relação aos objetivos específicos, o estudo dispôs-se a:

- i. Propor um modelo de análise teórica da ação de escolas na promoção das condições necessárias ao DEH, baseado na interdisciplinaridade entre as teorias de base admitidas na pesquisa, contextualizado ao objeto de estudo.
- ii. Aplicar o método Grade of Membership – GoM para a caracterização de perfis de escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal que oferecem anos finais do ensino fundamental, com base nos dados do questionário de contexto respondido pelo diretor escolar no âmbito das edições 2013 e 2017 do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/Prova Brasil.
- iii. Identificar possíveis cenários que representem o perfil de ação de escolas públicas de educação básica de Goiás e do Distrito Federal, em relação ao potencial para promoção das condições necessárias ao DEH.
- iv. Interpretar teoricamente o potencial da ação de escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal que oferecem anos finais do ensino fundamental, em relação à promoção das condições necessárias ao DEH, utilizando o modelo de análise teórica proposto pela pesquisa.

3.3. Hipótese

A hipótese da pesquisa postulou que, dada a relação ecológica entre escola e desenvolvimento, existe potencial em escolas públicas que oferecem a etapa dos anos finais do ensino fundamental em Goiás e no Distrito Federal, para promover as condições necessárias ao DEH.

Na operacionalização desta conjectura, a pesquisa considerou que tal potencial surge da interação entre a Atitude do diretor escolar sobre o Contexto escolar por ele percebido, tendo em vista a presença desse mesmo diretor como parte da ecologia acima

mencionada e ainda seu papel estratégico como agente estruturante no processo educativo escolar. Estes dois construtos foram admitidos a priori, fundamentando-se no aspecto topológico que a TBDH representou na pesquisa, em especial pelo modelo PPCT - Pessoa, Processo, Contexto, Tempo - de Bronfenbrenner (2011, p. 37). Para o autor, “o ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano”, por meio de ações que “influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia, sendo este esforço o que faz os seres humanos – para melhor ou para pior – produtores ativos de seu próprio desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 37). Da mesma forma, de acordo com Bronfenbrenner (2011, p. 61), “o desenvolvimento não se aplica apenas ao indivíduo, mas também à organização social da qual faz parte”, de forma que um exerce influência sobre o outro e mutuamente se desenvolvem.

Nesse sentido, considerando que ao diretor escolar atribuem-se as funções e responsabilidades estratégicas para a efetividade da escola e de seu projeto, a ação dele sobre o contexto pode influenciar no desenvolvimento dos sujeitos do processo educativo.

Para tal, em sua argumentação a hipótese considerou que a Atitude do diretor escolar pode expressar-se de forma Ativa ou Passiva, sobre o contexto escolar por ele percebido como sendo Saudável ou Vulnerável. A Atitude do diretor é um construto fundamentado no aspecto ontológico que a PFE representou na pesquisa. Ele baseia-se na noção de práxis educativa proposta por Freire (1996, p. 98), bem como na visão do autor sobre educação e eticidade, experiência especificamente humana de intervenção no mundo para transformá-lo positivamente. Assim, a Atitude expressa a práxis acima referida e a sua variação Ativa representa o ato explícito diligente do diretor em conduzir a escola diante das características do contexto, para transformar a realidade positivamente e passar de uma para outra mentalidade em matéria de desenvolvimento (FREIRE, 2017, p. 115). Já a Passiva representa a apatia do diretor diante desse Contexto, no sentido de não romper com a concepção bancária de educação que Freire especifica (FREIRE, 2017, p. 83).

Já em relação ao construto Contexto escolar percebido pelo diretor, a pesquisa fundamentou-o no aspecto topológico previsto em Bronfenbrenner (2011, p. 87). Segundo essa visão, para o desenvolvimento humano o ambiente é fundamental tal como é reconhecido pelo sujeito que age sobre ele. Logo, o construto diz respeito à imagem que o diretor teve sobre o contexto escolar de sua competência, no instante de tempo em que

registrou sua resposta no instrumento de coleta de dados do SAEB/Prova Brasil. Essa percepção integra o campo das experiências multidimensionais tácitas e explícitas do diretor, em relação aos diferentes níveis ambientais em que viveu e conviveu ao longo de sua vida. Por sua vez, a variação quanto à percepção das características ambientais, pode favorecer ou afetar os processos proximais, que são a força motriz do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011, p. 27). Nesse sentido, o aspecto saudável do Contexto representa tais características favoráveis, enquanto o Vulnerável refere-se ao composto de características que podem afetar negativamente a efetividade da escola e de sua ação educativa no respectivo contexto.

Ainda na perspectiva da presente pesquisa, a interação entre os dois construtos e suas categorias gera quatro cenários hipotéticos apresentados a seguir no Quadro 2. Este recurso integra a hipótese de pesquisa como instrumento de interpretação do perfil de escolas públicas em relação à promoção das condições necessárias ao DEH.

Quadro 2 - Cenários hipotéticos que caracterizam o perfil das escolas analisadas pela pesquisa, em relação ao potencial para promoção das condições necessárias ao DEH

CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR	Saudável	Cenário B: Escolas com perfil de ameaça ao enfraquecimento e esgotamento das condições contextuais escolares favoráveis ao processo e ao resultado educativo, diante dos seus sujeitos e da sociedade	Cenário D: Escolas com perfil favorável ao protagonismo dos sujeitos do processo educativo e às condições para que a finalidade escolar seja alcançada, na direção do DEH
	Vulnerável	Cenário A: Escolas com perfil de fragilidades multidimensionais em seu projeto educativo, opostas às condições necessárias ao DEH	Cenário C: Escolas com perfil de resistência em relação às fragilidades de seu contexto, com potencial de resiliência diante de ameaças e incertezas que incidem sobre seu ambiente educativo
		Passiva	Ativa
ATITUDE DO DIRETOR ESCOLAR DIANTE DO CONTEXTO			

Fonte: Elaboração própria.

Como opção didática, as cores utilizadas no Quadro 2 reproduzem o modelo de sinais de trânsito, indicando a cor vermelha para o cenário que mais afeta a promoção de

condições necessárias ao DEH, a amarela para os cenários de atenção e a verde para o que mais favorece tal perspectiva de desenvolvimento.

Os cenários acima representam visões sintetizadas sobre o que o perfil de uma escola analisada na presente pesquisa pode significar em relação à promoção do DEH. Sua proposição considerou pressupostos das teorias de base, as quais também foram utilizadas no Capítulo 7 do presente trabalho para interpretar os resultados da conformação de perfis, na análise da hipótese admitida pela pesquisa. Além disso, para operacionalizar cada construto foram definidas dimensões conceituais, às quais vincularam-se variáveis do SAEB/Prova Brasil selecionadas pela pesquisa. Este processo fez parte do delineamento metodológico e encontra-se descrito no próximo capítulo.

3.4. População acessível selecionada pela pesquisa

De acordo com Barbetta (2002, p. 25), um passo importante no delineamento de uma pesquisa consiste em definir quem se vai pesquisar. A esse respeito o autor apresenta os conceitos de população alvo, população acessível e amostra.

Para o autor, a população alvo é “o conjunto de elementos que queremos abranger em nosso estudo. São os elementos para os quais desejamos que as conclusões oriundas da pesquisa sejam válidas” (BARBETTA, 2002, p. 25). Também segundo o autor, a população acessível refere-se ao conjunto de elementos que a pesquisa deseja abranger e que são passíveis de serem observados, com relação às características que pretendemos levantar (BARBETTA, 2002, p. 25), utilizando-se de escolhas racionais fundamentadas em critérios para sua seleção. Já em relação ao terceiro conceito, Barbetta (2002, p. 26) indica que a amostra é a seleção de uma parte da população que se deseja observar, nos casos onde existem grandes populações.

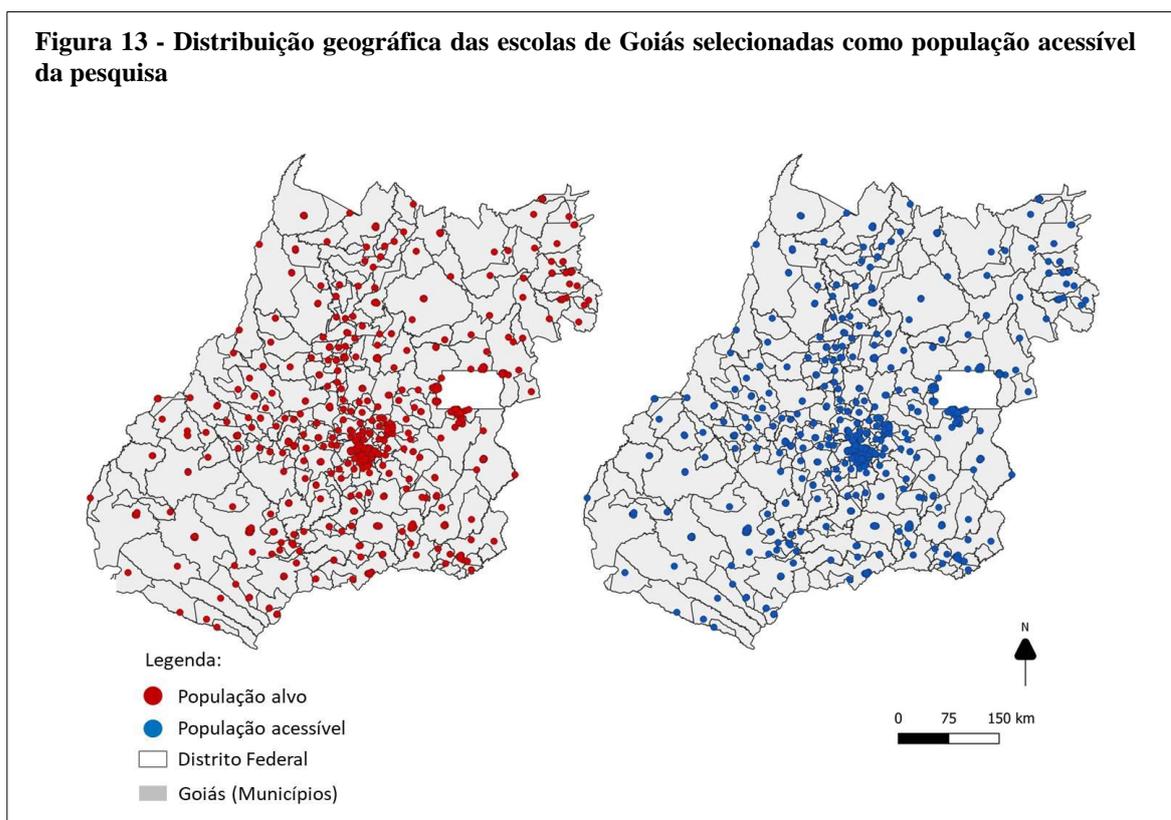
Nesse sentido, a presente pesquisa considerou três critérios de seleção para compor sua população acessível, a saber:

- **Critério de inclusão:** Todas as escolas públicas de Ensino Fundamental regular de Goiás e do Distrito Federal, que possuem o IDEB 2013 e 2017 para os Anos Finais do Ensino Fundamental calculado.

A aplicação deste requisito selecionou 912 escolas, sendo 814 de Goiás e 98 do Distrito Federal. Sobre elas, foram aplicados dois critérios de exclusão, a saber:

- **Critério de exclusão 1:** Exceto aquelas que funcionem em Unidades Prisionais ou Unidades de Atendimento Socioeducativo.
- **Critério de exclusão 2:** Exceto aquelas em que o Questionário do diretor escolar no SAEB/Prova Brasil não tenha sido respondido para ambos os períodos de análise – anos/edições 2013 e 2017.

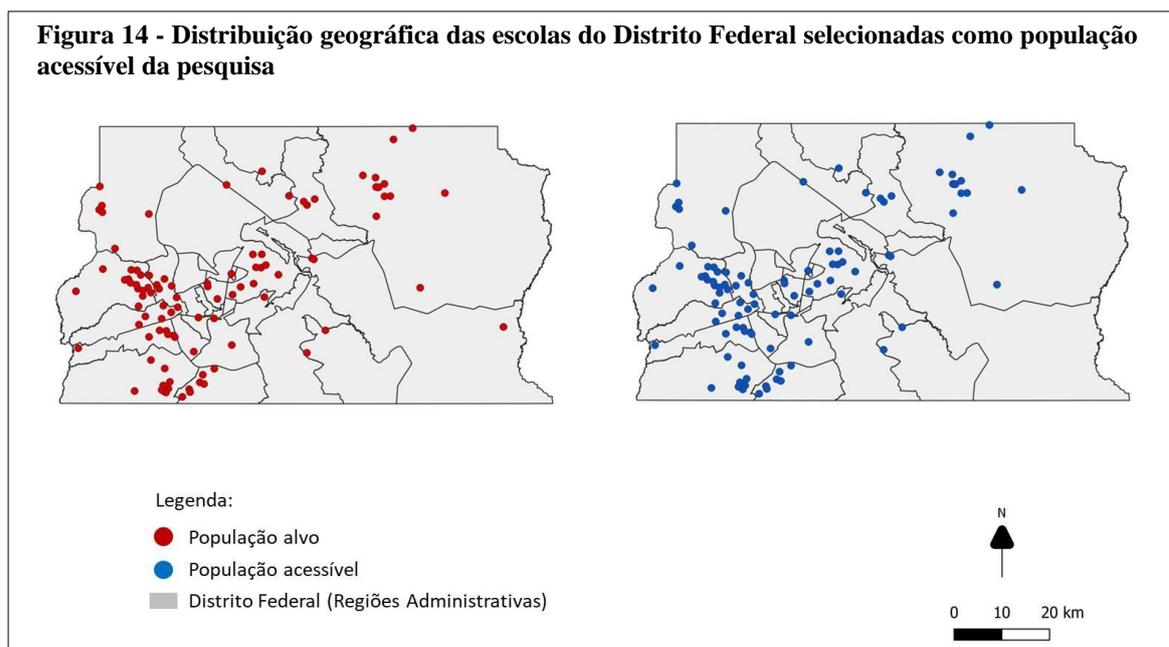
Mediante a operacionalização das condições acima descritas, a pesquisa identificou sua população acessível composta por 829 escolas, sendo 734 de Goiás e 95 do Distrito Federal. As Figuras 13 e 14 a seguir ilustram a distribuição geográfica destas escolas nas duas UF incluídas na pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

As 734 escolas de Goiás que integraram a população acessível estudada pela pesquisa distribuem-se por 224 municípios, o que representa 91% do total do estado. Destas escolas, um total de 96% encontram-se em áreas urbanas e 4% estão localizadas em áreas rurais.

Em relação à dependência administrativa das escolas, em Goiás somente uma é vinculada à rede federal de educação, enquanto que 79,2% pertencem à rede pública estadual e 20,6% à municipal. Destaca-se que a dependência administrativa segmentada em três esferas não ocorre no Distrito Federal, onde há somente as categorias federal e distrital. Em analogia, esta última equivale ao que em Goiás classifica-se como escolas estaduais e municipais. O mesmo ocorre em relação aos municípios, que no caso do Distrito Federal conta somente com Brasília.



Fonte: Elaboração própria.

Por isso, as 95 escolas do Distrito Federal que também compõem a população estudada na pesquisa, distribuem-se em 20 das suas 31 RA, o que representa 64,5% do total desta UF. Por sua vez, 84,2% das escolas deste território selecionadas para a pesquisa encontram-se em áreas urbanas e 15,8% estão localizadas em áreas rurais. Uma destas

escolas é vinculada à rede federal de educação e outras 94 integram a rede pública distrital de educação.

Outra característica é que 100% das escolas alcançadas pela pesquisa funcionam em prédio escolar. Em Goiás, 84% delas estão em prédio próprio, 2% em imóvel alugado e 14% em prédio cedido. Já no Distrito Federal, as escolas em imóvel próprio representam 96,8% do total. Dentre as demais, nenhuma funciona em imóvel alugado.

Em relação à oferta de Ensino Médio, admitindo a possibilidade de um(a) estudante dos anos finais do ensino fundamental estender o tempo de permanência na escola até a conclusão do período escolar obrigatório, poderá fazê-lo em 54% das escolas de Goiás ou em 25% das unidades do Distrito Federal alcançadas pela pesquisa, que ofertam a referida etapa de ensino.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa foi baseada em abordagem mista, com delineamento longitudinal, enfoque sistêmico e interdisciplinar, respaldando-se no método dialético (GADOTTI, 2012; ZAGO, 2013) para a construção do conhecimento científico. Quanto à natureza, a pesquisa foi analítica, pois buscou decifrar teoricamente o perfil e o potencial de escolas públicas em relação à promoção do DEH (CRESWELL e CLARK, 2013), segundo pressupostos adotados.

No componente qualitativo o estudo utilizou como dados as teorias de base admitidas em seu arcabouço teórico, complementadas por produções científicas, documentos técnicos, administrativos e marcos normativos que fundamentaram a delimitação do objeto em torno das seguintes categorias de análise: educação escolar, diretor escolar, escola e desenvolvimento. Por sua vez, o componente quantitativo teve característica longitudinal, utilizando os microdados do questionário de contexto escolar respondido por diretores de escolas públicas que participaram dos anos/edições de 2013 e 2017 do SAEB/Prova Brasil, disponibilizados pelo INEP de maneira pública e publicizada.

A unidade de análise da pesquisa foi a escola, caracterizada no aspecto quantitativo a partir das respostas do diretor escolar no instrumento de coleta mencionado.

No desenvolvimento da pesquisa reconheceu-se que esta escolha possui limitações diante da complexidade do objeto de estudo, especialmente em relação a quatro pontos: i) a parcialidade, ao sintetizar por intermédio de um recorte transversal, a dinâmica de existência e funcionamento de uma escola ao longo de um período; ii) a unilateralidade inerente ao ponto de vista do diretor escolar no ato do preenchimento do questionário de contexto no âmbito do SAEB/Prova Brasil do ano/edição respectivo; iii) as características subjetivas que influenciaram a resposta do diretor escolar a respeito do contexto escolar em questão, no instante infinitesimal de tempo em que foi registrada, e; iv) a não inclusão de entrevistas em profundidade com diretores das escolas, que favoreceria decifrar sentidos e significados para suas respostas, para além da métrica do SAEB/Prova Brasil.

O detalhamento dos pressupostos metodológicos das abordagens qualitativa e quantitativa, assim como a técnica de preparo dos dados encontram-se descritos a seguir.

4.1. Características metodológicas qualitativas

Para a execução do componente qualitativo da pesquisa, analisou-se a convergência entre o DEH, a PFE e a TBDH e prospectou-se um modelo de análise teórica da ação da escola na promoção do DEH, apresentado como primeiro resultado do presente trabalho, que também serviu de base para interpretar os resultados quantitativos obtidos.

Para compor este modelo, a pesquisa apoiou-se em uma revisão narrativa de literatura (ROTHER, 2007) - já apresentada no Capítulo 2, executando-a em quatro etapas: i) definição dos critérios de seleção e revisão de literatura, bem como de análise de convergência entre as teorias admitidas; ii) seleção e análise de bibliografia publicada em periódicos indexados pela Capes nas duas últimas décadas, além do complemento às matrizes de cada teoria; iii) análise dos pontos de interseção teórica entre DEH, PFE e TBDH, assim como sua contextualização com o objeto de pesquisa delimitado a partir dos critérios definidos, e; iv) síntese do modelo proposto, elicitando a interdisciplinaridade entre as teorias e a relação em estudo. Rother (2007) concebe a revisão narrativa como uma pesquisa crítica da literatura, que permite uma análise contextual do assunto pesquisado, apropriada para descrever e discutir o estado da arte de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual.

Para a seleção e a análise narrativa de literatura foram considerados os aspectos histórico, teórico e metodológico, como guias para a coleta e a análise dos documentos analisados. Já para a análise de convergência entre as teorias de base no âmbito da composição do modelo, os critérios foram: i) área do conhecimento original da teoria; ii) contexto em que a teoria surgiu e se desenvolveu; iii) ideia-força defendida pela teoria; iv) lugar do ser humano na teoria, e; v) método científico que caracteriza a teoria. A aplicação destes critérios e a análise de convergência foram baseadas na característica dialética das teorias em questão, acrescidas pelas visões de Jupiassu (2006) e Minayo (2010) sobre interdisciplinaridade, complexidade e construção dialógica do conhecimento.

Por sua vez, a utilização do modelo de análise teórica proposto na interpretação dos resultados do componente quantitativo, orientou-se pelas instruções do próprio modelo em relação à sua natureza dialógica. Isso se deu pela aplicação das chaves semânticas nele prospectadas, em conjunto com o quadro de interpretação da relação entre a ação do diretor

escolar e o contexto escolar respectivo, proposto no âmbito da hipótese do presente estudo. Interagindo, estes dois instrumentos possibilitaram interpretar os resultados do componente quantitativo diante do problema de pesquisa e da hipótese lançada. A base teórica da investigação foi definida a priori e guiou todas as fases do método.

4.2. Características metodológicas quantitativas

Para a execução do componente quantitativo da pesquisa utilizou-se o método Grade of Membership – GoM, fundamentado na lógica dos conjuntos difusos, ou *fuzzy sets*, que permite a classificação de indivíduos em tipologias mistas. De acordo com Pinto e Caetano (2013, p. 168), o modelo matemático que descreve a estimação dos parâmetros GoM e a função máxima de verossimilhança que define o processo iterativo desses parâmetros, foram propostos no ano de 1974 por Woodbury e Clive e vinte anos depois por Manton, Woodburry e Tolley, com o objetivo de “identificar padrões latentes a partir de um conjunto de dados categóricos, ou seja, variáveis qualitativas ordinais ou nominais” (PINTO e CAETANO, 2013, p. 168).

Segundo Guedes et al (2016, p. 20), “o modelo também é chamado de modelo de conjuntos nebulosos, ou modelo de partição difusa”, sendo utilizado para “delinear perfis multidimensionais com base em dados complexos, permitindo identificar grupos (*clusters*) e descrever as diferenças entre eles”.

Em sua conformação, o GoM admite que indivíduos podem ser membros parciais de múltiplos conjuntos ao mesmo tempo, em maior ou menor grau de pertencimento. Trata-se de uma alternativa aos modelos de abordagem quantitativa baseados na lógica dos conjuntos discretos, ou *crisp sets*, que restringem a presença de um indivíduo a um ou outro grupo e encontram-se amplamente difundidos na área científica (CARDOSO et al, 2011; PINTO e CAETANO, 2013; GUEDES et al, 2016).

Para Guedes et al (2016, p. 23), outra vantagem do GoM, inclusive em relação a outros algoritmos como o *K-means fuzzy*, que também utiliza a lógica difusa para classificação de grupos, é ser baseado em um modelo probabilístico. Isso lhe permite estimar as estatísticas de ajuste do modelo aos dados, a exemplo do Critério Akaike - AIC e do Critério de Informação Baiano - BIC, “tornando a definição do número ideal de

perfis uma questão técnica e quantificável e não apenas uma questão arbitrária” (GUEDES, et al, 2016, p. 23). Além disso, o GoM é indicado para casos em que existem poucas observações e muitas variáveis (MANTON, 1994). Para Pinto e Caetano (2013, p. 169), “o método pode ser satisfatoriamente aplicado a problemas de pesquisa que pressupõem que um dado fenômeno seja experimentado de modo heterogêneo”. Estas particularidades foram favoráveis ao destaque da heterogeneidade entre as unidades de análise da pesquisa, levando em conta a visão sobre a escola enquanto um organismo vivo e a relação ecológica entre escola e desenvolvimento, fundamentais ao presente estudo.

Ao contextualizar as características do GoM ao objeto da pesquisa, buscou-se identificar o grau de pertencimento ao grupo/perfil k de cada indivíduo/escola i , baseado nas respostas do diretor escolar respectivo no questionário de contexto do SAEB/Prova Brasil que possui J questões com L categorias. O grau de pertencimento da i -ésima escola ao k -ésimo perfil é medido através do escore de pertinência, também chamando de escore GoM e identificado por g_{ik} . Estes escores variam no intervalo entre 0 (zero) e 1 (um), sendo que 0 indica que uma escola i não pertence ao perfil k , e 1 indica total pertencimento ao k -ésimo perfil, ou seja, todas as características dele são preponderantes. Considerando ainda que o escore pode assumir valores entre 0 e 1, há possibilidade de uma escola pertencer parcialmente a mais de um perfil, admitindo-se a composição de perfis mistos. De acordo com Guedes et al (2016, p. 21), esse escore de pertinência possui as seguintes restrições:

- i) $g_{ik} \geq 0$, para cada i e j
- ii) $\sum_{k=1}^K g_{ik} = 1$, para cada i

De acordo com os autores, também considera-se que as respostas do questionário são representadas pelas variáveis aleatórias binárias Y_{ijl} , onde i se refere à escola i , j à variável e l à categoria de resposta (GUEDES et al, 2016, p. 21). Nesse aspecto, para a formulação do modelo e estimação dos parâmetros (escores), são necessárias as seguintes suposições:

1. As respostas dos diferentes diretores escolares sobre suas respectivas escolas são independentes;
2. Os valores de g_{ik} , $k = 1, 2, \dots, K$, são realizações das componentes do vetor aleatório $\zeta_i = (\zeta_{i1}, \dots, \zeta_{iK})$ com função de distribuição $H(x) = P(\zeta_i \geq x)$. Isso significa que os escores GoM são realizações de variáveis aleatórias quando uma escola é selecionada na população. Os escores na amostra fornecem estimativas da função de distribuição $H(x)$;
3. Se o grau de pertinência g_{ik} é conhecido, as respostas do diretor escolar sobre a escola respectiva i para as várias questões Y_{ijl} são independentes para as categorias de cada variável;
4. A probabilidade de resposta l , para a j -ésima questão pelo diretor escolar sobre a escola respectiva com o k -ésimo perfil extremo, é dada pelo parâmetro λ_{kjl} . Por pressuposto do modelo, existe pelo menos um indivíduo/escola que é um membro bem definido do k -ésimo perfil. Segundo Guedes et al (2016, p. 21), “esse pressuposto dá a probabilidade de resposta, para este indivíduo, para os vários níveis de cada questão”. Sendo assim, de acordo com o autor esse pressuposto pode ser descrito da seguinte forma:

i) $\lambda_{kjl} \geq 0$, para cada k, j e l

ii) $\sum_{l=1}^L \lambda_{kjl} = 1$, para cada k e j

5. A probabilidade de uma resposta de nível l , da j -ésima questão, pelo diretor escolar sobre a escola i , condicionada ao escore g_{ik} será dada por:

$$0 \leq P(Y_{ijl} = 1) = \sum_{k=1}^k g_{ik} \lambda_{kjl} \leq 1$$

De acordo com os autores, a construção do modelo de probabilidade para a estimação de máxima verossimilhança é feita com base nos pressupostos mencionados. Ao considerar uma amostra aleatória, este modelo é o produto do modelo multinomial com a probabilidade de cada célula, dada por:

$$E(Y_{ijl}) = \sum_{k=1}^k g_{ik} \lambda_{kjl}$$

Onde g_{ik} é, por pressuposto, conhecido e maior ou igual a 0 e menor ou igual a 1. A partir disso, o modelo de máxima verossimilhança pode ser escrito como:

$$L(y) = \prod_{i=1}^I \prod_{j=1}^J \prod_{l=1}^L \left(\sum_{k=1}^k g_{ik} \lambda_{kjl} \right)^{y_{ijl}}$$

Segundo Guedes et al (2016, p. 22), “a solução para g_{ik} e λ_{kjl} corresponde a igualar as derivadas de primeira ordem de $L(y)$ em relação a g_{ik} e λ_{kjl} a 0, sujeito às restrições de $0 \leq g_{ik} \leq 1$ e $0 \leq \lambda_{kjl} \leq 1$ ”. Nesse sentido, um conjunto de parâmetros (por exemplo, g_{ik}) é estimado inicialmente, mantendo-se o outro constante (λ_{kjl}). De acordo com os autores o primeiro conjunto de escores estimados, relativos ao grau de pertinência, é obtido por:

$$\hat{g}_{ik} = \frac{1}{y_{i++}} \sum_{j=1}^J \sum_{l=1}^L y_{ijl} \frac{g_{ik}^* \cdot \lambda_{kjl}^*}{p_{ijl}}$$

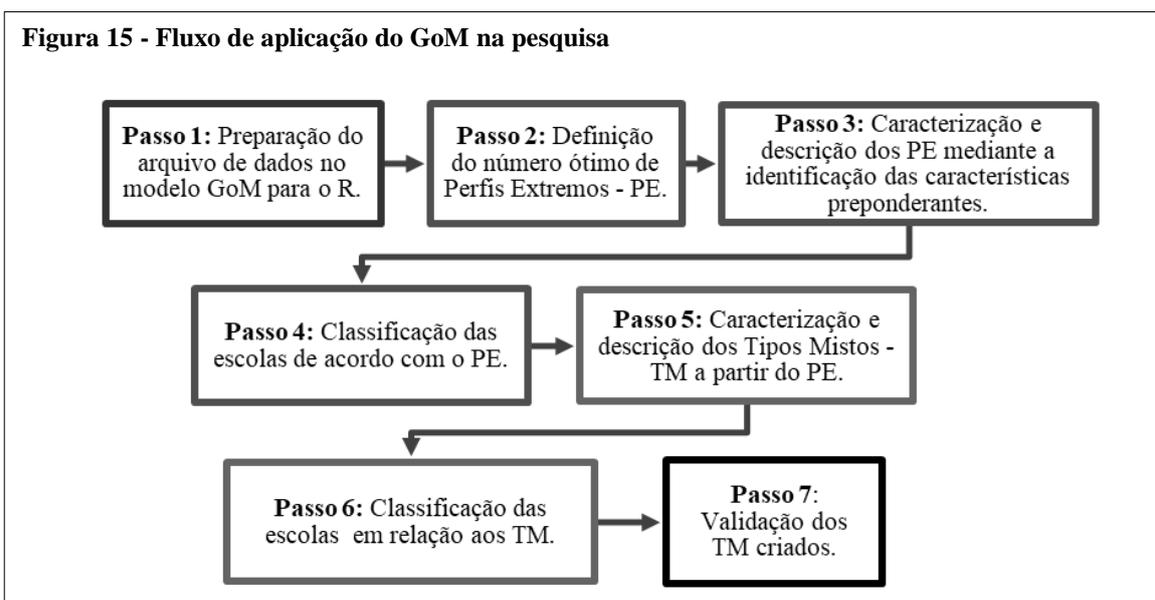
$$\text{sendo } y_{i++} = \sum_j \sum_l y_{ijl} \text{ e } p_{ijl} = \sum_k g_{ik}^* \cdot \lambda_{kjl}^*$$

Da mesma forma, o conjunto complementar de escores, utilizado para determinar os parâmetros estruturais ou locacionais, λ_{kjl} , é obtido por:

$$\hat{\lambda}_{kjl} = \frac{\sum_{i=1}^I y_{ijl} \frac{g_{ik}^* \cdot \lambda_{kjl}^*}{p_{ijl}}}{\sum_{i=1}^I y_{ij} + \sum_{l=1}^L \frac{g_{ik}^* \cdot \lambda_{kjl}^*}{p_{ijl}}}$$

Segundo Guedes et al (2016, p. 23), “em ambas as representações, g_{ik}^* e λ_{kjl}^* correspondem a estimativas dos parâmetros de uma iteração anterior. Essas iterações continuam até que $L(y)$ atinja seu valor máximo”. Estas especificações foram consolidadas por Pinto e Caetano (2013) na construção de um componente de para execução no software R, denominada GomRcpp.R. A contribuição dos autores corrigiu problemas e limitações operacionais no código fonte de versões anteriores do software GoM, desenvolvidas por Woodbury e Clive em 1974, Charpentier e Singer em 1992 e Laje em 2005, expandindo a capacidade de alocação de variáveis e observações no modelo (PINTO e CAETANO, 2013, p. 174).

Com base nas instruções previstas na literatura a partir de Cardoso et al (2011), Pinto e Caetano (2013) e Guedes et al (2016), assim como na experiência de aplicação do GoM pela pesquisa ora apresentada, pode-se resumir o percurso de execução do método em sete passos, divididos em quatro etapas e representadas por cores na Figura 15.



Fonte: Elaboração própria.

Esta representação está baseada no fluxo de execução do método sistematizado pela presente pesquisa, a partir das instruções de Pinto e Caetano (2013) e Guedes et al (2016). Estes passos estão detalhados nos tópicos a seguir.

4.2.1. Preparação do arquivo de dados no modelo GoM para o R

A literatura de Guedes et al (2016) orienta sobre o formato e as particularidades que a base de dados do GoM deve conter para ser executada no R e no Stata, utilizando-se sistema operacional Windows ou Linux. A esse respeito a presente pesquisa executou o GoM por meio do programa GoMRcpp.R no software R, utilizando a interface RStudio Versão 1.1.463, em ambiente Windows 10, 64 bits.

Os dados quantitativos foram preparados no software SPSS Versão 20 em bases separadas para 2013 e 2017, sendo exportados cada qual para o Excel 2010 em arquivo específico do ano/edição, onde foram conferidos antes de serem importados ao R em formato *.csv, por meio do RStudio. Cada base de dados foi composta por 35 variáveis internas e uma variável identificadora. Segundo Guedes et al (2016, p. 29), as variáveis internas são efetivamente utilizadas pelo GoM para a conformação dos perfis, enquanto que a identificadora serve para reconhecer cada indivíduo pertencente à base de dados.

Ainda de acordo com o autor, destaca-se que o GoM não aceita que a base de dados contenha variáveis contínuas, que tenham categorias não sequenciais ou que sejam textuais (GUEDES et al, 2016, p. 24). A esse respeito a pesquisa deparou-se com um problema relacionado à segunda restrição acima, ocasião em que o GoMRcpp.R não executava sua rotina devido a um salto na sequência de dois códigos de categorias de resposta em uma variável. Esta questão foi resolvida da seguinte forma: todas as categorias de resposta das variáveis selecionadas foram categorizadas pelo pesquisador em código de sequência numérica crescente, iniciando em 1 (1, 2, 3...n). Contudo, ainda que a codificação estivesse correta, foi necessária no mínimo uma resposta para cada categoria intermediária. Nesse sentido, durante a execução do método, em uma determinada variável da base de dados haviam quatro categorias de resposta codificadas em sequência 1, 2, 3 e 4, mas não havia nenhuma resposta registrada para a categoria 3. A recodificação da 4 em 3, sem prejuízo às ocorrências de resposta, resolveu o problema.

Outro ponto atinente à preparação dos dados para o GoM, diz respeito à administração dos casos de dados faltantes. Mediante análise descritiva, constatou-se que de maneira geral entre as variáveis selecionadas, o percentual para isso foi menos de 1%. Apenas uma variável em cada ano/edição analisado superou este valor, sem ultrapassar 5%

de *missing*. Aos casos ausentes procedeu-se com a imputação de dados pelo critério da moda, identificando o código de categoria mais recorrente entre as opções de uma mesma variável.

Outro ponto essencial aprendido durante a pesquisa, fundamental na preparação dos arquivos de dados, refere-se à restrição semântica do GoM. Em seu estado original, variáveis que continham mais de duas categorias de resposta expuseram o resultado do modelo à interpretação conceitualmente contraditória. Exemplo disso foram variáveis em que a categoria 1, significando “Nunca” e 2 “Algumas vezes”, foram indicadas pelo GoM como sendo preponderantes de um mesmo perfil. Isso demandou preparo dos dados e execução do modelo quantitativo em pelo menos cinco vezes. Com isso, constatou-se que o GoM não aplica inferência semântica sobre o significado das variáveis ou categorias de resposta, tornando-se mais adequado ao presente estudo o uso de categorias binárias.

Para este procedimento a pesquisa adotou um critério de ordem operacional e um semântico, aplicados nesta ordem. O primeiro buscou normalizar a distribuição estatística dos dados entre categorias de uma mesma variável, para que atributos com pequena frequência não prejudicassem a conformação dos perfis. Já o segundo agrupou as categorias de cada variável em até duas opções de resposta, agregando duas ou mais alternativas originais com significados convergentes em uma nova com conceito compartilhado, sem prejuízo às características estruturais do dicionário de dados. O agrupamento baseou-se na fundamentação teórica do objeto de pesquisa e nas teorias de base que o acompanham. Quando essa alternativa não se mostrou possível, uma nova variável foi criada. Exemplo disso foi a variável V5 “Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do projeto pedagógico?”¹¹, que manteve seu enunciado e sintetizou oito categorias originais em duas novas¹².

¹¹ As categorias de resposta originais a esta variável eram: 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.

¹² As novas categorias de resposta, resultantes do agrupamento das oito opções acima para o mesmo rótulo da variável foram: 1) Utilizando um modelo próprio; 2) Utilizando um modelo pronto, com ou sem adaptações.

O processo de recodificação resultou na admissão de 35 variáveis binárias no modelo GoM. A relação delas e sua vinculação com os construtos e dimensões conceituais da pesquisa, encontra-se apresentado em tópico específico ainda neste capítulo.

4.2.2. Definição do número ótimo de Perfis Extremos – PE

Um Perfil Extremo – PE pode ser entendido como sendo um conjunto de características que descreve um grupo de indivíduos, composto a partir de um padrão de probabilidades de respostas destes mesmos indivíduos (PINTO e CAETANO, 2013). Nos PE as categorias de resposta preponderantes constituem conjuntos aos quais cada indivíduo é, em seguida, relacionado. Nesta etapa do processo do GoM, cada indivíduo é classificado em relação ao PE, em conjuntos separados. Em seguida, a partir da combinação dos PE o GoM compõe os Tipos Mistos - TM, repetindo o processo de classificação dos mesmos indivíduos em relação a eles – o TM12, por exemplo, é resultado da combinação do PE1 e PE2, sendo que há predominância de atributos do primeiro e características do segundo. A classificação é feita de acordo com o(s) critério(s) escolhido pelo pesquisador.

