Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

FELIPE MACEDO DE ANDRADE

A rotatividade de diretores no contexto das políticas de responsabilização

Rio de Janeiro

2015

FELIPE MACEDO DE ANDRADE

A rotatividade de diretores no contexto das políticas de responsabilização

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

Profª Orientª Mariane Campelo Koslinski (UFRJ)

Rio de Janeiro

2015

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, por sempre me receberem com muita atenção e paciência.

À CAPES, pelo apoio financeiro que me permitiu cursar o mestrado com dedicação.

Às colegas Anita, Aline, Adriana e Raiane agradeço a parceria, as conversas e o empenho com o trabalho acadêmico. E a amizade de Carolina Portela, que dividiu comigo os inúmeros momentos de aprendizado.

Ao professor Marcio da Costa, pelas inúmeras críticas e discussões, que foram essenciais à minha formação.

Ao professor Ricardo Ceneviva, que sempre foi muito paciente e receptivo nas inúmeras dúvidas sobre estatística. Sua disciplina no IESP foi fundamental para a realização deste trabalho.

Aos meus pais Nena e Carlos, minha avó Julieta e irmãos Fabio, Bárbara e Marianna, que sempre me apoiaram incondicionalmente nesta etapa da minha vida.

À minha noiva Carol, pelo carinho e cooperação. Seu apoio foi essencial para a conclusão deste trabalho.

À minha orientadora Mariane Koslinski, uma grande referência para mim como pesquisadora e professora. Obrigado pela amizade, respeito, dedicação, rigor e todo apoio ao longo deste período.

SUMÁRIO

Lista de siglas e abreviações VI

Lista de gráficos e tabelas VII

Resumo X

Abstract XI

1. Introdução 1

2. Evidências Internacionais sobre Políticas de Responsabilização 6
2.1. Responsabilização Escolar: Impactos sobre Eficácia/Desempenho e Desigualdade 7
2.2. Práticas de *Gaming* 10
2.3. Responsabilização Escolar - Práticas e Relações Escolares 13
2.4. Políticas de Responsabilização Escolar e Rotatividade de Diretores 15
2.5. Desenhos de Políticas de Responsabilização e Rotatividade de Diretores 19

3. Políticas de Avaliação e Responsabilização no Cenário Brasileiro 24
3.1. Desenhos de Responsabilização Escolar e Pressão sobre Diretores 24
3.2. A Política de Responsabilização do Município do Rio de Janeiro 27
3.3. Provimento do Cargo de Diretor no Brasil e no Município do Rio de Janeiro 35
3.4. Reformas Educacionais e Possíveis Impactos na Gestão das Escolas 37

4. Análises Preliminares da Rotatividade de Diretores 42
4.1. Descrição dos Dados 42
4.2. Análise da Rotatividade de Diretores no Município do Rio de Janeiro 47
4.2.1. Troca no Cargo Ano a Ano (SME) 47
4.2.2. Troca Durante os Mandatos 49
4.2.3. Primeiro e Segundo Mandatos (SME) 50
4.2.4. Primeiro Mandato (CREs) 2006-2008/2009 52
4.2.5. Segundo Mandato (CREs) 2009-2011/2012 54

5. Estimação dos Modelos 58

5.1. Modelos por Ciclo de Gestão 58
5.1.1. Primeiro Ciclo (2006-2008/2009) 59
5.1.2. Segundo Ciclo (2009-2011/2012) 68

6. Considerações Finais 78

7. Referências Bibliográficas 81

8. Anexos 86

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

AYP – Adequate Yearly Progress

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

GED – Gerência de Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDE-Rio – Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEP – Limited English Proficiency

TRI – Teoria de Resposta ao Item

NCLB – No Child Left Behind Act

PAD – Prêmio Anual de Desempenho

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SME - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

TAAS – Texas Assessment of Academic Skills

UCEA – University Council for Educational Administration

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1: Porcentagem de diretores que deixaram o cargo ano a ano

Gráfico 2: Porcentagem de troca de diretores durante o mandato (2006-2008/ 2009-2001)

Gráfico 3: Porcentagem de reeleição, não reeleição e troca durante o mandato (2006-2008/2009)

Gráfico 4: Porcentagem de reeleição, não reeleição e troca durante o mandato (2009-2011/2012)

Gráfico 5: Porcentagem de diretores que foram reeleitos (2006-2008/2009)

Gráfico 6: Porcentagem de diretores que não foram reeleitos (2006-2008/2009)

Gráfico 7: Porcentagem de diretores que deixaram o cargo antes do término do mandato (2006-2008/2009)

Gráfico 8: Porcentagem de diretores que foram reeleitos (2009-2011/2012)

Gráfico 9: Porcentagem de diretores que não foram reeleitos (2009-2011/2012)

Gráfico 10: Porcentagem de diretores que deixaram o cargo antes do término do mandato (2009-2011/2012)

Gráfico 11: Probabilidades preditas para a variável de percepção de carência no primeiro ciclo (2006-2008/2009)

Gráfico 12: Probabilidades preditas para a variável de média da nota padronizada 2005-2007 para os anos iniciais no primeiro ciclo (2006-2008/2009)

Gráfico 13: Probabilidades preditas para a variável de média da nota padronizada 2005-2007 para os anos finais no primeiro ciclo (2006-2008/2009)

Gráfico 14: Probabilidades preditas para a variável de experiência no primeiro ciclo (2006-2008/2009)

Gráfico 15: Probabilidades preditas para a variável de percepção de carência no segundo ciclo (2009-2011/2012)

Gráfico 16: Probabilidades preditas para a mudança no desempenho das escolas de anos iniciais do ensino fundamental no segundo ciclo (2009-2011/2012)