Como parte da etapa de criação e classificação de PE, a definição do número ótimo pode ser realizada a partir de diferentes opções. Nesse contexto, Guedes et al (2016) indicam o Teste da Razão das Verossimilhanças, o Critério de Informação de Akaike – AIC e o Critério de Informação Bayesiano – BIC como exemplos dos métodos quantitativos mais utilizados nos estudos empíricos baseados no GoM. Dentre estas alternativas, na presente pesquisa optou-se por utilizar AIC, tendo em vista sua presença e eficácia nos estudos dos autores em referência, assim como de Cardoso et al (2011), Pinto e Caetano (2013).

O AIC baseia-se na geração de uma estatística obtida pela fórmula $AIC = 2p - 2\ln L$, onde L é o valor da verossimilhança e p é o número de parâmetros estimados do modelo. Este modelo deve atender à restrição $AIC_{(k-1)} > AIC_k$.

A regra de decisão para a escolha do número ótimo de PE consiste em identificar o perfil com menor valor da estatística AIC, o que representa o modelo que melhor descreve a estrutura latente dos dados.

O êxito na execução da análise da base de dados pelo GoMRpcc.R no Software R, gera dois arquivos de *log* com resultados da análise: *GoMK_n*, contendo os resultados da execução do método para cada indivíduo, e *LogGoMK_n*, contendo as estatísticas AIC, assim com as probabilidades de pertencimento, a frequência relativa e a Razão Lambda de cada categoria a cada perfil, onde *n* é o número sequencial do perfil calculado pelo GoM. A pesquisa executou o método para 2, 3, 4 e 5 perfis para cada ano/edição da base de dados, colhendo em seguida o AIC por meio de consulta manual ao arquivo *LogGoMK_n* e sistematizando tais estatísticas em um quadro para aplicação da regra de decisão, conforme demonstrado no início do Capítulo 6 do presente trabalho.

4.2.3. Caracterização e descrição dos Perfis Extremos mediante a identificação das características preponderantes

Ainda dentro do processo de criação e classificação de PE, a preponderância estabelece um critério quantitativo para selecionar as características que descreverão os perfis gerados pelo GoM. O critério de preponderância utilizado na presente pesquisa foi a Razão Lambda/Frequência Marginal – RLFM, recomendado por Guedes et al (2016) a partir das experiências de Sawyer, Leite e Alexandrino (2002). O cálculo da RLFM pode ser representado pela notação a seguir.

$$RLFM = \frac{\lambda_{kjl}}{(n_{kjl})^{-1}N_{kj}}$$

Na fórmula acima, n_{kjl} é o número de observações na categoria l e N_{kj} é o número de observações da variável j . Como regra de decisão, Sawyer, Leite e Alexandrino (2002) sugerem considerar o valor de corte de 20%, indicando que a probabilidade de ocorrência de uma l -ésima resposta a uma j -ésima variável em um k -ésimo perfil deve ser pelo menos 20% superior a probabilidade de ocorrência dessa mesma resposta l na amostra. Dessa forma, somente as características marcantes em relação aos indivíduos da base de dados serão destacadas como caracterizadoras dos PE.

4.2.4. Classificação das escolas em relação ao Perfil Extremo

Para a classificação de indivíduos em relação ao PE, Guedes et al (2016, p. 89) indicam o Critério de Agrupamento pela Moda e o Critério de Agrupamento pela Preponderância Relativa.

No primeiro caso, cada indivíduo é classificado no PE que apresentar o maior valor modal dos graus de pertencimento, sendo:

$$\begin{aligned}i &= k_1 \text{ se } g_{i1} = \max (g_{ik}) \\i &= k_2 \text{ se } g_{i2} = \max (g_{ik}) \\&\vdots \quad \text{com } k = 1, 2, \dots, n \\i &= k_n \text{ se } g_{in} = \max (g_{ik})\end{aligned}$$

Nesse critério, em havendo uma relação bimodal, uma das soluções é classificar o caso como um perfil amorfo, ou Tipo Amorfo – TA. Por sua vez, o Critério pela Preponderância Relativa considera que um indivíduo pertence a um determinado perfil extremo k , se o grau de pertencimento daquele perfil é maior que a somatória dos demais:

$$\begin{aligned}i &= k_1 \text{ se } g_{i1} > \sum g_{ik} \text{ com } k \neq 1 \\i &= k_2 \text{ se } g_{i2} > \sum g_{ik} \text{ com } k \neq 2 \\&\vdots \\i &= k_n \text{ se } g_{in} > \sum g_{ik} \text{ com } k \neq n\end{aligned}$$

Em não havendo, para um indivíduo, dentre os seus graus de pertencimento, um que responda à regra do critério, deve-se classificá-lo como TA.

No presente trabalho, a aplicação de ambos os critérios foi realizada a partir do arquivo $GoMK_n$, em que n é o número identificador do perfil diretamente correspondente ao perfil indicado pela estatística AIC. Os dois critérios foram aplicados como forma de mensurar o percentual de perda de indivíduos classificados como TA.

4.2.5. Caracterização e descrição dos Tipos Mistos a partir dos Perfis Extremos

De acordo com Guedes et al (2016, p. 90), a seleção das características que descrevem os TM gerados pelo GoM, utiliza os mesmos procedimentos da caracterização do PE. A única diferença é que a obtenção da probabilidade estimada no caso anterior é dada por λ_{kjl} e é calculada como parte do arquivo $LogGoMK_n$. Já na caracterização dos TM é necessário calcular a probabilidade estimada, “ponderando-se os lambdas pelos escores médios entre os elementos do tipo misto” (GUEDES et al, 2016, p. 90). Desta forma, para encontrar este valor aplica-se a seguinte fórmula:

$$Pr(Y_{jl}^{TM} = 1) = g_{ik}^{TM} * \lambda_{kjl} + g_{im}^{TM} * \lambda_{mjl} + g_{in}^{TM} * \lambda_{njl} \text{ com } k \neq m \neq n,$$

“onde TM é o tipo misto e os g_{ik} são tomados de seus valores médios entre os indivíduos daquele tipo misto” (GUEDES et al, 2016, p. 91). De acordo com os autores, de posse das probabilidades, basta aplicar a RLFM e identificar as características preponderantes considerando como regra de decisão o valor de corte de 20%.

4.2.6. Classificação das escolas em relação aos Tipos Mistos

De acordo com Guedes et al (2016, p. 86), existem várias propostas de classificação dos indivíduos nos perfis delineados pelo GoM em modelos de três perfis” ($k = 3$), tal como foi no presente estudo. Os autores citam quatro modelos como exemplo: (i) a classificação de Melo (2007); (ii) a classificação de Guedes, Queiroz e VanWey (2009); (iii) a classificação de Guedes, Costa e Brondízio (2009), e; (iv) a classificação de Guedes (2010). Dentre elas, foram utilizadas as opções (i) e (iv) na presente pesquisa.

O critério de Melo (2007) indica dois níveis de classificação para um PE k , a saber:

- a) Preponderância muito alta de k : $g_{ik} \geq 0,75$ com $k = 1, 2, 3$
- b) Preponderância alta de k : $0,5 < g_{ik} < 0,75 \cap (g_{im} \leq 0,25 \cap g_{in} \leq 0,25)$ com $k \neq m \neq n$.

Em relação aos TM, Melo (2007) propõe $0,5 < g_{ik} < 0,75 \cap (0,25 \leq g_{iz} < 0,5)$ com $k \neq z = m, n$. Ainda no mesmo critério o autor indica dois níveis para classificação de indivíduos como Tipo Amorfo – TA, a saber:

- a) sem predominância total: $(g_{ik} < 0,5) \cap (g_{im} < 0,5) \cap (g_{in} < 0,5)$ com $k \neq m \neq n$.
- b) sem predominância pareada: $(g_{ik} = 0,5) \cap (g_{iz} = 0,5)$ com $k \neq z = m, n$.

A quarta opção, critério de classificação de Guedes (2010), propõe:

- Tipo puro do perfil extremo k: $g_{ik} \geq 0,75$ com $k = 1, 2, 3$.
- Tipo misto: $(0,5 \leq g_{ik} < 0,75) \cap (0,25 < g_{im} \leq 0,5) \cap (g_{in} < 0,25)$ com $k \neq m \neq n$.
- Tipo amorfo: $g_{ik} < 0,5$ com $k = 1 \cup 2 \cup 3$.

Independente do número de perfis k delineados, têm-se que os indivíduos não classificados pelos critérios sugeridos são denominados TA. Nesse sentido, ser classificado como tal indica não possuir características significativas em nenhum perfil GoM.

A exemplo do que foi feito na classificação dos PE, nesta também foram aplicados dois critérios – Melo (2007) e Guedes (2010), como forma de mensurar e comparar os resultados com melhor aproveitamento de indivíduos, admitindo-se desta vez que ambos comportam este tipo de ocorrência.

4.2.7. Validação dos Tipos Mistos criados

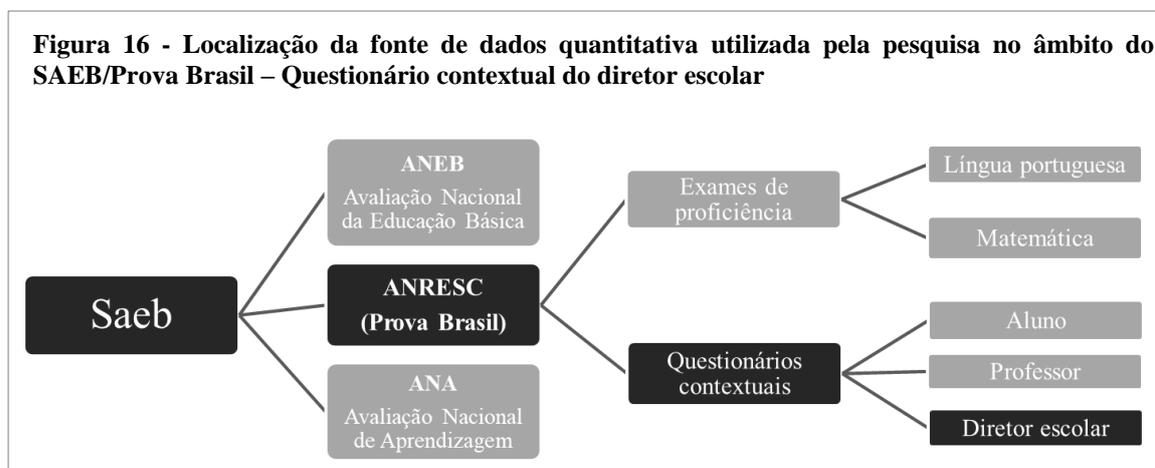
De acordo com Guedes et al (2016, p. 91), admite-se que nem sempre os critérios citados produzem o melhor resultado de classificação. Por isso, recomenda-se testar a validade interna dos TM por meio do teste de média entre perfis. No presente estudo foi utilizado o *teste-t* para comparação de médias de dois grupos independentes, executado no software SPSS 20. O *teste-t* considera as seguintes hipóteses:

$$\begin{cases} H_0 : \mu_1 = \mu_2 \\ H_1 : \mu_1 \neq \mu_2 \end{cases}$$

Sendo assim, a hipótese nula ou H_0 , significa que não há diferença entre duas médias comparadas. Como regra de decisão a pesquisa utilizou o parâmetro sugerido por Guedes et al (2016), no qual determina-se que pelo menos 70% das médias das variáveis devem ser significativamente diferentes para justificar a existência dos perfis isoladamente. Caso isso não ocorra, o autor sugere agregá-los e realizar novos testes.

4.3. Base de dados e variáveis utilizadas na pesquisa

Para a execução do componente quantitativo da pesquisa, utilizou-se a base de dados do SAEB/Prova Brasil com dois recortes, sendo ano/edição 2013 e 2017. Ela foi constituída a partir dos microdados do questionário de contexto escolar respondido pelo diretor das escolas admitidas, disponibilizados pelo INEP de maneira pública e publicizada em seu portal na internet. A Figura 16 indica em tom escuro a localização da fonte de dados dentre os demais componentes do SAEB.



Fonte: INEP, 2018.

A pesquisa utilizou 48 das 111 variáveis disponíveis no questionário em questão para cada ano/edição analisado. Elas foram alocadas de acordo com a estrutura do modelo PPCT contido na TBDH, distribuindo-se da seguinte forma: i) 16 variáveis suplementares ao GoM para caracterizar o elemento pessoa do modelo PPCT, representado pelo perfil do diretor escolar; ii) 18 variáveis internas ao GoM para caracterizar o elemento processo,

representado pelo construto *Atitude do diretor diante do contexto escolar percebido*, e; iii) 17 variáveis internas ao GoM para caracterizar o elemento contexto, representado pelo construto *Contexto escolar percebido pelo diretor*. Além das variáveis, considerou-se a expressão longitudinal da base de dados, representada pelos períodos 2013 e 2017, como o elemento tempo do PPCT.

As 35 variáveis internas do GoM foram distribuídas em seis dimensões, sendo três em cada construto, definidas a posteriori a partir das características da base de dados.

No âmbito do construto *Atitude do diretor diante do contexto escolar percebido*, a pesquisa considerou as dimensões i) Gestão Escolar, ii) Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos e iii) Promoção de Ações Extracurriculares.

O Quadro 3 apresenta as variáveis alocadas na dimensão *Gestão Escolar*, que caracterizam a ação do diretor na preparação e execução do projeto educativo da escola. Sua definição apoiou-se nas visões de Luck (2011; 2015) e Paro (2015), compreendendo a gestão escolar como o conjunto de processos de condução da dinâmica da organização educativa, impulsionados a partir do diretor diante das condições, da complexidade, das contradições e das incertezas que permeiam o contexto, para o alcance de objetivos educativos formais e não-formais atribuídos à escola.

Quadro 3 - Variáveis alocadas na dimensão Gestão Escolar

VARIÁVEIS		CATEGORIAS	
		Ativo (+)	Passivo (-)
V1	Durante os últimos dois anos, você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional?	Sim	Não
V2	Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?	Sim	Não
V3	Nos últimos dois anos, você organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta escola?	Sim	Não
V4	Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o Conselho Escolar?	Três vezes ou mais	Até duas vezes
V5	Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do projeto pedagógico?	Utilizando um modelo próprio	Utilizando um modelo pronto, com ou sem adaptações
V6	Neste ano, esta escola recebeu apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	Sim	Não
V7	Neste ano faltaram livros para os alunos nesta escola?	Não	Sim

Fonte: Elaboração própria.

A segunda dimensão fundamentou-se na visão de Gadotti e Romão (2012, p. 120), acerca da natureza educativa inerente ao diretor escolar e à sua ação na escola. Segundo os autores, o diretor escolar é, sobretudo, um educador. Dessa forma, admitiu-se o *Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos* (Quadro 4), como processo de articulação e promoção de ações nos diferentes segmentos da comunidade escolar respectiva, para impulsionar o ensino e a aprendizagem dos estudantes enquanto sujeitos do processo educativo.

Quadro 4 - Variáveis alocadas na dimensão Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos

VARIÁVEIS		CATEGORIAS	
		Ativo (+)	Passivo (-)
V8	Neste ano e nesta escola, como têm sido os resultados de ações para redução das taxas de abandono?	Satisfatórios	Insatisfatórios ou ainda não avaliados
V9	Neste ano e nesta escola, como têm sido os resultados de ações para redução das taxas de reprovação?	Satisfatórios	Insatisfatórios ou ainda não avaliados
V10	Neste ano e nesta escola, com que frequência você discutiu com os professores medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos?	Sempre ou quase sempre	Frequentemente
V11	Neste ano e nesta escola, com que frequência os professores conversaram com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar o problema?	Sempre ou quase sempre	Frequentemente
V12	Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência os pais foram avisados por comunicação pela escola?	Sempre ou quase sempre	Frequentemente
V13	Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência os pais foram chamados pela escola para conversar em reunião de pais?	Sempre ou quase sempre	Frequentemente
V14	Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência os pais foram chamados pela escola para conversar individualmente?	Sempre ou quase sempre	Frequentemente
V15	Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência a escola enviou alguém à casa do aluno?	Sempre ou quase sempre	Raramente

Fonte: Elaboração própria.

Paro (2015, p. 40) reitera esse enfoque ao indicar a integração entre as áreas administrativa e pedagógica como peculiaridade da ação do diretor na escola. Ao reconhecer a educação como finalidade do papel que exerce, esse mesmo diretor ressalta a importância de seu envolvimento com a agenda acadêmica, para assegurar condições à presença e ao resultado do processo educativo.

Também em relação à natureza educativa da ação do diretor, o Quadro 5 relaciona as variáveis da dimensão *Promoção de Ações Extracurriculares*, como forma de estimular as condições para promover a participação crítica dos estudantes na transformação da

realidade. Ela baseia-se na visão de Freire (2017) sobre a eticidade e a politicidade da educação, estimuladas por ações/projetos educativos não-formais.

Quadro 5 - Variáveis alocadas na dimensão Promoção de Ações Extracurriculares

VARIÁVEIS		CATEGORIAS	
		Ativo (+)	Passivo (-)
V16	Neste ano e nesta escola, com que frequência você desenvolveu atividades extracurriculares em esporte?	Sempre ou quase sempre	Algumas vezes
V17	Neste ano e nesta escola, com que frequência você desenvolveu atividades extracurriculares em artes?	Sempre ou quase sempre	Algumas vezes
V18	Neste ano e nesta escola, com que frequência você desenvolveu projetos temáticos (ex: <i>bullying</i> , meio ambiente, desigualdades sociais, etc.)?	Sempre ou quase sempre	Algumas vezes

Fonte: Elaboração própria.

No âmbito do construto *Contexto escolar percebido pelo diretor*, as dimensões admitidas na pesquisa foram: i) Interação da Escola com a Comunidade; ii) Funcionamento da Escola, e; iii) Clima Escolar.

Acerca da *Interação da Escola com a Comunidade* (Quadro 6), foram consideradas as perspectivas de Casassus (2000) e Freire (2017), compreendendo-se que o engajamento da comunidade externa à escola na vida escolar respectiva, é um fator fundamental para sintonizar o processo educativo com a realidade, bem como para ressaltar o caráter de projeto de sociedade que a escola e a educação representam. As variáveis que integram essa dimensão encontram-se dispostas no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Variáveis alocadas na dimensão Interação da Escola com a Comunidade

VARIÁVEIS		CATEGORIAS	
		Saudável (+)	Vulnerável (-)
V19	Com que frequência, neste ano, a escola promoveu eventos para a comunidade?	Sempre ou quase sempre	Raramente
V20	Com que frequência neste ano, os espaços desta escola foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade?	Sempre ou quase sempre	Raramente
V21	Com que frequência neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola?	Sempre ou quase sempre	Raramente

Fonte: Elaboração própria.

No tocante ao *Funcionamento da Escola*, tomou-se por base a visão de Marques et al (2015, p. 150), que consideram os recursos administrativos indispensáveis para se compreender a natureza e promover a qualidade da relações educativas da escola. Além

das variáveis atinentes a essa perspectiva, o Quando 7 a seguir, relaciona outras que ajudam a ilustrar a dimensão referida, como conjunto de condições de caráter administrativo-pedagógico, necessárias ao alcance dos objetivos educacionais escolares.

Quadro 7 - Variáveis alocadas na dimensão Funcionamento da Escola

VARIÁVEIS		CATEGORIAS	
		Saudável (+)	Vulnerável (-)
V22	Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela insuficiência de recursos financeiros?	Não	Sim
V23	Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	Não	Sim
V24	Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela carência de pessoal administrativo?	Não	Sim
V25	Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional)?	Não	Sim
V26	Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela falta de recursos pedagógicos?	Não	Sim
V27	Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pelo alto índice de faltas por parte dos professores?	Não	Sim
V28	Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela alta rotatividade do corpo docente?	Não	Sim
V29	Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pelo alto índice de faltas por parte dos alunos?	Não	Sim
V30	Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela indisciplina por parte dos alunos?	Não	Sim
V31	Neste ano houve interferência de atores externos no exercício do cargo de diretor nesta escola?	Não	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 8 - Variáveis da dimensão Clima Escolar

VARIÁVEIS		CATEGORIAS	
		Saudável (+)	Vulnerável (-)
V32	Neste ano e nesta escola aconteceram fatos de agressão verbal ou física de alunos a professores, funcionários ou a outros alunos da escola?	Não	Sim
V33	Neste ano e nesta escola, você foi ameaçado por algum aluno, foi vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou de roubo, com ou sem violência?	Não	Sim
V34	Neste ano e nesta escola, alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcóolica ou drogas ilícitas?	Não	Sim
V35	Neste ano e nesta escola, alunos frequentaram a escola portando arma branca ou arma de fogo?	Não	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Por último, acerca da dimensão *Clima Escolar* (Quadro 8, acima) a pesquisa considerou a visão de Luck (2011, p. 30), definindo-o como o conjunto de elementos

tácitos e explícitos que caracterizam a personalidade da escola. Segundo a autora, para uma educação de qualidade é necessário que o clima escolar possua características positivas (LUCK, 2011, p. 25). No âmbito da presente pesquisa, essa dimensão diz respeito aos atributos que incidem sobre a visão e ao sentimento de segurança na convivência entre membros da comunidade educativa, a partir de fatos ocorridos entre alunos, alunos + professores e alunos + diretor escolar relacionados à violência, uso de drogas e porte/uso de armas.

Os resultados do processamento destas variáveis pelo GoM e sua interpretação a partir das variáveis suplementares por dimensão e construto, à luz da hipótese da presente pesquisa, estão apresentadas nos Capítulos 6 e 7 do presente trabalho.

PARTE II: RESULTADOS

5. MODELO INTERDISCIPLINAR DE ANÁLISE TEÓRICA DA AÇÃO DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DO DEH

Os capítulos anteriores descreveram a visão do presente estudo sobre a complexidade da relação ecológica entre a escola e o desenvolvimento, assim como o papel do diretor escolar nesse processo. Diante destas características e dos pressupostos contidos nas teorias de base ora admitidas, assumiu-se que a possível convergência entre o DEH, a PFE e a TBDH pode contribuir para expandir a capacidade de análise do estudo sobre o objeto pesquisado.

Nesse sentido, em resposta ao primeiro objetivo específico, como parte dos resultados da pesquisa foi composto o Modelo Interdisciplinar para Análise Teórica da Ação da Escola na Promoção do DEH - MIATAE, que conserva a consistência individual de cada teoria e articula a sua aplicação conjunta. O objetivo do MIATAE é estruturar uma visão interdisciplinar de análise da relação ecológica entre a escola e o desenvolvimento, que transcenda o enfoque isolado de cada teoria e considere o diretor escolar como agente estruturante no contexto em questão.

5.1. Convergência entre as teorias de base da pesquisa

Ao operacionalizar os critérios da revisão narrativa de literatura respaldada no método dialético para sua análise, a pesquisa encontrou elementos de interface teórica entre o DEH, a PFE e a TBDH que explicitam o potencial de convergência entre estas teorias a partir do contexto em que surgiram, da ideia-força que defendem, da forma como o ser humano é assumido nas suas respectivas proposições e do método científico que as fundamenta originalmente. O Quadro 9 apresenta a seguir, as características convergentes. Articulados a partir dos aspectos histórico, epistemológico e metodológico de cada uma, estes elementos fundamentam a potencialidade do MIATAE, com destaque para a convergência entre a ideia-força e a visão com que cada teoria de base admite o ser humano em suas proposições.

Quadro 9 – Análise de convergência entre as teorias de base admitidas na pesquisa

CRITÉRIOS	TEORIAS DE BASE		
	Desenvolvimento à Escala Humana	Perspectiva Freireana de Educação	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
Área do conhecimento	Economia ecológica	Pedagogia	Psicologia do desenvolvimento
Contexto em que surge e se desenvolve	Década de 1970, em meio aos debates globais sobre a finitude dos recursos naturais do planeta, o papel da economia na sociedade, o lugar do ser humano nesse processo e o futuro da América Latina.	Década de 1960, na origem de um novo paradigma educativo. Brasil, diante de seus dramas nacionais do pós-guerra. Percurso histórico desde o desenvolvimentismo, passando pelo período de governo militar, redemocratização e pós-Constituição de 1988.	Final da década de 1970 nos EUA, com revisões e incrementos constantes até o início dos anos 2000. Baseada nas experiências de vida, estudos e práticas de pesquisa de seu autor nas áreas de psicologia, educação infantil e políticas públicas.
Ideia-força que defende	“O desenvolvimento se refere a pessoas, não a objetos” (MAX-NEEF, 2012).	A educação, uma forma permanente de intervenção no mundo, liberta o ser humano da condição de oprimido. Ninguém educa ninguém: as pessoas educam-se mutuamente (FREIRE, 1996; 2016 e 2017).	“O desenvolvimento é definido como mudança duradoura na maneira como a pessoa percebe e lida com seu ambiente” (BRONFENBRENNER, 2011).
Lugar do ser humano	Sujeito do processo de desenvolvimento	Sujeito do processo educativo	Sujeito do processo de desenvolvimento humano
Método científico que a caracteriza	Dialético	Dialético	Fenomenológico e dialético

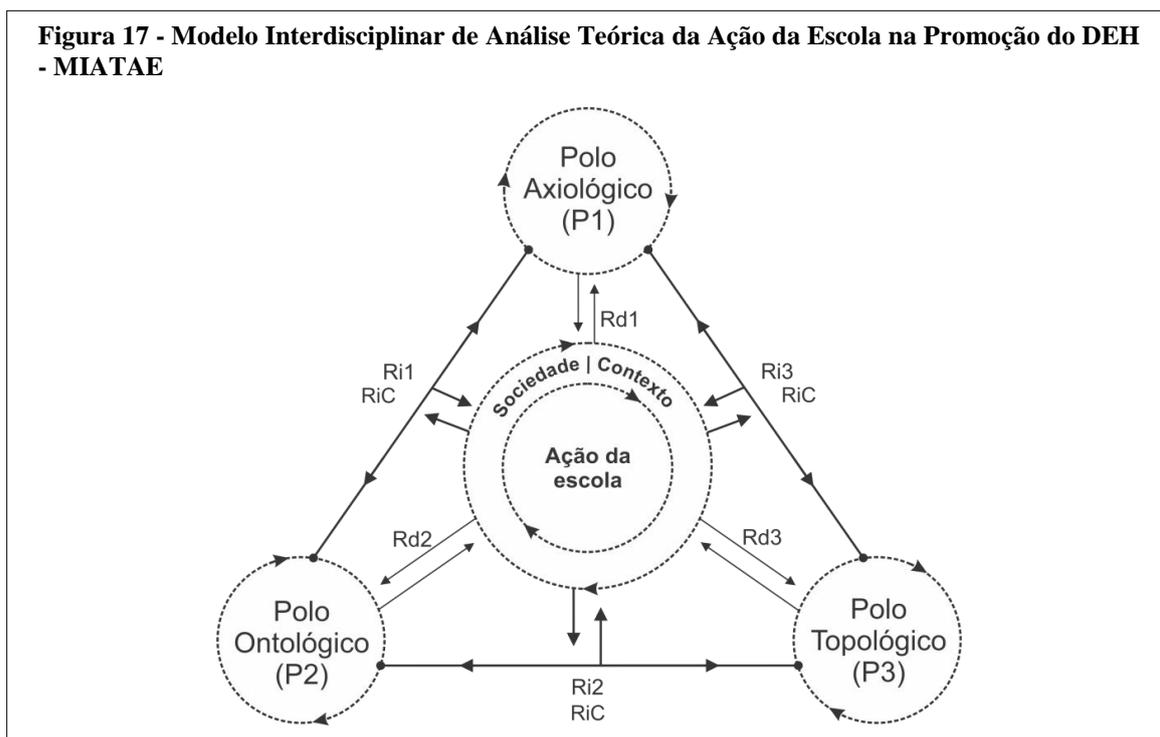
Fonte: Elaboração própria.

Segundo Jupiassu (2006, p. 5), a presença de fatores de convergência e de afirmação disciplinar é uma condição essencial para a interdisciplinaridade, que “se realiza nas fronteiras e pontos de contato entre diversas ciências”. Minayo (2010, p. 441) reforça essa visão e complementa que o refinamento disciplinar é fundamental à convergência interdisciplinar pretendida. Dessa forma, cada teoria deve ser compreendida em sua dimensão específica e heterogênea, tal como demonstrado no Capítulo 2 do presente trabalho. Essa etapa é essencial para que o modelo represente a interdisciplinaridade entre DEH, PFE e TBDH, admitindo cada qual em funções articuladas e complementares para gerar uma visão alternativa de interpretação sobre o objeto, que não se apresenta de forma estruturada pelo enfoque disciplinar.

5.2. Especificação do modelo

Diante das características disciplinares e dos elementos de convergência entre o DEH, a PFE e a TBDH descritos no Quadro anterior, apresenta-se a seguir o Modelo Interdisciplinar de Análise Teórica da Ação da Escola na Promoção do DEH - MIATAE. Nele os enfoques axiológico, topológico e ontológico que identificaram estas teorias anteriormente, integram-se na forma de polos do modelo. Esta escolha foi adotada para facilitar a representação que cada teoria passa a exercer sobre o objeto de estudo quando formalmente articuladas.

Conforme ilustrado na Figura 17, o MIATAE é formado por núcleo, polos e relações. A disposição destes componentes é sistêmica e horizontal.



Fonte: Elaboração própria.

O núcleo é a representação da realidade que se deseja estudar. Ele simboliza a delimitação do objeto a ser analisado pelo modelo e é composto pelos ambientes interno e externo. O interno representa a ação da escola como um todo e dos membros da sua

comunidade educativa, enquanto o externo diz respeito à sociedade/contexto/macrosistema da qual fazem parte e para onde o legado educativo é destinado. A permeabilidade da borda representa a mútua influência entre os ambientes. As setas circulares em ambos significam a dinâmica viva e interativa entre a escola, os membros da comunidade educativa e o contexto em que agem e interagem.

Os polos são as lentes teóricas do modelo que permitem analisar a realidade a partir das funções que exercem sobre o núcleo. A noção funcional fundamenta-se na proposição de Bronfenbrenner (2011, p. 128), segundo o qual “encontra-se no centro do paradigma ecológico a visão de desenvolvimento como uma *função articulada entre a pessoa e o contexto*”. Nesse sentido, o modelo possui três polos e as suas funções são Axiológica (P1), Ontológica (P2) e Topológica (P3).

A borda dos polos é permeável e possui movimento contínuo, indicando a natureza aberta, cíclica e interativa das teorias admitidas no modelo, assim como sua capacidade de renovação. Isso se dá por intermédio de Relações Disciplinares (*Rd*) e Interdisciplinares (*Ri*) constantes e dialógicas, pelas quais os polos interagem com o núcleo e entre si, sendo retroalimentados com atributos das demais teorias e da realidade em estudo, formando um encadeamento recíproco por onde as relações são geradas, circulam e difundem-se entre eles e o objeto. O encadeamento entre os três polos gera a Relação Interdisciplinar Completa (*RiC*) do modelo.

Uma vez delineado o objeto a ser estudado, os polos/funções agem na configuração teórica do modelo acoplando as teorias nas funções e analisando sua expressão disciplinar sobre o núcleo. Conforme demonstrado no Quadro 10 a seguir, na configuração proposta pelo presente trabalho, o DEH é assumido como P1, a PFE como P2 e a TBDH como P3.

Para a configuração cada polo utiliza uma chave semântica que decodifica sua função a partir da teoria que o caracteriza e orienta a análise sobre o núcleo. Dessa forma, a função de P1 é representar a perspectiva de desenvolvimento e sociedade que a escola valoriza e assume para a educação de seus estudantes (*Rd1*). P2 indica a concepção de educação que fundamenta a ação escolar (*Rd2*). Já P3 trata da estratégia da escola para gerar os resultados de sua ação junto aos sujeitos do processo educativo e à sociedade/contexto (*Rd3*). Sendo assim, no enfoque disciplinar a chave semântica e a

função caracterizam os polos e explicam a relação teórica mútua e dialogal entre cada um deles e o núcleo de maneira exclusiva.

Quadro 10 - Configuração teórica do MIATAE na promoção do DEH

POLO/TEORIA	CHAVE SEMÂNTICA	FUNÇÃO DO POLO SOBRE O NÚCLEO
P1: Axiológico (DEH)	Para qual perspectiva de sociedade a escola educa os seus estudantes?	Representa o paradigma de desenvolvimento e sociedade que a escola assume como valor e que inspira sua ação educativa, anima a geração e a transferência do seu legado. Corresponde ao projeto civilizatório que perpassa a ação de todos os agentes do processo educativo, mobilizando sinergia na escola, na sociedade/contexto e entre estas.
P2: Ontológico (PFE)	Qual perspectiva de educação fundamenta a ação da escola?	Representa a concepção de educação da ação escolar diante da sociedade/contexto. Caracteriza o pensamento, o conteúdo, o ambiente educativo e as práticas didático-pedagógicas da escola, cultivadas diariamente pelos agentes do processo educativo para a consecução dos objetivos educacionais.
P3: Topológico (TBDH)	Como a escola configura sua ação educativa?	Representa a estratégia da escola como um todo para modelar e aplicar seu processo educativo, de forma a responder aos desafios da sociedade/contexto em que está inserida. Demonstra como a escola reconhece e configura os elementos que geram o desenvolvimento dos seus sujeitos e do contexto a que pertencem.

Fonte: Elaboração própria.

Após configurar o modelo, os polos/funções problematizam a ação da escola na promoção do DEH por meio das *Ri* e da *RiC*. Com isso ele revela sua capacidade morfológica, gerando visões teóricas interdisciplinares estruturadas sobre o objeto, conforme especificado no Quadro 11 a seguir.

De acordo com o MIATAE, para promover o DEH na sociedade/contexto, a ação da escola precisa evidenciar e fundamentar teoricamente o seu propósito (P1), seu conteúdo (P2) e sua estratégia (P3) de forma interdisciplinar a partir das proposições do DEH (P1), da PFE (P2) e da TBDH (P3) diante da realidade. Nessa visão, cada polo exerce uma função com significado complementar no modelo. Essa característica advoga pela importância em se aplicar as três funções de maneira articulada para compreender teoricamente a complexidade do objeto representado pelo núcleo, de maneira interdisciplinar, multidimensional e sistêmica. Logo, na visão ora proposta, baseando-se na função de apenas dois polos, a aplicação do MIATAE não proporciona a completude semântica da análise que a *RiC* imprime sobre o objeto: i) a *Ri1*, entre P1 e P2, oferece à ação escolar o propósito que lhe dá sentido, juntamente com a abordagem e o conteúdo

para alcançá-lo. No entanto, não indica a forma de organizar e implementar a ação na direção pretendida; ii) a *Ri2*, entre P2 e P3, oferece à ação escolar a abordagem e o conteúdo, assim como a forma de organizar e implementá-la, mas mantém latente a intencionalidade da ação. Isso pode limitá-la a somente reproduzir o *status quo* da realidade, e; iii) a *Ri3*, entre P1 e P3, oferece à ação escolar o propósito e a estratégia de realização, mas mantém vago o lugar da abordagem e do conteúdo que materializa seu potencial em direção ao alcance do objetivo do processo educativo.

Assim como no enfoque disciplinar demonstrado no quadro anterior, a função das *Ri* sobre o núcleo também são acionadas por uma chave semântica, conforme demonstrado a seguir.

Quadro 11 - Visões teóricas interdisciplinares geradas pelo MIATAE para promoção do DEH

RELAÇÃO	CHAVE SEMÂNTICA	FUNÇÃO DAS <i>Ri</i> SOBRE O NÚCLEO
<i>Ri1</i> (P1P2)	A concepção de educação da ação escolar favorece a promoção do DEH?	Por meio da interdisciplinaridade entre o DEH e a PFE, o MIATAE torna teoricamente explícita a intenção da ação escolar e o propósito do seu resultado na sociedade/contexto. Também posiciona o ser humano como sujeito do processo educativo e do desenvolvimento. Essa visão evidencia a convergência na ação escolar entre o conteúdo fundamentado na PFE e o projeto de civilização que o DEH sugere.
<i>Ri2</i> (P2P3)	Os resultados educacionais da ação escolar são satisfatórios?	Por meio da interdisciplinaridade entre a PFE e a TBDH, o MIATAE demonstra teoricamente a ausência de referência explícita da direção ao DEH para orientar a geração de resultados e a transferência de legado da ação escolar à sociedade/contexto, mesmo que o produto do processo educativo alcance um patamar de desempenho e eficiência considerado satisfatório pelo sistema educacional escolar.
<i>Ri3</i> (P1P3)	A estratégia da ação escolar favorece a promoção do DEH?	Pela interdisciplinaridade entre o DEH e a TBDH, o MIATAE reconhece teoricamente a predisposição da ação escolar em configurar e aplicar o processo educativo na direção do DEH. Essa visão explícita os atributos processo e tempo da TBDH, indispensáveis à dinâmica de desenvolvimento mútuo das pessoas, da sociedade/contexto e da escola na direção do DEH.
<i>RiC</i> (P1P2P3)	A ação da escola promove o DEH?	Por meio da interdisciplinaridade entre DEH, PFE e TBDH, o MIATAE oferece uma visão interdisciplinar estruturada que permite configurar e analisar teoricamente a ação da escola na direção do DEH e a própria relação ecológica entre escola e desenvolvimento, considerando os membros da comunidade educativa como agentes do seu processo educativo. Nela, o DEH torna-se o paradigma de vida ao qual a práxis educativa da PFE coaduna-se e orienta sua intencionalidade, diante do sujeito humano e do contexto em que ele vive e se desenvolve. Essa visão representa um processo bioecológico de desenvolvimento humano orientado ao DEH, praticado mutuamente entre os membros da comunidade educativa e a sociedade/contexto.

Fonte: Elaboração própria.

Na visão proposta, a ausência do terceiro polo em *Ri1*, *Ri2* e *Ri3* reduz a capacidade do MIATAE analisar se a escola e os membros de sua comunidade educativa, agentes de seu processo educativo, dirigem-se ao DEH, especialmente às condições para a promoção desse paradigma. Isso não anula possíveis atributos funcionais complementares que estejam contidos nas teorias admitidas em seu estado disciplinar e que sejam vistos com potencial para preencher o polo ausente na relação. Entretanto, na versão ora apresentada uma mesma teoria não ocupa dois polos ao mesmo tempo, pois se assim fosse poderia diminuir sua evidência e, principalmente, novas visões que a interação entre polos proporciona.