Gráfico 17: Probabilidades preditas para a mudança no desempenho das escolas de anos finais do ensino fundamental no segundo ciclo (2009-2011/2012)

Gráfico 18: Probabilidades preditas para a variável de experiência no segundo ciclo (2009-2010/2011)

Tabela 1: Metas para premiação dos servidores (2009)
Tabela 2: Tabela de metas para SME
Tabela 3: Tabela de metas para as CRE e outras Unidades Administrativas (2013)
Tabela 4: Metas individuais para diretores (Cargos Estratégicos)
Tabela **5:** Descrição das variáveis utilizadas nos modelos
Tabela 6: Descrição das variáveis utilizadas nos modelos
Tabela 7: Regressões logísticas multinomiais estimando as chances do diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2006-2008/2009
Tabela 8: Regressões logísticas multinomiais estimando as chances do diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2006-2008/2009
Tabela 9: Regressões logísticas multinomiais estimando as chances do diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2009-2011/2012
Tabela 10: Regressões logísticas multinomiais estimando as chances do diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2009-2011/2012
Tabela 11: Regressões logísticas multinomiais estimando o log das chances do diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2006-2008/2009
Tabela 12: Regressões logísticas multinomiais estimando o log das chances do diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2006-2008/2009
Tabela 13: Regressões logísticas multinomiais estimando o log das chances do diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2009-2011/2012
Tabela 14: Regressões logísticas multinomiais estimando o log das chances do diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2009-2011/2012
Tabela 15: Regressões logísticas multinomiais estimando o log das chances do

diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2006-2008/2009

Tabela 16: Regressões logísticas multinomiais estimando o log das chances do diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2009-2011/2012

RESUMO

ANDRADE, Felipe. *A rotatividade de diretores no contexto das políticas de responsabilização*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esta dissertação investiga o fenômeno da rotatividade de diretores no município do Rio de Janeiro, no período de 2005 a 2012. Esse período compreende o momento antes e depois da implementação de políticas de responsabilização pela Secretaria Municipal de Educação. O objetivo desta pesquisa visa investigar os padrões e mudanças, além dos fatores associados às taxas de rotatividade na rede municipal. Nossa hipótese era de que a implementação das políticas de responsabilização levaria ao aumento das porcentagens de trocas de diretores. A base de dados utilizada nesta pesquisa atesta para o acréscimo do percentual de gestores que não são reeleitos. Portanto, essa pesquisa fez uso de modelos estatísticos que permitissem estimar as chances dos diretores serem reeleitos ou abandonarem a gestão das escolas antes do término do mandato. Os resultados encontrados sugerem que o aumento da percepção de carência, a experiência do diretor e o desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala estão intimamente ligados à probabilidade dos diretores permanecerem ou não na administração das escolas.

Palavras-chave: políticas de responsabilização; rotatividade de diretores; desempenho escolar.

ABSTRACT

ANDRADE, Felipe. *Principal turnover in the context of accountability policies*. 2015. Dissertation (Master of Education) – Postgraduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This dissertation investigates the principal turnover phenomenon in the municipal schools system of Rio de Janeiro, in the period from 2005 to 2012. This period includes the time before and after the implementation of accountability policies by the Municipal Education. This research aims to investigate the patterns and changes in addition to the factors associated with turnover rates in public schools. Our hypothesis was that the implementation of the accountability policies would lead to increase the principal turnover percentages. The database used in this study confirms the increased the principal percentage that who are not reelected. Therefore, this research used statistical models that allow estimating the chances of principal reelection or they leave the schools management before the end of the term. The results suggest that the increased of teachers' perceptions of lack of resources, principals' experience and the student performance in large-scale assessments, are closely linked to the probability of principals remain or not in the schools administration.

Keywords: Accountability policies; principal turnover, student performance.

1. Introdução

Esta dissertação investiga o fenômeno da rotatividade de diretores no sistema educacional do município do Rio de Janeiro. Mais especificamente, pretende investigar esse fenômeno frente às reformas educacionais que introduziram os sistemas de avaliação em larga escala do desempenho dos estudantes e o estabelecimento de padrões e consequências aos envolvidos, como por exemplo, as políticas de *accountability* ou responsabilização escolar. Mesmo que este tema ainda não seja investigado no Brasil, ele tem sido foco de diversas pesquisas educacionais em outros contextos, como nos Estados Unidos.

A investigação da rotatividade de diretores torna-se pertinente frente aos estudos que observam a liderança e/ou gestão como importantes mecanismos promotores de eficácia escolar. Tais estudos têm evidenciado cada vez mais o papel dos diretores como agentes responsáveis pela transformação do cotidiano escolar. Através da adoção de medidas eficazes de gestão e alocação de recursos, eles seriam capazes de assegurar o aumento da aprendizagem dos estudantes, bem como a redução das desigualdades intraescolares.

Além disso, reformas educacionais que envolvem as políticas de responsabilização escolar têm sido apontadas como um dos fatores responsáveis pelo aumento das atribuições e pressões sobre os gestores educacionais, já que consequentemente elevariam as taxas de rotatividade de diretores. Ainda que parte da bibliografia que estuda esse fenômeno tente desenvolver esquemas causais entre a adoção de políticas de responsabilização escolar e o aumento das taxas de rotatividade, é importante salientar que diversas outras características podem induzir e interagir para a saída do diretor do cargo. Por exemplo, pode ser que algumas unidades educacionais já apresentassem maior probabilidade de rotatividade de diretores e que, com a implementação de políticas de responsabilização, as escolas mais vulneráveis possam vir a apresentar probabilidade maior de rotatividade.

Por outro lado, características culturais dos sistemas de ensino, aumento da carga horária de trabalho e aumento das responsabilidades instrucionais, estresse no trabalho, mudanças nas características demográficas dos estudantes, falta de suporte, burocracia do Estado e falta de autonomia, além dos desenhos

de políticas, podem influenciar as taxas de rotatividade (SHEPPARD, 2010). Algumas pesquisas tentam associar a estabilidade do gestor no cargo à melhora do desempenho das escolas em avaliações em larga escala. Partlow (2007) argumenta que parte dessa ideia está baseada em três crenças: a primeira define que qualquer reforma educacional, para ser significativa, deve ser realizada no nível escolar, a segunda estabelece que qualquer mudança no nível escolar, envolve uma dimensão cultural, e a terceira afirma que essa mudança no nível escolar demanda tempo para acontecer. Em geral, as estimativas de tempo requeridas para transformação da cultura escolar levam, em média, de cinco a sete anos (FULLAN, 2001). Dessa forma, a estabilidade no cargo durante o período descrito anteriormente poderia ser fundamental para a avaliação da eficácia da gestão, visto que, estudos em eficácia escolar apontam que a estabilidade e a experiência dos diretores são elementos relevantes para a eficácia. Por outro lado, o aumento das taxas de rotatividade na direção escolar, após a implementação de uma reforma educacional, poderia representar a renovação de técnicos mais qualificados e ajustados às demandas políticas para o cargo. Portanto, há uma discordância sobre os fatores positivos/negativos decorrentes da rotatividade de diretores. Entretanto, no contexto brasileiro, não conhecemos o fenômeno da rotatividade, e muito menos, o impacto das reformas que trouxeram a avaliação e responsabilização sobre este fenômeno.

No Brasil, o Governo Federal adotou recentemente um sistema de avaliação com desenho censitário e medidas brandas (*low-stakes*) de responsabilização escolar (BRASIL, 2008). Além disso, diversos estados e municípios também implementaram seus próprios sistemas de avaliação e, na ausência de diretrizes nacionais, adotaram políticas de responsabilização escolar com distintos desenhos.

Seguindo essa tendência, o município do Rio de Janeiro adotou, em 2009, um sistema de avaliação próprio e dispositivos de responsabilização escolar. O desenho da política do município envolve consequências para as escolas e funcionários a partir do estabelecimento de metas, bônus salarial e mecanismos de corresponsabilização com instâncias superiores. O presente trabalho parte do pressuposto de que o estabelecimento de metas e consequências, bem como outras medidas que incluem mudanças nas formas de provimento ao cargo de diretor, pode ter contribuído para o aumento das atribuições e das pressões sobre

os gestores das escolas e, consequentemente, para o aumento da rotatividade de diretores na rede municipal.

Com base no que foi apresentado, o objetivo desta dissertação é investigar os padrões e as mudanças na taxa de rotatividade de diretores e os fatores associados à rotatividade na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, no período de 2005 a 2012. As questões propostas são: a) Quais são as taxas de rotatividade de diretores no município do Rio de Janeiro neste período? b) A implementação da política de responsabilização da SME em 2009 foi acompanhada pelo aumento da rotatividade diretores? c) As taxas de rotatividade de diretores são diferenciadas nas Coordenadorias Regionais de Educação? d) Quais características estão associadas à probabilidade do diretor não ser reeleito ou deixar o cargo antes do término do mandato? e) As características associadas à rotatividade de diretores mudam após a implementação das políticas de responsabilização escolar em 2009? f) Quais características do contexto escolar impactam nas chances do diretor permanecer ou não durante o mandato à frente da escola? g) O desempenho das escolas nas avaliações em larga escala exerce impacto na probabilidade dos gestores deixarem o cargo?

Partimos da hipótese de que a introdução de mecanismos de responsabilização no município do Rio de Janeiro em 2009 foi acompanhada por um aumento nas taxas de rotatividade de diretores. Além disso, com a introdução de metas e maior pressão sobre os diretores, esperávamos observar uma associação entre o desempenho das escolas nas avaliações em larga escala e a probabilidade do diretor não ser reeleito e deixar o cargo antes do término do mandato.

Para atender ao objetivo e às questões de estudo apresentadas anteriormente, a metodologia do presente estudo foi dividida em duas partes. Na primeira parte foram apresentados e discutidos os dados descritivos das trocas de diretores ano a ano na rede de ensino do município do Rio de Janeiro. Na segunda parte foram ajustados modelos de regressão logísticas multinomiais para estimar as probabilidades dos diretores não serem reeleitos e deixarem o cargo antes do término do mandato, nos dois ciclos de gestão compreendidos pela pesquisa, de 2006 a 2008 e 2009 a 2011.

A justificativa para estudar esse tema está alicerçada em algumas questões já mencionadas anteriormente. A falta de estudos sobre a rotatividade

de diretores e seus condicionantes no contexto brasileiro não permitem que saibamos, ao menos, o tamanho deste fenômeno. Os trabalhos que abordam as políticas de avaliação e responsabilização escolar também são escassos, os poucos que existem no Brasil focalizam, principalmente, o impacto sobre o desempenho das escolas. Portanto, este trabalho propõe observar, mesmo que de maneira preliminar, um possível impacto não intencionado das políticas de responsabilização escolar. A estabilidade e experiência dos diretores no cargo são apontadas como importantes mecanismos de eficácia escolar. No entanto, a rotatividade de diretores não necessariamente é antagônica à promoção da eficácia da escola. Por exemplo, no Brasil e em outros sistemas educacionais, observamos uma quase ausência de mecanismos objetivos para avaliar o desempenho dos diretores e menos ainda, de dispositivos de troca de gestão, exceto, em sistemas educacionais em que o provimento ao cargo é realizado por indicação política. Nesse último caso, o critério empregado também não é a eficácia do diretor.