Ainda que possua características multifuncionais, o MIATAE admite uma teoria específica em cada polo. Isso não deve ser visto como limitação, pois trata-se de condição necessária para revelar os limites e os pontos de conexão disciplinar que Jupiasu (2006) e Minayo (2010) destacam ser necessários à interdisciplinaridade.

O MIATAE também não prevê visões teóricas híbridas geradas entre relação disciplinar e interdisciplinar. Por isso são necessárias as três teorias para abastecê-lo. Ainda que possa ser vista como uma limitação, essa característica não reduz o potencial morfológico do MIATAE, considerando que o método dialético, conforme previsto em Gadotti (2012) e Zago (2013), assim como o fenomenológico, presentes nas teorias que o constituem, e nele próprio, flexibilizam a interpretação das visões de acordo com os contextos da realidade.

No MIATAE cada polo representa um fator explícito necessário à ação da escola como organização e dos membros de sua comunidade educativa na promoção do DEH, seja para diagnóstico, planejamento, gestão, monitoramento e avaliação do projeto educativo escolar. Dessa forma, a primeira utilidade do modelo é tornar os fatores e suas características evidentes e explícitos nessa relação. Ao fazê-lo, o MIATAE permite analisar teoricamente a ecologia da relação entre escola e desenvolvimento de maneira interdisciplinar estruturada, amparando-se nas características sistêmica e orgânica contidas nas teorias que o compõem, alicerçada em valores e na *práxis* contra hegemônica e pós-colonial em matéria de desenvolvimento e sociedade.

Nos limites teóricos desta proposição, ainda que de forma subjetiva, o MIATAE sugere que a concepção interdisciplinar que melhor permite a análise teórica para

compreender a ecologia e a complexidade da ação da escola na promoção do DEH, é a *RiC*. Contudo, faz-se necessário testar sua validade por meio de pesquisas empíricas em múltiplos cenários, nas quais o modelo guiará a interpretação dos resultados obtidos a partir da análise das variáveis e categorias selecionadas. A esse respeito, na presente pesquisa o MIATAE foi aplicado sobre os resultados do GoM após o processamento de dados das edições 2013 e 2017 do questionário de contexto, respondido pelo diretor escolar no âmbito do SAEB/Prova Brasil. Tratou-se da primeira das aplicações empíricas possíveis, como contribuição aos esforços de fortalecimento das políticas públicas de educação em Goiás e no Distrito Federal, contextualizados ao PNE 2014-2024.

5.3. Considerações para a aplicação do modelo

A versão do MIATAE ora proposta, dispõe, na perspectiva do presente estudo, de uma capacidade morfológica que amplia as possibilidades de compreensão teórica interdisciplinar sobre a ecologia inerente à ação da escola na promoção do DEH.

Na visão do estudo, ao projetar-se a aplicação empírica do MIATAE devem ser considerados os pressupostos teórico, metodológico e operacional. No campo teórico, pressupõe-se que o modelo aceite conteúdos suplementares às teorias de base para a consecução de seu objetivo, como por exemplo: relatórios técnicos e marcos normativos ou literatura científica complementar a epistemologia de cada polo. Esse pressuposto pode ser visto como um mecanismo de calibração do MIATAE às características do objeto de pesquisa e do contexto a que irá considerar, pois usufrui da natureza aberta, sistêmica e dialogal a ele inerentes.

No campo metodológico, pressupõe-se que a abordagem qualitativa e a dialética que sustentam esta versão do MIATAE, reiterem sua utilidade como instrumento de interpretação da realidade, seja para gerar diagnósticos, para prospectar cenários, para gerenciar processos ou para monitorar e avaliar seus resultados no âmbito de organizações e projetos educativos. Para isso, o MIATAE deve interagir com métodos e técnicas mistas, aplicadas na coleta e análise de dados, que apresentem convergência aos seus pressupostos.

No campo operacional, pressupõe-se que a aplicação do MIATAE aceite combinar-se com outro instrumento de representação do objeto, do problema ou da hipótese de pesquisa, pois em sua essência trata-se de uma ferramenta dialogal. Essa suposição ressalta que, dada a capacidade morfológica do modelo, sua interação com instrumentos complementares pode potencializar a representação de resultados que sintetizem conclusões em relação ao objeto de análise.

Tais pressupostos aglutinam-se ao MIATAE e reiteram a importância de seu uso em diferentes contextos. Assumidos os limites da proposta e do próprio estudo, a aplicação empírica do modelo permitirá validar sua pertinência e utilidade em cada caso.

6. CARACTERIZAÇÃO DOS PERFIS E CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS POR MEIO DO GoM

A primeira etapa do método GoM gera Perfis Extremos – PE que, combinados, em seguida compõem perfis mistos também chamados de Tipos Mistos – TM. Na presente pesquisa, este processo classificou em tais perfis as escolas contempladas na população alvo, aplicando o GoM sobre os dados do questionário de contexto escolar respondido pelo diretor, para os anos/edições 2013 e 2017 do SAEB/Prova Brasil. Este processo respondeu ao primeiro e ao terceiro objetivo específico deste trabalho.

Considerando as especificações do método, a identificação do número ótimo de PE baseou-se no Critério de Informação de Akaike – AIC, já especificado no delineamento metodológico. Assim, foram obtidos os valores apresentados no Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 - Número ótimo de perfis extremos da pesquisa, de acordo com o Critério de Informação de Akaike - AIC

Ano/edição da base de dados	Nº ótimo de Perfis Extremos k			
	$k2$	$k3$	$k4$	$k5$
Ano/edição 2013	34911,26	34273,56*	34895,14	35507,27
Ano/edição 2017	35392,01	34435,97*	35018,12	35725,6

Fonte: Elaboração própria, utilizando dados do GoM para as bases de dados de 2013 e 2017.

*Menores valores da estatística AIC, indicando o número ótimo de perfis k para o ano/edição analisado.

De acordo com o resultado da aplicação do GoM e da regra de decisão pelo menor número AIC, o modelo de três perfis ($k3$) foi a melhor opção dentre as demais acima, para definir o número de PE dos anos/edições 2013 e 2017. A coincidência no número ótimo de perfis entre os períodos não os vincula, pois os cálculos para cada ano/edição ocorrem de forma independente e levam em conta a qualidade dos dados e a interpretação do GoM sobre eles. Por isso, é necessário considerar que apesar de serem iguais em número, tratam-se de PE e TM distintos entre si no período e entre os períodos. Como resultado do total de combinações possíveis entre os três PE, foram gerados seis TM para cada ano/edição analisado. A eles aplicou-se a validação pela regra de diferença entre as médias dos perfis que foi especificada no delineamento metodológico, obtendo-se resultados superiores ao parâmetro mínimo.

6.1. Classificação das escolas de acordo com os Perfis Extremos

Para a classificação das escolas nos PE utilizou-se os critérios da Moda e da Preponderância Relativa, como opção comparativa. Os resultados para Goiás e o Distrito Federal dos anos/edições 2013 e 2017 encontram-se nas Tabelas 4 e 5 a seguir.

Tabela 4 - Distribuição das escolas analisadas, de acordo com o PE e o critério de classificação – Ano/Edição 2013

Perfis	Critérios de classificação			
	Critério da Moda		Critério da Preponderância Relativa	
	n	%	n	%
Tipo amorfo	0	0%	130	15,7%
Perfil Extremo 1	232	28%	189	22,8%
Perfil Extremo 2	322	39%	280	33,8%
Perfil Extremo 3	275	33%	230	27,7%
TOTAL	829	100%	829	100%

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 5 - Distribuição das escolas analisadas, de acordo com o PE e o critério de classificação – Ano/Edição 2017

Perfis	Critérios de classificação			
	Critério da Moda		Critério da Preponderância Relativa	
	n	%	n	%
Tipo amorfo	0	0%	126	15,2%
Perfil Extremo 1	230	28%	196	23,6%
Perfil Extremo 2	317	38%	267	32,2%
Perfil Extremo 3	282	34%	240	29,0%
TOTAL	829	100%	829	100%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados das Tabelas 4 e 5, houve variação no percentual de escolas classificadas em cada perfil, segundo cada critério utilizado, para cada ano/edição analisado. Entretanto, além de considerar os PE e a variação entre eles, o Critério da Preponderância Relativa também classificou 15,7% dos indivíduos de 2013 e 15,2% de 2017 no chamado Tipo amorfo – TA, ou sem enquadramento em nenhum dos PE. Isso não ocorreu na classificação pelo Critério da Moda, que por conservar a totalidade da

população alvo da pesquisa na classificação em um dos três PE de cada ano/edição nesta etapa do método, demonstrou ser a opção mais adequada dentre os critérios para responder aos objetivos da pesquisa, pois não dispensou nenhuma escola da análise.

Em se tratando da classificação dos indivíduos nos PE para cada ano/edição, pelo critério priorizado e de acordo com a UF a que pertencem, as Tabelas 6 e 7 a seguir desdobram a perspectiva global anteriormente apresentada.

Tabela 6 - Distribuição das escolas classificadas pelo Critério da Moda, de acordo com o PE e a UF a que pertencem – Ano/Edição 2013

UF	n	%	Perfis Extremos por UF - Critério da Moda					
			PE1/2013		PE2/2013		PE3/2013	
			n	% (No total da UF)	n	% (No total da UF)	n	% (No total da UF)
Goiás	734	89%	209	28%	283	39%	242	33%
Distrito Federal	95	11%	23	24%	39	41%	33	35%
TOTAL	829	100%	232	28%	322	39%	275	33%

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 7 - Distribuição das escolas classificadas pelo Critério da Moda, de acordo com o PE e a UF a que pertencem – Ano/Edição 2017

UF	n	%	Perfis Extremos por UF - Critério da Moda					
			PE1/2017		PE2/2017		PE3/2017	
			n	% (No total da UF)	n	% (No total da UF)	n	% (No total da UF)
Goiás	734	89%	210	29%	280	38%	244	33%
Distrito Federal	95	11%	20	21%	37	39%	38	40%
TOTAL	829	100%	230	28%	317	38%	282	34%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados da Tabela 6, 28% das escolas de Goiás classificam-se no PE1, 39% no PE2 e 33% no PE3, para o ano/edição 2013. Em relação ao Distrito Federal, o PE1 engloba 24%, o PE2 41% e o PE3 35% das escolas no mesmo período. Por sua vez, para o ano/edição de 2017, a Tabela 7 mostra que o PE1 reúne 29% das escolas de Goiás, o PE2 38% e o PE3 33%. Em relação ao Distrito Federal no período em questão, 21% das escolas analisadas correspondem ao PE1, 39% ao PE2 e 40% ao PE3.

Além da indicação de qual perfil caracteriza cada escola, os PE foram descritos a partir da análise de preponderância das categorias de respostas de cada variável, conforme previsto no método GoM. Para isso aplicou-se o critério da Razão Lambda/Frequência Marginal – RLFM, com regra de aceitação de 20%. O detalhamento quantitativo deste processo por categoria de variável, em cada PE e TM e o ano/edição, encontra-se disponível no Apêndice A1.

6.2. Classificação das escolas de acordo com os Tipos Mistos

A partir dos PE conformados na etapa anterior, foram gerados os TM para evidenciar a heterogeneidade entre perfis. A classificação das escolas nestes, à cada ano/edição, foi realizada utilizando-se os critérios de Melo (2007) e Guedes (2010) como procedimento comparativo. Os resultados globais encontram-se nas Tabelas 8 e 9 a seguir.

Tabela 8 - Classificação das escolas de Goiás e do Distrito Federal nos PE e TM, segundo o critério de classificação e o perfil a que pertencem – 2013

Perfis 2013	CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO			
	Guedes (2010)		Melo (2007)	
	n	%	n	%
Tipo Amorfo - TA	223	27%	130	15,7%
Perfil Extremo 1 - PE1	42	5%	74	8,9%
Tipo Misto 12 - TM12	46	6%	46	5,5%
Tipo Misto 13 - TM13	69	8%	69	8,3%
Perfil Extremo 2 - PE2	102	12%	142	17,1%
Tipo Misto 21 - TM21	60	7%	60	7,2%
Tipo Misto 23 - TM23	78	9%	78	9,4%
Perfil Extremo 3 - PE3	64	8%	85	10,3%
Tipo Misto 31 - TM31	70	8%	70	8,4%
Tipo Misto 32 - TM32	75	9%	75	9,0%
TOTAL	829	100%	829	100%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com as respectivas Tabelas (acima e a seguir), os dois critérios alocam indivíduos no Tipo Amorfo – TA. Entretanto, percebe-se uma ampla diferença entre eles acerca do número de escolas classificadas assim em cada período, exigindo do estudo desconsiderar no mínimo 15% das escolas da base de 2013 e de 2017.

Tabela 9 - Classificação das escolas de Goiás e do Distrito Federal nos PE e TM, segundo o critério de classificação e o perfil a que pertencem – 2017

Perfis 2017	CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO			
	Guedes (2010)		Melo (2007)	
	n	%	n	%
Tipo Amorfo - TA	202	24%	126	15,2%
Perfil Extremo 1 - PE1	65	8%	81	9,8%
Tipo Misto 12 - TM12	50	6%	50	6,0%
Tipo Misto 13 - TM13	65	8%	65	7,8%
Perfil Extremo 2 - PE2	95	11%	135	16,3%
Tipo Misto 21 - TM21	52	6%	52	6,3%
Tipo Misto 23 - TM23	80	10%	80	9,7%
Perfil Extremo 3 - PE3	74	9%	94	11,3%
Tipo Misto 31 - TM31	65	8%	65	7,8%
Tipo Misto 32 - TM32	81	10%	81	9,8%
TOTAL	829	100%	829	100%

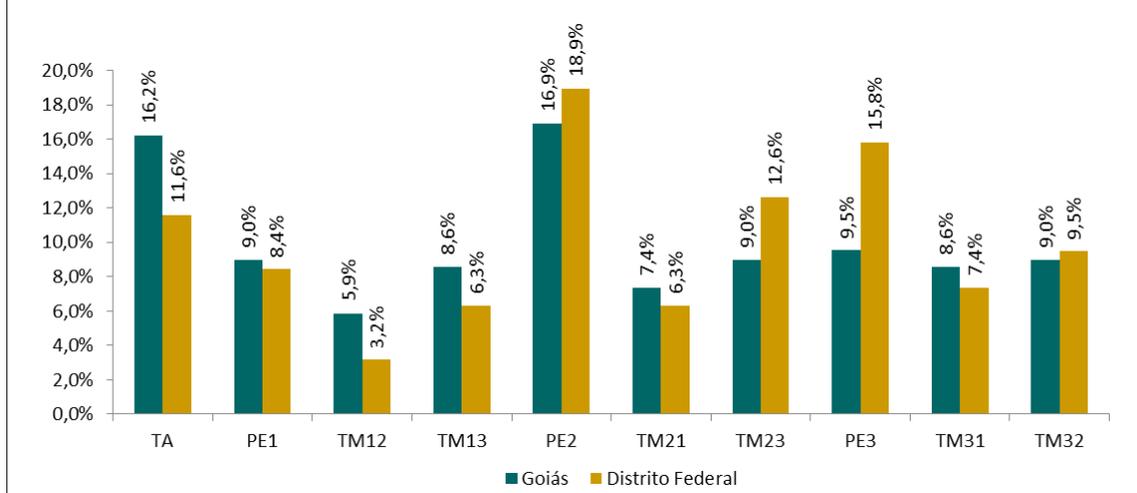
Fonte: Elaboração própria.

Sendo a perda de escolas classificadas como TA maior pelo critério de Guedes (2010), o presente estudo adotou o critério de Melo (2007) para os dois períodos. Essa opção conservou maior número de indivíduos nos PE após a classificação entre os TM, sem prejuízo à expressão de heterogeneidade percentual em comparação com o outro critério.

Mesmo com o menor número de escolas no TA, o critério de Melo (2007) descartou 130 unidades do ano/edição de 2013 e 126 de 2017. Ao considerar os TA de 2013 por UF, constatou-se que o Distrito Federal possui 11,6% de escolas nesse perfil, valor mais baixo comparado a Goiás. Em relação ao ano/edição 2017, pouco mais de 15% das escolas são de Goiás e similar percentual do Distrito Federal.

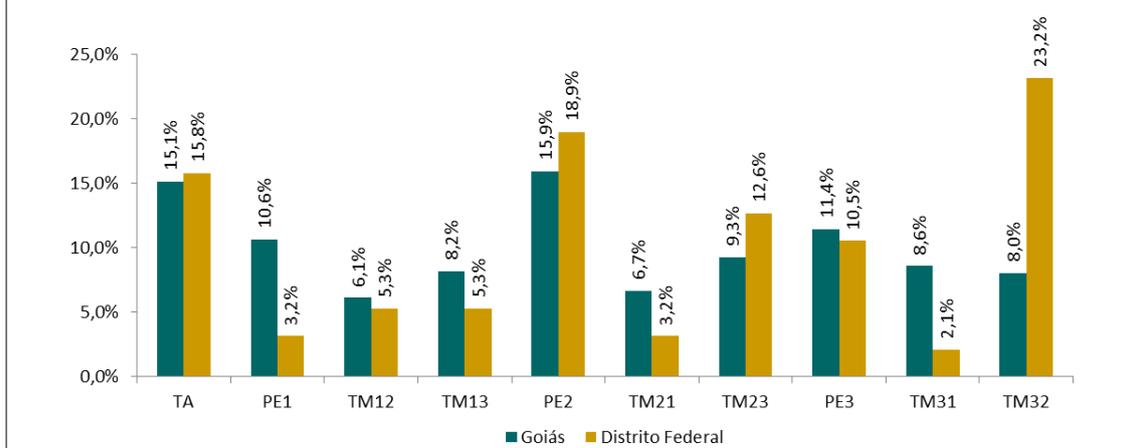
Além desta análise, a variação dos percentuais de escolas alocadas em cada perfil por UF e por ano/edição, conforme os resultados da classificação pelo critério de Melo (2007), são apresentadas nas Figuras 18 e 19 a seguir. De acordo com seus dados, percebeu-se que a distribuição das escolas de Goiás e do Distrito Federal pelos TM para o ano/edição 2013 se dá de forma equânime em perfis como o PE1, TM21 e TM31. Já para 2017, em relação aos PE que integram a análise de TM, Goiás concentrou percentual mais expressivo de unidades no PE1 em relação ao Distrito Federal, que por sua vez superou Goiás no volume de escolas do PE2 para o período.

Figura 18 - Classificação das escolas segundo o Critério de Melo (2007), a UF e o perfil ao qual pertencem – Ano/Edição 2013



Fonte: Elaboração própria.

Figura 19 - Classificação das escolas segundo o Critério de Melo (2007), a UF e o perfil ao qual pertencem – Ano/Edição 2017



Fonte: Elaboração própria.

Acerca dos perfis mistos, as escolas do Distrito Federal são mais representativas no TM23 e, principalmente no TM32.

De acordo com as Figuras acima, a classificação do GoM para Goiás no ano/edição 2017 mostrou-se distribuída de forma mais equalizada entre PE e TM. Todavia, essa variação não é considerada nos cálculos do algoritmo GoM, pois não foi admitida enquanto característica a ser representada como variável interna do método. Esta opção, por não contemplar a comparação entre Goiás e o Distrito Federal na aplicação quantitativa

multivariada, considerou que a diversidade administrativa existente não poderia ser sintetizada em categorias de resposta comuns entre as duas UF: em Goiás, as escolas públicas podem vincular-se à dependência administrativa federal, estadual ou municipal, enquanto que no Distrito Federal as opções são federal ou distrital. Por isso, estas e outras considerações possíveis devem ser assumidas como características de segundo nível, visto que a comparação de resultados entre Goiás e Distrito Federal não fazem parte do escopo da pesquisa.

6.3. Composição dos PE e TM gerados pelo GoM

A execução do GoM gerou nove perfis a cada ano/edição analisado pela pesquisa. Cada um deles é composto por características preponderantes, definidas pelo cálculo de probabilidades de pertencimento operacionalizado pelo método, sobre as categorias de respostas das 35 variáveis internas incluídas no cálculo por este estudo. Esse processo utiliza a RLFM como critério de seleção dos atributos de perfil, com os quais descreve-se cada PE e TM de forma personalizada.

Em face do grande número de variáveis utilizadas e da dupla análise que o presente estudo empreendeu (35 variáveis por perfil x 9 perfis x 2 períodos), optou-se por apresentar os resultados da composição dos PE e TM gerados pelo GoM na forma de um quadro resumo comparado. Essa opção favoreceu observar a variação do *status* individual de cada categoria de resposta para cada variável, agrupadas nas seis dimensões e aos dois construtos da pesquisa, por ano/edição da base de dados de interesse. Assim, o Quadro 13 demonstra a seguir a composição acima indicada por resultado de categoria de resposta das 35 variáveis, oferecendo visão detalhada e comparativa de todos os PE e TM de 2013 e 2017. Em seguida, será apresentada uma visão comparada da composição dos perfis de acordo com o *status* resumido de cada dimensão, assim como sobre a classificação das escolas nestes, com perspectiva longitudinal. Já a caracterização detalhada para os 18 perfis encontra-se disponível no Apêndice A2, para consulta e utilização por demanda.

Quadro 13 - Composição dos PE e TM de acordo com os construtos da pesquisa, as dimensões e as variáveis descritoras para os anos/edições 2013 e 2017

Ano/edição 2013																																					
Construtos Dimensões Variáveis	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																		CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																		
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares				Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola							Clima Escolar								
	Perfis GoM	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
1	PE1/2013	-	-	-			+	+	+	+	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
2	PE2/2013				-	-			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
3	PE3/2013			+		+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+											+	
4	TM12/2013	-		-			+			-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-		+	+	+	+	+		+	+	+		+				
5	TM13/2013	-				+	+		+	+		+				+								+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6	TM21/2013			-	-				-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
7	TM23/2013								-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
8	TM31/2013	-				+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9	TM32/2013									+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Ano/edição 2017																																					
Construtos Dimensões Variáveis	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																		CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																		
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares				Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola							Clima Escolar								
	Perfis GoM	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
1	PE1/2017	-	-	-			+	+	+	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
2	PE2/2017	-		-	-	-			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	PE3/2017			+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+												
4	TM12/2017	-		-	-		+			-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-		+	+	+	+	+		+	+	+		+		+		
5	TM13/2017							+	+							+								+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6	TM21/2017	-		-	-		+		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	+					+	-						
7	TM23/2017				-				-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
8	TM31/2017					+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9	TM32/2017						+			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

LEGENDA: Resultado da variável => + Ativa/Saudável - Passiva/Vulnerável Sem preponderância

Fonte: Elaboração própria.

6.4. Visão comparada sobre a composição dos perfis 2013 e 2017

Diante dos atributos que compõem cada PE e TM de forma individual para os anos 2013 e 2017, o Quadro 14 apresenta a seguir uma visão sintetizada da gradação longitudinal por dimensão, para cada construto admitido na pesquisa.

Quadro 14 - Comparativo da composição dos PE e TM de 2013 e 2017, de acordo com o resultado resumido por dimensão de construto admitido na pesquisa

Perfis	Atitude do diretor escolar diante do contexto escolar percebido					
	Gestão Escolar		Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos		Promoção de Ações Extracurriculares	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017
PE1						
TM12						
TM13						
PE2						
TN21						
TM23						
PE3						
TM31						
TM32						
Perfis	Contexto escolar percebido pelo diretor					
	Interação da Escola com a Comunidade		Funcionamento da Escola		Clima Escolar	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017
PE1						
TM12						
TM13						
PE2						
TN21						
TM23						
PE3						
TM31						
TM32						

Resumo da dimensão:

	Predomina Ativa/Saudável
	Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)
	Predomina Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o Quadro 14, o *status* da maior parte das características que resumem os PE em 2013 manteve-se nos PE de 2017. As duas variações ilustradas dizem respeito ao contexto escolar percebido pelo diretor no PE3, sugerindo maior predominância de características de vulnerabilidade em relação ao funcionamento da escola e ao clima escolar no ano de 2017, em face das mesmas dimensões do perfil para 2013.

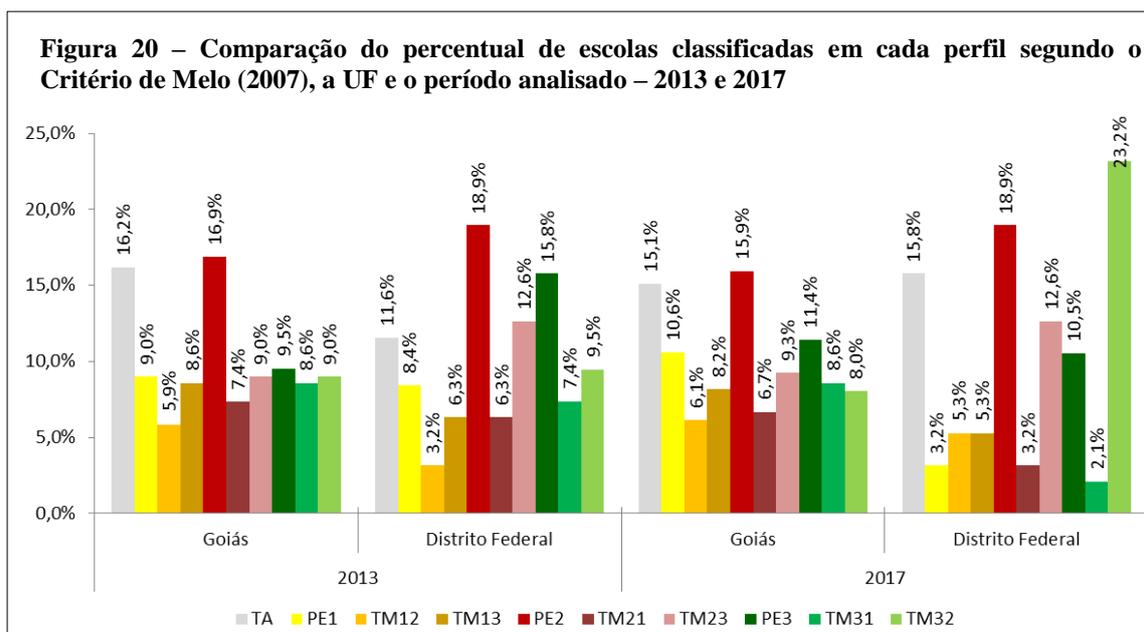
Em relação aos TM, a maior parte das características que os descrevem em 2013 também manteve-se em 2017. Contudo, existem sete variações das quais cinco dizem respeito à Atitude do diretor escolar e duas ao Contexto escolar respectivo. Quanto à primeira, a dimensão Gestão escolar foi objeto de todas as variações registradas. As características mantiveram-se somente no TM12, tendo perdido preponderância de 2013 para 2017 no TM13 e ganhado evidência, ainda que negativamente, nesse perfil. Outra variação registrada para esta dimensão foi no TM21, que também foi responsável pelas variações relacionadas ao Contexto escolar percebido pelo diretor: a esse respeito, acerca da Gestão escolar, o TM21 migrou positivamente do *status* vulnerável para o misto – conservando a característica do período anterior como predominante. Esse mesmo movimento também ocorreu na dimensão Funcionamento da escola, onde as características aparecem com a mesma frequência. Já em relação ao Clima escolar, o GoM não encontrou atributos preponderantes para o TM21 em 2017.

O Quadro 14 também demonstra que no ano/edição 2017 houve melhora nas características do TM31, comparando-se a 2013, consistindo no perfil com maior expressão de características positivas, seja em relação à Atitude do diretor diante do contexto, como também ao Contexto escolar por ele percebido. Esta constatação será objeto de análise do Capítulo 7, diante do objetivo de analisar se o perfil de escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal favorece a criação de condições ao DEH.

Ressalta-se que o referido Quadro, como um todo, deve considerar que 2013 e 2017 representam dois recortes temporais independentes, pois os PE e os TM são diferentes entre si mesmos e entre os períodos.

6.5. Análise comparada sobre a classificação das escolas nos perfis 2013 e 2017

Além da variação das características que compõem os PE e TM, a pesquisa identificou que o número de escolas classificadas nos perfis para cada ano analisado também oscilou, especialmente em relação ao deslocamento de unidades entre perfis. A Figura 20 a seguir, apresenta um panorama sobre essa questão por perfil, período e UF.



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a Figura 20, o volume de escolas em cada PE sofreu leve oscilação de 2013 para 2017. Em Goiás os percentuais de escolas no PE1, PE2 e PE3 no ano de 2017 tiveram pequenas mudanças em relação a 2013, expressas na variação de PE1 e PE2 para cima e para baixo, respectivamente, em até aproximadamente 2%. Já no Distrito Federal, no ano de 2017 houve redução em cerca de 5% no percentual de escolas classificadas no PE1 e no PE3, em relação aos volumes respectivos registrados para o ano de 2013, enquanto que o quantitativo no PE2 manteve-se estável.

Além das variações em cada PE, destaca-se que 55% do total de escolas analisadas pela pesquisa migraram de posição entre o PE1, PE2 e PE3. No Distrito Federal esse percentual foi de 49,5%. A classificação feita pelo GoM para os dois recortes de anos, também indicou que a maior movimentação de escolas entre perfis dessa UF foi de 13,2% (12 escolas) e ocorreu do PE2 para o PE3. Já em relação a Goiás, do total de escolas

analisadas 55,5% migraram do PE em que estavam classificadas em 2013, para outro em 2017. A exemplo do que foi percebido em relação ao Distrito Federal, o deslocamento mais expressivo foi de 12% do PE2 para o PE3, o que representa 90 escolas. Chama atenção também a transferência de 10,6% do PE3 para o PE2, segunda maior proporção, correspondendo a 78 escolas, assim como de 9% do PE3 para PE1, correspondendo a 65 escolas.

Em relação à classificação nos TM, tendo em vista a independência entre as bases de dados, o critério de seleção aplicado excluiu 130 escolas no ano/edição de 2013 e 126 no ano/edição 2017, por terem sido classificadas como Tipo Amorfo – TA. A esse respeito, de acordo com os dados da Figura 20, o percentual de escolas do Distrito Federal alocadas nesse perfil em 2017 foi de 15,8%, 4% maior em comparação a 2013. Já para Goiás houve leve redução de unidades nessa classe, mantendo-se na faixa dos 15%.

Outro ponto de destaque é que o Distrito Federal apresentou visível oscilação em 2017 em relação ao período anterior. A presença de escolas classificadas no TM32 em 2017 registrou aumento em mais de 13%, comparando-se a 2013. Em relação a Goiás, a Figura 20 também mostrou que houve pouca variação no número de escolas classificadas em cada TM de 2013 para 2017. Além disso, 82% das escolas classificadas pelo critério de Melo (2007) nos respectivos PE ou TM no ano/edição 2017, estavam alocadas em outro perfil ou no TA em 2013. Tal proporção repetiu-se na análise específica de cada UF: no Distrito Federal a transferência de escolas entre perfis ocorreu a uma média de 1,2%, sendo que a passagem de unidades classificadas em PE3 em 2013 para TM32 em 2017 representou 10,8% das movimentações. Em Goiás a transferência entre perfis do primeiro para o segundo período em questão ocorreu a uma média de também 1,2%, sendo que a passagem de escolas classificadas em TA em 2013 para PE2 em 2017, pelo critério de Melo (2007), representou 4,3% do total das movimentações da UF.

Ainda que apresentadas em um aspecto descritivo até aqui, tais características advogam pela capacidade do GoM em identificar analiticamente, expressões de heterogeneidade dos dados nos períodos analisados. Também demonstram empiricamente a dinâmica de mobilidade de escolas entre perfis, avaliando, no escopo do presente estudo, o postulado teórico de Gadotti (1992) e Luck (2011) que consideram-na como um organismo vivo.

7. PERFIL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÁS E DISTRITO FEDERAL EM RELAÇÃO À PROMOÇÃO DO DEH

Diante da conformação dos perfis e da classificação de escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal pelo GoM, os PE e TM dos dois anos/edições analisados na presente pesquisa, foram identificados em relação à correspondência com os cenários admitidos na hipótese inicial. O Quadro 15 a seguir apresenta o resultado deste processo.

Quadro 15 – Cenários que caracterizam o perfil de escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal, em relação ao potencial para promoção das condições necessárias ao DEH – 2013 e 2017

CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR	Saudável	Cenário B: Escolas com perfil de ameaça ao enfraquecimento e esgotamento das condições contextuais escolares favoráveis ao processo e ao resultado educativo, diante dos seus sujeitos e da sociedade 2017 = 115 escolas (16,3%)* <ul style="list-style-type: none"> • TM12: 50 escolas (45 GO e 05 DF) • TM13: 65 escolas (60 GO e 05 DF) 	Cenário D: Escolas com perfil favorável ao protagonismo dos sujeitos do processo educativo e às condições para que a finalidade escolar seja alcançada, na direção do DEH 2017 = 65 escolas (9,2%)* <ul style="list-style-type: none"> • TM31: 65 escolas (61 GO e 02 DF)
		2013 = 115 escolas (16,4%)** <ul style="list-style-type: none"> • TM12: 46 escolas (43 GO e 03 DF) • TM13: 69 escolas (63 GO e 06 DF) 	2013 = 70 escolas (10%)** <ul style="list-style-type: none"> • TM31: 70 escolas (63 GO e 07 DF)
	Vulnerável	Cenário A: Escolas com perfil de fragilidades multidimensionais em seu projeto educativo, opostas às condições necessárias ao DEH 2017 = 348 (49,5%)* <ul style="list-style-type: none"> • TM21: 52 escolas (49 GO e 03 DF) • TM23: 80 escolas (68 GO e 12 DF) • PE1: 81 escolas (78 GO e 03 DF) • PE2: 135 escolas (117 GO e 18 DF) 	Cenário C: Escolas com perfil de resistência em relação às fragilidades de seu contexto, com potencial de resiliência diante de ameaças e incertezas que incidem sobre seu ambiente educativo 2017 = 175 (25%)* <ul style="list-style-type: none"> • TM32: 81 escolas (59 GO e 22 DF) • PE3: 94 escolas (84 GO e 10 DF)
		2013 = 354 (50,6%)** <ul style="list-style-type: none"> • TM21: 60 escolas (54 GO e 06 DF) • TM23: 78 escolas (66 GO e 12 DF) • PE1: 74 escolas (66 GO e 08 DF) • PE2: 142 escolas (124 GO e 18 DF) 	2013 = 160 (23%)** <ul style="list-style-type: none"> • TM32: 75 escolas (66 GO e 09 DF) • PE3: 85 escolas (70 GO e 15 DF)
	Passiva	Ativa	
ATITUDE DO DIRETOR ESCOLAR DIANTE DO CONTEXTO			

Fonte: Elaboração própria.

*Considera como total, as escolas classificadas em PE ou TM no ano/edição 2017 (n = 703 escolas).

**Considera como total, as escolas classificadas em PE ou TM no ano/edição 2013 (n = 699 escolas).

De acordo com o Quadro 15, o TM31/2017 pode ser considerado o perfil GoM que corresponde à conjectura admitida neste estudo, representada pelo cenário D e a cor verde. Em comparação aos demais perfis, sua composição apresenta o maior número de características favoráveis à promoção das condições necessárias ao DEH pela escola, inclusive em relação ao seu homólogo do ano/edição 2013.

Nesse sentido, o TM31/2017 caracteriza 9,2% das escolas analisadas (65 unidades) que no ano/edição 2017 foram classificadas em PE ou TM pelo GoM. Nelas, o diretor respectivo apresenta atitude ativa no que concerne à gestão escolar, ao incentivo do fluxo e rendimento escolar dos alunos e à promoção de ações extracurriculares. Também percebe o contexto escolar como sendo saudável em relação à interação da escola com a comunidade externa, ao funcionamento da escola e ao clima escolar respectivo.

Em outro extremo do Quadro 15 e identificado pela cor vermelha, o cenário A reúne aproximadamente metade (49,5%) das escolas do ano/edição 2017 contempladas na mesma análise, distribuídas entre Goiás e o Distrito Federal, representando o perfil de fragilidades multidimensionais no projeto educativo escolar, opostas às condições necessárias ao DEH.

Já os cenários B e C ilustrados no Quadro 15 com a cor amarela, reúnem cerca de 40% das escolas analisadas pela pesquisa em cada ano/edição analisado. Ambos representam perfis intermediários em relação às categorias dos dois construtos da pesquisa, combinando atitude ativa e contexto vulnerável ou atitude passiva e contexto saudável.

Adotou-se a identificação dos cenários com estes três matizes, como opção didática para simbolizar seu significado acerca das condições necessárias ao DEH nas escolas classificadas, em analogia ao que as cores de semáforo de trânsito representam (sinal vermelho = pare/perigo, amarelo = atenção/alerta e verde = siga com segurança). Dentre os quatro cenários, também por opção da pesquisa, apenas o A e o D foram considerados na análise topológica com o MIATAE, fundamentada na TBDH. Por sua vez, além dela, a análise teórica do potencial da ação de escolas na promoção das condições necessárias ao DEH, alcançou somente o cenário A em correspondência à hipótese de pesquisa.

7.1. Análise topológica dos cenários A e D

A análise topológica dos cenários A e D teve caráter descritivo e considerou 13 variáveis suplementares sobre o diretor escolar, para o elemento “Pessoa” do modelo bioecológico contido no MIATAE. Junto a elas, admitiu o IDEB e o IVJ para representar o elemento “Contexto”, caracterizando o macrossistema das escolas. Ao elemento “Processo” tomou por base a síntese do próprio cenário. Já ao elemento “Tempo”, levou em conta a posição das escolas analisadas em cada ano considerado pela pesquisa, juntamente com a visão de mobilidade de escolas entre perfis de 2013 para 2017.

Em geral, os cenários A e D foram constituídos por perfis homólogos, com proporções similares quanto ao número de escolas alocadas para cada ano analisado. Em relação ao elemento “Pessoa”, a Tabela 10 oferece a seguir, uma visão global das características sócio demográficas dos diretores das escolas que os compõem. Segundo ela, houve pouca variação entre cenários e anos/edições quanto ao sexo do gestor: na análise conjunta, cerca de 70% dos diretores de escolas dos cenários A e D de 2013 e A de 2017, indicaram ser do sexo feminino. Em 2017 houve aumento no percentual desse grupo em escolas pertencentes ao cenário D, comparado às mesmas características de 2013.

Em relação à faixa etária dos diretores, em 2017 houve redução em cerca de 5% no número de indivíduos com idade de até 29 anos nas escolas do cenário D, em comparação ao período anterior analisado. O número de diretores com idade entre 30 e 39 em 2017 também diminuiu, desta vez em escolas dos dois cenários, em relação a 2013. Por outro lado, cresceu o número de escolas no cenário D de 2017 com diretores em idade entre 40 e 49 anos, assim como duplicou o percentual na faixa entre 50 e 54 anos em relação a 2013. As escolas do cenário A de 2017 também tiveram um acréscimo substantivo em relação à esta faixa etária, comparado ao recorte anterior.

Quanto à cor autodeclarada pelo diretor, de 2013 para 2017 houve redução na faixa dos 5% no número de brancos em escolas do cenário A e de negros do D. Da mesma forma, aumentou a presença de diretores pardos nas instituições educativas dos dois cenários de 2017, em relação ao período anterior.

Sobre a formação educacional, dois diretores de escolas do cenário A declararam no SAEB/Prova Brasil de 2017, não terem concluído o curso de graduação. No âmbito da

pós-graduação, de 2013 para 2017 cresceu de 10% para 11% o contingente de gestores do cenário A que não possuíam formação nessa etapa. Por sua vez, do primeiro para o segundo período, o quantitativo de diretores com especialização *lato sensu* em escolas do cenário D passou de 79% para 86%. Em 2017 também cresceu o número diretores com mestrado, ainda que o percentual tenha sido pequeno diante do total (4% e 3%, no A e no D, respectivamente).

Tabela 10 - Caracterização do diretor escolar quanto aos aspectos sócio demográficos nos cenários A e D 2013 e 2017

Variável	Categorias	Ano/edição 2013		Ano/edição 2017	
		Cenário A	Cenário D	Cenário A	Cenário D
Sexo	Masculino	29%	26%	27%	18%
	Feminino	71%	74%	73%	82%
	Total	100%	100%	100%	100%
Faixa etária	Até 29 anos	1%	7%	1%	2%
	De 30 a 39 anos	28%	36%	20%	29%
	De 40 a 49 anos	53%	36%	51%	41%
	De 50 a 54 anos	11%	11%	19%	22%
	55 anos ou mais	7%	10%	9%	6%
	Total	100%	100%	100%	100%
Cor autodeclarada	Branco(a)	39%	36%	34%	36%
	Pardo(a)	49%	55%	54%	57%
	Preto(a)	6%	6%	8%	2%
	Amarelo(a)	5%	3%	3%	5%
	Indígena	1%	0%	1%	0%
	Total	100%	100%	100%	100%
Curso de pós-graduação de mais alto nível	Não fiz ou não completei curso de pós-graduação	10%	19%	11%	11%
	Especialização (mínimo de 360 horas)	88%	79%	85%	86%
	Mestrado	2%	1%	4%	3%
	Doutorado	0%	1%	0%	0%
	Total	100%	100%	100%	100%
Remuneração mensal	Até 1 salário	0%	1%	0%	0%
	Entre 1 e 2 salários	0%	1%	1%	0%
	Entre 2 e 3 salários	2%	3%	2%	0%
	Entre 3 e 4 salários	9%	14%	8%	9%
	Entre 4 e 5 salários	21%	30%	24%	31%
	Entre 5 e 7 salários	40%	28%	42%	39%
	Entre 7 e 10 salários	20%	14%	15%	18%
	Acima de 10 salários	8%	9%	8%	3%
	Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração própria.

Acerca da remuneração dos diretores, em escolas alocadas no cenário D de 2017 não constam gestores recebendo entre 1 a 3 salários mínimos. Em comparação a 2013, nesse período e no mesmo cenário também diminuiu em 5% o volume de escolas em que a remuneração do diretor é de 3 a 4 salários/mês, enquanto aumentou de 28% para 39% os que recebem de 5 a 7 e de 14% para 18% de 7 a 10 salários. Registre-se ainda a redução de 9% para 3% no número de diretores com remuneração acima de 10 salários mensais em 2017, comparando-se ao período anterior.

Tabela 11 - Caracterização do diretor quanto aos aspectos profissionais nos cenários A e D 2013 e 2017

Variável	Categorias	Ano/edição 2013		Ano/edição 2017	
		Cenário A	Cenário D	Cenário A	Cenário D
Exercício de atividade profissional além da direção para complementar renda	Sim, na área de educação	9%	10%	10%	9%
	Sim, fora da área de educação	5%	7%	5%	3%
	Não	86%	83%	85%	88%
	Total	100%	100%	100%	100%
Forma como assumiu a direção da escola	Concurso público apenas	0%	0%	0%	0%
	Eleição apenas	27%	26%	40%	29%
	Indicação apenas	14%	24%	20%	26%
	Processo seletivo apenas	1%	0%	0%	2%
	Processo seletivo e Eleição	50%	44%	33%	29%
	Processo seletivo e Indicação	2%	3%	2%	8%
	Outra forma	6%	3%	5%	6%
Total	100%	100%	100%	100%	
Tempo em que trabalhou como professor antes de tornar-se diretor	Nunca	1%	3%	1%	3%
	Menos de 1 ano	1%	1%	0%	2%
	1-2 anos	3%	4%	1%	3%
	3-5 anos	8%	14%	8%	3%
	6-10 anos	28%	22%	26%	23%
	11-15 anos	30%	33%	31%	29%
	16-20 anos	19%	13%	20%	23%
	Mais de 20 anos	10%	10%	13%	14%
Total	100%	100%	100%	100%	
Tempo de experiência como diretor escolar	Menos de 1 ano	11%	13%	13%	9%
	1-2 anos	36%	29%	24%	20%
	3-5 anos	33%	35%	33%	29%
	6-10 anos	14%	12%	23%	30%
	11-15 anos	5%	7%	6%	8%
	16-20 anos	1%	4%	1%	2%
	Mais de 20 anos	0%	0%	0%	2%
	Total	100%	100%	100%	100%

(Continua)

(Continuação)

Tabela 11 - Caracterização do diretor quanto aos aspectos profissionais nos cenários A e D 2013 e 2017

Variável	Categorias	Ano/edição 2013		Ano/edição 2017	
		Cenário A	Cenário D	Cenário A	Cenário D
Tempo que é diretor da escola em questão	Menos de 1 ano	14%	16%	16%	11%
	1-2 anos	41%	36%	27%	26%
	3-5 anos	33%	39%	32%	36%
	6-10 anos	9%	4%	22%	25%
	11-15 anos	3%	4%	2%	2%
	16-20 anos	0%	0%	1%	0%
	Mais de 20 anos	0%	1%	0%	0%
	Total		100%	100%	100%

Fonte: Elaboração própria.

Ainda em relação ao elemento “Pessoa” do modelo bioecológico contido no MIATAE, a Tabela 11 demonstra acima, as características dos diretores das escolas dos cenários A e D em relação ao aspecto profissional, comparando os resultados entre os anos 2013 e 2017. A esse respeito, observou-se que do primeiro para o segundo período no cenário D, houve redução de 7% para 3% no continente de gestores com trabalho complementar à escola, na área da educação, como forma de complementar sua renda. Ao mesmo tempo, de 2013 para 2017 registrou-se aumento de 83% para 88% no quantitativo de diretores desse mesmo cenário, com remuneração vinda somente do exercício da função que desempenham na escola respectiva.

No tocante à forma como assumiram a direção de escolas do cenário A, de 2013 para 2017 verificou-se aumento de 14% para 20% no número de gestores que ascenderam à função apenas por indicação. Além disso, o número de diretores que assumiram por processo seletivo e eleição, caiu de 50% para 33% em escolas do cenário A e de 44% para 29% em escolas do cenário D, de 2013 para 2017. No cenário A, o percentual dos que assumiram por eleição apenas, cresceu de 27% para 40%. No D esse quesito manteve-se.

A respeito do tempo de experiência dos diretores como professores, do primeiro para o segundo período aumentou de 13% para 23% o número de escolas do cenário D, dirigidas por gestores com histórico de 16 a 20 anos de atuação em docência. Já em relação ao tempo na função de diretor, em A e D houve aumento de 12% para 23% e de 14% para 30%, respectivamente, no número de escolas com gestores com experiência de 6 a 10 anos

na função. Além disso, quanto ao tempo em que estavam na direção da escola pela qual responderam ao questionário de contexto do SAEB/Prova Brasil, a Tabela 11 mostra crescimento de 9% para 22% no cenário A e de 4% para 25% no D, de 2013 para 2017, no número de diretores com tempo de casa de 6 a 10 anos. Nesse sentido, em 2013, entre 88% e 91% das escolas tinham diretores com no máximo 5 anos na gestão. Já em 2017, observou-se um aumento de diretores com 6 anos ou mais na gestão da escola.

Também como parte da análise topológica descritiva, o IDEB e o IVJ foram considerados enquanto atributos de nível macro ambiental para ampliar a visão sobre o elemento “Contexto”, tendo em vista sua utilização na caracterização de Goiás e do Distrito Federal como território de interesse da presente pesquisa. Nesse sentido, em relação ao ano de 2017, identificou-se que 66% das escolas classificadas no cenário D (43 unidades) atingiram ou superaram sua meta do IDEB para os anos finais do ensino fundamental, sendo 1 (uma) destas unidades localizada em município de alto IVJ. Das 22 escolas (33,8%) que não atingiram a meta para o ano em questão, 12 (54,5%) estão em áreas de médio e alto IVJ.

De forma global, das 65 escolas pertencentes ao cenário D em 2017, 19 (29%) encontram-se em municípios de Goiás ou RA do Distrito Federal de alto ou altíssimo IVJ. Por outro lado, quase metade (47,7%) estão em locais onde esse índice é baixo. Tal distribuição considera as classificações propostas pelo IMB (2013) e por Cardoso (2015), apresentadas no Capítulo 1 do presente trabalho.

Em relação ao cenário A e ao ano/edição 2017, 211 escolas (ou 60,6% do total de 348 nele classificadas nesse período) atingiram a meta do IDEB para os anos finais do ensino fundamental. Destas, 67 (31,7%) estão em algum município goiano ou RA do Distrito Federal com alto ou altíssimo IVJ. De maneira geral, 34,2% do total (119 unidades) localizam-se em áreas de alto IVJ, enquanto 54,3% (189 escolas) em locais onde esse índice é baixo. Além disso, das 348 escolas pertencentes ao cenário A em 2017, 137 (cerca de 40%) não alcançaram sua meta do IDEB para os anos finais do ensino fundamental no período em questão. Dessas, 54 escolas (aproximadamente 40% também) estão em áreas de alto IVJ.

No que concerne ao elemento “Processo” da análise topológica, a atitude passiva do diretor escolar e o contexto vulnerável que conformam o cenário A apresentado no Quadro

15, reúnem 4 perfis GoM homólogos em cada ano/edição analisado, congregando 348 escolas em 2017 (49,5% do total do período) e 354 (50,5% do total do período) em 2013. Por sua vez, o cenário D é formado somente pelo TM31 expresso em cada ano em questão, detendo 70 escolas em 2013 (10% do total do período inicial) e 65 escolas em 2017 (9,2% do total do período conclusivo).

Por fim, no tocante ao elemento “Tempo” da visão topológica contida no MIATAE, de 2013 para 2017 houve expressiva mudança de posição de escolas entre cenários. Por um lado, mantiveram-se no D do primeiro para o segundo período, somente 5 escolas (7,1% do total do D e 0,7% do total global do ano 2013). Dentre as demais do D do primeiro período, 22 migraram para o cenário A em 2017 (outros 31,5% do total que em 2013 também estavam no D). Além destas, 32 (45,7%) moveram-se do D em 2013 aos cenários B e C em 2017, enquanto as 11 escolas restantes (15,7%) foram classificadas como Tipo Amorfo no período conclusivo.

Por outro lado, além das 5 do cenário D de 2013 que mantiveram-se como tal no segundo recorte temporal (7,7% do total do segundo período), em 2017 esse conjunto recebeu 30 escolas (46,2%) que migraram do A do primeiro período, acompanhadas de outras 22 (33,8%) vindas de B e C, assim como 8 (12,3%) que estavam classificadas como TA em 2013.

7.2. Análise teórica sobre o potencial da ação de escolas do cenário D em relação ao DEH

Como última etapa da apresentação dos resultados da presente pesquisa, aplicou-se o MIATAE com caráter diagnóstico, para interpretar as características que constituem o TM31/2017 à luz dos pressupostos das teorias de base admitidas na gênese do estudo. Essa interpretação visou explicar o potencial que, teoricamente e *a priori*, encontra-se contido na ação de escolas concernentes ao cenário D.

Nesse sentido, a pesquisa elaborou o Quadro 16 apresentado a seguir, que deve ser compreendido à luz da Figura 17 e dos Quadros 10 e 11 apresentados no capítulo 5 do presente trabalho.

Quadro 16 – Análise teórica sobre o potencial da ação de escolas do cenário D em relação ao DEH, segundo o MIATAE

		<i>MIATAE Ri1</i> (Axiológico + Ontológico)	<i>MIATAE Ri2</i> (Ontológico + Topológico)	<i>MIATAE Ri3</i> (Axiológico + Topológico)	<i>MIATAE RiC</i> (Axiológico + Ontológico + Topológico)
Cenário D	Atitude favorável do diretor	<p>Fórmula: $AE = \frac{P + C}{F}$</p> <p>onde</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>AE</i>: Ação da escola • <i>P</i>: Propósito • <i>C</i>: Conteúdo educativo • <i>F</i>: Potencial do cenário D <p>Resumo: Ação da escola dissipada, com retórica que mobiliza, mas desprovida de instrumentos para torná-la transformadora.</p>	<p>Fórmula: $AE = C + E + F$</p> <p>onde</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>AE</i>: Ação da escola • <i>C</i>: Conteúdo educativo • <i>E</i>: Estratégia • <i>F</i>: Potencial do cenário D <p>Resumo: Ação da escola concentrada na relevância gerencial que o alcance de metas lhe representa.</p>	<p>Fórmula: $AE = \frac{P + F}{E}$</p> <p>onde</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>AE</i>: Ação da escola • <i>P</i>: Propósito • <i>E</i>: Estratégia • <i>F</i>: Potencial do cenário D <p>Resumo: Ação da escola ocupada com a manutenção de fluxos operacionais da escola.</p>	<p>Fórmula: $AE = (P + C + E)^F$</p> <p>onde</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>AE</i>: Ação da escola • <i>P</i>: Propósito • <i>C</i>: Conteúdo educativo • <i>E</i>: Estratégia • <i>F</i>: Potencial do cenário D <p>Resumo: Ação da escola estruturada na forma de projeto educativo escolar, na direção do DEH.</p>
	Contexto escolar favorável	<p>Conceito: Ação escolar traduzida em atividades carentes de sinergia, que usufruem do potencial instalado na escola e acontecem no fluxo e no ritmo genérico desta organização. Cultiva visão à escala humana, mas gera e distribui sua contribuição de forma aleatória diante da realidade a que deseja transformar.</p> <p>Ênfase da ação da escola em Atividades</p>	<p>Conceito: Ação escolar com consistência para ter boa performance organizacional, coadunada à agendas externas de prioridades de desempenho que inibem seu protagonismo em relação ao território. Produz retorno explícito aos recursos nela investidos, mas não contextualiza-os ou direciona-os a um objetivo de transformação positiva da realidade.</p> <p>Ênfase da ação da escola em Produtos</p>	<p>Conceito: Ação escolar consumindo gradativamente os recursos e o potencial da escola, concentrada na manutenção dos instrumentos de que dispõe para realizar sua finalidade, mas sem indicação de que eles serão úteis ao propósito que deseja alcançar. Por não ter claro qual deve ser o conteúdo da ação, sujeita-se ao enfraquecimento de sua identidade e ao esgotamento dos recursos que a mantém.</p> <p>Ênfase da ação da escola em seus Fluxos operacionais</p>	<p>Conceito: Ação escolar suscetível à geração de resultados e impacto positivo na direção do DEH, pelo potencial que a relação entre atitude do diretor e contexto favoráveis exerce sobre a opção da escola, em modelar e implementar seu projeto educativo tendo o DEH como propósito (P1), a PFE como abordagem e conteúdo educativo (P2) e a TBDH como estratégia de aplicação deste conteúdo (P3).</p> <p>Ênfase da ação da escola em Resultados e Impacto</p>

Fonte: Elaboração própria.

Conforme evidenciado no capítulo de apresentação do MIATAE, este modelo fundamenta-se e evidencia os pressupostos teóricos do DEH, da PFE e da TBDH. Segundo Max-Neef (2012), o DEH concentra-se e sustenta-se em três pilares: i) o reconhecimento e a satisfação de necessidades humanas fundamentais; ii) a articulação orgânica entre múltiplos elementos - humanos, sociais, ambientais, políticos, institucionais, econômicos, dentre outros - e níveis de interação entre eles, e; iii) a promoção constante e crescente de autodependência. Para o autor, eles devem estar assentados em condições nas quais as pessoas sejam os protagonistas do seu próprio futuro (MAX-NEEF, 2012, p. 22).

Em relação à PFE, segundo Freire (1996; 2017) a educação é uma experiência especificamente humana é uma forma de ação no mundo de maneira crítica e ética, para transformá-lo positivamente. Para tanto, baseia-se e manifesta-se mediante uma relação dialógica entre sujeito e realidade, em um movimento contínuo em que as pessoas educam-se mutuamente, estabelecendo relações entre si e o ambiente no qual agem e interagem.

Já a TBDH, destaca que o desenvolvimento humano é resultado da interação entre pessoa e ambiente ao longo do tempo, gerado por processos proximais (BRONFENBRENNER, 2011). Nesse sentido, destaca a reciprocidade da relação entre pessoa, organizações e ambiente, onde um influencia no desenvolvimento do outro.

Ao assumir estes pressupostos como cerne dos três polos do MIATAE, a presente pesquisa postula que a ação da escola na direção do DEH, precisa conter, de maneira explícita, um propósito (P1), representado pelo DEH, um conteúdo educativo capaz de gerar o propósito desejado (P2), representado pela PFE, e uma estratégia educativa viável para aplicar o conteúdo na direção do propósito em questão (P3), representada pela TBDH. Nesse sentido, conforme evidenciado no Quadro 16, por meio da *RiC* o MIATAE alcança demonstrar teoricamente a pertinência da ação da escola estruturada na forma de projeto educativo escolar, na direção do DEH, envolvendo estes três aspectos em sua gênese e em sua operacionalização, ao longo de seu desenvolvimento.

Mediante essa interpretação teórica, o MIATAE reconhece que, ao dispor de atitude favorável do diretor e de condições contextuais favoráveis, as escolas alocadas no cenário D contam com uma ecologia oportuna para agir de maneira consciente na promoção do DEH como perspectiva de desenvolvimento. A operacionalização desse postulado considera que, ao elaborar seu projeto pedagógico utilizando um modelo próprio, agir para

captar recursos junto a doadores da comunidade, empreender ações de incentivo ao fluxo e ao rendimento escolar dos alunos, bem como promover ações extracurriculares, o diretor escolar age coadunado com o que os pressupostos das teorias de base propõem. Isso também se dá em relação ao contexto escolar percebido pelo mesmo diretor, pois ao relacionar-se com a comunidade local, com destaque para a atitude da comunidade em colaborar com a escola por meio de atividades voluntárias, assim como dispor de características de bom funcionamento e clima escolar favorável, a escola também responde de forma objetiva aos requisitos do DEH, da PFE e da TBDH.

Admitindo-se a escola como um organismo vivo, as condições favoráveis representadas pelo cenário D podem ser temporários, pois a opção por aproveitá-las para agir na direção do DEH, exige que a escola e sua comunidade educativa concebam e implementem um projeto educativo escolar baseando-se na visão que a Relação Interdisciplinar Completa – *RiC* do MIATAE preconiza, isto é: admitindo o DEH como propósito/impacto a ser alcançado (P1), a PFE como conteúdo/abordagem do trabalho educativo a ser desenvolvido (P2) e a TBDH como estratégia de sua implementação na direção desse propósito (P3). Nessa opção, o MIATAE considera que teoricamente o cenário D potencializa o resultado da sintonia entre propósito, conteúdo e estratégia, gerando uma ação escolar estruturada na forma de projeto educativo escolar, com ênfase em resultados e impacto na direção do DEH.

8. CONCLUSÃO

A caracterização do estudo realizado e a apresentação dos resultados obtidos, contemplou todos os objetivos pretendidos pela presente pesquisa.

No que concerne ao primeiro objetivo específico, propor um modelo de análise teórica da ação de escolas na promoção das condições necessárias ao DEH, baseado na interdisciplinaridade entre as teorias de base admitidas na pesquisa e contextualizado ao objeto de estudo, apresentou-se o MIATAE. O modelo oferecido estruturou uma visão teórica interdisciplinar de análise da relação ecológica entre escola e desenvolvimento, integrando o DEH, a PFE e a TBDH em um instrumento formal que visa apoiar gestores escolares e de políticas públicas, em iniciativas de diagnóstico, planejamento, gestão, monitoramento e avaliação do projeto educativo e de seus componentes, considerando os diferentes membros de uma comunidade educativa e o diretor escolar como agente estruturante dela. Com base em suas especificações, o MIATAE propôs uma dinâmica que conserva a consistência individual de cada teoria e articula a sua aplicação conjunta a partir de três polos, que exercem as funções axiológica (P1), ontológica (P2) e topológica (P3), respectivamente, na concepção e implementação da ação escolar diante da sociedade/contexto. O pressuposto central do MIATAE considera que, para promover o DEH, a ação da escola necessita evidenciar e fundamentar teoricamente e de maneira interdisciplinar, o seu propósito (P1), o seu conteúdo (P2) e a sua estratégia (P3) na forma de um projeto educativo escolar direcionado ao DEH.

Em relação ao segundo objetivo específico, aplicar o método Grade of Membership – GoM para a caracterização de perfis de escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal que oferecem anos finais do ensino fundamental, com base nos dados do questionário de contexto respondido pelo diretor escolar no âmbito das edições 2013 e 2017 do SAEB/Prova Brasil, a pesquisa caracterizou três PE e seis TM para cada ano analisado. O método GoM mostrou-se adequado para caracterizar os perfis das escolas admitidas na população acessível do estudo. Sua capacidade em destacar a heterogeneidade das escolas e representá-la a partir destes perfis, evidenciou a viabilidade do paradigma *fuzzy* e a oportunidade em utilizá-lo para explorar dados de avaliações educacionais de larga escala, produzidas pelo Governo Federal brasileiro. A aplicação do GoM também reforçou o

potencial dos dados do questionário de contexto escolar do diretor no SAEB/Prova Brasil 2013 e 2017, como recurso de apoio à governança e à gestão democrática da escola e do processo educativo, disponível de forma pública e publicizada.

Acerca do terceiro objetivo específico, identificar possíveis cenários que representem o perfil de ação de escolas públicas de educação básica de Goiás e do Distrito Federal, em relação ao potencial para promoção das condições necessárias ao DEH, a pesquisa identificou o cenário D, composto pelo TM31/2013 e TM31/2017, como alternativa que responde à conjectura inicial admitida. Em relação a este cenário, a análise topológica descritiva revelou que no aspecto longitudinal da ecologia entre escola, desenvolvimento e o diretor escolar, houve um movimento expressivo de transferência de escolas entre perfis GoM na perspectiva longitudinal, de 2013 para 2017. Como destaques a esse respeito, dentre as 65 escolas do cenário D de 2017, somente 5 escolas mantiveram-se assim desde 2013. Além destas, o cenário D do período conclusivo recebeu 30 escolas de 2013 que estavam no cenário A, onde caracterizavam-se com condições mais frágeis/contrárias ao DEH, 22 escolas que estavam no B e C e 8 escolas que no período inicial foram classificadas como TA.

No âmbito do quarto e último objetivo específico, interpretar teoricamente o potencial da ação de escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal que oferecem anos finais do ensino fundamental, em relação à promoção das condições necessárias ao DEH, utilizando o modelo de análise teórica proposto, a pesquisa interpretou o significado da presença de escolas no cenário D identificado, por meio do MIATAE. Neste modelo sintetizou sua análise na forma do conteúdo do Quadro 16, assim como na visão de correspondência entre as características que conformam o TM31 e os pressupostos das teorias de base admitidas. A síntese da interpretação contida no Quadro 16 destacou a face teórica da heterogeneidade empírica inerente à relação ecológica entre escola e desenvolvimento, em complemento aos atributos quantitativos explicitados pelo GoM. Por sua vez, a interpretação teórica interdisciplinar e formalizada à luz do postulado do MIATAE, indicou que a ação da escola baseada na *RiC* estrutura-se na forma de projeto educativo escolar, com ênfase em resultados e impacto na direção do DEH.

A partir dos resultados obtidos em todos os objetivos específicos previstos, cumpriu-se também o objetivo geral de analisar o perfil de escolas públicas de educação

básica de Goiás e do Distrito Federal, em relação ao potencial para promoção das condições necessárias ao DEH, considerando a interação dos respectivos diretores escolares com o contexto escolar a que estão vinculados. Nessa perspectiva, a pesquisa constatou que as 70 escolas da base de dados 2013 e as 65 da base 2017, classificadas no TM31 e conseqüentemente no cenário D, apresentaram características potencialmente favoráveis ao protagonismo dos sujeitos do processo educativo e às condições para que a finalidade escolar seja alcançada, na direção do DEH. Esse perfil é fruto da interação entre a Atitude do diretor escolar e o respectivo Contexto escolar por ele percebido.

Sendo assim, os resultados alcançados pela pesquisa corroboram com a hipótese admitida no presente estudo. Portanto, considerando o ano de 2017 como período mais recente analisado, conclui-se que em 9,2% das escolas públicas que oferecem a etapa dos anos finais do ensino fundamental em Goiás e no Distrito Federal analisadas pela pesquisa (cenário D), existe potencial para promover as condições necessárias ao DEH. Agregar esse potencial à interpretação que o MIATAE sugere por meio da *RiC*, teoricamente impulsiona a ação da escola a resultados e a impacto na direção do Desenvolvimento à Escala Humana.

8.1. Limites da pesquisa

Considerando a complexidade que permeia a ecologia entre a escola, o desenvolvimento e a ação do diretor sobre o respectivo contexto escolar, os limites da presente pesquisa ocorrem em cinco perspectivas.

- I. O estudo elicit o potencial da escola baseando-se somente na percepção do diretor escolar registrada no questionário de contexto do SAEB/Prova Brasil. Isso restringe a compreensão das características qualitativas que são parte da ecologia entre escola, desenvolvimento e diretor, assim como sua generalização à toda comunidade educativa. O diretor é reconhecido como agente estruturante do projeto e do processo educativo, mas não o único.
- II. Da mesma forma, reservada a consistência que o INEP projeta aos dados secundários utilizados na pesquisa, a representatividade restringe-se à visão

do diretor escolar no instante infinitesimal de tempo em que registrou sua resposta no questionário de contexto do SAEB/Prova Brasil 2013 e 2017.

- III. A conformação dos perfis pelo GoM também possui limitações, seja em relação aos objetivos originais da base de dados e também à capacidade de associá-los pela lógica dos conjuntos difusos. Isso ocorre porque, em sua gênese, os questionários contextuais do SAEB/Prova Brasil não foram estruturados para coletar dados no formato identificado pela pesquisa para a execução do GoM. Além disso, a qualidade das bases de dados influencia o cálculo. Nesse sentido, no estudo foi necessária a transformação de categorias de variáveis admitidas, segundo critérios fundamentados nas opções epistemológicas da pesquisa, visto que o método quantitativo em questão não faz inferência sobre o significado semântico das respostas do diretor no questionário.
- IV. Por sua vez, é fato que a análise dos dois recortes temporais da base de dados confere característica longitudinal à pesquisa, mas também guarda limites quanto à capacidade de representar a dinâmica da escola ao longo do tempo, quando admitida a natureza viva que esta organização educativa possui.
- V. A pesquisa apresentou o MIATAE e o primeiro caso de sua aplicação, baseando-se em um conjunto pré-definido de teorias, sem cogitar a capacidade do mesmo manter suas características morfológicas com o uso de opções conceituais alternativas. Nesse aspecto, entende-se que novas experiências devam ser propostas abordando o diretor, mas também os demais agentes do processo educativo escolar.

8.2. Perspectivas futuras

Em relação às perspectivas para estudos posteriores à presente pesquisa, consideram-se três enfoques prioritários: i) aplicar o MIATAE em novos contextos e à novas demandas para validar sua capacidade de apoio ao gestor educativo e aperfeiçoá-la;

ii) aprofundar a compreensão sobre os fatores e a dinâmica que constituem e animam a escola, seu perfil e sua experiência educativa na direção do DEH, e; iii) compreender e avaliar a ação dos sistemas educacionais e das diretrizes por eles produzidas em relação à escola, ao seu projeto educativo e ao impacto no desenvolvimento e na sociedade.

Em relação ao primeiro, considera-se necessário analisar a viabilidade de uso e a consistência de resposta do MIATAE em abordagens a outros agentes do processo educativo escolar, a exemplo de estudantes, professores, membros de equipes técnico-operacionais da escola e membros da comunidade externa a ela, assim como gestores e técnicos do sistema educacional. A exemplo da experiência do presente estudo, os dados coletados pelos questionários do SAEB/Prova Brasil podem subsidiar novos olhares a esse respeito. O SAEB/Prova Brasil é um importante instrumento para a governança e a gestão escolar, tendo em vista a riqueza que registra a partir do diretor, do professor, do aluno e do avaliador externo designado pelo INEP, o alcance geográfico que possui, sua consistência e relevância para a qualidade da educação no país, assim como a importância em se gerar valor a partir deles frente ao alto investimento público realizado para sua viabilização. A partir de seus dados também podem ser exploradas análises de correlação entre indicadores de avaliação educacional de larga escala e a perspectiva do MIATAE. Vislumbra-se que isso amplie as possibilidades para reconhecimento e uso do modelo como instrumento de apoio ao diretor escolar e à sua comunidade educativa, em processos de discernimento sobre a realidade, assim como de concepção, planejamento, monitoramento e avaliação do projeto educativo a partir do território. O olhar sobre o contexto da região do Brasil Central é elemento central dessa perspectiva.

No âmbito do segundo enfoque, conjectura-se que o objeto da ação escolar e a própria escola como organização educativa são por si mesmas complexas e pouco triviais, influenciando diretamente o desenvolvimento e a sociedade, ao mesmo tempo em que recebem sua influência. Nesse sentido, a peculiaridade da missão, da estrutura e dos processos da escola devem ser vistos como tal e abordados com perspectiva e metodologia adequadas, evitando-se a transposição de modelos gerenciais não contextualizados e que podem amplificar o hiato entre ela e sua finalidade, sob pena de converter os sujeitos do processo educativo em objeto de manutenção do *status quo* do arranjo escolar.

Por último, admite-se que os sistemas educacionais, especialmente públicos, são uma camada determinante para que a ecologia entre a escola e o desenvolvimento seja conduzida e cultivada na direção do DEH. Nesse contexto, destaca-se a importância da realização de estudos futuros que explorem os resultados da presente pesquisa, em relação às perspectivas da Base Nacional Comum Curricular.

Trata-se de um enfoque necessário, pois ainda que a escola viabilize localmente um projeto educativo na perspectiva do DEH, seu isolamento das demais partes da estrutura político-institucional que a viabiliza, rompe com a organicidade necessária ao sistema e própria do DEH e da TBDH. Nesse sentido, as políticas públicas, os instrumentos normativos e avaliativos, assim como as próprias organizações que promovem a educação como direito social fundamental e universal, necessitam do DEH dentre seus paradigmas. Isso é necessário para que a reconciliação entre fatores a primeira vista divergentes como parâmetros nacionais de qualidade e realidades locais das escolas e de seus territórios, seja tecida entre local e global com a visão de ser a educação que a PFE preconiza em convergência com o DEH e a TBDH: um processo artesanal de passagem de uma para outra mentalidade de desenvolvimento, mútua e reciprocamente entre indivíduo, organizações e sociedade, tendo o ser humano como sujeito deste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Teresa G. XAVIER, Flavia Pereira. Construção de indicadores para descrever desigualdades de aprendizado na Prova Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 782-815, set./dez. 2016.

BALLESTEROS, Carlos. Economía a Escala Humana: una aproximación a los valores de la economía solidaria desde las ideas de Max-Neef. **Revista Nuevas Tendencias en Antropología**, n. 1, p. 89-107, 2010.

BARBETTA, Pedro A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 5ª. Edição. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

BENETTI, Idonézia C. et al. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, v. 16, n. 9, p. 89-99, 2013.

BRASIL. Execução das despesas do Governo Federal na educação básica de 2014 a 2018. **Portal da Transparência do Governo Federal**. Brasília: 2018. Disponível em: < <http://www.transparencia.gov.br> >. Acessado em 05 de nov. 2018.

_____. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: < pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf >. Acessado em 05 de jun. 2017.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: fev. 2018.

_____. **Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera dispositivos da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm >. Acesso em: fev. 2018.

_____. **Lei n. 9.694, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: fev. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Artmed: Porto Alegre, 2011.

_____. **A Ecologia do desenvolvimento humano**. Artmed: Porto Alegre, 1996.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **O que é a Escola? Um “olhar” sociológico**. Porto Editora: Porto, 2005.

CARSOSO, Cauan Braga da S. **Vulnerabilidade Juvenil na Área Metropolitana de Brasília: Construção de um Índice Sintético**. Brasília: CODEPLAN - Texto para Discussão nº 10. Dez. de 2015.

CARDOSO, Letícia de O. et al. Uso do método Grade of Membership na identificação de perfis de consumo e comportamento alimentar de adolescentes do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 335-346, Fev. 2011.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

CHIRINOS, Norbis M. GONZALES, Sorayda R. Concepciones del desarrollo en el Siglo XX: Estado y Política Social. **Revista de Ciencias Sociales**, v. XII. n. 2, p. 205-222, May./Ago. de 2006.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL - CODEPLAN. **Atlas do Distrito Federal 2017**. Brasília: CODEPLAN, 2017. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Atlas-do-Distrito-Federal-2017.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

CORRÊA, Shirlei de S. COELHO, Aline L. O atual Plano Nacional de Educação: Uma análise das metas e estratégias para a educação básica. **Doxa - Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 110-124, jan./jun. 2018.

CRESWELL, John W. CLARK, Vicki L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. 2ª edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

DESSEN, Maria Auxiliadora. COSTA JUNIOR, Áderson Luiz (Org). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Nº 5.499 de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2015. Disponível em <<http://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR-400766!buscarTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR.action>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

ELIZALDE, Antonio. Desarrollo a Escala Humana: conceptos y experiencias. **INTERAÇÕES: Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, v. 1, n. 1, p. 51-62, Set. 2000.

ENRÍQUEZ, Maria Amélia. **Trajetórias do desenvolvimento: da ilusão do crescimento ao imperativo da sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Gramond, 2010.

FRANCO, Creso; et al. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do Saeb 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, p. 39-74, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64ª Edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 41ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Educação e Mudança**. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. et al. **Pedagogia da solidariedade**. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. 4ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas-SP: Papirus, 1992.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (Org). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Concepção Dialética da Educação**. 7ª. Edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2012.

GUEDES, G.; COSTA, S.; BRONDIZIO, E. Revisiting the hierarchy of urban areas in the Brazilian Amazon: a multilevel approach. **Population and environment**, v. 30, n. 4-5, p. 159-192, 2009.

GUEDES, G. R. et al. **Grade of Membership: conceitos básicos e aplicação empírica usando o programa GoM para Windows, Linux e Stata**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

GOIÁS. **Lei Nº 18.969 de 22 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Gabinete Civil do Governo de Goiás, 2015. Disponível em < http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188 >. Acesso em: 23 jan. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEORGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Brasil em Síntese – Estados**. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/panorama> >. Acesso em: 23 dez. 2018.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS - IMB. **Goiás em dados 2017**. Goiânia: IMB/SEGPLAN, 2018. Disponível em: < <http://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/goias-em-dados/godados2017.pdf> >. Acesso em: 23 nov. 2018.

_____. **Índice de Vulnerabilidade Juvenil dos Municípios Goianos IVJ – 2010**. Goiânia: IMB/SEGPLAN, 2013. Disponível em: < <http://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/goias-em-dados/godados2017.pdf> >. Acesso em: 20 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse estatística da educação básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> >. Acesso em: 01 fev. 2019.

_____. **IDEB - Resultados e Metas**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado> >. Acesso em: 31 jan. 2019.

_____. **Microdados da Aneb e da Anresc 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados> >. Acesso em: 31 dez. 2018.

_____. **Microdados da Aneb e da Anresc 2013**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados> >. Acesso em: 30 mai. 2018.

JUPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE/FGV**, v. 4, n. 3. Out. 2006.