Esta dissertação foi dividida em cinco capítulos, além da introdução. No primeiro capítulo são apresentadas e discutidas as evidências internacionais sobre as políticas de responsabilização escolar, com foco no impacto de tais políticas sobre a eficácia, desempenho e desigualdade, práticas de *gaming* e relações escolares. O capítulo conta também com uma revisão bibliográfica sobre a rotatividade de diretores no contexto internacional, apresenta as principais causas associadas a esse fenômeno e como diferentes desenhos de políticas de responsabilização escolar podem impactar na rotatividade de diretores.

O segundo capítulo conta com uma breve discussão sobre os desenhos de políticas de responsabilização e como estes desenhos podem elevar as atribuições e pressões sobre os diretores. Posteriormente, é feita uma análise detalhada das políticas de avaliação e responsabilização escolar do município do Rio de Janeiro, além das formas mais usuais de provimento ao cargo de diretor no Brasil e no município do Rio de Janeiro. Por último, o capítulo discute como as recentes reformas educacionais brasileiras podem impactar na gestão das escolas.

O terceiro capítulo apresenta o desenho de pesquisa e as análises iniciais sobre as porcentagens de diretores que são reeleitos, que não se reelegem e que

deixam o cargo antes do término do mandato, no período de 2005 a 2012. Além disso, são exibidas as estatísticas descritivas das variáveis utilizadas na pesquisa.

O quarto capítulo expõe os resultados e as discussões sobre os modelos multinomiais para os dois ciclos de gestão. Além disso, são apresentadas as probabilidades preditas de os diretores serem reeleitos, não se reelegerem e deixarem o cargo antes do término do mandato, com base nas variáveis de percepção de carência, experiência do diretor e desempenho das escolas nas avaliações externas.

O último capítulo discute os resultados encontrados na pesquisa e a política de responsabilização do município do Rio de Janeiro, e além disso, aponta para sugestões de investigações futuras sobre o tema da rotatividade de diretores.

2. Evidências Internacionais sobre Políticas de Responsabilização Escolar

A *accountability* escolar possui características específicas, que a diferem de outros sistemas de *accountability* ou de responsabilização. O conceito de *accountability* escolar pode ser pensado a partir da relação principal-agente, na qual o principal induz uma determinada ação ao agente, e este, ao cumpri-la, recebe um benefício em troca (KOSLINSKI et al. 2014). Ao mesmo tempo, Brooke (2006) destaca que as políticas de responsabilização escolar envolvem certo de grau de descentralização e que os desenhos de políticas adotados no contexto brasileiro manifestam diversas nuances, tais como: (i) ênfase na responsabilização da escola ou corresponsabilização da escola e instâncias superiores; (ii) desenvolvimento da cooperação ou competição entre as escolas; (iii) adoção de mecanismos de *accountability* social e/ou de corresponsabilização dos responsáveis dos alunos. Dessa forma, com o objetivo de proporcionarem concepções mais aprimoradas de objetivos e metas, além de elevarem o desempenho das escolas, os governos têm adotado esse tipo de política. Existem diversos tipos de políticas de responsabilização na área de educação, e grande parte de seus desenhos focaliza e coloca mais pressão sobre a escola, e principalmente, sobre os diretores. Especificamente, são esses os desenhos discutidos nessa dissertação, pois refletem melhor as políticas de responsabilização escolar adotadas no contexto brasileiro, e, em especial, no município do Rio de Janeiro.

O debate internacional sobre o impacto desse tipo de política na educação tem apontado para distintos resultados, intencionados ou não intencionados. Por exemplo, não há acordo sobre o impacto no desempenho dos estudantes nos Estados Unidos. Algumas pesquisas argumentam que as políticas de responsabilização elevaram o desempenho médio dos estudantes, outras demonstraram que os ganhos no desempenho não se sustentam em longo prazo. Em outros contextos, como na Índia, estudos com modelos de análises robustos observaram um impacto positivo no desempenho dos estudantes. Por outro lado, pesquisadores também alegam que os efeitos dessas políticas no aprendizado dos estudantes é, muitas vezes, difícil de ser medido. Portanto, o avanço no aprendizado pode estar associado a mecanismos de ‘trapaça’ utilizados pelas escolas, fruto das pressões da política sobre os agentes escolares. Tais pressões,

e as respostas dos atores escolares, por sua vez, podem resultar em maior desigualdade entre estudantes e entre escolas.

Outros estudos argumentam que as políticas de responsabilização escolar foram responsáveis pelo aumento das atribuições e tarefas dos diretores, elevando as taxas de rotatividade dos sistemas educacionais. A falta de consenso sobre os efeitos das políticas de responsabilização pode ser creditada, em parte, aos diferentes desenhos que essas políticas apresentam, em relação às características culturais, sociais e econômicas do contexto onde são implementadas, e à relação de legitimidade que os agentes *street level* atribuem à política.

O objetivo deste capítulo é apresentar as principais evidências internacionais sobre os possíveis impactos das políticas de responsabilização na educação, destacando como efeitos não esperados podem interferir na relação entre as políticas de responsabilização escolar e o aumento do desempenho das escolas. Portanto, a relevância de estudar a rotatividade de diretores neste contexto também está baseada na ideia de pensar este fenômeno como um efeito não esperado pelos formuladores de políticas. Assim, o capítulo discute e sistematiza algumas evidências sobre o impacto de políticas de responsabilização escolar, sendo dividido em quatro blocos: a) eficácia/desempenho e desigualdade; b) práticas de *gaming*; c) mudanças nas relações escolares, e d) rotatividade de diretores.