- KARINO, Camila A. et al. Os questionários do SAEB: o que eles realmente medem? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 270-297, set./dez. 2014.
- LERNER, Richard. **Urie Bronfenbrenner: Contribuições da carreira de um cientista do desenvolvimento humano pleno**. Prefácio In: BRONFENBRENNER, Urie. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. Artmed: Porto Alegre, 2011.
- LUCK, Eloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Série Cadernos de Gestão. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e escolas públicas: elementos de gestão escolar democrática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 218-240, jan./abr. 2016.
- MANTON, K. G. **Statistical applications using fuzzy sets**. Wiley-Interscience, 1994.
- MARQUES, Heitor R. et al. **A escola que se tem e a que se quer: um enfoque local e comunitário**. Curitiba: Appris, 2015.
- MAX-NEEF, Manfred A. **Desenvolvimento a escala humana: concepção, aplicação e reflexões posteriores**. Tradução Rede Viva. Blumenau: Edifurb, 2012.
- _____. **La dimensión perdida: La deshumanización del gigantismo**. Icaria, Barcelona, 2007.
- MARTINS, Edna. SZYMANSKI, Heloisa. A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em Estudos com Famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 4, n. 1, 1º semestre de 2004.
- MELO, F. L. B. Casais na Grande São Paulo: investigando a diversidade. **Nova economia**, v. 17, n. 2, p. 207-240, 2007.
- MEYER, Raúl Gonzáles. Revisitando la historia de las teorías del desarrollo. **Cultura-Hombre-Sociedad (CUHSO)**, v. 23, n. 1, p. 55-91, jul. 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Emancipação**, v. 10, n. 2, p. 435-442, 2010.
- PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.
- PRATI, Laíssa Eschiletti; et al. Revisando a Inserção Ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 1, p.160-169, 2008.
- PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. 1ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2006.
- PINTO, J. S.; CAETANO, A. J. A Heterogeneidade da Vulnerabilidade Social das Juventudes: Uma Perspectiva Empírica Através do Método Grade Of Membership. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 18, n. 1, p. 164-182, 2013.
- POLONIA, Ana da Costa; et al. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In. DESSEN, Maria Auxiliadora. COSTA JUNIOR, Áderson Luiz (Org). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. et al. **Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil**. Brasília: PNUD/IPEA/FJP, 2013. Disponível em: < <http://www.atlasbrasil.org.br> >. Acesso em: 26 nov. 2018.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. V-VI, abr./jun. 2007.

SAWYER, Diana. O; LEITE, Iuri. C; ALEXANDRINO, Ricardo. Perfis de utilização de serviços de saúde no Brasil. **Ciência Saúde Coletiva**, v. 7, p. 757-776, 2002.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. BROCK, Colin (Org). **Os desafios da educação no Brasil**. Tradução de Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da Educação Brasileira: Do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais**. São Paulo: Salta, 2015.

TAPIA, Carlos F. J. C. El concepto y la visión del desarrollo como base para la evaluación de políticas públicas. **Economía y Sociedad**, v. XVIII, p. 47-65, Enero-Junio 2014.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 109-124, Junho de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2013000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2013000100006>.

WALLERSTEIN, Immanuel M., **O fim do mundo como o concebemos: ciência social para o século XXI**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

APÊNDICES

A1. Composição dos PE de acordo com as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2013

Quadro 17 - PE segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2013

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis			Perfis Extremos 2013		
					λ_1	λ_2	λ_3	k1	k2	k3
V1) Durante os últimos dois anos, você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional?	1	Não (-)	74	8,9	0,3031	0	0	3,3955	0	0
	2	Sim (+)	755	91,0	0,6969	1	1	0,7652	1,098	1,098
V2) Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?	1	Não (-)	143	17,2	0,2325	0,146	0,1496	1,3478	0,8464	0,8673
	2	Sim (+)	686	82,7	0,7675	0,854	0,8504	0,9275	1,032	1,0277
V3) Nos últimos dois anos, você organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta escola?	1	Não (-)	281	33,8	0,4892	0,3928	0,1526	1,4432	1,1588	0,4502
	2	Sim (+)	548	66,1	0,5108	0,6072	0,8474	0,7727	0,9186	1,2819
V4) Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o Conselho Escolar?	1	Até duas vezes (-)	140	16,8	0,1477	0,2714	0,0756	0,8746	1,6071	0,4477
	2	Três vezes ou mais (+)	689	83,1	0,8523	0,7286	0,9244	1,0255	0,8766	1,1122
V5) Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do Projeto Pedagógico?	1	Modelo pronto, com ou sem adaptações (-)	519	62,6	0,6078	0,8039	0,4451	0,9708	1,2841	0,711
	2	Modelo próprio (+)	310	37,3	0,3922	0,1961	0,5549	1,0488	0,5244	1,4839
V6) Neste ano, esta escola recebeu apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	1	Sim (+)	130	15,6	0,1968	0,0531	0,2347	1,255	0,3386	1,4967
	2	Não (-)	699	84,3	0,8032	0,9469	0,7653	0,9526	1,123	0,9076
V7) Neste ano, faltaram livros para os alunos nesta escola?	1	Sim (-)	580	69,9	0,5202	0,8352	0,7033	0,7435	1,1938	1,0052
	2	Não (+)	249	30,0	0,4798	0,1648	0,2967	1,5974	0,5487	0,9878
V8) Neste ano e nesta escola, como tem sido os resultados de ações para redução das taxas de abandono?	1	Satisfatórios (+)	302	36,4	0,5896	0	0,5592	1,6185	0	1,535
	2	Insatisfatórios ou ainda não avaliados (-)	527	63,5	0,4104	1	0,4408	0,6456	1,5731	0,6934

(Continua)

(Continuação)

Quadro 17 - PE segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2013

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis			Perfis Extremos 2013		
					λ_1	λ_2	λ_3	k1	k2	k3
V9) Neste ano e nesta escola, como tem sido os resultados de ações para redução das taxas de reprovação?	1	Satisfatórios (+)	459	55,3	0,7492	0,1486	0,7979	1,3531	0,2684	1,4411
	2	Insatisfatórios ou ainda não avaliados (-)	370	44,6	0,2508	0,8514	0,2021	0,5619	1,9076	0,4528
V10) Neste ano e nesta escola, com que frequência você discutiu com os professores medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos?	1	Frequentemente (-)	625	75,3	1	1	0,2838	1,3264	1,3264	0,3764
	2	Sempre ou quase sempre (+)	204	24,6	0	0	0,7162	0	0	2,9104
V11) Neste ano e nesta escola, com que frequência os professores conversaram com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar o problema?	1	Frequentemente (-)	575	69,3	1	1	0	1,4417	1,4417	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	254	30,6	0	0	1	0	0	3,2638
V12) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência os pais foram avisados por comunicação pela escola?	1	Frequentemente (-)	479	57,7	1	1	0	1,7307	1,7307	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	350	42,2	0	0	1	0	0	2,3686
V13) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência os pais são chamados pela escola para conversar em reunião de pais?	1	Frequentemente (-)	493	59,4	1	1	0	1,6815	1,6815	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	336	40,5	0	0	1	0	0	2,4673
V14) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência os pais são chamados pela escola para conversar individualmente?	1	Frequentemente (-)	497	59,9	1	1	0	1,668	1,668	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	332	40,0	0	0	1	0	0	2,497
V15) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência a escola enviou alguém à casa do aluno?	1	Raramente (-)	548	66,1	0,6624	1	0,2859	1,0021	1,5128	0,4325
	2	Sempre ou quase sempre (+)	281	33,8	0,3376	0	0,7141	0,996	0	2,1067
V16) Neste ano e nesta escola, com que frequência você desenvolveu atividades extracurriculares em esporte?	1	Algumas vezes (-)	464	55,9	0,7748	0,9228	0	1,3843	1,6487	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	365	44,0	0,2252	0,0772	1	0,5115	0,1753	2,2712
V17) Neste ano e nesta escola, com que frequência você desenvolveu atividades extracurriculares em artes?	1	Algumas vezes (-)	541	65,2	1	1	0	1,5323	1,5323	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	288	34,7	0	0	1	0	0	2,8785

(Continua)

(Continuação)

Quadro 17 - PE segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2013

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis			Perfis Extremos 2013		
					λ_1	λ_2	λ_3	k1	k2	k3
V18) Neste ano e nesta escola, com que frequência você desenvolveu projetos temáticos (ex: bullying, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.)?	1	Algumas vezes (-)	284	34,2	0,523	0,5549	0	1,5266	1,6198	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	545	65,7	0,477	0,4451	1	0,7256	0,677	1,5211
V19) Com que frequência neste ano, esta escola promoveu eventos para a comunidade?	1	Raramente (-)	524	63,2	1	1	0	1,5821	1,5821	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	305	36,7	0	0	1	0	0	2,718
V20) Com que frequência neste ano, os espaços desta escola foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade?	1	Raramente (-)	609	73,4	1	0,9545	0,2892	1,3612	1,2993	0,3937
	2	Sempre ou quase sempre (+)	220	26,5	0	0,0455	0,7108	0	0,1715	2,6784
V21) Com que frequência neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola?	1	Raramente (-)	726	87,5	1	1	0,6348	1,1419	1,1419	0,7249
	2	Sempre ou quase sempre (+)	103	12,4	0	0	0,3652	0	0	2,9393
V22) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela insuficiência de recursos financeiros?	1	Não (+)	378	45,5	1	0,1552	0,258	2,1931	0,3404	0,5658
	2	Sim (-)	451	54,4	0	0,8448	0,742	0	1,5529	1,3639
V23) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	1	Não (+)	267	32,2	1	0	0,0276	3,1049	0	0,0857
	2	Sim (-)	562	67,7	0	1	0,9724	0	1,4751	1,4344
V24) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela carência de pessoal administrativo?	1	Não (+)	240	28,9	1	0	0	3,4542	0	0
	2	Sim (-)	589	71,0	0	1	1	0	1,4075	1,4075
V25) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional)?	1	Não (+)	348	41,9	1	0	0,3056	2,3822	0	0,728
	2	Sim (-)	481	58,0	0	1	0,6944	0	1,7235	1,1968
V26) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela falta de recursos pedagógicos?	1	Não (+)	489	58,9	1	0,3013	0,5235	1,6953	0,5108	0,8875
	2	Sim (-)	340	41,0	0	0,6987	0,4765	0	1,7036	1,1618

(Continua)

(Continuação)

Quadro 17 - PE segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2013

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis			Perfis Extremos 2013		
					λ_1	λ_2	λ_3	k1	k2	k3
V27) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pelo alto índice de faltas por parte dos professores?	1	Não (+)	466	56,2	1	0	0,8031	1,779	0	1,4287
	2	Sim (-)	363	43,7	0	1	0,1969	0	2,2837	0,4497
V28) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela alta rotatividade do corpo docente?	1	Não (+)	403	48,6	1	0	0,4916	2,0571	0	1,0113
	2	Sim (-)	426	51,3	0	1	0,5084	0	1,946	0,9894
V29) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pelo alto índice de faltas por parte dos alunos?	1	Não (+)	345	41,6	1	0	0,4011	2,4029	0	0,9638
	2	Sim (-)	484	58,3	0	1	0,5989	0	1,7128	1,0258
V30) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela indisciplina por parte dos alunos?	1	Não (+)	157	18,9	0,6123	0	0,0616	3,2331	0	0,3253
	2	Sim (-)	672	81,0	0,3877	1	0,9384	0,4783	1,2336	1,1576
V31) Neste ano houve interferência de atores externos no exercício do cargo de diretor nesta escola?	1	Sim (-)	330	39,8	0,13	0,6319	0,3727	0,3266	1,5874	0,9363
	2	Não (+)	499	60,1	0,87	0,3681	0,6273	1,4454	0,6115	1,0421
V32) Neste ano e nesta escola aconteceram fatos de agressão verbal ou física de alunos a professores, funcionários ou a outros alunos da escola?	1	Sim (-)	771	93,0	0,7668	1	1	0,8245	1,0752	1,0752
	2	Não (+)	58	6,9	0,2332	0	0	3,3332	0	0
V33) Neste ano e nesta escola, você foi ameaçado por algum aluno, foi vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou de roubo, com ou sem violência?	1	Sim (-)	227	27,3	0	0,5352	0,226	0	1,9545	0,8253
	2	Não (+)	602	72,6	1	0,4648	0,774	1,3771	0,6401	1,0659
V34) Neste ano e nesta escola, alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica ou drogas ilícitas?	1	Sim (-)	406	48,9	0,0996	0,9088	0,383	0,2034	1,8557	0,782
	2	Não (+)	423	51,0	0,9004	0,0912	0,617	1,7646	0,1787	1,2092
V35) Neste ano e nesta escola, alunos frequentaram a escola portando arma branca ou arma de fogo?	1	Sim (-)	307	37,0	0	0,6856	0,3426	0	1,8513	0,9251
	2	Não (+)	522	62,9	1	0,3144	0,6574	1,5881	0,4993	1,044

Fonte: Elaboração própria.

A2. Composição dos PE de acordo com as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2017

Quadro 18 - PE segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2017

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis			Perfis Extremos 2017		
					λ_1	λ_2	λ_3	k1	k2	k3
V1) Durante os últimos dois anos, você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional?	1	Não (-)	113	13,6	0,2043	0,1833	0,0277	1,4988	1,3447	0,2032
	2	Sim (+)	716	86,3	0,7957	0,8167	0,9723	0,9213	0,9456	1,1257
V2) Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?	1	Não (-)	99	11,9	0,1482	0,0799	0,1348	1,241	0,6691	1,1288
	2	Sim (+)	730	88,0	0,8518	0,9201	0,8652	0,9673	1,0449	0,9825
V3) Nos últimos dois anos, você organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta escola?	1	Não (-)	242	29,1	0,3822	0,4066	0,093	1,3093	1,3929	0,3186
	2	Sim (+)	587	70,8	0,6178	0,5934	0,907	0,8725	0,838	1,2809
V4) Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o Conselho Escolar?	1	Até duas vezes (-)	197	23,7	0,2048	0,4933	0	0,8618	2,0759	0
	2	Três vezes ou mais (+)	632	76,2	0,7952	0,5067	1	1,0431	0,6646	1,3117
V5) Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do Projeto Pedagógico?	1	Modelo pronto, com ou sem adaptações (-)	502	60,5	0,5847	0,7997	0,4189	0,9656	1,3206	0,6918
	2	Modelo próprio (+)	327	39,4	0,4153	0,2003	0,5811	1,0529	0,5078	1,4732
V6) Neste ano, esta escola recebeu apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	1	Sim (+)	148	17,8	0,1187	0,0971	0,3156	0,6649	0,5439	1,7678
	2	Não (-)	681	82,1	0,8813	0,9029	0,6844	1,0728	1,0991	0,8331
V7) Neste ano, faltaram livros para os alunos nesta escola?	1	Sim (-)	676	81,5	0,7118	0,7927	0,9309	0,8729	0,9721	1,1416
	2	Não (+)	153	18,4	0,2882	0,2073	0,0691	1,5616	1,1232	0,3744
V8) Neste ano e nesta escola, como tem sido os resultados de ações para redução das taxas de abandono?	1	Satisfatórios (+)	401	48,3	0,6769	0,1409	0,6696	1,3994	0,2913	1,3843
	2	Insatisfatórios ou ainda não avaliados (-)	428	51,6	0,3231	0,8591	0,3304	0,6258	1,664	0,64

(Continua)

(Continuação)

Quadro 18 - PE segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2017

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis			Perfis Extremos 2017		
					λ_1	λ_2	λ_3	k1	k2	k3
V9) Neste ano e nesta escola, como tem sido os resultados de ações para redução das taxas de reprovação?	1	Satisfatórios (+)	532	64,1	0,8006	0,3599	0,7985	1,2476	0,5608	1,2443
	2	Insatisfatórios ou ainda não avaliados (-)	297	35,8	0,1994	0,6401	0,2015	0,5566	1,7867	0,5624
V10) Neste ano e nesta escola, com que frequência você discutiu com os professores medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos?	1	Frequentemente (-)	547	65,9	0,9064	1	0,1045	1,3737	1,5155	0,1584
	2	Sempre ou quase sempre (+)	282	34,0	0,0936	0	0,8955	0,2752	0	2,6325
V11) Neste ano e nesta escola, com que frequência os professores conversaram com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar o problema?	1	Frequentemente (-)	552	66,5	1	1	0	1,5018	1,5018	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	277	33,4	0	0	1	0	0	2,9928
V12) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência os pais foram avisados por comunicação pela escola?	1	Frequentemente (-)	451	54,4	0,8345	1	0	1,5339	1,8381	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	378	45,5	0,1655	0	1	0,363	0	2,1931
V13) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência os pais são chamados pela escola para conversar em reunião de pais?	1	Frequentemente (-)	469	56,5	0,8959	1	0	1,5836	1,7676	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	360	43,4	0,1041	0	1	0,2397	0	2,3028
V14) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência os pais são chamados pela escola para conversar individualmente?	1	Frequentemente (-)	465	56,0	0,8824	1	0	1,5731	1,7828	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	364	43,9	0,1176	0	1	0,2678	0	2,2775
V15) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência a escola enviou alguém à casa do aluno?	1	Raramente (-)	581	70,0	0,7277	1	0,3608	1,0383	1,4269	0,5148
	2	Sempre ou quase sempre (+)	248	29,9	0,2723	0	0,6392	0,9102	0	2,1367
V16) Neste ano e nesta escola, com que frequência você desenvolveu atividades extracurriculares em esporte?	1	Algumas vezes (-)	482	58,1	0,8621	1	0	1,4827	1,7199	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	347	41,8	0,1379	0	1	0,3294	0	2,389

(Continua)

(Continuação)

Quadro 18 - PE segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2017

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis			Perfis Extremos 2017		
					λ_1	λ_2	λ_3	k1	k2	k3
V17) Neste ano e nesta escola, com que frequência você desenvolveu atividades extracurriculares em artes?	1	Algumas vezes (-)	542	65,3	1	1	0	1,5295	1,5295	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	287	34,6	0	0	1	0	0	2,8885
V18) Neste ano e nesta escola, com que frequência você desenvolveu projetos temáticos (ex: bullying, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.)?	1	Algumas vezes (-)	252	30,3	0,374	0,5664	0	1,2303	1,8633	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	577	69,6	0,626	0,4336	1	0,8994	0,623	1,4367
V19) Com que frequência neste ano, esta escola promoveu eventos para a comunidade?	1	Raramente (-)	506	61,0	0,8773	1	0	1,4373	1,6383	0
	2	Sempre ou quase sempre (+)	323	38,9	0,1227	0	1	0,3149	0	2,5666
V20) Com que frequência neste ano, os espaços desta escola foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade?	1	Raramente (-)	581	70,0	0,8603	0,9935	0,2718	1,2275	1,4176	0,3878
	2	Sempre ou quase sempre (+)	248	29,9	0,1397	0,0065	0,7282	0,467	0,0217	2,4342
V21) Com que frequência neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola?	1	Raramente (-)	677	81,6	0,9629	1	0,4841	1,1791	1,2245	0,5928
	2	Sempre ou quase sempre (+)	152	18,3	0,0371	0	0,5159	0,2023	0	2,8137
V22) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela insuficiência de recursos financeiros?	1	Não (+)	268	32,3	1	0	0	3,0933	0	0
	2	Sim (-)	561	67,6	0	1	1	0	1,4777	1,4777
V23) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	1	Não (+)	320	38,6	1	0	0,1859	2,5906	0	0,4816
	2	Sim (-)	509	61,3	0	1	0,8141	0	1,6287	1,3259
V24) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela carência de pessoal administrativo?	1	Não (+)	246	29,6	0,9997	0	0	3,3689	0	0
	2	Sim (-)	583	70,3	0,0003	1	1	0,0004	1,422	1,422

(Continua)

(Continuação)

Quadro 18 - PE segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2017

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis			Perfis Extremos 2017		
					λ_1	λ_2	λ_3	k1	k2	k3
V25) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional)?	1	Não (+)	385	46,4	1	0	0,3924	2,1532	0	0,8449
	2	Sim (-)	444	53,5	0	1	0,6076	0	1,8671	1,1345
V26) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela falta de recursos pedagógicos?	1	Não (+)	354	42,7	1	0	0,1838	2,3418	0	0,4304
	2	Sim (-)	475	57,2	0	1	0,8162	0	1,7453	1,4245
V27) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pelo alto índice de faltas por parte dos professores?	1	Não (+)	448	54,0	1	0	0,6311	1,8504	0	1,1678
	2	Sim (-)	381	45,9	0	1	0,3689	0	2,1759	0,8027
V28) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela alta rotatividade do corpo docente?	1	Não (+)	380	45,8	1	0	0,3586	2,1816	0	0,7823
	2	Sim (-)	449	54,1	0	1	0,6414	0	1,8463	1,1842
V29) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pelo alto índice de faltas por parte dos alunos?	1	Não (+)	361	43,5	1	0	0,3131	2,2964	0	0,719
	2	Sim (-)	468	56,4	0	1	0,6869	0	1,7714	1,2168
V30) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela indisciplina por parte dos alunos?	1	Não (+)	227	27,3	1	0	0	3,652	0	0
	2	Sim (-)	602	72,6	0	1	1	0	1,3771	1,3771
V31) Neste ano houve interferência de atores externos no exercício do cargo de diretor nesta escola?	1	Sim (-)	343	41,3	0,2469	0,5078	0,4673	0,5967	1,2273	1,1294
	2	Não (+)	486	58,6	0,7531	0,4922	0,5327	1,2846	0,8396	0,9087
V32) Neste ano e nesta escola aconteceram fatos de agressão verbal ou física de alunos a professores, funcionários ou a outros alunos da escola?	1	Sim (-)	719	86,7	0,7303	1	0,8507	0,842	1,153	0,9808
	2	Não (+)	110	13,2	0,2697	0	0,1493	2,0326	0	1,1252
V33) Neste ano e nesta escola, você foi ameaçado por algum aluno, foi vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou de roubo, com ou sem violência?	1	Sim (-)	218	26,2	0	0,3819	0,3775	0	1,4523	1,4355
	2	Não (+)	611	73,7	1	0,6181	0,6225	1,3568	0,8386	0,8446
V34) Neste ano e nesta escola, alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica ou drogas ilícitas?	1	Sim (-)	461	55,6	0,1677	0,8924	0,5489	0,3016	1,6048	0,9871
	2	Não (+)	368	44,3	0,8323	0,1076	0,4511	1,8749	0,2424	1,0162
V35) Neste ano e nesta escola, alunos frequentaram a escola portando arma branca ou arma de fogo?	1	Sim (-)	320	38,6	0,0849	0,593	0,4554	0,2199	1,5362	1,1798
	2	Não (+)	509	61,3	0,9151	0,407	0,5446	1,4904	0,6629	0,887

Fonte: Elaboração própria.

A3. Composição dos Tipos Mistos de acordo com as características preponderantes indicadas pelo GoM no modelo de três perfis, com o critério de Melo (2007) para o ano 2013

Quadro 19 - TM segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2013

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis (Lambdas – λ)						Tipos Mistos 2013					
					TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32	TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32
V1) Durante os últimos dois anos, você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional?	1	Não (-)	74	8,9	0,1833	0,1829	0,1046	0,0077	0,1081	0,0108	2,0537	2,0486	1,1715	0,0866	1,2106	0,1212
	2	Sim (+)	755	91,0	0,8166	0,8170	0,8952	0,9922	0,8917	0,9890	0,8966	0,8971	0,9830	1,0894	0,9791	1,0859
V2) Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?	1	Não (-)	143	17,2	0,1985	0,1995	0,1760	0,1495	0,1790	0,1512	1,1506	1,1565	1,0202	0,8666	1,0376	0,8767
	2	Sim (+)	686	82,7	0,8014	0,8004	0,8238	0,8504	0,8208	0,8486	0,9685	0,9672	0,9955	1,0277	0,9919	1,0255
V3) Nos últimos dois anos, você organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta escola?	1	Não (-)	281	33,8	0,4391	0,3621	0,4142	0,3082	0,2820	0,2514	1,2956	1,0682	1,2219	0,9094	0,8318	0,7417
	2	Sim (+)	548	66,1	0,5608	0,6378	0,5856	0,6917	0,7178	0,7484	0,8483	0,9649	0,8859	1,0463	1,0859	1,1321
V4) Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o Conselho Escolar?	1	Até duas vezes (-)	140	16,8	0,1868	0,1243	0,2191	0,1973	0,1089	0,1489	1,1064	0,7361	1,2971	1,1684	0,6451	0,8819
	2	Três vezes ou mais (+)	689	83,1	0,8131	0,8756	0,7807	0,8026	0,8909	0,8509	0,9783	1,0535	0,9394	0,9657	1,0719	1,0238
V5) Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do Projeto Pedagógico?	1	Modelo pronto, com ou s/ adaptações (-)	519	62,6	0,6674	0,5528	0,7185	0,6689	0,5170	0,5805	1,0661	0,8830	1,1476	1,0684	0,8259	0,9273
	2	Modelo próprio (+)	310	37,3	0,3325	0,4471	0,2813	0,3310	0,4828	0,4193	0,8891	1,1957	0,7523	0,8852	1,2910	1,1212
V6) Neste ano, esta escola recebeu apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	1	Sim (+)	130	15,6	0,1490	0,2070	0,1116	0,1225	0,2140	0,1677	0,9502	1,3197	0,7115	0,7813	1,3649	1,0691
	2	Não (-)	699	84,3	0,8509	0,7929	0,8882	0,8774	0,7858	0,8321	1,0091	0,9404	1,0534	1,0406	0,9319	0,9869
V7) Neste ano, faltaram livros para os alunos nesta escola?	1	Sim (-)	580	69,9	0,6381	0,5963	0,7199	0,7793	0,6430	0,7443	0,9120	0,8523	1,0289	1,1139	0,9191	1,0638
	2	Não (+)	249	30,0	0,3618	0,4036	0,2799	0,2206	0,3568	0,2555	1,2047	1,3438	0,9319	0,7344	1,1878	0,8506

(Continua)

(Continuação)

Quadro 19 - TM segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2013

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis (Lambdas – λ)						Tipos Mistos 2013					
					TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32	TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32
V8) Neste ano e nesta escola, como tem sido os resultados de ações para redução das taxas de abandono?	1	Satisfatórios (+)	302	36,4	0,3843	0,5626	0,2309	0,2175	0,5481	0,3580	1,0550	1,5442	0,6337	0,5971	1,5045	0,9828
	2	Insatisfatórios ou ainda ã avaliados (-)	527	63,5	0,6156	0,4373	0,7689	0,7824	0,4517	0,6418	0,9683	0,6880	1,2096	1,2307	0,7106	1,0095
V9) Neste ano e nesta escola, como tem sido os resultados de ações para redução das taxas de reprovação?	1	Satisfatórios (+)	459	55,3	0,5440	0,7511	0,3877	0,3990	0,7550	0,5613	0,9826	1,3566	0,7001	0,7207	1,3636	1,0137
	2	Insatisfatórios ou ainda ã avaliados (-)	370	44,6	0,4559	0,2488	0,6121	0,6009	0,2448	0,4385	1,0214	0,5574	1,3715	1,3463	0,5485	0,9825
V10) Neste ano e nesta escola, com que frequência você discutiu com os professores medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos?	1	Frequentemente (-)	625	75,3	0,9644	0,7350	0,9646	0,7406	0,5671	0,5682	1,2791	0,9749	1,2795	0,9823	0,7522	0,7537
	2	Sempre ou quase sempre (+)	204	24,6	0,0355	0,2649	0,0352	0,2593	0,4327	0,4316	0,1444	1,0766	0,1429	1,0539	1,7585	1,7538
V11) Neste ano e nesta escola, com que frequência os professores conversaram com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar o problema?	1	Frequentemente (-)	575	69,3	0,9503	0,6300	0,9507	0,6378	0,3956	0,3972	1,3701	0,9083	1,3707	0,9195	0,5703	0,5727
	2	Sempre ou quase sempre (+)	254	30,6	0,0496	0,3699	0,0491	0,3621	0,6042	0,6026	0,1619	1,2073	0,1603	1,1818	1,9720	1,9668
V12) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência os pais foram avisados por comunicação pela escola?	1	Frequentemente (-)	479	57,7	0,9503	0,6300	0,9507	0,6378	0,3956	0,3972	1,6447	1,0903	1,6454	1,1038	0,6847	0,6874
	2	Sempre ou quase sempre (+)	350	42,2	0,0496	0,3699	0,0491	0,3621	0,6042	0,6026	0,1175	0,8761	0,1163	0,8577	1,4311	1,4273
V13) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência os pais são chamados pela escola para conversar em reunião de pais?	1	Frequentemente (-)	493	59,4	0,9503	0,6300	0,9507	0,6378	0,3956	0,3972	1,5980	1,0594	1,5986	1,0725	0,6652	0,6679
	2	Sempre ou quase sempre (+)	336	40,5	0,0496	0,3699	0,0491	0,3621	0,6042	0,6026	0,1224	0,9126	0,1211	0,8934	1,4907	1,4868
V14) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência os pais são chamados pela escola para conversar individualmente?	1	Frequentemente (-)	497	59,9	0,9503	0,6300	0,9507	0,6378	0,3956	0,3972	1,5851	1,0508	1,5858	1,0639	0,6599	0,6625
	2	Sempre ou quase sempre (+)	332	40,0	0,0496	0,3699	0,0491	0,3621	0,6042	0,6026	0,1239	0,9236	0,1226	0,9042	1,5087	1,5047
V15) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência a escola enviou alguém à casa do aluno?	1	Raramente (-)	548	66,1	0,7603	0,5321	0,8483	0,7327	0,4480	0,5574	1,1502	0,8049	1,2832	1,1084	0,6777	0,8433
	2	Sempre ou quase sempre (+)	281	33,8	0,2396	0,4678	0,1515	0,2672	0,5518	0,4424	0,7069	1,3802	0,4471	0,7882	1,6280	1,3051

(Continua)

(Continuação)

Quadro 19 - TM segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2013

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis (Lambdas – λ)						Tipos Mistos 2013					
					TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32	TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32
V16) Neste ano e nesta escola, com que frequência você desenvolveu atividades extracurriculares em esporte?	1	Algumas vezes (-)	464	55,9	0,7874	0,4921	0,8262	0,5848	0,3123	0,3613	1,4068	0,8792	1,4762	1,0448	0,5580	0,6454
	2	Sempre ou quase sempre (+)	365	44,0	0,2125	0,5078	0,1736	0,4151	0,6875	0,6385	0,4826	1,1534	0,3942	0,9428	1,5615	1,4503
V17) Neste ano e nesta escola, com que frequência você desenvolveu atividades extracurriculares em artes?	1	Algumas vezes (-)	541	65,2	0,9503	0,6300	0,9507	0,6378	0,3956	0,3972	1,4562	0,9654	1,4568	0,9773	0,6062	0,6087
	2	Sempre ou quase sempre (+)	288	34,7	0,0496	0,3699	0,0491	0,3621	0,6042	0,6026	0,1428	1,0647	0,1413	1,0423	1,7392	1,7345
V18) Neste ano e nesta escola, com que frequência você desenvolveu projetos temáticos (ex: bullying, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.)?	1	Algumas vezes (-)	284	34,2	0,5080	0,3303	0,5165	0,3531	0,2081	0,2193	1,4829	0,9643	1,5078	1,0307	0,6076	0,6400
	2	Sempre ou quase sempre (+)	545	65,7	0,4919	0,6696	0,4833	0,6468	0,7917	0,7805	0,7482	1,0185	0,7351	0,9838	1,2042	1,1873
V19) Com que frequência neste ano, esta escola promoveu eventos para a comunidade?	1	Raramente (-)	524	63,2	0,9503	0,6300	0,9507	0,6378	0,3956	0,3972	1,5034	0,9967	1,5041	1,0090	0,6259	0,6284
	2	Sempre ou quase sempre (+)	305	36,7	0,0496	0,3699	0,0491	0,3621	0,6042	0,6026	0,1348	1,0054	0,1335	0,9842	1,6422	1,6379
V20) Com que frequência neste ano, os espaços desta escola foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade?	1	Raramente (-)	609	73,4	0,9489	0,7358	0,9373	0,7147	0,5686	0,5550	1,2917	1,0016	1,2760	0,9728	0,7739	0,7555
	2	Sempre ou quase sempre (+)	220	26,5	0,0510	0,2641	0,0625	0,2852	0,4312	0,4448	0,1921	0,9953	0,2354	1,0748	1,6250	1,6760
V21) Com que frequência neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola?	1	Raramente (-)	726	87,5	0,9818	0,8648	0,9819	0,8677	0,7791	0,7797	1,1211	0,9875	1,1212	0,9908	0,8897	0,8904
	2	Sempre ou quase sempre (+)	103	12,4	0,0181	0,1351	0,0179	0,1322	0,2207	0,2201	0,1458	1,0872	0,1443	1,0643	1,7759	1,7712
V22) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela insuficiência de recursos financeiros?	1	Não (+)	378	45,5	0,6712	0,7029	0,4517	0,2140	0,5185	0,2473	1,4721	1,5415	0,9906	0,4692	1,1370	0,5423
	2	Sim (-)	451	54,4	0,3287	0,2970	0,5481	0,7859	0,4813	0,7525	0,6042	0,5460	1,0075	1,4447	0,8848	1,3832
V23) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	1	Não (+)	267	32,2	0,6062	0,6135	0,3464	0,0355	0,3732	0,0523	1,8821	1,9049	1,0754	0,1102	1,1587	0,1625
	2	Sim (-)	562	67,7	0,3937	0,3864	0,6534	0,9644	0,6266	0,9475	0,5808	0,5700	0,9639	1,4226	0,9243	1,3976

(Continua)

(Continuação)

Quadro 19 - TM segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2013

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis (Lambdas – λ)						Tipos Mistos 2013					
					TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32	TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32
V24) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela carência de pessoal administrativo?	1	Não (+)	240	28,9	0,6048	0,6033	0,3450	0,0255	0,3565	0,0357	2,0890	2,0839	1,1917	0,0881	1,2314	0,1233
	2	Sim (-)	589	71,0	0,3951	0,3966	0,6548	0,9744	0,6433	0,9641	0,5561	0,5582	0,9216	1,3714	0,9054	1,3570
V25) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional)?	1	Não (+)	348	41,9	0,6200	0,7163	0,3600	0,1362	0,5411	0,2199	1,4769	1,7065	0,8576	0,3244	1,2891	0,5237
	2	Sim (-)	481	58,0	0,3799	0,2836	0,6398	0,8637	0,4587	0,7799	0,6548	0,4887	1,1027	1,4886	0,7905	1,3442
V26) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela falta de recursos pedagógicos?	1	Não (+)	489	58,9	0,7349	0,8050	0,5532	0,3995	0,6846	0,4601	1,2458	1,3647	0,9378	0,6773	1,1606	0,7800
	2	Sim (-)	340	41,0	0,2650	0,1949	0,4466	0,6004	0,3152	0,5397	0,6462	0,4752	1,0889	1,4638	0,7686	1,3160
V27) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pelo alto índice de faltas por parte dos professores?	1	Não (+)	466	56,2	0,6446	0,9004	0,3844	0,3163	0,8417	0,5196	1,1468	1,6017	0,6839	0,5627	1,4974	0,9244
	2	Sim (-)	363	43,7	0,3553	0,0995	0,6154	0,6836	0,1581	0,4802	0,8113	0,2273	1,4053	1,5612	0,3610	1,0965
V28) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela alta rotatividade do corpo docente?	1	Não (+)	403	48,6	0,6292	0,7851	0,3691	0,2035	0,6535	0,3319	1,2943	1,6151	0,7593	0,4186	1,3443	0,6828
	2	Sim (-)	426	51,3	0,3707	0,2148	0,6307	0,7964	0,3463	0,6679	0,7214	0,4179	1,2273	1,5498	0,6739	1,2997
V29) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pelo alto índice de faltas por parte dos alunos?	1	Não (+)	345	41,6	0,6247	0,7517	0,3647	0,1707	0,5988	0,2774	1,5011	1,8062	0,8763	0,4103	1,4390	0,6666
	2	Sim (-)	484	58,3	0,3752	0,2482	0,6351	0,8292	0,4010	0,7224	0,6427	0,4252	1,0878	1,4202	0,6868	1,2373
V30) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela indisciplina por parte dos alunos?	1	Não (+)	157	18,9	0,3734	0,3922	0,2143	0,0379	0,2555	0,0590	1,9716	2,0709	1,1314	0,2002	1,3492	0,3114
	2	Sim (-)	672	81,0	0,6265	0,6077	0,7855	0,9620	0,7443	0,9408	0,7729	0,7497	0,9691	1,1867	0,9182	1,1606
V31) Neste ano houve interferência de atores externos no exercício do cargo de diretor nesta escola?	1	Sim (-)	330	39,8	0,3154	0,2332	0,4459	0,5252	0,2962	0,4577	0,7924	0,5857	1,1201	1,3193	0,7442	1,1497
	2	Não (+)	499	60,1	0,6845	0,7667	0,5539	0,4747	0,7036	0,5421	1,1371	1,2738	0,9202	0,7887	1,1688	0,9007
V32) Neste ano e nesta escola aconteceram fatos de agressão verbal ou física de alunos a professores, funcionários ou a outros alunos da escola?	1	Sim (-)	771	93,0	0,8589	0,8592	0,9193	0,9940	0,9167	0,9915	0,9235	0,9238	0,9885	1,0687	0,9856	1,0661
	2	Não (+)	58	6,9	0,1410	0,1407	0,0805	0,0059	0,0831	0,0083	2,0160	2,0110	1,1500	0,0850	1,1883	0,1190

(Continua)

(Continuação)

Quadro 19 - TM segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM para o modelo de três perfis, com o critério da Moda para o ano 2013

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis (Lambdas – λ)						Tipos Mistos 2013					
					TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32	TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32
V33) Neste ano e nesta escola, você foi ameaçado por algum aluno, foi vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou de roubo, com ou sem violência?	1	Sim (-)	227	27,3	0,1961	0,0979	0,3353	0,4095	0,1575	0,3297	0,7162	0,3575	1,2244	1,4956	0,5751	1,2039
	2	Não (+)	602	72,6	0,8038	0,9020	0,6645	0,5904	0,8423	0,6701	1,1069	1,2421	0,9151	0,8130	1,1599	0,9228
V34) Neste ano e nesta escola, alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcóolica ou drogas ilícitas?	1	Sim (-)	406	48,9	0,3932	0,2260	0,6036	0,6977	0,3025	0,5629	0,8029	0,4615	1,2325	1,4246	0,6176	1,1493
	2	Não (+)	423	51,0	0,6067	0,7739	0,3962	0,3022	0,6973	0,4369	1,1890	1,5167	0,7764	0,5923	1,3667	0,8563
V35) Neste ano e nesta escola, alunos frequentaram a escola portando arma branca ou arma de fogo?	1	Sim (-)	307	37,0	0,2539	0,1450	0,4321	0,5438	0,2338	0,4543	0,6855	0,3916	1,1668	1,4686	0,6313	1,2267
	2	Não (+)	522	62,9	0,7460	0,8549	0,5677	0,4561	0,7660	0,5455	1,1848	1,3576	0,9016	0,7243	1,2165	0,8663

Fonte: Elaboração própria.