2.1. Responsabilização Escolar: Impactos sobre Eficácia/Desempenho e Desigualdade

Neste tópico, são abordadas algumas pesquisas que apontam os impactos da política de responsabilização escolar sobre o aumento médio no desempenho dos estudantes e elevação das desigualdades entre escolas. Como mencionado anteriormente, não há consenso sobre o impacto desse tipo de política no desempenho dos estudantes. Nos Estados Unidos, inúmeros estudos tentam estimar os efeitos da política *No Chil Left Behind*. Ao realizarem ampla revisão bibliográfica, Figlio & Loeb (2011) destacam a dificuldade de isolar os efeitos da política de responsabilização no desempenho dos alunos de outros conjuntos de reformas educacionais adotados pelos estados. Os mesmos autores argumentam

que os resultados dessas pesquisas indicam que há efeito positivo da política de responsabilização escolar, que é maior sobre o desempenho de matemática do que de leitura.

Por exemplo, no que concerne ao contexto norte americano, Figlio e Rouse (2006) investigaram os efeitos de uma política de responsabilização escolar no desempenho de escolas de baixa performance, após a implantação de um sistema de *voucher*, e o estigma recebido a partir de um mecanismo de ranqueamento das escolas.

Em 1999, o estado da Flórida implementou o *A+ Plan for Education*, uma política que avaliava anualmente os estudantes da 3ª a 10ª séries nas disciplinas de matemática, leitura e escrita de todas as escolas públicas e *charters*[1] do estado. O programa premiava as escolas com melhores desempenhos e ganhos e atribuía sanções, através de financiamento adicional e assistência técnica, àquelas com menores indicadores. Essa política prevê também que as escolas sejam classificadas com um grau que varia de A a F, calculado a partir da porcentagem de estudantes que atingem a meta estabelecida anualmente. Os estudantes de escolas que receberam o grau F (baixo desempenho) por dois anos seguidos, recebiam um *voucher* que permitia a transferência do aluno para outra escola. O objetivo desse mecanismo de responsabilização era fazer com que as escolas com menores desempenhos enfrentassem forte estigma social (FIGLIO e ROUSE, 2006). Os autores empregaram um modelo de regressão para verificar o impacto do estigma social e da ameaça de se tornar elegível ao *voucher*, controlando por variáveis demográficas dos alunos e escola, sobre o desempenho das escolas. Os resultados demonstraram que as escolas que receberam o grau F foram as que tiveram maiores ganhos percentuais no ano posterior.

Em sistemas educacionais de outros países, os impactos de mecanismos de responsabilização não só foram positivos, como superiores aos norte-americanos. Brooke (2013) argumenta que as diferenças nos desenhos de políticas, a saturação de sistemas de avaliação nos Estados Unidos, a relação entre os atores escolares e as secretarias de educação, maior ou menor centralização de decisões, maior ou menor autonomia das escolas, além de

[1] As charter schools são caracterizadas pelo financiamento compartilhado entre os setores público e privado com maior autonomia na gestão, metodologia de ensino e alocação de recursos.

outras características culturais, podem ter sido determinantes na divergência dos resultados.

Uma pesquisa realizada na Índia, no estado de Andhra Pradesh, observou efeitos positivos sobre o desempenho dos estudantes após a implementação de uma política de responsabilização. Muralidharan e Sundararaman (2009) utilizaram um desenho de pesquisa experimental para verificar o efeito do sistema de bonificação sobre a aprendizagem dos estudantes. Foram criados três grupos compostos por 100 escolas escolhidas aleatoriamente. O primeiro grupo foi constituído por escolas que receberiam um bônus por desempenho, que deveria ser distribuído igualmente entre os professores. O segundo, também receberia o bônus que, no entanto, só poderia ser entregue individualmente aos professores das disciplinas avaliadas. O terceiro foi o grupo de controle. Foram aplicadas provas de leitura e matemática antes do início do programa aos alunos da 1ª a 5ª séries. Após dois anos de programa, os autores puderam verificar que os estudantes dos dois grupos de tratamento tiveram desempenho superior aos estudantes do grupo de controle. A diferença ficou em torno de 0.22 desvios-padrão, o que equivale a cerca de nove pontos na média da distribuição. Esta melhora foi verificada em todas as séries avaliadas, de todos os municípios de Andhra Pradesh e em todos os níveis socioeconômicos.

Para verificar se o bônus por desempenho nas escolas tratadas levaria os professores a focarem somente no ensino das disciplinas avaliadas, uma prova surpresa de ciências e estudos sociais foi aplicada a todos os estudantes. O desempenho das escolas tratadas também foi estatisticamente superior ao das escolas do grupo de controle. Portanto, os resultados encontrados indicam que o desempenho superior desses estudantes estava relacionado a ganhos reais em aprendizagem, e não simplesmente a melhor habilidade em fazer as provas (*teaching to the test*).

Outro resultado interessante encontrado pelos autores foi uma diferença de desempenho entre as escolas com bônus coletivo e com bônus individual. No primeiro ano do programa, esses dois grupos alcançaram resultados similares, mas no segundo ano, as escolas com bônus individual tiveram um desempenho de 0.27 desvios-padrão superior ao grupo de controle, enquanto as escolas com bônus coletivo experimentaram um desempenho de 0.16 desvios-padrão maior que o grupo de controle. Esses resultados sugerem que ter uma política de bônus

eleva o desempenho de todo sistema de ensino, mas que atrelar a recompensa somente aos professores das disciplinas avaliadas pode gerar ganhos superiores de desempenho.

As políticas de responsabilização podem também resultar em efeitos não desejáveis, como o aumento das desigualdades entre escolas. Em 2010, o departamento de educação chileno desenvolveu uma política que visava aumentar a informação disponível do desempenho das escolas. Essa política ficou conhecida com '*traffic lights*', porque classificava as escolas em verde, amarelo e vermelho, de acordo com seus respectivos desempenhos. Os formuladores dessa política partiam da premissa de que o aumento de informações sobre a qualidade das escolas, amplamente acessíveis aos pais, e a criação de um mercado escolar, impulsionaria a qualidade das unidades escolares.