A4. Composição dos Tipos Mistos de acordo com as características preponderantes indicadas pelo GoM no modelo de três perfis, com o critério de Melo (2007) para o ano 2017

Quadro 20 - TM segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM no modelo de três perfis, com o critério de Melo (2007) para o ano 2017

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis (Lambdas – λ)						Tipos Mistos 2017					
					TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32	TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32
V1) Durante os últimos dois anos, você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional?	1	Não (-)	113	13,6	0,1887	0,1380	0,1839	0,1298	0,1008	0,0907	1,3844	1,0124	1,3489	0,9521	0,7392	0,6653
	2	Sim (+)	716	86,3	0,8111	0,8619	0,8160	0,8701	0,8990	0,9091	0,9391	0,9979	0,9448	1,0074	1,0409	1,0526
V2) Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?	1	Não (-)	99	11,9	0,1239	0,1416	0,1068	0,1021	0,1386	0,1151	1,0379	1,1861	0,8945	0,8553	1,1605	0,9634
	2	Sim (+)	730	88,0	0,8759	0,8583	0,8931	0,8978	0,8612	0,8847	0,9946	0,9746	1,0142	1,0195	0,9780	1,0047
V3) Nos últimos dois anos, você organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta escola?	1	Não (-)	242	29,1	0,3770	0,2750	0,3838	0,2958	0,2142	0,2177	1,2913	0,9419	1,3148	1,0132	0,7336	0,7459
	2	Sim (+)	587	70,8	0,6228	0,7249	0,6161	0,7041	0,7856	0,7821	0,8796	1,0238	0,8701	0,9944	1,1095	1,1045
V4) Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o Conselho Escolar?	1	Até duas vezes (-)	197	23,7	0,2948	0,1350	0,3679	0,3079	0,0929	0,1880	1,2405	0,5680	1,5479	1,2955	0,3908	0,7910
	2	Três vezes ou mais (+)	632	76,2	0,7050	0,8649	0,6320	0,6920	0,9069	0,8118	0,9248	1,1345	0,8291	0,9078	1,1896	1,0649
V5) Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do Projeto Pedagógico?	1	Modelo pronto, com ou s/ adaptações (-)	502	60,5	0,6511	0,5277	0,7056	0,6568	0,4935	0,5642	1,0751	0,8715	1,1652	1,0847	0,8150	0,9317
	2	Modelo próprio (+)	327	39,4	0,3487	0,4722	0,2943	0,3431	0,5063	0,4356	0,8841	1,1971	0,7462	0,8697	1,2835	1,1044
V6) Neste ano, esta escola recebeu apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	1	Sim (+)	148	17,8	0,1205	0,1916	0,1146	0,1745	0,2329	0,2288	0,6748	1,0730	0,6418	0,9773	1,3046	1,2814
	2	Não (-)	681	82,1	0,8793	0,8083	0,8853	0,8254	0,7669	0,7710	1,0704	0,9840	1,0777	1,0048	0,9336	0,9386
V7) Neste ano, faltaram livros para os alunos nesta escola?	1	Sim (-)	676	81,5	0,7499	0,7952	0,7698	0,8374	0,8415	0,8727	0,9196	0,9752	0,9440	1,0269	1,0320	1,0702
	2	Não (+)	153	18,4	0,2499	0,2047	0,2301	0,1625	0,1583	0,1271	1,3540	1,1092	1,2468	0,8807	0,8577	0,6887
V8) Neste ano e nesta escola, como tem sido os resultados de ações para redução das taxas de abandono?	1	Satisfatórios (-)	401	48,3	0,4913	0,6620	0,3566	0,3497	0,6586	0,4755	1,0156	1,3686	0,7371	0,7229	1,3615	0,9830
	2	Insatisfatórios ou ainda não avaliados (+)	428	51,6	0,5085	0,3379	0,6433	0,6502	0,3412	0,5243	0,9850	0,6545	1,2461	1,2594	0,6609	1,0155

(Continua)

(Continuação)

Quadro 20 - TM segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM no modelo de três perfis, com o critério de Melo (2007) para o ano 2017

Variável	Categoria	n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis (Lambdas – λ)						Tipos Mistos 2017					
				TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32	TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32
V9) Neste ano e nesta escola, como tem sido os resultados de ações para redução das taxas de reprovação?	1 Satisfatórios (-)	532	64,1	0,6481	0,7898	0,5374	0,5329	0,7878	0,6373	1,0099	1,2307	0,8374	0,8304	1,2275	0,9931
	2 Insatisfatórios ou ainda ã avaliados (+)	297	35,8	0,3517	0,2101	0,4625	0,4670	0,2120	0,3625	0,9816	0,5865	1,2910	1,3035	0,5919	1,0118
V10) Neste ano e nesta escola, com que frequência você discutiu com os professores medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos?	1 Frequentemente (-)	547	65,9	0,9009	0,6096	0,9264	0,6825	0,4411	0,4599	1,3653	0,9239	1,4040	1,0343	0,6686	0,6971
	2 Sempre ou quase sempre (+)	282	34,0	0,0989	0,3903	0,0735	0,3174	0,5587	0,5399	0,2909	1,1473	0,2160	0,9331	1,6423	1,5870
V11) Neste ano e nesta escola, com que frequência os professores conversaram com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar o problema?	1 Frequentemente (-)	552	66,5	0,9528	0,6273	0,9553	0,6501	0,4168	0,4004	1,4309	0,9421	1,4347	0,9763	0,6260	0,6013
	2 Sempre ou quase sempre (+)	277	33,4	0,0470	0,3726	0,0446	0,3498	0,5830	0,5994	0,1407	1,1151	0,1335	1,0469	1,7448	1,7939
V12) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência os pais foram avisados por comunicação pela escola?	1 Frequentemente (-)	451	54,4	0,8523	0,5272	0,8960	0,6427	0,3521	0,3949	1,5666	0,9691	1,6469	1,1814	0,6472	0,7259
	2 Sempre ou quase sempre (+)	378	45,5	0,1475	0,4727	0,1039	0,3572	0,6477	0,6049	0,3235	1,0366	0,2279	0,7833	1,4204	1,3266
V13) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência os pais são chamados pela escola para conversar em reunião de pais?	1 Frequentemente (-)	469	56,5	0,8896	0,5644	0,9180	0,6455	0,3761	0,3970	1,5724	0,9975	1,6226	1,1409	0,6648	0,7017
	2 Sempre ou quase sempre (+)	360	43,4	0,1102	0,4355	0,0819	0,3544	0,6237	0,6028	0,2538	1,0030	0,1886	0,8162	1,4362	1,3882
V14) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência os pais são chamados pela escola para conversar individualmente?	1 Frequentemente (-)	465	56,0	0,8814	0,5562	0,9132	0,6449	0,3708	0,3965	1,5713	0,9916	1,6280	1,1497	0,6611	0,7069
	2 Sempre ou quase sempre (+)	364	43,9	0,1184	0,4437	0,0867	0,3550	0,6290	0,6033	0,2697	1,0106	0,1976	0,8086	1,4324	1,3740
V15) Neste ano, para minimizar as faltas dos alunos, com que frequência a escola enviou alguém à casa do aluno?	1 Raramente (-)	581	70,0	0,8044	0,5971	0,8738	0,7642	0,5207	0,6077	1,1477	0,8519	1,2468	1,0904	0,7430	0,8670
	2 Sempre ou quase sempre (+)	248	29,9	0,1954	0,4028	0,1261	0,2357	0,4791	0,3921	0,6533	1,3465	0,4215	0,7879	1,6014	1,3108
V16) Neste ano e nesta escola, com que frequência você desenvolveu atividades extracurriculares em esporte?	1 Algumas vezes (-)	482	58,1	0,8690	0,5439	0,9059	0,6440	0,3629	0,3958	1,4947	0,9355	1,5580	1,1076	0,6242	0,6808
	2 Sempre ou quase sempre (+)	347	41,8	0,1308	0,4560	0,0940	0,3559	0,6369	0,6040	0,3124	1,0894	0,2246	0,8503	1,5216	1,4429

(Continua)

(Continuação)

Quadro 20 - TM segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM no modelo de três perfis, com o critério de Melo (2007) para o ano 2017

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis (Lambdas – λ)						Tipos Mistos 2017					
					TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32	TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32
V17) Neste ano e nesta escola, com que frequência você desenvolveu atividades extracurriculares em artes?	1	Algumas vezes (-)	542	65,3	0,9528	0,6273	0,9553	0,6501	0,4168	0,4004	1,4573	0,9595	1,4612	0,9943	0,6375	0,6124
	2	Sempre ou quase sempre (+)	287	34,6	0,0470	0,3726	0,0446	0,3498	0,5830	0,5994	0,1358	1,0763	0,1288	1,0104	1,6840	1,7314
V18) Neste ano e nesta escola, com que frequência você desenvolveu projetos temáticos (ex: bullying, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.)?	1	Algumas vezes (-)	252	30,3	0,4228	0,2390	0,4721	0,3597	0,1609	0,2204	1,3909	0,7861	1,5531	1,1832	0,5293	0,7251
	2	Sempre ou quase sempre (+)	577	69,6	0,5770	0,7609	0,5278	0,6402	0,8389	0,7794	0,8290	1,0933	0,7583	0,9199	1,2053	1,1198
V19) Com que frequência neste ano, esta escola promoveu eventos para a comunidade?	1	Raramente (-)	506	61,0	0,8783	0,5531	0,9113	0,6446	0,3688	0,3963	1,4389	0,9062	1,4931	1,0561	0,6043	0,6493
	2	Sempre ou quase sempre (+)	323	38,9	0,1215	0,4468	0,0886	0,3553	0,6310	0,6035	0,3119	1,1467	0,2273	0,9118	1,6194	1,5488
V20) Com que frequência neste ano, os espaços desta escola foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade?	1	Raramente (-)	581	70,0	0,8785	0,6439	0,9135	0,7350	0,5205	0,5563	1,2535	0,9188	1,3034	1,0488	0,7427	0,7938
	2	Sempre ou quase sempre (+)	248	29,9	0,1213	0,3560	0,0864	0,2649	0,4793	0,4435	0,4055	1,1898	0,2889	0,8854	1,6022	1,4825
V21) Com que frequência neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola?	1	Raramente (-)	677	81,6	0,9530	0,7852	0,9636	0,8178	0,6845	0,6893	1,1670	0,9615	1,1799	1,0014	0,8382	0,8441
	2	Sempre ou quase sempre (+)	152	18,3	0,0468	0,2147	0,0363	0,1821	0,3153	0,3105	0,2552	1,1708	0,1980	0,9933	1,7195	1,6933
V22) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela insuficiência de recursos financeiros?	1	Não (+)	268	32,3	0,6074	0,6047	0,3584	0,0445	0,3908	0,0331	1,8789	1,8705	1,1086	0,1377	1,2089	0,1024
	2	Sim (-)	561	67,6	0,3924	0,3952	0,6415	0,9554	0,6090	0,9667	0,5799	0,5840	0,9480	1,4118	0,8999	1,4285
V23) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	1	Não (+)	320	38,6	0,6161	0,6740	0,3667	0,1095	0,4992	0,1445	1,5962	1,7460	0,9500	0,2837	1,2932	0,3744
	2	Sim (-)	509	61,3	0,3837	0,3259	0,6332	0,8904	0,5006	0,8553	0,6249	0,5308	1,0313	1,4501	0,8154	1,3930
V24) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela carência de pessoal administrativo?	1	Não (+)	246	29,6	0,6072	0,6045	0,3583	0,0445	0,3907	0,0331	2,0463	2,0372	1,2074	0,1499	1,3166	0,1115
	2	Sim (-)	583	70,3	0,3926	0,3954	0,6416	0,9554	0,6091	0,9667	0,5582	0,5622	0,9123	1,3585	0,8661	1,3746

(Continua)

(Continuação)

Quadro 20 - TM segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM no modelo de três perfis, com o critério de Melo (2007) para o ano 2017

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis (Lambdas – λ)						Tipos Mistos 2017					
					TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32	TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32
V25) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional)?	1	Não (+)	385	46,4	0,6258	0,7509	0,3759	0,1818	0,6196	0,2683	1,3476	1,6169	0,8094	0,3914	1,3341	0,5777
	2	Sim (-)	444	53,5	0,3740	0,2490	0,6240	0,8181	0,3802	0,7315	0,6982	0,4649	1,1651	1,5275	0,7099	1,3658
V26) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela falta de recursos pedagógicos?	1	Não (+)	354	42,7	0,6160	0,6732	0,3666	0,1088	0,4980	0,1433	1,4426	1,5765	0,8585	0,2548	1,1661	0,3355
	2	Sim (-)	475	57,2	0,3838	0,3267	0,6333	0,8911	0,5018	0,8565	0,6698	0,5702	1,1053	1,5552	0,8759	1,4949
V27) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pelo alto índice de faltas por parte dos professores?	1	Não (+)	448	54,0	0,6371	0,8398	0,3865	0,2653	0,7587	0,4114	1,1788	1,5541	0,7153	0,4908	1,4040	0,7612
	2	Sim (-)	381	45,9	0,3627	0,1601	0,6134	0,7346	0,2411	0,5884	0,7893	0,3482	1,3346	1,5985	0,5245	1,2803
V28) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela alta rotatividade do corpo docente?	1	Não (+)	380	45,8	0,6243	0,7383	0,3744	0,1699	0,5999	0,2480	1,3619	1,6107	0,8168	0,3707	1,3087	0,5411
	2	Sim (-)	449	54,1	0,3755	0,2616	0,6255	0,8300	0,3999	0,7518	0,6934	0,4830	1,1549	1,5324	0,7384	1,3880
V29) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pelo alto índice de faltas por parte dos alunos?	1	Não (+)	361	43,5	0,6221	0,7214	0,3724	0,1540	0,5733	0,2208	1,4286	1,6565	0,8551	0,3537	1,3166	0,5070
	2	Sim (-)	468	56,4	0,3777	0,2785	0,6275	0,8459	0,4265	0,7790	0,6690	0,4934	1,1116	1,4983	0,7554	1,3799
V30) Neste ano, o funcionamento da escola foi dificultado pela indisciplina por parte dos alunos?	1	Não (+)	227	27,3	0,6074	0,6047	0,3584	0,0445	0,3908	0,0331	2,2182	2,2084	1,3089	0,1625	1,4272	0,1209
	2	Sim (-)	602	72,6	0,3924	0,3952	0,6415	0,9554	0,6090	0,9667	0,5404	0,5442	0,8834	1,3157	0,8386	1,3312
V31) Neste ano houve interferência de atores externos no exercício do cargo de diretor nesta escola?	1	Sim (-)	343	41,3	0,3473	0,3349	0,4124	0,4820	0,3821	0,4748	0,8395	0,8094	0,9968	1,1649	0,9236	1,1475
	2	Não (+)	486	58,6	0,6525	0,6650	0,5875	0,5179	0,6177	0,5250	1,1130	1,1343	1,0021	0,8835	1,0536	0,8955
V32) Neste ano e nesta escola aconteceram fatos de agressão verbal ou física de alunos a professores, funcionários ou a outros alunos da escola?	1	Sim (-)	719	86,7	0,8290	0,7812	0,8966	0,9357	0,8074	0,9014	0,9558	0,9007	1,0337	1,0788	0,9309	1,0393
	2	Não (+)	110	13,2	0,1708	0,2187	0,1033	0,0642	0,1924	0,0984	1,2875	1,6483	0,7787	0,4840	1,4503	0,7417

(Continua)

(Continuação)

Quadro 20 - TM segundo as características preponderantes indicadas pelo GoM no modelo de três perfis, com o critério de Melo (2007) para o ano 2017

Variável	Categoria		n	%	Probabilidades de pertencimento aos k perfis (Lambdas – λ)						Tipos Mistos 2017					
					TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32	TM12	TM13	TM21	TM23	TM31	TM32
V33) Neste ano e nesta escola, você foi ameaçado por algum aluno, foi vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou de roubo, com ou sem violência?	1	Sim (-)	218	26,2	0,1497	0,1493	0,2448	0,3633	0,2300	0,3665	0,5691	0,5677	0,9309	1,3816	0,8747	1,3939
	2	Não (+)	611	73,7	0,8501	0,8506	0,7551	0,6366	0,7698	0,6333	1,1535	1,1541	1,0245	0,8637	1,0444	0,8592
V34) Neste ano e nesta escola, alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcóolica ou drogas ilícitas?	1	Sim (-)	461	55,6	0,4359	0,3261	0,6173	0,7399	0,4087	0,6623	0,7839	0,5864	1,1100	1,3305	0,7350	1,1911
	2	Não (+)	368	44,3	0,5639	0,6738	0,3826	0,2600	0,5911	0,3375	1,2703	1,5179	0,8620	0,5857	1,3315	0,7602
V35) Neste ano e nesta escola, alunos frequentaram a escola portando arma branca ou arma de fogo?	1	Sim (-)	320	38,6	0,2778	0,2344	0,4047	0,5222	0,3141	0,4936	0,7197	0,6073	1,0484	1,3528	0,8137	1,2787
	2	Não (+)	509	61,3	0,7220	0,7655	0,5952	0,4777	0,6857	0,5062	1,1759	1,2467	0,9694	0,7780	1,1168	0,8245

Fonte: Elaboração própria.

A5. Fichas de caracterização dos PE e TM 2013 e 2017

FICHA DE PERFIL DO GoM				
1	Ano 2013	Cenário A	Perfil Extremo 1/2013 – PE1/2013	
	Nº. de escolas no perfil: 74 (10,6% de 2013)		GO: 66	DF: 08

O PE1/2013 possui 31 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e suas seis dimensões, de acordo com o Quadro 21, a seguir.

Em resumo o PE1/2013 refere-se a escolas em que o diretor apresenta atitude mista com predominância de características passivas em relação à gestão da escola e ao incentivo do fluxo e rendimento dos alunos e acerca da promoção de ações extracurriculares. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo vulnerável quanto à interação da escola com a comunidade externa e saudável em relação ao funcionamento e ao clima da escola.

Quadro 21 - Resumo do Perfil Extremo 1/2013 – PE1/2013

RESUMO: Atitude mista do diretor, com predominância de passiva, em relação à gestão da escola e ao incentivo do fluxo e rendimento dos alunos, assim como passiva em relação à promoção de ações extracurriculares. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo vulnerável quanto à interação da escola com a comunidade externa e saudável em relação ao funcionamento e ao clima da escola.	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares			
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
	-	-	-			+	+	+	+	-	-	-	-	-		-	-	-
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola										Clima Escolar				
V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35		
-	-		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		

Resumo da dimensão:

Legenda:

	Predomina Ativa/Saudável
	Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)
	Predomina Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Resultado da variável:

	Ativa/Saudável
	Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Fonte: Elaboração própria.

Ao apresentar o PE1/2013 de maneira detalhada, a Atitude do diretor diante do Contexto tem as seguintes características: na **Gestão escolar** tratam-se de escolas em que no ano de 2013 e no imediatamente anterior, o diretor não participou e não gostaria de ter participado de nenhuma atividade de desenvolvimento profissional. Nesse período não organizou atividade de formação continuada na escola. Ao mesmo tempo, nesse ano tais escolas receberam apoio financeiro de empresas ou doadores individuais e nelas não faltaram livros para seus alunos. No âmbito do **Fluxo e rendimento escolar**, o PE1/2013 reúne escolas onde os resultados das ações para redução das taxas de abandono e reprovação foram satisfatórios. Nelas e nesse período o diretor escolar discutiu frequentemente com os professores, medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Os docentes, por sua vez, conversaram frequentemente com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar este problema e os pais foram da mesma forma avisados pela escola por comunicação, além de chamados para conversar individualmente e em reunião de pais. Acerca das **Ações extracurriculares**, o PE1/2013 caracteriza escolas onde, no ano de 2013, algumas vezes o diretor desenvolveu ações em esporte, artes e projetos temáticos (ex: *bullying*, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.).

Em relação ao Contexto escolar, o PE1/2013 é formado pelas seguintes características: sobre a **Interação com a comunidade**, tratam-se de escolas que no ano de 2013 raramente promoveram eventos e onde raramente seus espaços foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade. No âmbito do **Funcionamento da escola**, no ano de 2013 não tiveram dificuldades relacionadas à insuficiência de recursos financeiros, inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional), tão pouco falta de recursos pedagógicos, alto índice de faltas e alta rotatividade do corpo docente. Além disso, alto índice de faltas e indisciplina dos alunos não prejudicaram o funcionamento destas escolas. Nas escolas com PE1/2013 não houve interferência de atores externos no exercício do cargo de diretor. Já acerca do **Clima escolar**, tratam-se de escolas onde no ano de 2013, não ocorreram fatos de agressão verbal ou física de alunos a professores, funcionários ou a outros alunos da escola. Nelas o diretor escolar não foi ameaçado por nenhum aluno, nem foi vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou roubo. No mesmo período os alunos não frequentaram tais escolas sob o efeito de bebida alcoólica ou drogas ilícitas, nem portando arma branca ou arma de fogo.

FICHA DE PERFIL DO GoM				
2	Ano 2013	Cenário A	Perfil Extremo 2/2013 – PE2/2013	
	Nº. de escolas no perfil: 142 (20,3% de 2013)		GO: 124	DF: 18

O PE2/2013 possui 28 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e suas seis dimensões, de acordo com o Quadro 22, a seguir.

Sinteticamente o PE2/2013 reúne escolas em que o diretor respectivo apresenta atitude passiva em relação à gestão da escola, ao incentivo do fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo vulnerável quanto à interação da escola com a comunidade externa, ao funcionamento e ao clima da escola.

Quadro 22 - Resumo do Perfil Extremo 2/2013 – PE2/2013

RESUMO: Atitude passiva do diretor em relação à gestão da escola, ao incentivo do fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo vulnerável quanto à interação da escola com a comunidade externa, ao funcionamento e ao clima da escola.	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares			
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
				-	-			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola										Clima Escolar				
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	

Resumo da dimensão:

Legenda:

	Predomina Ativa/Saudável
	Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)
	Predomina Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Resultado da variável:

	+	Ativa/Saudável
	-	Passiva/Vulnerável
		Sem preponderância

Fonte: Elaboração própria.

Ao observar o PE2/2013 detalhadamente, tem-se que em relação à Atitude do diretor diante do Contexto de sua competência, as características são: na **Gestão escolar**, tratam-se de escolas em que no ano de 2013 o Conselho Escolar se reuniu até duas vezes e

o projeto pedagógico foi elaborado utilizando-se um modelo pronto, com ou sem adaptações. Em relação ao **Fluxo e rendimento escolar dos alunos**, o PE2/2013 indica que são escolas onde, no ano de 2013, os resultados de suas ações para redução das taxas de abandono e reprovação foram insatisfatórios ou não haviam sido avaliados até o momento da coleta dos dados do questionário de contexto do SAEB/Prova Brasil 2013. Nelas, no ano em questão, o diretor discutiu frequentemente com os professores, medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, os docentes conversaram frequentemente com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar este problema e os pais foram assim mesmo avisados por comunicação pela escola e chamados para conversar individualmente e em reunião de pais sobre este assunto. Raramente tais escolas enviaram alguém à casa do aluno para minimizar o problema das faltas. Acerca das **Ações extracurriculares**, o PE2/2013 indica que, no período em questão, nestas escolas algumas vezes o diretor desenvolveu ações em esporte, artes e projetos temáticos (ex: *bullying*, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.).

Em relação ao Contexto escolar percebido pelo diretor, o PE2/2013 detém os seguintes atributos preponderantes: em relação à **Interação com a comunidade**, são escolas que raramente promoveram eventos no ano em questão e que tiveram seus espaços utilizados para eventos promovidos pela comunidade. Acerca do **Funcionamento**, em 2013 tais escolas tiveram dificuldade pela insuficiência de recursos financeiros, pela inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, pela carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional). Também tiveram seu funcionamento prejudicado pela falta de recursos pedagógicos, pelo alto índice de faltas e pela alta rotatividade do corpo docente, além do alto índice de faltas e indisciplina dos alunos. Nestas escolas, no ano em questão houve interferência de atores externos no exercício do cargo de diretor. Em relação ao **Clima escolar** o PE2/2013 reúne escolas onde, no ano de 2013, o diretor foi ameaçado por algum aluno e foi vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou roubo, com ou sem violência. Além disso, no ano em questão os alunos frequentaram tais escolas sob o efeito de bebida alcoólica ou drogas ilícitas, assim como portando arma branca ou arma de fogo.

FICHA DE PERFIL DO GoM			
3	Ano 2013	Cenário C	Perfil Extremo 3/2013 – PE3/2013
	Nº. de escolas no perfil: 85 (12,2% de 2013)		GO: 70 DF: 15

O PE3/2013 possui 22 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e suas seis dimensões, de acordo com o Quadro 23, a seguir.

Resumidamente o PE3/2013 refere-se a escolas em que o diretor respectivo apresenta atitude ativa em relação à gestão da escola, ao incentivo do fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo saudável quanto à interação da escola com a comunidade externa e ao clima da escola, com características mistas em relação ao funcionamento da escola (maior preponderância de atributos vulneráveis).

Quadro 23 - Resumo do Perfil Extremo 3/2013 – PE3/2013

<p>RESUMO: Atitude ativa do diretor em relação à gestão da escola, ao incentivo do fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo saudável quanto à interação da escola com a comunidade externa e ao clima da escola, com características mistas (com maior preponderância de vulneráveis) em relação ao funcionamento da escola.</p>	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares			
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
			+		+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola												Clima Escolar		
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
	+	+	+	-	-	-			+							+		

Legenda:		Resumo da dimensão: Predomina Ativa/Saudável		Resultado da variável: + Ativa/Saudável
		Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)		- Passiva/Vulnerável
		Predomina Passiva/Vulnerável		Sem preponderância
		Sem preponderância		

Fonte: Elaboração própria.

Ao considerar o PE3/2013 em seus detalhes, tem-se que em relação à Atitude do diretor diante do Contexto de sua competência, as características são: na **Gestão escolar**,

tratam-se de escolas em que no ano de 2013 e no imediatamente anterior, o diretor organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.). Nelas o projeto pedagógico foi elaborado utilizando-se um modelo próprio. Além disso, tais escolas receberam apoio financeiro de empresas ou doadores individuais nesse período. Acerca do **Fluxo e rendimento escolar dos alunos**, no ano de 2013 os resultados das ações das escolas do PE3/2013 para redução das taxas de abandono e reprovação foram satisfatórios. Nelas, sempre ou quase sempre o diretor escolar discutiu com os professores, medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, sempre ou quase sempre os respectivos docentes conversaram com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar este problema. Para minimizar as faltas dos alunos os pais foram sempre ou quase sempre avisados por comunicação pela escola e chamados para conversar individualmente e em reunião de pais sobre este assunto. Destaca-se que, além disso, sempre ou quase sempre a escola enviou alguém à casa do aluno para minimizar o problema das faltas. Ainda no âmbito do primeiro construto, o PE3/2013 caracteriza escolas que, acerca de **Ações extracurriculares**, sempre ou quase sempre o diretor desenvolveu ações em esporte, artes e projetos temáticos (ex: *bullying*, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.).

Por sua vez, a respeito do Contexto escolar percebido pelo diretor e às dimensões que o constituem, o PE3/2013 guarda as seguintes características: sobre a **Interação com a comunidade**, tratam-se de escolas que no ano de 2013, sempre ou quase sempre promoveram eventos para a comunidade e onde sempre ou quase sempre seus espaços foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade. Além disso, sempre ou quase sempre a comunidade colaborou com estas escolas por meio de trabalho voluntário. Em relação ao **Funcionamento**, no ano de 2013 tais escolas tiveram dificuldades pela insuficiência de recursos financeiros, pela inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries e pela carência de pessoal administrativo. Da mesma forma, nesse mesmo período as escolas do PE3/2013 não tiveram seu funcionamento dificultado por alto índice de faltas por parte dos professores. Por fim, acerca do **Clima escolar**, o PE3/2013 compreende escolas onde os alunos não as frequentaram sob o efeito de bebida alcóolica ou drogas ilícitas no período em questão.

FICHA DE PERFIL DO GoM				
4	Ano 2013	Cenário B	Tipo Misto 12/2013 – TM12/2013	
	Nº. de escolas no perfil: 46 (6,6% de 2013)		GO: 43	DF: 03

O TM12/2013 possui 22 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e suas seis dimensões, de acordo com o Quadro 24, a seguir.

De forma resumida, caracteriza escolas em que o diretor respectivo apresenta atitude passiva em relação ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares, assim como mista, com predominância de passiva, em relação à gestão escolar. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo vulnerável acerca da interação da escola com a comunidade externa, assim como saudável em relação ao funcionamento e ao clima da escola.

Quadro 24 - Resumo do Perfil Tipo Misto 12/2013 – TM12/2013

RESUMO: Atitude passiva do diretor em relação à promoção do fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares, bem como mista com predominância de passiva, em relação à gestão escolar. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo vulnerável acerca da interação da escola com a comunidade externa e saudável acerca do clima e do funcionamento escolar.	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares			
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
	-		-				+			-	-	-	-	-		-	-	-
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola										Clima Escolar				
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
	-	-		+	+	+	+	+		+	+	+		+				

Resumo da dimensão:

	Predomina Ativa/Saudável
	Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)
	Predomina Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Legenda:

Resultado da variável:

	+	Ativa/Saudável
	-	Passiva/Vulnerável
		Sem preponderância

Fonte: Elaboração própria.

No detalhamento das características do TM12/2013 sobre a Atitude do diretor escolar diante do Contexto escolar tem-se que: na **Gestão**, tratam-se de escolas em que no ano de 2013 e no imediatamente anterior, o diretor não participou de nenhuma atividade de desenvolvimento profissional e não organizou atividade de formação continuada. Nestas escolas não faltaram livros para os alunos no ano de 2013. Em relação ao **Fluxo e rendimento escolar dos alunos**, o TM12/2013 reúne escolas onde no ano em questão o diretor discutiu frequentemente com os professores medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Os docentes conversaram frequentemente com os alunos e os pais, da mesma forma, foram avisados pela escola por comunicação e chamados para conversar individualmente e em reunião de pais para minimizar faltas e tentar solucionar este problema. Sobre a promoção de **Ações extracurriculares**, o TM12/2013 agrupa escolas onde no ano de 2013, algumas vezes o diretor desenvolveu ações em esporte, artes e projetos temáticos (ex: *bullying*, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.).

Quanto ao detalhamento das características do Contexto escolar percebido pelo Diretor, o TM12/2017 dispõe das seguintes características: acerca da **Interação da escola com a comunidade**, reúne escolas que em 2013 raramente promoveram eventos e que raramente seus espaços foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade. No âmbito do **Funcionamento**, o TM12/2013 congrega escolas que não tiveram dificuldades relacionadas à insuficiência de recursos financeiros, inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional). Da mesma forma, no período em questão o funcionamento de tais escolas não foi dificultado por falta de recursos pedagógicos, alta rotatividade do corpo docente, ou mesmo por alto índice de faltas e indisciplina dos alunos. Em relação ao **Clima escolar**, nas escolas representadas pelo TM12/2013 não aconteceram fatos de agressão verbal ou física de alunos a professores, funcionários ou a outros alunos no período em questão.

FICHA DE PERFIL DO GoM			
5	Ano 2013	Cenário B	Tipo Misto 13/2013 – TM13/2013
	Nº. de escolas no perfil: 69 (9,8% de 2013)		GO: 63 DF: 06

O TM13/2013 possui 21 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e quatro das seis dimensões, de acordo com o Quadro 25, a seguir.

De maneira sintética o TM12/2013 diz respeito a escolas em que o diretor respectivo apresenta atitude ativa em relação ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos, mista com predominância ativa na gestão escolar e sem preponderância acerca da promoção de ações extracurriculares. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo saudável acerca do funcionamento e ao clima da escola, mas sem preponderância para a interação da escola com a comunidade externa.

Quadro 25 - Resumo do Perfil Tipo Misto 13/2013 – TM13/2013

RESUMO: Atitude ativa do diretor em relação ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos, mista com predominância ativa na gestão escolar e sem preponderância acerca da promoção de ações extracurriculares. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo saudável acerca do funcionamento e ao clima da escola, mas sem preponderância para a interação da escola com a comunidade externa.	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos								Promoção de Ações Extra curriculares		
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
	-					+	+	+	+		+				+			
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola										Clima Escolar				
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	

Resumo da dimensão:

Legenda:

	Predomina Ativa/Saudável
	Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)
	Predomina Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Resultado da variável:

	Ativa/Saudável
	Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Fonte: Elaboração própria.

Acerca das características detalhadas do Contexto escolar percebido pelo Diretor, o TM13/2013 está composto da seguinte maneira: no tocante ao **Funcionamento da escola**, tratam-se de unidades que no ano de 2013 não tiveram seu funcionamento dificultado por insuficiência de recursos financeiros, inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional). Da mesma forma, o funcionamento das escolas contempladas no TB13/2013 não foi dificultado por falta de recursos pedagógicos e alta rotatividade do corpo docente. Além disso, tais escolas não tiveram seu funcionamento prejudicado por alto índice de faltas e indisciplina por parte dos alunos. Contudo, no ano em questão houve interferência de atores externos no exercício do cargo de diretor destas escolas. A respeito do **Clima escolar**, nas escolas representadas pelo TM13/2013 não aconteceram fatos de agressão verbal ou física de alunos a professores, funcionários ou a outros alunos da escola. Por sua vez, o diretor escolar não foi ameaçado por algum aluno, tampouco foi vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou roubo. Além disso, no ano em questão os alunos frequentaram tais escolas sob o efeito de bebida alcóolica ou drogas ilícitas, assim como portando arma branca ou arma de fogo. Acerca da **Interação da escola com a comunidade** o GoM não encontrou características preponderantes para o TM13/2013.

FICHA DE PERFIL DO GoM						
6	Ano 2013	Cenário A	Tipo Misto 21/2013 – 21/2013			
	Nº. de escolas no perfil: 60 (8,6% de 2013)			GO: 54	DF: 06	

O TM21/2013 possui 19 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e suas seis dimensões, de acordo com o Quadro 26, a seguir.

Em resumo o TM21/2013 dispõe sobre escolas em que o diretor respectivo apresenta atitude passiva em relação à gestão escolar, ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo vulnerável em relação à interação escolar com sua comunidade externa, ao funcionamento e ao clima escolar.

Quadro 26 - Resumo do Perfil Tipo Misto 21/2013 – TM21/2013

RESUMO: Atitude passiva do diretor em relação à gestão escolar, ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo vulnerável em relação à interação escolar com sua comunidade externa, ao funcionamento e ao clima escolar.	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares			
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
			-	-				-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola									Clima Escolar					
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
	-	-							-	-					-	-	-	

Resumo da dimensão:

Legenda:

	Predomina Ativa/Saudável
	Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)
	Predomina Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Resultado da variável:

	+ Ativa/Saudável
	- Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Fonte: Elaboração própria.

A composição detalhada do TM21/2013 em relação à Atitude do diretor escolar diante do Contexto escolar de sua competência, mostra que as características são as seguintes: na **Gestão escolar**, o perfil aglutina escolas em que no ano de 2013 e no imediatamente anterior, o diretor não organizou nenhuma atividade de formação

continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.). Nelas o Conselho Escolar se reuniu até duas vezes no ano.

Quanto ao **Fluxo e rendimento escolar dos alunos**, em 2013 os resultados das ações de tais escolas para redução das taxas de reprovação foram insatisfatórios ou ainda não haviam sido avaliados até o momento da coleta dos dados do questionário de contexto do SAEB/Prova Brasil. Nelas o diretor escolar discutiu frequentemente com os professores, medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, os respectivos docentes conversaram frequentemente com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar este problema. Além disso, para minimizar as faltas dos alunos os pais foram frequentemente avisados por comunicação pela escola e chamados para conversar individualmente e em reunião de pais sobre este assunto. Entretanto, raramente estas escolas enviaram alguém à casa do aluno para minimizar o problema das faltas. A respeito da promoção de **Ações extracurriculares**, nas escolas do TM21/2013 algumas vezes o diretor desenvolveu ações em esporte, artes e projetos temáticos (ex: *bullying*, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.).

No âmbito do detalhamento do Contexto escolar percebido pelo Diretor, o TM21/2013 contém as seguintes características: acerca da **Interação com a comunidade**, tratam-se de escolas que em 2013 raramente promoveram eventos e raramente seus espaços foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade. Em relação ao **Funcionamento**, são escolas que no período em questão tiveram dificuldades pelo alto índice de faltas por parte dos professores e pela alta rotatividade do corpo docente. Além destas características, no âmbito do **Clima escolar**, o TM21/2013 agrega escolas cujo diretor escolar, no ano em questão foi ameaçado por algum aluno, vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou roubo, com ou sem violência. Além disso, no mesmo período os alunos frequentaram tais escolas sob o efeito de bebida alcoólica ou drogas ilícitas.

FICHA DE PERFIL DO GoM				
7	Ano 2013	Cenário A	Tipo Misto 23/2013 – 23/2013	
	Nº. de escolas no perfil: 78 (11,2% de 2013)		GO: 66	DF: 12

O TM23/2013 possui 14 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e três de suas seis dimensões, de acordo com o Quadro 27, a seguir.