A cada ano, eram entregues aos pais dos alunos boletins com informações sobre o desempenho da escola, e um conjunto de recomendações aos pais, como: revisar o caderno dos filhos, auxiliar no trabalho de casa, participar das atividades escolares, e perguntar aos professores sobre o progresso e dificuldades dos alunos. O mecanismo de responsabilização dessa política seria o êxodo de estudantes das escolas com baixos indicadores (vermelho), e fechamento de instituições que apresentassem baixo desempenho-repetidamente. Essa política foi amplamente critica por educadores e outros setores da sociedade, pois as escolas foram alinhadas pelas cores, sem levar em conta seu perfil socioeconômico, infraestrutura e localização geográfica. Dessa forma, unidades educacionais com altas porcentagens de alunos prioritários encontraram dificuldades de elevarem seus indicadores, aumentando a desigualdade entre as escolas de alto e baixo desempenho (ALLENDE, 2010).

2.2. Práticas de *Gaming*

As práticas de *gaming*[2] na educação podem ser caracterizadas pela adoção de estratégias que visam elevar o desempenho dos estudantes, sem necessariamente aumentar a aprendizagem dos mesmos. Muitas vezes, as

[2] O termo *gaming* pode ser entendido como um comportamento oportunista por parte dos empregados, de forma a afetar a avaliação de sua performance (ANDRADE, 2009).

práticas de *gaming* estão associadas ao aumento das desigualdades intraescolares. É possível que elas estejam associadas a inúmeras causas, como desenhos de políticas que estabelecem metas não factíveis às escolas, que não consideram as condições de oferta das escolas, sobre as quais os atores escolares possuem pouco poder/autonomia para mudar, ou que estabelecem fortes consequências aos envolvidos, como demissão e fechamento de escolas. Por sofrerem pressões da política, que podem envolver mecanismos de recompensa e demissão baseados no desempenho dos estudantes, esses atores podem utilizar estratégias para alcançar os padrões estabelecidos burlando o sistema (*gaming the system*). A seguir, são apresentadas duas pesquisas realizadas nos Estados Unidos que conseguiram captar mecanismos de *gaming* empregados pelas escolas.

Diamond e Spillane (2004) administraram inúmeras pesquisas na cidade de Chicago com o objetivo de compreender os possíveis impactos da política de responsabilização sobre o currículo das escolas e as práticas de professores e gestores. Neste artigo, o objetivo dos autores era verificar se a resposta das escolas à política de responsabilização dependia do contexto escolar. Para isso, eles realizaram entrevistas com professores e gestores, além de observações de reuniões em escolas públicas que estivessem em situações distintas diante da política de responsabilização. Ou seja, eles selecionaram escolas com alto desempenho, e escolas de baixo desempenho que estivessem enfrentando constantes pressões da política para elevarem seus indicadores educacionais.

Os resultados encontrados pelos autores apontam que as escolas que se encontram em situações divergentes utilizam estratégias diferenciadas frente às pressões da política. Por exemplo, as escolas com alto desempenho possuíam diretores que frequentemente incentivavam seus professores a continuarem melhorando. Nessas escolas, os dados da avaliação externa eram utilizados para acompanhar o desempenho dos estudantes e detectar aqueles com menores indicadores. Além disso, essas escolas também aproveitavam esses dados para produção de planos educacionais, que contavam com ampla colaboração dos professores e pais de alunos. Outra característica das escolas com alto desempenho era a realização de programas de reforço escolar focados em todos os estudantes. Por outro lado, as escolas com baixo desempenho que estavam enfrentando fortes pressões tinham como objetivo central alcançar a meta

estabelecida pela política. Dessa forma, os gestores dessas escolas adotaram estratégias de ameaças e incentivos aos professores, para que esses focassem em determinados estudantes e planejassem suas aulas em consonância com os conteúdos priorizados pela avaliação em larga escala. Para alcançarem as metas propostas pela política, essas escolas também elaboraram programas de reforço. No entanto, os únicos estudantes que poderiam participar eram aqueles mais próximos de obter a meta estabelecida, sem a participação dos alunos com menores desempenhos. Por não se tratar de uma pesquisa experimental, não se pode determinar uma relação de causalidade entre as práticas adotadas pelas escolas e a política de responsabilização, pois não é possível identificar se as escolas que participaram da pesquisa não adotavam práticas mais excludentes ou mais colaborativas antes da implementação da política de responsabilização. Além disso, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não se pode afirmar que as práticas adotas pelas escolas de baixo desempenho aumentaram as desigualdades intraescolares.

Outro exemplo de prática de *gaming* foi verificado por Heilig e Darling-Hammond (2008), no estado do Texas. Com o objetivo de investigar o progresso dos estudantes, seus respectivos desempenhos e a relação com a política de responsabilização com altas consequências, os autores analisaram dados longitudinais das características dos alunos e escolas, além de administrarem entrevistas com estudantes e demais agentes escolares. A partir desses dados, os autores constataram que as escolas utilizavam diferentes estratégias para aumentarem seus desempenhos na avaliação de larga escala local (*Texas Assessment of Academic Skills- TAAS*).

Com o objetivo de não sofrer sanções, as escolas afirmaram elevar as taxas de retenção (9ª série) dos estudantes com menores desempenhos no ano anterior ao avaliado pela política (10ª série). Aos alunos que permaneciam dois anos ou mais na mesma série de forma consecutiva, era concedido o direito de avançarem da 9ª série para a 11ª série. Os créditos escolares necessários para que esse estudante se transferisse de uma série para outra poderiam ser conquistados através de serviços comunitários. Dessa forma, as escolas garantiriam que esses estudantes não participassem da avaliação local e, consequentemente, não reduzissem o desempenho médio da escola. No entanto, para obter o diploma de graduação da *High School* é necessário que os alunos se

submetam ao *TAAS* e alcancem uma pontuação mínima estabelecida pelo estado do Texas. Ainda assim, os alunos podem realizar essa avaliação até o último ano da *High School*, sem reduzir o indicador da escola.

Como descrito anteriormente, as escolas podem utilizar estratégias de *gaming*, em função das fortes pressões que a política estabelece sobre elas e na ausência de um desenho que seja capaz de inibir esse tipo de prática. Tais estratégias podem decorrer da não aceitação e de um sentimento de injustiça dos atores escolares em relação à política de responsabilização escolar, e da ausência de controle das práticas de *gaming*. É importante ressaltar também que nos EUA os diretores de escolas podem demitir e contratar novos professores e as escolas podem perder insumos ou mesmo serem fechadas se seus desempenhos são continuamente insatisfatórios.

No Brasil, são escassos os trabalhos que tentam medir o impacto das políticas de responsabilização escolar. Alguns autores, mesmo na ausência de evidências, alertam para os perigos das práticas de *gaming* (Freitas, 2013). No entanto, com base em algumas críticas, os governos introduziram em algumas políticas de avaliação instrumentos contra práticas de *gaming*, estipulando uma quantidade mínima de estudantes que devem participar da avaliação. Essa estratégia parte da premissa de que as escolas poderiam incentivar os alunos com menores desempenhos a não comparecerem no dia da avaliação. Por exemplo, o estado de Pernambuco determina um limite de 10% de falta de alunos. Caso esse limite seja superado, cada estudante que não compareceu recebe uma nota equivalente a zero na prova (Ferraz, 2009).

2.3. Responsabilização Escolar - Práticas e Relações Escolares

Nesta seção tópico são apresentadas duas pesquisas internacionais que observaram como as escolas modificaram suas práticas e suas relações escolares após a implementação de políticas de responsabilização com altas consequências. São poucos os estudos que buscam investigar o impacto de políticas de responsabilização escolar sobre as relações escolares, no entanto, tais estudos podem ajudar na compreensão dos mecanismos mediadores entre

políticas de responsabilização e o aumento de desempenho e aprendizagem dos estudantes.

Rouse *et al*. (2007) investigaram os impactos da política de responsabilização implementada na cidade de Chicago. Como demonstrado no tópico anterior sobre eficácia, desempenho e desigualdade, as escolas de baixo desempenho do estado da Flórida rotuladas com a letra F foram as que alcançaram maior crescimento percentual no ano posterior. A hipótese é de que as escolas se reorganizaram e adotaram novas práticas de gestão e ensino-aprendizagem. Para verificar essa hipótese, os autores elaboraram um banco de dados longitudinal com informações sobre as práticas das escolas, a partir de *surveys* enviados anualmente a todas as escolas durante o período de 1999 a 2004. A análise dos dados das unidades escolares rotuladas como F aponta que elas empregaram distintas práticas para elevar seu desempenho, como: realização de cursos aos sábados e/ou nas férias para os alunos, contratação de tutores para alguns estudantes, extensão do horário de aula, diminuição das classes com alunos de baixo desempenho, quantidade mínima de leitura por dia, composição das classes por habilidade e contratação de especialistas para auxiliar os professores. Os autores detectaram também que algumas escolas estreitaram seus currículos em função das disciplinas avaliadas e treinavam seus estudantes para as provas (*teaching to the test*). Os diretores apontaram que estavam supervisionando seus professores mais de perto, além de oferecerem mais oportunidades de desenvolvimento profissional. Algumas escolas afirmaram estar recompensando financeiramente seus funcionários com base no desempenho com maior número de folgas, liberação para congressos e workshops, e concedendo a eles posições de liderança na escola.

A segunda pesquisa é fruto de um projeto da *University Council for Educational Administration*[3] (UCEA) realizado nos EUA, que teve início na década de 90. O foco é na terceira fase desse projeto intitulada *Voices from the field 3*. O objetivo dos pesquisadores nesta fase foi investigar as perspectivas dos superintendentes de educação e de diretores sobre o aumento de desempenho

[3] UCEA é um consórcio de instituições de ensino superior empenhadas em fazer avançar a preparação e prática de líderes educacionais em benefício de escolas e estudantes. As duas fases anteriores, com foco em diretores e superintendentes, tentaram captar suas percepções sobre seus trabalhos, problemas enfrentados no cotidiano, e, estratégias utilizadas para lidarem com esses problemas. Mais informações em www.ucea.org.

das escolas, justiça social e comunidade democrática. Para isso, a questão chave perguntada aos entrevistados foi: O que a política *No Child Left Behind Act* (NCLB) significa para você como líder educacional? Os resultados dos grupos focais indicam, entre outros fatores, que a implementação dessa política tornou as relações entre os agentes educacionais mais hierárquicas e também resultou em maior pressão sobre o cargo de diretor. Os autores argumentam que essa maior hierarquização das relações é responsável pela transformação da dinâmica do ambiente escolar, por promover um entendimento de que determinada escola não é de boa qualidade porque não atingiu o progresso anual estabelecido pela política. Os diretores alegaram também que a política de responsabilização não conseguiu dar conta de questões mais complexas, como a contratação de docentes. Dessa forma, tem sido difícil atrair bons professores para escolas de baixo desempenho, principalmente em contextos onde não existe um mercado educacional competitivo. Por último, foi argumentado que a política de responsabilização tem focado mais na punição às escolas de baixo desempenho do que em mecanismos para auxiliá-las a se tornarem mais eficazes.