De forma resumida, o TM23/2013 caracteriza escolas em que o referido diretor apresenta atitude passiva acerca do incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos, sem preponderância acerca da gestão escolar e da promoção de ações extracurriculares. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo vulnerável em relação ao funcionamento e ao clima escolar, sem preponderância quanto à interação da escola com a comunidade externa.

Quadro 27 - Resumo do Perfil Tipo Misto 23/2013 – TM23/2013

RESUMO: Atitude passiva do diretor em relação ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos, sem preponderância acerca da gestão escolar e da promoção de ações extracurriculares. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo vulnerável em relação ao funcionamento e ao clima escolar, sem preponderância quanto à interação da escola com a comunidade externa.	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares			
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
								-	-									
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola										Clima Escolar				
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
				-	-	-	-	-	-	-	-		-		-	-	-	

Legenda:	Resumo de dimensão:	Resultado de variável:
	 Predomina Ativa/Saudável	 Ativa/Saudável
	 Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)	 Passiva/Vulnerável
	 Predomina Passiva/Vulnerável	 Sem preponderância
	 Sem preponderância	

Fonte: Elaboração própria.

No detalhe, a composição do TM23/2013 quanto à Atitude do diretor escolar diante do Contexto escolar de sua competência, revela as seguintes características: quanto ao

Fluxo e rendimento escolar dos alunos, tratam-se de escolas onde no ano de 2013, os resultados das ações para redução das taxas de reprovação foram insatisfatórios ou ainda não haviam sido avaliados até o momento da coleta dos dados do questionário de contexto do SAEB/Prova Brasil. Em relação à **Gestão escolar** e promoção de **Ações extracurriculares** o GoM não encontrou atributos preponderantes para o TM23/2013.

Por sua vez, ao detalhar o perfil em relação ao Contexto escolar percebido pelo Diretor, o TM23/2013 dispõe dos seguintes atributos preponderantes: no âmbito do **Funcionamento da escola**, reúne unidades que em 2013 tiveram dificuldades pela insuficiência de recursos financeiros, pela inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, pela carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional). As escolas contempladas no TM23/2013 também tiveram seu funcionamento dificultado pela falta de recursos pedagógicos, pelo alto índice de faltas por parte dos alunos e professores e pela alta rotatividade do corpo docente. Nelas, ainda em 2013, houve interferência de atores externos no exercício do cargo de diretor escolar. A respeito do **Clima escolar**, tratam-se de escolas onde, no período de referência, o diretor foi ameaçado por algum aluno, vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou roubo, com ou sem violência. Por sua vez, no ano em questão os alunos frequentaram tais escolas sob o efeito de bebida alcoólica ou drogas ilícitas. No âmbito da **Interação da escola com a comunidade** O GoM não encontrou características preponderantes para o TM23/2013.

FICHA DE PERFIL DO GoM				
8	Ano 2013	Cenário D	Tipo Misto 31/2013 – 31/2013	
	Nº. de escolas no perfil: 70 (10% de 2013)		GO: 63	DF: 07

O TM31/2013 possui 25 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e suas seis dimensões, de acordo com o Quadro 28, a seguir.

Em resumo, o TM31/2013 refere-se a escolas em que o diretor respectivo apresenta atitude ativa em relação ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares, assim como mista com predominância ativa acerca da gestão escolar. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo saudável no âmbito da interação da escola com a comunidade externa, ao funcionamento e ao clima escolar.

Quadro 28 - Resumo do Perfil Tipo Misto 31/2013 – TM31/2013

<p>RESUMO: Atitude ativa do diretor em relação ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos e a promoção de ações extracurriculares, assim como mista com predominância ativa acerca da gestão escolar. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo saudável no âmbito da interação da escola com a comunidade externa, ao funcionamento e ao clima escolar.</p>	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos								Promoção de Ações Extra curriculares		
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
	-				+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola										Clima Escolar				
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
	+	+	+			+	+		+	+	+	+				+	+	

Resumo da dimensão:

Legenda:

	Predomina Ativa/Saudável
	Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)
	Predomina Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Resultado da variável:

	+	Ativa/Saudável
	-	Passiva/Vulnerável
		Sem preponderância

Fonte: Elaboração própria.

Ao detalhar as características que constituem o TM31/2013 acerca da Atitude do diretor escolar diante do Contexto escolar de sua competência, tem-se: na **Gestão escolar**, tratam-se de escolas em que no ano de 2013 e no imediatamente anterior o diretor não participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional. Nelas, em 2013 o Projeto Pedagógico foi elaborado utilizando-se um modelo próprio. Além disso, nesse período tais escolas receberam apoio financeiro de empresas ou doadores individuais.

Com relação ao **Fluxo e rendimento escolar dos alunos**, no ano de 2013 os resultados das ações de tais escolas para redução das taxas de abandono e reprovação foram satisfatórios. Nestas escolas sempre ou quase sempre o diretor escolar discutiu com os professores, medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, sempre ou quase sempre os respectivos docentes conversaram com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar este problema. Para minimizar as faltas dos alunos, os pais foram sempre ou quase sempre avisados por comunicação pela escola e chamados para conversar individualmente e em reunião de pais sobre este assunto. Além disso, sempre ou quase sempre estas escolas enviaram alguém à casa do aluno para minimizar o problema das faltas. No âmbito da promoção de **Ações Extracurriculares**, o TM31/2013 congrega escolas em que, no período, sempre ou quase sempre o diretor desenvolveu ações em esporte, artes e projetos temáticos (ex: *bullying*, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.).

Acerca dos detalhes sobre a composição do TM 31/2013 em relação ao Contexto escolar percebido pelo Diretor, tem-se as seguintes características: na **Interação com a comunidade**, sempre ou quase sempre tais escolas promoveram eventos, e sempre ou quase sempre os respectivos espaços escolares foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade. Além disso, sempre ou quase sempre a comunidade colaborou com estas escolas por meio de trabalho voluntário. No âmbito do **Funcionamento destas escolas**, o TM 31/2013 agrega unidades que no período em questão não tiveram seu funcionamento dificultado por carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional), alto índice de faltas por parte dos professores e alta rotatividade do corpo docente. Da mesma forma, o funcionamento da escola não foi dificultado por alto índice de faltas ou indisciplina por parte dos alunos. No âmbito do **Clima escolar**, o TM31/2013 reúne escolas nas quais os alunos não as frequentaram sob o efeito de bebida alcoólica ou drogas ilícitas e portando arma branca ou arma de fogo.

FICHA DE PERFIL DO GoM			
9	Ano 2013	Cenário C	Tipo Misto 32/2013 – 32/2013
	Nº. de escolas no perfil: 75 (10,7% de 2013)		GO: 66 DF: 09

O TM32/2013 possui 25 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e cinco das seis dimensões, de acordo com o Quadro 29, a seguir.

Resumidamente, o TM32/2013 caracteriza escolas em que o diretor respectivo apresenta atitude ativa em relação ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares, sem preponderância quanto à gestão escolar. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo saudável no âmbito da interação da escola com a comunidade externa e vulnerável em relação ao funcionamento e ao clima escolar.

Quadro 29 - Resumo do Perfil Tipo Misto 32/2013 – TM32/2013

RESUMO: Atitude ativa do diretor em relação ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares, sem preponderância quanto à gestão escolar. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo saudável no âmbito da interação da escola com a comunidade externa e vulnerável em relação ao funcionamento e ao clima escolar.	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares			
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
										+	+	+	+	+	+	+	+	
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola										Clima Escolar				
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
	+	+	+	-	-	-	-	-		-	-				-		-	

Resumo da dimensão:

	Predomina Ativa/Saudável
	Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)
	Predomina Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Legenda:

Resultado da variável:

	Ativa/Saudável
	Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Fonte: Elaboração própria.

O detalhamento das características do TM32/2013 em relação à Atitude do diretor escolar diante do Contexto escolar de sua competência, mostra que: acerca do **Fluxo e rendimento escolar dos alunos**, no ano de 2013, em tais escolas, o diretor escolar sempre ou quase sempre discutiu com os professores, medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Nelas sempre ou quase sempre os respectivos docentes conversaram com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar este problema. Da mesma forma, para minimizar as faltas dos alunos os pais foram sempre ou quase sempre avisados por comunicação pela escola e chamados para conversar individualmente e em reunião de pais sobre este assunto. Além disso, sempre ou quase sempre tais escolas enviaram alguém à casa do aluno para minimizar o problema das faltas. Acerca da promoção de **Atividades extracurriculares**, o TM32/2013 reúne escolas em que, no ano de 2013, sempre ou quase sempre o diretor escolar desenvolveu atividades extracurriculares em esporte e artes. A respeito da atitude do diretor no âmbito da **Gestão escolar**, o GoM não encontrou características preponderantes para este perfil.

Na descrição detalhada do TM 32/2013 em relação ao Contexto escolar percebido pelo Diretor, tem-se as características a seguir: sobre a **Interação com a comunidade**, as escolas classificadas neste perfil sempre ou quase sempre promoveram eventos para a comunidade e sempre ou quase sempre seus espaços foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade. Além disso, no ano de 2013 sempre ou quase sempre a comunidade colaborou com estas escolas por meio de trabalho voluntário. Acerca do **Funcionamento da escola**, o TM32/2013 reúne unidades que em 2013 tiveram dificuldades pela insuficiência de recursos financeiros, pela inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, pela carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional). As dificuldades também deram-se pela falta de recursos pedagógicos, pela alta rotatividade do corpo docente e pelo alto índice de faltas por parte dos alunos. Acerca do **Clima escolar**, o perfil representa escolas cujo diretor, no ano em questão, foi ameaçado por algum aluno, foi vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou roubo, com ou sem violência. Além disso, no mesmo período os alunos frequentaram tais escolas portando arma branca ou arma de fogo.

FICHA DE PERFIL DO GoM			
10	Ano 2017	Cenário A	Perfil Extremo 1/2017 – PE1/2017
	Nº. de escolas no perfil: 81 (11,5% de 2017)		GO: 78 DF: 03

O PE1/2017 possui 30 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e suas seis dimensões, de acordo com o Quadro 30, a seguir.

Em resumo, o PE1/2017 caracteriza escolas em que o diretor apresenta atitude passiva em relação à promoção de atividades extracurriculares, acompanhada de características mistas, com predominância de passiva, em relação à gestão da escola e ao incentivo do fluxo e rendimento dos alunos. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo vulnerável quanto à interação da escola com a comunidade externa e saudável em relação ao funcionamento e ao clima da escola.

Quadro 30 - Resumo do Perfil Extremo 1/2017 – PE1/2017

RESUMO: Atitude passiva do diretor em relação à promoção de atividades extracurriculares e características mistas, com predominância de passiva, em relação à gestão da escola e ao incentivo do fluxo e rendimento dos alunos. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo vulnerável quanto à interação da escola com a comunidade externa e saudável em relação ao funcionamento e ao clima da escola.	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos								Promoção de Ações Extra curriculares		
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
	-	-	-				+	+	+	-	-	-	-	-		-	-	-
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola												Clima Escolar		
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
	-	-		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	

Resumo da dimensão:

Legenda:

	Predomina Ativa/Saudável
	Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)
	Predomina Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Resultado da variável:

	+	Ativa/Saudável
	-	Passiva/Vulnerável
		Sem preponderância

Fonte: Elaboração própria.

Na descrição detalhada do PE1/2017, em relação à Atitude do diretor diante do Contexto as características são: acerca da **Gestão escolar**, nas escolas desse perfil no ano de 2017 e no imediatamente anterior, o diretor não participou e não gostaria de ter participado de nenhuma atividade de desenvolvimento profissional. Nesse período não organizou nenhuma atividade de formação continuada na escola. Nas escolas em questão não faltaram livros para os alunos em 2017. A respeito do **Fluxo e rendimento escolar dos alunos**, o PE1/2017 reúne escolas cujos resultados das ações para redução das taxas de abandono e reprovação foram satisfatórios. Nelas e nesse período o diretor discutiu frequentemente com os professores, medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Os respectivos docentes conversaram frequentemente com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar este problema e os pais foram frequentemente avisados pela escola por comunicação e chamados para conversar individualmente e em reunião de pais. Acerca das **Atividades extracurriculares**, o PE1/2017 reúne escolas onde no ano em questão, algumas vezes o diretor desenvolveu ações em esporte, artes e projetos temáticos (ex: *bullying*, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.).

Por sua vez, em relação ao Contexto escolar percebido pelo diretor e as dimensões que o constituem, o PE1/2017 é formado pelas seguintes características: no campo da **Interação com a comunidade**, são escolas que no ano de 2017 raramente promoveram eventos e onde raramente seus espaços foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade. Acerca do **Funcionamento da escola**, no referido período não tiveram dificuldades relacionadas à insuficiência de recursos financeiros, inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico. Nesse mesmo período o funcionamento de tais escolas também não foi dificultado por falta de recursos pedagógicos, alto índice de faltas por parte dos professores, alta rotatividade do corpo docente, alto índice de faltas e indisciplina dos alunos. O PE1/2017 reúne ainda escolas onde no período em questão, não houve interferência de atores externos no exercício do cargo de diretor escolar. Em relação ao **Clima escolar**, tratam-se de escolas onde não aconteceram fatos de agressão verbal ou física de alunos a professores, funcionários ou a outros alunos. Da mesma forma, no ano de 2017 o diretor não foi ameaçado por nenhum aluno, nem foi vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou roubo. Neste período os alunos não frequentaram tais escolas sob o efeito de bebida alcoólica ou drogas ilícitas, nem portando arma branca ou arma de fogo.

FICHA DE PERFIL DO GoM			
11	Ano 2017	Cenário A	Perfil Extremo 2/2017 – PE2/2017
	Nº. de escolas no perfil: 135 (19,2% de 2017)		GO: 117 DF: 18

O PE1/2017 possui 31 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e suas seis dimensões, de acordo com o Quadro 31, a seguir.

De forma resumida, o PE2/2017 caracteriza unidades em que o diretor respectivo apresenta atitude passiva em relação à gestão da escola, ao incentivo do fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de atividades extracurriculares. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo vulnerável quanto à interação da escola com a comunidade externa, ao funcionamento e ao clima da escola.

Quadro 31 - Resumo do Perfil Extremo 2/2017 – PE2/2017

<p>RESUMO: Atitude passiva do diretor em relação à gestão da escola, ao incentivo do fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de atividades extracurriculares. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo vulnerável quanto à interação da escola com a comunidade externa, ao funcionamento e ao clima da escola.</p>	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares			
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola										Clima Escolar				
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Legenda:	Resumo da dimensão:	Resultado da variável:
	 Predomina Ativa/Saudável	 Ativa/Saudável
	 Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)	 Passiva/Vulnerável
	 Predomina Passiva/Vulnerável	 Sem preponderância
	 Sem preponderância	

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à Atitude do diretor diante do Contexto escolar, as características detalhadas do PE2/2017 são: na **Gestão escolar**, o perfil reúne escolas onde em 2017 e no ano imediatamente anterior, o diretor não participou de nenhuma atividade de

desenvolvimento profissional e não organizou nenhuma atividade de formação continuada. Nestas escolas o Conselho Escolar se reuniu até duas vezes no ano e o projeto pedagógico foi elaborado utilizando-se um modelo pronto, com ou sem adaptações. Acerca do **Fluxo e rendimento escolar dos alunos**, o PE2/2017 caracteriza escolas onde em 2017 os resultados das ações para redução das taxas de abandono e reprovação foram insatisfatórios ou não haviam sido avaliados até o momento da coleta de dados do questionário de contexto do SAEB/Prova Brasil. Nestas escolas o diretor discutiu frequentemente com os professores, medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, os docentes conversaram frequentemente com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar este problema no período em questão, os pais foram igualmente avisados por comunicação pela escola e chamados para conversar de forma individual e em reunião de pais sobre este assunto. Entretanto, raramente tais escolas enviaram alguém à casa do aluno para minimizar o problema das faltas. Ainda em relação à Atitude do diretor, em se tratando de **Atividades extracurriculares** o PE2/2017 reúne escolas onde, no ano de 2017, algumas vezes o diretor desenvolveu ações em esporte, artes e projetos temáticos (ex: *bullying*, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.).

Em relação ao Contexto escolar percebido pelo diretor e às dimensões que o constituem, o PE2/2017 é formado pelas seguintes características: no âmbito da **Interação com a comunidade**, no ano de 2017 as escolas classificadas neste perfil raramente promoveram eventos, ou seus espaços foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade. Raramente tais escolas receberam a colaboração da comunidade por meio de trabalho voluntário nesse período. Em relação ao **Funcionamento**, as escolas com PE2/2017 tiveram dificuldades pela insuficiência de recursos financeiros, pela inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, pela carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional). Neste período o funcionamento destas escolas também foi prejudicado pela falta de recursos pedagógicos, alto índice de faltas e alta rotatividade do corpo docente, além do alto índice de faltas e indisciplina dos alunos. Nelas houve interferência de atores externos no exercício do cargo de diretor. Acerca do **Clima escolar**, tratam-se de escolas em que no ano de 2017 o diretor foi ameaçado por algum aluno, foi vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou roubo, com ou sem violência. No mesmo período os alunos frequentaram tais escolas sob o efeito de bebida alcoólica ou drogas ilícitas, assim como portando arma branca ou arma de fogo.

FICHA DE PERFIL DO GoM			
12	Ano 2017	Cenário C	Perfil Extremo 3/2017 – PE3/2017
	Nº. de escolas no perfil: 94 (13,4% de 2017)		GO: 84 DF: 10

O PE1/2017 possui 31 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e suas seis dimensões, de acordo com o Quadro 32, a seguir.

De forma sintética, o PE2/2017 refere-se a unidades escolares onde o diretor apresenta atitude ativa em relação à gestão da escola, ao incentivo do fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de atividades extracurriculares. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo saudável quanto à interação da escola com a comunidade externa, mas vulnerável em relação ao funcionamento da escola e ao seu clima escolar.

Quadro 32 - Resumo do Perfil Extremo 3/2017 – PE3/2017

<p>RESUMO: Atitude ativa do diretor em relação à gestão da escola, ao incentivo do fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de atividades extracurriculares. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo saudável quanto à interação da escola com a comunidade externa, mas vulnerável em relação ao funcionamento da escola e ao seu clima escolar.</p>	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares			
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
			+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola										Clima Escolar				
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
	+	+	+	-	-	-		-			-	-			-			

Legenda:	 Resumo da dimensão: Predomina Ativa/Saudável	 Resultado da variável: + Ativa/Saudável
	 Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)	 - Passiva/Vulnerável
	 Predomina Passiva/Vulnerável	 Sem preponderância
	 Sem preponderância	

Fonte: Elaboração própria.

Ao detalhar as características do PE3/2017 acerca da Atitude do diretor escolar diante do Contexto escolar de sua competência, tem-se as seguintes características: na

Gestão escolar, são escolas em que no ano de 2017 e no imediatamente anterior, o diretor organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.). Nelas, no ano 2017 o Conselho Escolar se reuniu três vezes ou mais e o projeto pedagógico foi elaborado utilizando-se um modelo próprio. Neste período tais escolas receberam apoio financeiro de empresas ou doadores individuais. Quanto ao **Fluxo e o rendimento escolar dos alunos**, nestas escolas os resultados das ações para redução das taxas de abandono e reprovação no ano de 2017 foram satisfatórios. Da mesma forma, sempre ou quase sempre o diretor discutiu com os professores, medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Sempre ou quase sempre os respectivos docentes conversaram com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar este problema. Da mesma forma, para minimizar as faltas dos alunos os pais foram sempre ou quase sempre avisados por comunicação pela escola e chamados para conversar individualmente e em reunião de pais sobre este assunto. O PE3/2017 ainda destaca que no ano em questão, tais escolas sempre ou quase sempre enviaram alguém à casa do aluno para minimizar o problema das faltas. Sobre a Atitude do diretor em relação às **Atividades extracurriculares**, o PE3/2017 agrupa escolas onde, no ano de 2017, sempre ou quase sempre seu gestor desenvolveu ações em esporte, artes e projetos temáticos (ex: *bullying*, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.).

Quanto ao detalhamento das características do Contexto escolar percebido pelo Diretor, o PE3/2017 dispõe das seguintes características: referente à **Interação com a comunidade**, tratam-se de escolas que, no ano de 2017 sempre ou quase sempre promoveram eventos para a comunidade e sempre ou quase sempre seus espaços foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade. Além disso, neste período sempre ou quase sempre a comunidade colaborou com a escola por meio de trabalho voluntário. Acerca do **Funcionamento**, as escolas que possuem o PE3/2017 tiveram seu funcionamento dificultado no ano de 2017 pela insuficiência de recursos financeiros, pela inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, pela carência de pessoal administrativo e pela falta de recursos pedagógicos. No período em questão elas também tiveram seu funcionamento dificultado pelo alto índice de faltas e indisciplina por parte dos alunos. A respeito do **Clima escolar**, o PE3/2017 representa escolas nas quais no referido ano, o diretor foi ameaçado por algum aluno, foi vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou de roubo, com ou sem violência.

FICHA DE PERFIL DO GoM			
13	Ano 2017	Cenário B	Tipo Misto 12/2017 – TM12/2017
	Nº. de escolas no perfil: 50 (7,1% de 2017)		GO: 45 DF: 05

O TM12/2017 possui 24 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e suas seis dimensões, de acordo com o Quadro 33, a seguir.

De forma resumida, o TM12/2017 caracteriza escolas em que o diretor respectivo apresenta atitude passiva em relação ao incentivo do fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de atividades extracurriculares, e mista com predominância de passiva quanto a gestão escolar. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo vulnerável no âmbito da interação da escola com a comunidade externa e saudável no funcionamento e clima escolar.

Quadro 33 - Resumo do Perfil Tipo Misto 12/2017 – TM12/2017

RESUMO: Atitude passiva do diretor em relação ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de atividades extracurriculares, mista com predominância de passiva quanto a gestão escolar. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo vulnerável no âmbito da interação da escola com a comunidade externa e saudável no funcionamento e clima escolar.	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares			
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
	-		-	-			+			-	-	-	-	-		-	-	-
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola										Clima Escolar				
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
	-	-		+	+	+	+	+		+	+	+		+		+		

Legenda:	 Predomina Ativa/Saudável	 Ativa/Saudável
	 Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)	 Passiva/Vulnerável
	 Predomina Passiva/Vulnerável	 Sem preponderância
	 Sem preponderância	

Fonte: Elaboração própria.

A composição detalhada do TM12/2017 em relação a Atitude do diretor escolar diante do Contexto escolar de sua competência, mostra que as características são as

seguintes: na **Gestão escolar**, o perfil agrega escolas em que no ano de 2017 e no imediatamente anterior, o diretor não participou de nenhuma atividade de desenvolvimento profissional. Em 2017 não organizou nenhuma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) na escola de sua competência. Nestas escolas, no ano de 2017 o Conselho Escolar se reuniu até duas vezes. Além disso, nesse período não faltaram livros para seus alunos. Quanto ao **Fluxo e rendimento escolar dos alunos**, em tais escolas no período em questão, o diretor discutiu frequentemente com os professores medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Os respectivos docentes, por sua vez, conversaram frequentemente com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar este problema. Além disso, para minimizar as faltas dos alunos, os pais foram frequentemente avisados por estas escolas através de comunicados e chamados para conversar individualmente e em reunião de pais. Acerca da promoção de **Atividades extracurriculares**, nas escolas que integram o TM12/2017 no ano em questão algumas vezes o diretor escolar desenvolveu ações em esporte, artes e projetos temáticos (ex: *bullying*, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.).

Detalhadamente, a composição do TM 12/2017 no tocante ao Contexto escolar percebido pelo Diretor, possui as seguintes características: sobre a **Interação com a comunidade**, tratam-se de escolas que no ano de 2017 raramente promoveram eventos ou seus espaços foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade. Acerca do **Funcionamento**, o TM 12/2017 refere-se a escolas que no referido período não tiveram dificuldades com insuficiência de recursos financeiros, inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional). Além disso, no ano em questão o funcionamento de tais escolas não foi dificultado por falta de recursos pedagógicos, alta rotatividade do corpo docente, alto índice de faltas e indisciplina por parte dos alunos.

Quanto ao **Clima escolar**, o TM12/2017 congrega escolas onde no ano/edição de 2017 não ocorreram fatos de agressão verbal ou física de alunos a professores, funcionários ou a outros alunos no período em questão. Da mesma forma, no período em questão os alunos não frequentaram tais unidades escolares sob o efeito de bebida alcóolica ou drogas ilícitas.

FICHA DE PERFIL DO GoM				
14	Ano 2017	Cenário B	Tipo Misto 13/2017 – TM13/2017	
	Nº. de escolas no perfil: 65 (9,3% de 2017)		GO: 60	DF: 05

O TM13/2017 possui 15 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e três de suas seis dimensões, de acordo com o Quadro 34, a seguir.

De forma resumida, o TM13/2017 caracteriza escolas em que o diretor respectivo apresenta atitude ativa em relação ao incentivo do fluxo e rendimento dos alunos, sem preponderância à gestão escolar e à promoção de ações extracurriculares. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo saudável no âmbito do funcionamento e ao clima escolar, sem preponderância na interação da escola com a comunidade externa.

Quadro 34 - Resumo do Perfil Tipo Misto 13/2017 – TM13/2017

RESUMO: Atitude ativa do diretor em relação ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos, sem preponderância à gestão escolar e à promoção de ações extracurriculares. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo saudável no âmbito do funcionamento e ao clima escolar, sem preponderância na interação da escola com a comunidade externa.	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares			
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
								+	+						+			
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola									Clima Escolar					
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
				+	+	+	+	+	+	+	+	+		+		+	+	

Legenda:	 Resumo da dimensão: Predomina Ativa/Saudável	 Resultado da variável: + Ativa/Saudável
	 Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)	 - Passiva/Vulnerável
	 Predomina Passiva/Vulnerável	 Sem preponderância
	 Sem preponderância	

Fonte: Elaboração própria.

O detalhamento das características do TM13/2017 em relação a Atitude do diretor escolar diante do Contexto escolar de sua competência, revela as seguintes características:

a respeito do **Fluxo e rendimento escolar dos alunos**, tratam-se de escolas em que no ano em questão os resultados de suas ações para redução das taxas de abandono e reprovação foram satisfatórios. Nestas escolas, para minimizar o problema das faltas dos estudantes, sempre ou quase sempre tais escolas enviaram alguém à casa do aluno. A respeito da **Gestão escolar** e da promoção de **Atividades extracurriculares** o GoM não encontrou características preponderantes para o TM13/2017.

Na descrição detalhada das características sobre Contexto escolar percebido pelo Diretor para o TM 13/2017, tem-se as características a seguir: no âmbito do **Funcionamento da escola**, tratam-se de unidades que no ano de 2017 não tiveram dificuldades alusivas à insuficiência de recursos financeiros, inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional), falta de recursos pedagógicos, alto índice de faltas dos professores e alta rotatividade do corpo docente, ou mesmo índice de faltas e indisciplina dos alunos. A respeito do **Clima escolar**, o TM13/2017 reúne escolas onde no período em questão, não aconteceram fatos de agressão verbal ou física de alunos a professores, funcionários ou a outros alunos da escola. Da mesma forma, neste período os alunos não frequentaram tais escolas sob o efeito de bebida alcoólica ou drogas ilícitas, ou portando arma branca ou arma de fogo. Sobre a **Interação da escola com a comunidade** não foram encontrados atributos preponderantes ao perfil.

FICHA DE PERFIL DO GoM				
15	Ano 2017	Cenário A	Tipo Misto 21/2017 – TM21/2017	
	Nº. de escolas no perfil: 52 (7,4% de 2017)		GO: 49	DF: 03

O TM21/2017 possui 20 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e cinco das seis dimensões, de acordo com o Quadro 35, a seguir.

De forma resumida, o TM21/2017 caracteriza escolas em que o diretor respectivo apresenta atitude passiva em relação ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares, e mista com predominância passiva na gestão escolar. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo vulnerável no âmbito da interação da escola com a comunidade externa, mista no funcionamento da escola e sem preponderância acerca do clima escolar.

Quadro 35 - Resumo do Perfil Tipo Misto 21/2017 – TM21/2017

RESUMO: Atitude passiva do diretor em relação ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares, mista com predominância passiva na gestão escolar. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo vulnerável no âmbito da interação da escola com a comunidade externa, mista no funcionamento da escola e sem preponderância acerca do clima escolar.	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares			
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola										Clima Escolar				
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	

Resumo da dimensão:

Legenda:

	Predomina Ativa/Saudável
	Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)
	Predomina Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Resultado da variável:

	+ Ativa/Saudável
	- Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Fonte: Elaboração própria.

O detalhamento das características do TM21/2017 em relação à Atitude do diretor escolar diante do Contexto escolar de sua competência, mostra que: na **Gestão escolar**, tratam-se de escolas onde ano de 2017 e no imediatamente anterior, o diretor não participou de nenhuma atividade de desenvolvimento profissional. Nelas, no ano de 2017 o diretor também não organizou nenhuma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.). Ao mesmo tempo, nestas escolas o Conselho Escolar se reuniu até duas vezes nesse período e não faltaram livros para seus alunos. Acerca do **Fluxo e rendimento escolar dos alunos**, os resultados das ações de tais Escolas para redução das taxas de abandono e reprovação em 2017 foram insatisfatórios ou ainda não haviam sido avaliados até o momento da coleta dos dados do questionário de contexto do SAEB/Prova Brasil. Da mesma forma, nestas escolas o diretor discutiu frequentemente com os professores, medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Os respectivos docentes, por sua vez, conversaram frequentemente com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar este problema. Além disso, para minimizar as faltas dos alunos os pais foram frequentemente avisados pela escola por comunicação e chamados para conversar individualmente e em reunião de pais. Entretanto, raramente tais escolas enviaram alguém à casa do aluno para minimizar o problema das faltas. Com relação à promoção de **Atividades extracurriculares**, o TM 21/2017 contém escolas que no período em questão o diretor desenvolveu ações em esporte, artes e projetos temáticos (ex: *bullying*, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.).

Já no detalhamento das características do Contexto escolar percebido pelo Diretor para o TM 21/2017, as características preponderantes são: no âmbito da **Interação da escola com a comunidade**, o perfil contém exemplares que no ano de 2017 raramente promoveram eventos para a comunidade e que raramente tiveram seus espaços utilizados para eventos promovidos pela comunidade. Quanto ao **Funcionamento**, tratam-se de escolas que no período de referência não tiveram dificuldades relacionadas à carência de pessoal administrativo e indisciplina por parte dos alunos. Entretanto, o funcionamento das escolas contempladas no TM 21/2017 foi dificultado pelo alto índice de faltas por parte dos professores. No âmbito do **Clima escolar** o GoM não encontrou características preponderantes ao perfil em questão.

FICHA DE PERFIL DO GoM			
16	Ano 2017	Cenário A	Tipo Misto 23/2017 – TM23/2017
	Nº. de escolas no perfil: 80 (11,4% de 2017)		GO: 68 DF: 12

O TM23/2017 possui 16 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e quatro das seis dimensões, de acordo com o Quadro 36, a seguir.

De forma resumida, o TM23/2017 caracteriza escolas em que o diretor respectivo apresenta atitude passiva em relação à gestão escolar e ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos, sem preponderância quanto à promoção de atividades extracurriculares. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo vulnerável em relação ao funcionamento e ao clima escolar, sem preponderância sobre a interação da escola com a comunidade externa.

Quadro 36 - Resumo do Perfil Tipo Misto 23/2017 – TM23/2017

RESUMO: Atitude passiva do diretor em relação à gestão escolar e ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos, sem preponderância quanto à promoção de atividades extracurriculares. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo vulnerável em relação ao funcionamento e ao clima escolar, sem preponderância sobre a interação da escola com a comunidade externa.	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares			
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
				-				-	-									
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola									Clima Escolar					
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
				-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	

Legenda:	Resumo da dimensão:	Resultado da variável:
	 Predomina Ativa/Saudável	 Ativa/Saudável
	 Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)	 Passiva/Vulnerável
	 Predomina Passiva/Vulnerável	 Sem preponderância
	 Sem preponderância	

Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao detalhamento das características sobre a Atitude do diretor escolar diante do Contexto escolar de sua competência, o do TM23/2017 mostra que: na **Gestão**

escolar, tratam-se de escolas em que no ano de 2017 o Conselho Escolar se reuniu até duas vezes. A respeito do **Fluxo e rendimento escolar dos alunos**, os resultados das ações de tais escolas para redução das taxas de abandono e reprovação, foram insatisfatórios ou ainda não haviam sido avaliados até o momento da coleta dos dados do questionário de contexto do SAEB/Prova Brasil 2017. Sobre a promoção de **Atividades extracurriculares** o GoM não encontrou características preponderantes para o TM23/2017.

Na descrição detalhada das características sobre Contexto escolar percebido pelo Diretor para o TM 23/2017, tem-se as características a seguir: no âmbito do **Funcionamento**, tratam-se de escolas que no ano 2017 tiveram dificuldades pela insuficiência de recursos financeiros, pela inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, pela carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional), pela falta de recursos pedagógicos, assim como pelo alto índice de faltas por parte dos professores e rotatividade do corpo docente, pelo alto índice de faltas e pela indisciplina dos alunos. Em relação ao **Clima escolar**, no ano de 2017 em tais escolas o diretor foi ameaçado por algum aluno, foi vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou roubo, com ou sem violência. Além disso, no ano em questão os alunos frequentaram-nas sob o efeito de bebida alcóolica ou drogas ilícitas, assim como portando arma branca ou arma de fogo. Acerca da **Interação destas escolas com a comunidade**, o GoM não encontrou características preponderantes ao TM23/2017.

FICHA DE PERFIL DO GoM				
17	Ano 2017	Cenário D	Tipo Misto 31/2017 – TM31/2017	
	Nº. de escolas no perfil: 65 (9,2% de 2017)		GO: 61	DF: 02

O TM31/2017 possui 26 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e suas seis dimensões, de acordo com o Quadro 37, a seguir.

De forma resumida, o TM31/2017 caracteriza escolas em que o diretor respectivo apresenta atitude ativa em relação à gestão escolar, ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de atividades extracurriculares. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo saudável no âmbito da interação da escola com a comunidade externa, ao funcionamento e ao clima escolar.

Quadro 37 - Resumo do Perfil Tipo Misto 31/2017 – TM31/2017

RESUMO: Atitude ativa do diretor em relação à gestão escolar, ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo saudável no âmbito da interação da escola com a comunidade externa, ao funcionamento e ao clima escolar.	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares			
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
					+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola										Clima Escolar				
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+		+		+		

Resumo da dimensão:

Legenda:

	Predomina Ativa/Saudável
	Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)
	Predomina Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Resultado da variável:

	Ativa/Saudável
	Passiva/Vulnerável
	Sem preponderância

Fonte: Elaboração própria.

Ao observar detalhadamente a composição do TM 31/2017 em relação à Atitude do diretor escolar diante do Contexto escolar de sua competência, consta que: na **Gestão escolar**, o perfil é constituído por escolas onde o Projeto Pedagógico de 2017 foi elaborado utilizando-se um modelo próprio e que receberam apoio financeiro de empresas ou

doadores individuais no período em questão. A respeito do **Fluxo e rendimento escolar dos alunos**, tratam-se de escolas em que no ano de 2017 os resultados das ações para redução das taxas de reprovação foram satisfatórios. Nelas, sempre ou quase sempre o diretor escolar discutiu com os professores, medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Sempre ou quase sempre os respectivos docentes conversaram com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar este problema. Da mesma forma, para minimizar as faltas dos alunos os pais foram sempre ou quase sempre avisados por comunicação pela escola e chamados para conversar individualmente e em reunião de pais sobre este assunto. Além disso, no ano em questão, sempre ou quase sempre tais escolas enviaram alguém à casa do aluno para minimizar o problema das faltas. No âmbito da promoção de **Ações extracurriculares**, o TM31/2017 agrega escolas onde, no ano de 2017, sempre ou quase sempre o diretor escolar desenvolveu ações em esporte, artes e projetos temáticos (ex: *bullying*, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.).

Detalhadamente, a composição do TM 31/2017 no tocante ao Contexto escolar percebido pelo Diretor, possui as seguintes características: sobre a **Interação com a comunidade**, tratam-se de escolas que, no ano de 2017 sempre ou quase sempre promoveram eventos para a comunidade e sempre ou quase sempre seus espaços foram utilizados para eventos promovidos pela comunidade. Além disso, neste período sempre ou quase sempre a comunidade colaborou com a escola por meio de trabalho voluntário. No tocante ao **Funcionamento da escola**, no ano 2017 não tiveram dificuldades relacionadas à insuficiência de recursos financeiros, inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional), alto índice de faltas e rotatividade do corpo docente, alto índice de faltas ou indisciplina por parte dos alunos. A respeito do **Clima escolar**, o TM31/2017 reúne escolas onde no ano de 2017 não ocorreram fatos de agressão verbal ou física de alunos a professores, funcionários ou a outros alunos. Além disso, no ano em questão os alunos não frequentaram tais escolas sob o efeito de bebida alcoólica ou drogas ilícitas.

FICHA DE PERFIL DO GoM			
18	Ano 2017	Cenário C	Tipo Misto 32/2017 – TM32/2017
	Nº. de escolas no perfil: 81 (11,5% de 2017)		GO: 59 DF: 22

O TM32/2017 possui 23 características preponderantes, distribuídas entre os dois construtos da pesquisa e suas seis dimensões, de acordo com o Quadro 38, a seguir.

De forma resumida, o TM32/2017 caracteriza escolas em que o diretor respectivo apresenta atitude ativa em relação à gestão escolar, ao incentivo do fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares. Em relação ao contexto escolar, indica que o diretor percebe-o como sendo saudável no âmbito da interação da escola com a comunidade externa e vulnerável em relação ao funcionamento e ao clima escolar.

Quadro 38 - Resumo do Perfil Tipo Misto 32/2017 – TM32/2017

<p>RESUMO: Atitude ativa do diretor em relação à gestão escolar, ao incentivo ao fluxo e rendimento dos alunos e à promoção de ações extracurriculares. Contexto escolar percebido pelo diretor como sendo saudável no âmbito da interação da escola com a comunidade externa e vulnerável em relação ao funcionamento e ao clima escolar.</p>	ATITUDE DO DIRETOR DIANTE DO CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO																	
	Gestão Escolar							Incentivo ao Fluxo e Rendimento Escolar dos Alunos							Promoção de Ações Extra curriculares			
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
						+				+	+	+	+	+	+	+	+	
	CONTEXTO ESCOLAR PERCEBIDO PELO DIRETOR																	
	Interação da Escola com a Comunidade			Funcionamento da Escola										Clima Escolar				
	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	
	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-		-	

Legenda:	Resumo da dimensão:	Resultado da variável:
	 Predomina Ativa/Saudável	 Ativa/Saudável
	 Misto (Ativa/Saudável & Passiva/Vulnerável)	 Passiva/Vulnerável
	 Predomina Passiva/Vulnerável	 Sem preponderância
	 Sem preponderância	

Fonte: Elaboração própria.

Em seu detalhe, em relação à Atitude do diretor escolar diante do Contexto escolar de sua competência, o TM32/2017 possui as seguintes características: na **Gestão escolar**, congrega escolas que no ano de 2017 receberam apoio financeiro de empresas ou doadores

individuais. Em relação ao **Fluxo e rendimento escolar dos alunos** em 2017, nestas escolas sempre ou quase sempre o diretor escolar discutiu com os professores, medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, assim como sempre ou quase sempre os respectivos docentes conversaram com os alunos para minimizar faltas e tentar solucionar este problema. Da mesma forma, para minimizar as faltas dos alunos os pais foram sempre ou quase sempre avisados por comunicação pela escola e chamados para conversar individualmente e em reunião de pais sobre este assunto. Além disso, no ano em questão, sempre ou quase sempre tais escolas enviaram alguém à casa do aluno para minimizar o problema das faltas. No âmbito da promoção de **Ações extracurriculares**, o TM32/2017 reúne escolas onde, sempre ou quase sempre o diretor desenvolveu ações em esporte e artes no período em questão.

Ao detalhar-se as características sobre Contexto escolar percebido pelo Diretor para o TM 23/2017, tem-se as seguintes características: no âmbito da **Interação com a comunidade**, o perfil reúne escolas que no ano de 2017, sempre ou quase sempre promoveram eventos para a comunidade e tiveram seus espaços sempre ou quase sempre utilizados para eventos promovidos pela comunidade. Além disso, neste período sempre ou quase sempre a comunidade colaborou com a escola por meio de trabalho voluntário. No âmbito do **Funcionamento da escola**, tratam-se de unidades que tiveram dificuldades pela insuficiência de recursos financeiros, pela inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, pela carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional), pela falta de recursos pedagógicos, pelo alto índice de faltas e alta rotatividade do corpo docente, assim como pelo alto índice de faltas e indisciplina por parte dos alunos. A respeito do **Clima escolar**, em tais escolas no ano de 2017, o diretor foi ameaçado por algum aluno, foi vítima de atentado à vida ou vítima de furto ou de roubo, com ou sem violência. No mesmo período, os alunos frequentaram tais escolas portando arma branca ou arma de fogo.

A6. Classificação de escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal analisadas pela pesquisa de acordo com os PE e TM atribuídos pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os anos/edições 2013 e 2017

Tabela 12 - Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
1	52000028	GO	2	3	2	31
2	52000087	GO	3	1	3	13
3	52000648	GO	2	2	2	2
4	52000842	GO	3	3	31	32
5	52000923	GO	3	3	32	3
6	52001075	GO	1	2	12	2
7	52001130	GO	2	2	21	0
8	52001148	GO	1	2	12	2
9	52001199	GO	2	1	2	12
10	52001229	GO	1	2	13	21
11	52001466	GO	3	2	31	2
12	52001580	GO	2	2	2	21
13	52001768	GO	1	3	0	32
14	52001954	GO	2	2	2	21
15	52002080	GO	2	1	2	13
16	52002608	GO	3	3	32	32
17	52003051	GO	1	2	1	0
18	52003477	GO	3	2	31	21
19	52003752	GO	1	1	13	0
20	52003833	GO	1	3	13	3
21	52003850	GO	1	3	13	3
22	52004279	GO	1	1	1	1
23	52004414	GO	2	3	2	32
24	52004627	GO	1	3	0	32
25	52004651	GO	3	3	3	32
26	52004805	GO	3	1	31	13
27	52005100	GO	1	3	13	32
28	52005321	GO	2	2	21	2
29	52005496	GO	1	3	1	0
30	52005518	GO	2	2	23	23
31	52005593	GO	1	1	0	1
32	52005739	GO	3	3	31	0

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
33	52005747	GO	2	3	21	32
34	52006387	GO	1	1	1	1
35	52006611	GO	3	2	32	0
36	52006670	GO	3	2	32	2
37	52006760	GO	1	1	12	12
38	52006786	GO	3	1	31	13
39	52006832	GO	2	1	21	1
40	52007022	GO	2	1	21	13
41	52007065	GO	2	1	23	13
42	52007073	GO	2	2	2	2
43	52007650	GO	3	2	31	21
44	52007707	GO	3	3	3	31
45	52007715	GO	3	3	3	3
46	52007863	GO	1	1	13	0
47	52008320	GO	2	3	0	0
48	52008487	GO	1	2	1	21
49	52008657	GO	3	2	32	2
50	52008703	GO	2	2	2	2
51	52008711	GO	2	1	2	1
52	52008746	GO	1	2	12	23
53	52010171	GO	2	3	23	32
54	52010295	GO	3	2	32	2
55	52010317	GO	1	3	0	32
56	52010325	GO	3	3	31	31
57	52010368	GO	1	2	12	0
58	52010961	GO	3	2	31	2
59	52011160	GO	3	1	31	12
60	52011500	GO	3	3	0	3
61	52011755	GO	3	1	3	1
62	52011763	GO	3	3	3	3
63	52011798	GO	2	1	23	1
64	52011828	GO	2	3	23	32
65	52011909	GO	3	2	32	23
66	52011925	GO	3	2	32	23
67	52011933	GO	3	1	31	13
68	52012034	GO	3	2	0	2

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
69	52012387	GO	1	1	0	0
70	52012620	GO	1	1	1	1
71	52012638	GO	2	2	0	2
72	52012883	GO	1	1	13	1
73	52012905	GO	2	3	2	3
74	52013430	GO	3	2	0	2
75	52013618	GO	1	2	1	23
76	52013880	GO	1	1	1	12
77	52014088	GO	1	3	1	0
78	52014118	GO	2	3	2	31
79	52014398	GO	2	3	21	3
80	52014517	GO	1	3	12	0
81	52014550	GO	2	3	2	0
82	52014576	GO	1	2	12	2
83	52014991	GO	1	2	13	21
84	52015033	GO	1	1	13	13
85	52015041	GO	3	3	3	31
86	52015068	GO	2	2	21	21
87	52015351	GO	2	1	21	13
88	52015386	GO	2	1	2	1
89	52015807	GO	2	3	23	3
90	52015815	GO	1	2	1	0
91	52015939	GO	3	1	0	0
92	52015955	GO	1	2	13	23
93	52015963	GO	2	3	2	32
94	52015971	GO	2	2	2	2
95	52015998	GO	1	3	0	31
96	52016005	GO	2	1	21	1
97	52016900	GO	1	1	1	1
98	52017109	GO	2	1	21	1
99	52017311	GO	3	3	3	3
100	52017320	GO	3	1	0	0
101	52017630	GO	3	1	0	12
102	52017664	GO	2	1	21	1
103	52017745	GO	2	2	21	0
104	52018172	GO	2	3	0	31

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
105	52018318	GO	1	3	1	3
106	52018393	GO	1	1	0	1
107	52018415	GO	3	3	31	31
108	52018652	GO	1	2	12	21
109	52018920	GO	3	3	32	3
110	52019195	GO	3	1	31	1
111	52019233	GO	1	1	13	1
112	52019250	GO	2	3	23	31
113	52019420	GO	3	1	31	1
114	52019624	GO	1	1	1	1
115	52019802	GO	2	3	23	3
116	52020002	GO	3	3	31	31
117	52020231	GO	3	3	31	3
118	52020371	GO	3	3	32	3
119	52020410	GO	2	2	23	2
120	52020428	GO	3	1	31	13
121	52020444	GO	3	2	3	23
122	52020479	GO	3	2	31	0
123	52020487	GO	3	3	32	32
124	52020509	GO	2	3	23	32
125	52020533	GO	2	3	0	31
126	52020541	GO	2	2	2	2
127	52020576	GO	1	3	1	3
128	52020843	GO	2	3	2	32
129	52020851	GO	1	2	1	2
130	52020860	GO	1	2	1	2
131	52020894	GO	2	3	2	0
132	52020924	GO	2	3	21	0
133	52020932	GO	1	1	13	13
134	52020940	GO	1	2	0	2
135	52020959	GO	3	3	31	0
136	52020967	GO	3	3	32	3
137	52020975	GO	1	2	0	2
138	52020991	GO	3	1	0	0
139	52021009	GO	1	1	1	0
140	52021025	GO	2	2	21	2

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
141	52021033	GO	2	2	2	23
142	52021041	GO	2	3	21	32
143	52021068	GO	1	3	12	32
144	52021076	GO	1	1	1	0
145	52021084	GO	3	2	3	23
146	52021092	GO	3	3	31	3
147	52021106	GO	3	3	32	3
148	52021335	GO	3	2	32	23
149	52021793	GO	1	2	13	23
150	52022080	GO	3	1	0	12
151	52022102	GO	2	2	23	2
152	52022137	GO	2	2	2	2
153	52022145	GO	1	2	1	0
154	52022170	GO	3	3	31	3
155	52022277	GO	3	3	3	3
156	52022447	GO	1	1	12	1
157	52022471	GO	2	1	2	13
158	52022560	GO	1	2	1	2
159	52022714	GO	3	3	3	31
160	52022730	GO	2	3	2	3
161	52022838	GO	2	2	0	2
162	52022889	GO	3	2	31	23
163	52022900	GO	2	3	2	31
164	52023257	GO	2	3	21	31
165	52023443	GO	3	3	32	31
166	52023524	GO	2	1	0	13
167	52023931	GO	1	3	1	31
168	52024148	GO	1	1	12	1
169	52024180	GO	3	3	3	31
170	52024369	GO	1	3	13	3
171	52024628	GO	2	3	23	0
172	52024679	GO	2	3	23	32
173	52024741	GO	2	2	2	23
174	52025411	GO	2	3	2	31
175	52025454	GO	2	3	0	3
176	52025489	GO	3	3	3	31

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
177	52025675	GO	1	3	12	3
178	52025772	GO	2	1	2	1
179	52026108	GO	2	2	23	23
180	52026256	GO	2	3	2	31
181	52026400	GO	1	1	0	12
182	52026531	GO	1	3	1	31
183	52026701	GO	1	3	13	0
184	52026817	GO	1	1	12	12
185	52026841	GO	1	1	12	13
186	52027082	GO	2	2	2	23
187	52027163	GO	2	2	23	21
188	52027180	GO	2	2	23	0
189	52027309	GO	2	2	23	23
190	52027570	GO	1	2	0	21
191	52027678	GO	3	1	3	13
192	52027783	GO	3	3	32	0
193	52027996	GO	2	1	2	1
194	52028194	GO	2	2	2	2
195	52028232	GO	3	1	0	12
196	52028259	GO	1	3	1	0
197	52028372	GO	2	2	2	2
198	52028488	GO	1	2	12	21
199	52028496	GO	3	3	3	0
200	52028917	GO	3	3	31	31
201	52029050	GO	2	1	23	1
202	52029131	GO	3	1	31	13
203	52029182	GO	2	3	21	32
204	52029239	GO	2	1	21	0
205	52029425	GO	1	1	12	1
206	52029620	GO	3	2	32	2
207	52029654	GO	3	1	32	1
208	52029735	GO	3	2	32	21
209	52029808	GO	1	1	12	1
210	52029875	GO	3	2	32	2
211	52030040	GO	3	2	31	2
212	52030148	GO	3	2	3	2
213	52030270	GO	1	3	13	3

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
214	52030415	GO	2	2	2	2
215	52030490	GO	3	3	31	0
216	52030628	GO	2	2	21	2
217	52030679	GO	2	2	2	21
218	52030776	GO	2	2	23	23
219	52030814	GO	2	2	23	21
220	52030822	GO	3	2	0	2
221	52030830	GO	2	2	2	21
222	52030873	GO	1	1	12	1
223	52030881	GO	2	2	0	2
224	52030890	GO	3	1	32	1
225	52030946	GO	1	3	12	3
226	52030962	GO	2	2	23	23
227	52030989	GO	2	2	2	2
228	52030997	GO	3	1	3	12
229	52031020	GO	2	2	23	21
230	52031063	GO	2	2	2	2
231	52031080	GO	1	2	12	0
232	52031110	GO	2	2	21	23
233	52031314	GO	1	3	0	32
234	52031330	GO	2	2	2	21
235	52031349	GO	2	3	2	3
236	52031454	GO	3	3	0	32
237	52031527	GO	2	2	0	2
238	52031535	GO	2	2	2	23
239	52031837	GO	2	2	21	21
240	52031861	GO	2	1	2	0
241	52031870	GO	2	2	21	21
242	52031888	GO	2	3	23	32
243	52031896	GO	2	2	23	2
244	52031900	GO	3	1	3	1
245	52031918	GO	3	2	31	0
246	52031977	GO	2	3	2	32
247	52032043	GO	2	2	2	23
248	52032213	GO	1	3	12	0
249	52032221	GO	1	2	12	2
250	52032230	GO	2	2	21	2

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
251	52032671	GO	1	1	13	12
252	52032710	GO	3	2	31	23
253	52032868	GO	1	3	1	32
254	52033279	GO	3	3	3	3
255	52033317	GO	3	2	32	2
256	52033333	GO	2	1	2	12
257	52033368	GO	2	2	2	2
258	52033384	GO	2	2	2	2
259	52033457	GO	2	3	2	31
260	52033481	GO	1	1	12	13
261	52033490	GO	3	1	3	1
262	52033503	GO	2	3	2	32
263	52033511	GO	2	1	2	12
264	52033520	GO	2	2	0	2
265	52033538	GO	3	3	32	32
266	52033554	GO	3	3	3	3
267	52033600	GO	2	2	2	21
268	52033643	GO	1	2	1	2
269	52033651	GO	2	2	2	2
270	52033910	GO	1	1	1	0
271	52033929	GO	2	1	21	12
272	52033953	GO	2	2	2	2
273	52033961	GO	3	1	32	0
274	52033970	GO	1	1	0	13
275	52034119	GO	1	3	13	3
276	52034151	GO	2	2	23	23
277	52034330	GO	1	1	12	12
278	52034410	GO	1	1	13	13
279	52034798	GO	2	2	21	23
280	52034810	GO	2	3	23	3
281	52034836	GO	1	3	13	0
282	52034860	GO	3	2	0	21
283	52034879	GO	3	2	32	2
284	52034941	GO	3	1	31	13
285	52034950	GO	3	3	31	3
286	52035026	GO	2	3	2	32
287	52035042	GO	3	2	32	2

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
288	52035050	GO	2	3	0	3
289	52035115	GO	3	3	32	31
290	52035140	GO	2	2	2	2
291	52035182	GO	1	1	13	1
292	52035220	GO	2	1	0	13
293	52035280	GO	3	1	31	12
294	52035301	GO	2	3	2	3
295	52035336	GO	3	3	31	32
296	52035344	GO	3	2	3	0
297	52035352	GO	3	2	0	0
298	52035379	GO	1	1	1	13
299	52035395	GO	2	2	23	23
300	52035441	GO	1	1	12	12
301	52035450	GO	1	2	0	23
302	52035468	GO	3	3	3	32
303	52035506	GO	2	2	21	23
304	52035549	GO	2	2	2	2
305	52035573	GO	2	2	2	2
306	52035603	GO	3	2	0	23
307	52035620	GO	3	2	32	21
308	52035662	GO	1	3	0	3
309	52036111	GO	3	3	32	0
310	52036197	GO	1	2	13	2
311	52036308	GO	3	2	32	21
312	52036375	GO	3	2	3	2
313	52036600	GO	3	1	0	13
314	52036677	GO	1	3	1	32
315	52036936	GO	1	1	1	1
316	52037169	GO	3	1	0	12
317	52037177	GO	3	2	3	23
318	52037223	GO	3	1	0	12
319	52037282	GO	3	3	3	32
320	52037410	GO	2	2	21	2
321	52037517	GO	2	1	2	1
322	52037568	GO	2	2	21	2
323	52037711	GO	2	3	0	32
324	52038289	GO	2	3	2	3

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
325	52038327	GO	2	2	2	2
326	52038343	GO	2	3	23	31
327	52038424	GO	3	2	32	0
328	52038521	GO	2	2	2	2
329	52038556	GO	1	2	0	2
330	52038734	GO	1	2	0	0
331	52038742	GO	2	2	2	21
332	52038823	GO	3	1	0	12
333	52039005	GO	2	3	0	32
334	52039200	GO	2	3	0	31
335	52039226	GO	1	1	12	1
336	52039366	GO	1	1	0	1
337	52039382	GO	2	2	2	21
338	52039412	GO	2	3	23	0
339	52039480	GO	1	1	1	12
340	52039498	GO	2	2	2	2
341	52039544	GO	2	2	2	23
342	52039625	GO	3	3	32	0
343	52039706	GO	3	3	32	3
344	52039714	GO	2	3	2	32
345	52039781	GO	2	2	2	21
346	52039790	GO	2	3	23	31
347	52039803	GO	2	3	23	32
348	52039811	GO	3	1	31	13
349	52039820	GO	2	3	2	31
350	52039854	GO	2	3	21	32
351	52039862	GO	2	3	21	0
352	52039870	GO	3	2	32	0
353	52039889	GO	2	2	0	0
354	52039897	GO	2	3	0	3
355	52039935	GO	3	1	0	12
356	52039943	GO	3	2	0	2
357	52039951	GO	2	2	0	2
358	52040089	GO	1	3	1	3
359	52040119	GO	3	3	32	3
360	52040127	GO	2	3	23	32
361	52040259	GO	3	2	3	23

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
362	52040267	GO	3	1	3	12
363	52040364	GO	1	1	1	13
364	52040410	GO	2	2	2	2
365	52040607	GO	3	3	31	32
366	52040780	GO	3	2	3	21
367	52040950	GO	1	2	1	21
368	52041239	GO	1	1	13	1
369	52041450	GO	1	3	12	3
370	52041476	GO	3	3	0	3
371	52041484	GO	3	2	0	21
372	52041506	GO	3	2	31	23
373	52041573	GO	1	1	13	1
374	52041689	GO	2	1	0	0
375	52041824	GO	3	3	3	0
376	52041875	GO	3	2	3	0
377	52041883	GO	3	3	32	32
378	52041891	GO	1	1	0	13
379	52041905	GO	1	3	1	0
380	52041913	GO	3	1	0	13
381	52041921	GO	1	2	1	2
382	52042022	GO	1	3	1	31
383	52042324	GO	3	2	31	2
384	52042375	GO	2	1	2	1
385	52042715	GO	2	2	23	2
386	52042804	GO	2	1	0	1
387	52042910	GO	2	2	2	2
388	52042944	GO	1	1	0	12
389	52043533	GO	2	1	23	0
390	52043711	GO	3	1	31	1
391	52043754	GO	3	2	32	2
392	52043762	GO	1	2	13	21
393	52044114	GO	3	2	32	0
394	52044130	GO	3	3	3	3
395	52044360	GO	3	2	31	2
396	52044386	GO	3	1	32	0
397	52044440	GO	2	2	2	23
398	52044459	GO	2	2	2	2

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
399	52044602	GO	2	2	2	0
400	52044815	GO	2	1	23	13
401	52045587	GO	3	1	3	1
402	52045617	GO	3	3	31	32
403	52045641	GO	3	3	32	3
404	52045668	GO	1	1	13	13
405	52045714	GO	2	1	21	13
406	52045820	GO	1	1	13	1
407	52045838	GO	3	1	31	13
408	52046028	GO	1	1	0	13
409	52046192	GO	2	2	2	21
410	52046257	GO	2	3	23	3
411	52046273	GO	2	3	21	31
412	52046290	GO	3	1	31	13
413	52046303	GO	3	3	31	3
414	52046311	GO	2	2	2	0
415	52046338	GO	3	1	32	13
416	52046362	GO	1	1	12	0
417	52046370	GO	2	3	21	0
418	52046451	GO	2	3	23	31
419	52047164	GO	3	1	31	0
420	52047229	GO	3	3	32	3
421	52047270	GO	2	2	2	0
422	52047288	GO	2	3	21	31
423	52047318	GO	2	2	2	2
424	52047431	GO	2	1	21	12
425	52047458	GO	3	2	3	23
426	52047474	GO	2	3	23	31
427	52047482	GO	2	1	2	13
428	52047490	GO	2	2	23	0
429	52047504	GO	2	3	23	3
430	52047512	GO	1	1	1	13
431	52047520	GO	2	2	23	21
432	52047539	GO	1	1	12	12
433	52047547	GO	2	2	2	2
434	52047695	GO	3	3	3	3
435	52048535	GO	3	2	0	2

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
436	52048730	GO	1	1	0	1
437	52048748	GO	1	2	1	0
438	52049183	GO	1	1	0	0
439	52049434	GO	2	2	2	21
440	52049515	GO	1	3	13	31
441	52049574	GO	2	1	0	13
442	52049671	GO	3	1	0	1
443	52049779	GO	1	2	1	21
444	52049809	GO	1	3	1	31
445	52049833	GO	1	1	13	12
446	52049841	GO	1	1	13	1
447	52049850	GO	3	3	32	31
448	52049884	GO	2	2	0	0
449	52049892	GO	1	1	13	1
450	52050793	GO	3	1	31	1
451	52050840	GO	1	3	12	31
452	52050874	GO	3	2	32	2
453	52050882	GO	1	3	12	0
454	52051080	GO	1	2	0	21
455	52051099	GO	2	2	2	2
456	52051102	GO	2	3	21	3
457	52051196	GO	2	1	23	13
458	52051200	GO	2	2	2	23
459	52051455	GO	3	2	0	2
460	52051579	GO	3	3	0	31
461	52051609	GO	1	2	13	2
462	52051692	GO	3	1	31	0
463	52051773	GO	2	3	23	31
464	52051897	GO	1	3	12	31
465	52051900	GO	3	2	0	23
466	52051951	GO	3	1	3	12
467	52052281	GO	1	3	13	31
468	52052346	GO	3	3	3	32
469	52052354	GO	2	2	0	0
470	52052532	GO	2	2	0	2
471	52052540	GO	3	3	32	3
472	52052613	GO	1	3	13	3

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
473	52052621	GO	2	2	2	2
474	52052630	GO	1	1	13	13
475	52052672	GO	1	3	0	0
476	52052680	GO	2	2	2	23
477	52053296	GO	3	2	32	0
478	52053318	GO	1	1	13	1
479	52053377	GO	3	2	32	2
480	52053385	GO	1	3	1	31
481	52053423	GO	3	1	3	0
482	52053431	GO	3	3	0	32
483	52053806	GO	1	1	13	1
484	52053970	GO	2	1	2	1
485	52054063	GO	3	1	3	1
486	52054195	GO	2	3	2	32
487	52054217	GO	3	2	0	2
488	52054250	GO	3	3	31	0
489	52054292	GO	3	3	3	32
490	52054314	GO	1	1	13	1
491	52054330	GO	2	2	2	2
492	52054349	GO	1	3	13	3
493	52054357	GO	2	3	2	32
494	52054373	GO	1	2	0	21
495	52054381	GO	1	1	1	12
496	52054403	GO	3	3	3	31
497	52054411	GO	3	3	3	3
498	52054497	GO	2	3	21	31
499	52054810	GO	2	1	21	1
500	52055027	GO	1	1	1	1
501	52055205	GO	2	2	2	2
502	52055221	GO	3	1	31	1
503	52055264	GO	3	3	32	3
504	52055272	GO	1	1	1	12
505	52055302	GO	1	2	12	23
506	52055531	GO	2	1	23	1
507	52055590	GO	2	3	21	0
508	52055647	GO	3	3	31	3
509	52055698	GO	3	1	3	1

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
510	52055906	GO	2	3	2	31
511	52055922	GO	1	3	13	31
512	52055930	GO	2	2	2	23
513	52056163	GO	3	2	32	0
514	52056368	GO	2	1	0	12
515	52056503	GO	3	3	32	32
516	52056520	GO	3	3	31	31
517	52056635	GO	3	3	3	0
518	52056791	GO	3	3	31	3
519	52057100	GO	1	1	13	13
520	52057259	GO	1	1	1	13
521	52057330	GO	2	2	2	2
522	52057631	GO	3	2	0	0
523	52057690	GO	3	2	32	23
524	52057933	GO	2	2	23	0
525	52057976	GO	1	2	0	23
526	52058182	GO	3	2	31	23
527	52058204	GO	3	3	3	3
528	52058360	GO	3	2	31	23
529	52058530	GO	2	3	0	31
530	52058638	GO	2	1	0	13
531	52058743	GO	1	1	13	1
532	52058778	GO	1	3	13	3
533	52058832	GO	2	2	0	23
534	52058840	GO	3	2	32	2
535	52059235	GO	2	2	2	21
536	52059340	GO	1	2	1	0
537	52059472	GO	3	3	0	31
538	52059502	GO	3	1	3	13
539	52059545	GO	1	1	1	0
540	52059553	GO	3	2	3	2
541	52059561	GO	3	3	31	3
542	52059588	GO	2	1	0	13
543	52059600	GO	3	3	3	3
544	52059626	GO	2	1	21	13
545	52059910	GO	3	1	0	13
546	52060004	GO	3	3	3	31

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
547	52060039	GO	3	3	3	31
548	52060071	GO	2	2	2	2
549	52060098	GO	2	1	2	12
550	52060152	GO	1	3	1	31
551	52060160	GO	1	3	13	32
552	52060209	GO	3	2	32	0
553	52060624	GO	2	1	21	13
554	52060888	GO	3	3	3	3
555	52061027	GO	1	2	1	2
556	52061051	GO	2	3	23	0
557	52061302	GO	1	2	1	0
558	52061310	GO	3	3	3	3
559	52061345	GO	3	1	31	12
560	52061612	GO	2	2	23	23
561	52061663	GO	1	2	13	2
562	52061701	GO	3	1	0	12
563	52061752	GO	1	1	13	13
564	52061817	GO	1	1	1	12
565	52061850	GO	3	2	3	23
566	52062481	GO	1	3	1	32
567	52062627	GO	1	1	12	13
568	52062635	GO	3	2	32	21
569	52062902	GO	3	3	3	31
570	52063070	GO	3	2	3	21
571	52063267	GO	3	3	32	31
572	52063321	GO	1	2	0	2
573	52063399	GO	2	2	0	2
574	52063526	GO	2	3	21	3
575	52063917	GO	1	2	1	21
576	52064050	GO	1	2	13	21
577	52064077	GO	1	1	1	1
578	52064441	GO	2	2	2	23
579	52064794	GO	2	3	21	31
580	52064808	GO	1	3	1	31
581	52064816	GO	2	2	21	0
582	52064824	GO	1	3	13	32
583	52064948	GO	1	2	0	23

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
584	52064956	GO	2	3	2	3
585	52064972	GO	3	2	31	23
586	52064999	GO	2	1	23	0
587	52065227	GO	1	1	13	1
588	52065456	GO	2	3	2	31
589	52065464	GO	2	3	23	32
590	52065600	GO	1	1	1	1
591	52065812	GO	1	3	13	3
592	52065952	GO	1	1	0	0
593	52065995	GO	1	1	13	1
594	52066010	GO	1	1	0	1
595	52066061	GO	3	3	0	31
596	52066525	GO	3	3	0	3
597	52066550	GO	2	3	0	0
598	52066649	GO	1	2	12	21
599	52066711	GO	2	2	21	2
600	52066720	GO	1	2	12	2
601	52066975	GO	1	2	0	0
602	52067343	GO	1	2	12	0
603	52067351	GO	1	2	12	2
604	52067459	GO	2	2	23	0
605	52067688	GO	1	1	0	13
606	52067696	GO	3	3	31	32
607	52067815	GO	2	2	2	2
608	52067831	GO	2	2	23	2
609	52067874	GO	1	1	13	0
610	52067998	GO	1	1	13	12
611	52068048	GO	3	1	3	13
612	52068218	GO	1	1	13	0
613	52068412	GO	1	1	1	0
614	52068420	GO	2	1	21	0
615	52068439	GO	2	2	23	21
616	52068447	GO	1	2	13	23
617	52068510	GO	3	2	32	23
618	52068609	GO	2	2	23	2
619	52069095	GO	1	2	13	21
620	52069109	GO	2	1	23	1

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
621	52069168	GO	2	3	2	32
622	52069630	GO	2	3	2	0
623	52069907	GO	2	1	2	12
624	52069915	GO	2	2	23	2
625	52069931	GO	3	3	32	32
626	52069958	GO	1	3	1	3
627	52069982	GO	1	2	0	23
628	52070115	GO	2	1	2	12
629	52070158	GO	1	1	13	1
630	52070620	GO	3	1	32	12
631	52070638	GO	2	3	0	3
632	52070972	GO	3	3	32	3
633	52071014	GO	2	2	23	23
634	52071863	GO	3	3	0	3
635	52072100	GO	3	1	3	1
636	52072223	GO	3	1	32	1
637	52072894	GO	1	2	12	0
638	52073300	GO	3	2	31	21
639	52073459	GO	1	1	0	1
640	52073467	GO	2	2	2	2
641	52073513	GO	3	1	31	13
642	52073572	GO	2	2	2	2
643	52074030	GO	1	2	1	23
644	52074366	GO	1	2	0	23
645	52074820	GO	2	2	2	0
646	52075117	GO	3	2	3	0
647	52075311	GO	2	3	0	0
648	52075427	GO	2	2	23	23
649	52075478	GO	3	1	3	13
650	52075516	GO	2	2	0	2
651	52075583	GO	3	1	3	13
652	52075931	GO	1	1	13	1
653	52076008	GO	3	3	0	0
654	52076261	GO	2	3	23	32
655	52076466	GO	2	2	21	0
656	52076830	GO	3	2	3	0
657	52076857	GO	2	3	2	32

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
658	52076865	GO	2	2	21	21
659	52076890	GO	3	3	0	3
660	52076911	GO	3	3	32	3
661	52077900	GO	2	1	0	1
662	52077942	GO	1	2	13	2
663	52078523	GO	2	2	23	23
664	52079031	GO	3	2	3	2
665	52079317	GO	1	3	13	3
666	52079562	GO	2	1	2	1
667	52081850	GO	2	2	23	2
668	52082024	GO	3	3	32	32
669	52082350	GO	1	2	1	2
670	52082474	GO	2	2	23	23
671	52082610	GO	1	1	1	1
672	52082628	GO	1	1	12	1
673	52082695	GO	1	1	12	13
674	52082750	GO	2	3	2	3
675	52083101	GO	1	1	12	12
676	52083110	GO	3	3	3	3
677	52084485	GO	2	2	2	21
678	52085040	GO	1	1	13	13
679	52085333	GO	2	3	21	3
680	52085341	GO	2	2	0	2
681	52085600	GO	2	2	2	23
682	52086054	GO	2	3	0	0
683	52086097	GO	2	3	23	31
684	52086100	GO	1	2	1	2
685	52088413	GO	3	1	31	12
686	52088456	GO	3	1	0	1
687	52088499	GO	3	3	31	3
688	52088731	GO	3	3	3	3
689	52088812	GO	1	3	12	3
690	52089401	GO	2	2	21	23
691	52090132	GO	2	2	2	23
692	52090299	GO	2	2	2	23
693	52090582	GO	2	1	0	12
694	52090736	GO	2	1	21	13

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
695	52090752	GO	3	2	0	0
696	52090949	GO	3	1	32	12
697	52091163	GO	3	2	0	23
698	52091759	GO	1	2	1	21
699	52092054	GO	1	2	1	23
700	52092127	GO	1	1	0	1
701	52092135	GO	2	2	2	23
702	52092186	GO	2	1	2	12
703	52092291	GO	3	1	3	1
704	52092356	GO	2	2	21	0
705	52092410	GO	3	3	31	0
706	52092607	GO	1	3	13	31
707	52092623	GO	2	2	2	2
708	52092631	GO	2	2	2	2
709	52092640	GO	2	2	2	2
710	52092658	GO	3	2	3	23
711	52092771	GO	1	3	1	31
712	52093042	GO	3	3	3	32
713	52093115	GO	3	1	32	13
714	52093140	GO	2	3	2	31
715	52093590	GO	3	1	31	13
716	52094227	GO	2	1	21	13
717	52094383	GO	3	3	31	0
718	52094421	GO	1	1	1	1
719	52094529	GO	1	2	13	2
720	52094634	GO	3	3	0	3
721	52096254	GO	2	2	0	2
722	52096939	GO	2	2	23	23
723	52097528	GO	2	3	23	32
724	52097641	GO	2	3	2	32
725	52098206	GO	2	3	2	3
726	52098257	GO	2	3	2	0
727	52098800	GO	3	3	32	31
728	52101614	GO	2	1	2	12
729	52116409	GO	2	2	21	23
730	52188400	GO	2	2	23	2
731	52241351	GO	3	2	32	0

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
732	52259390	GO	3	2	3	2
733	52259420	GO	2	2	23	0
734	52274357	GO	3	3	3	3
735	53000846	DF	2	2	21	23
736	53000854	DF	3	3	3	32
737	53000919	DF	3	1	32	0
738	53000927	DF	3	2	3	23
739	53001354	DF	3	1	31	1
740	53001443	DF	3	3	3	31
741	53001729	DF	3	2	3	21
742	53002466	DF	2	3	23	3
743	53002482	DF	2	3	2	0
744	53002539	DF	2	2	23	2
745	53002547	DF	3	3	3	32
746	53002563	DF	1	3	1	32
747	53002784	DF	2	2	23	2
748	53003063	DF	1	2	13	23
749	53003446	DF	2	2	2	0
750	53003454	DF	2	2	2	23
751	53003462	DF	2	3	2	32
752	53003470	DF	1	1	13	13
753	53003519	DF	3	3	32	0
754	53004256	DF	3	3	3	3
755	53004981	DF	1	2	13	2
756	53004990	DF	3	1	31	13
757	53005007	DF	1	1	1	1
758	53005090	DF	3	2	31	0
759	53005210	DF	3	3	3	0
760	53005333	DF	2	3	23	32
761	53005350	DF	1	1	12	1
762	53005368	DF	2	3	2	32
763	53005392	DF	2	1	2	12
764	53005740	DF	3	1	32	0
765	53005961	DF	3	2	31	23
766	53005996	DF	2	2	2	23
767	53006003	DF	1	3	1	0
768	53006046	DF	1	3	1	3

(Continua)

(Continuação)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
769	53006054	DF	1	1	1	12
770	53006160	DF	2	2	23	23
771	53006496	DF	1	1	13	0
772	53006968	DF	3	3	32	32
773	53006976	DF	2	2	2	2
774	53007069	DF	3	3	3	32
775	53007280	DF	1	3	0	32
776	53007301	DF	2	2	2	2
777	53007336	DF	1	3	0	3
778	53007395	DF	2	3	23	3
779	53007409	DF	3	2	32	2
780	53007522	DF	1	2	0	2
781	53007883	DF	3	3	32	32
782	53007921	DF	1	1	1	0
783	53008111	DF	1	2	12	2
784	53008146	DF	1	3	13	31
785	53008391	DF	2	3	23	32
786	53008405	DF	1	2	12	2
787	53008456	DF	2	3	0	32
788	53008782	DF	3	3	3	32
789	53008979	DF	2	3	21	32
790	53009002	DF	3	2	32	2
791	53009070	DF	1	1	13	0
792	53009177	DF	2	2	2	2
793	53009355	DF	1	1	1	13
794	53009380	DF	3	2	3	23
795	53009460	DF	3	1	3	12
796	53009479	DF	3	1	0	12
797	53009665	DF	2	3	21	3
798	53009690	DF	2	2	2	2
799	53009711	DF	2	2	23	21
800	53009746	DF	3	2	31	2
801	53009851	DF	2	1	0	0
802	53010027	DF	2	2	21	23
803	53011040	DF	2	2	2	23
804	53011490	DF	2	3	2	3
805	53011503	DF	3	3	0	3

(Continua)

(Conclusão)

Tabela 12: Classificação das escolas públicas de Goiás e do Distrito Federal de acordo com o PE e o TM indicado pelo GoM no modelo de três perfis, segundo o critério, para os Anos/Edições 2013 e 2017

Nº	Código da Escola no INEP	UF	Perfis classificados pelo GoM			
			Perfis Extremos: critério da Moda		Tipos Mistos: critério de Melo (2007)	
			Ano 2013	Ano 2017	Ano 2013	Ano 2017
806	53011520	DF	1	3	0	32
807	53011589	DF	2	2	2	2
808	53011600	DF	2	2	21	2
809	53012054	DF	2	2	2	0
810	53012097	DF	1	1	1	0
811	53012100	DF	2	2	2	2
812	53012127	DF	3	1	31	13
813	53012593	DF	2	2	23	23
814	53012666	DF	1	3	0	3
815	53012747	DF	3	3	31	3
816	53012828	DF	3	1	32	13
817	53013352	DF	1	3	0	32
818	53013522	DF	2	2	23	23
819	53013972	DF	3	3	3	32
820	53014227	DF	3	2	3	21
821	53014260	DF	2	1	0	12
822	53014308	DF	2	3	23	32
823	53014316	DF	2	2	21	2
824	53014553	DF	3	3	32	32
825	53018605	DF	2	3	2	32
826	53068068	DF	3	3	3	32
827	53068114	DF	3	3	3	32
828	53068122	DF	2	2	2	0
829	53068149	DF	2	2	23	2

Fonte: Elaboração própria.