2.4. Políticas de Responsabilização Escolar e Rotatividade de Diretores

Outro impacto - mesmo que não intencionado - de alguns desenhos de políticas de responsabilização escolar, discutido pela bibliografia internacional, é a rotatividade de diretores. Ainda que parte dos estudos sobre o tema vá além, focalizando não só as políticas de responsabilização, mas condições de oferta das escolas e redes de ensino, condições de trabalho dos gestores, relação com as instâncias superiores, entre outros, essa seção traz uma revisão bibliográfica dos fatores associados à rotatividade de diretores, salientando o impacto das políticas de responsabilização escolar. No contexto brasileiro, ainda são escassos os estudos sobre o impacto dessas políticas no campo da educação e não foram encontrados trabalhos associando tais políticas à rotatividade de diretores.

Sheppard (2010) realizou uma pesquisa bibliográfica para determinar quais fatores influenciam na rotatividade de diretores. A autora destacou os seguintes elementos: salários, aumento da *accountability*, aumento da carga horária de trabalho e aumento das responsabilidades instrucionais, estresse no trabalho,

mudanças nas características demográficas dos estudantes, falta de suporte, burocracia do Estado e falta de autonomia. Mesmo se tratando de um contexto específico, Cushing et al. (2003) encontraram como evidência que a diferença entre o salário de um diretor iniciante para um experiente no estado da Califórnia é pequena ou inexistente e, portanto, pouco atrativa. Ao mesmo tempo, Archer (2003) sinaliza que o aumento da *accountability* tem mantido os diretores responsáveis pelo desempenho dos estudantes, mas que estes têm pouco controle sobre os programas instrucionais, contratação e orçamentos das escolas.

A falta de autonomia de diretores e professores têm sido uma das questões centrais nas discussões que relacionam a escola ao aumento da qualidade da educação. Kerrins et al. (2001) indicam que o tempo requerido e as responsabilidades instrucionais nos Estados Unidos têm crescido devido ao aumento da jornada de trabalho e a extensão dos contratos de verão. Novamente, Sheppard (2010) expressa que o estresse no trabalho tem origem em muitas áreas, incluindo a alta demanda da *accountability* e a crítica pública aos resultados educacionais. Segundo Cushing et al. (2003), um fator de estresse adicional é a culpa colocada sobre o diretor quando os resultados esperados não são alcançados. Outro fator que pode estar relacionado à rotatividade de diretores são as mudanças nas características demográficas dos estudantes, pois as escolas têm enfrentado elevada pressão para fornecer educação adequada para estudantes que são economicamente, linguisticamente e racialmente mais diversos que no passado (Whaley e Cox, 2002).

Hertling (2001) sustenta que a falta de apoio dos pais e da comunidade, juntamente com comentários negativos dos estudantes e mídia, contribuíram para a baixa retenção de diretores no cargo. Da mesma forma, diretores declararam receber pouco suporte da administração central (Nakamura e Samuals, 2000). Um estudo conduzido pela *Public Agenda* (2001) encontrou que a burocracia do Estado e a falta de autonomia obstruíam as habilidades de diretores para gerirem as escolas de forma eficaz. Os diretores que participaram desta pesquisa reportaram que precisavam de mais autonomia para recompensar bons professores e demitir os professores pouco eficazes.

Partlow (2007) conduziu um estudo explorando a relação entre oito variáveis contextuais (taxa de matrícula, frequência dos estudantes, relação professor/aluno, frequência dos professores, mobilidade dos estudantes e

desempenho dos alunos em matemática e leitura) e a frequência da rotatividade de diretores. Partlow (2007) definiu rotatividade de diretores como a mudança de um diretor e a frequência com que isso ocorre definido como o número de diretores durante um período específico de tempo. O autor aplicou um modelo de regressão linear multivariada, utilizando os dados educacionais durante sete anos (1997-2003) do estado de Ohio. Os resultados desta pesquisa indicaram que das oito variáveis contextuais apenas o desempenho dos estudantes em matemática estava associado à rotatividade de diretores.

Papa (2007) realizou uma análise multivariada para examinar os determinantes da retenção de diretores, verificando o impacto do salário, características das escolas e características dos diretores. Os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos: Interdistritos, que incluíam diretores não urbanos recentemente contratados que foram mantidos por pelo menos quatro anos, ou se tornaram diretor de uma escola de fora do distrito de residência durante o mesmo período; Dentro do Distrito, que incluiu diretores urbanos recentemente contratados que foram mantidos por pelo menos quatro anos, ou se tornaram diretor de outra escola dentro do mesmo distrito no mesmo período. Os resultados da análise multivariada indicam que a probabilidade predita de reter um diretor contratado de dentro do distrito com menos de cinco anos de experiência foi de 84.8%, comparado com 91.3% para diretores de fora do distrito e 93.4% para diretores de fora do distrito com pelo menos cinco anos de experiência. Este estudo também apontou que a probabilidade de manter um diretor no cargo aumenta 8.1% com o incremento de 1000 dólares ao salário. A porcentagem de matrícula dos estudantes, de professores não certificados, de alunos não brancos e de *Limited English Proficiency* (LEP) também impactou na probabilidade de retenção dos diretores. Os resultados da análise com o segundo grupo foram similares ao anterior.

DeAngelis e White (2011) investigaram o movimento dos diretores, baseando-se nas características pessoais dos diretores e das escolas de Illinois durante o período de 2000 a 2008. Para isso, eles utilizaram um modelo de regressão logística multinomial, no qual a variável dependente assumia os seguintes valores: 1- Permaneceu no cargo (continuou como diretor na mesma escola), 2- Transferido dentro do distrito (permaneceu como diretor, mas mudou de escola), 3- Transferido para outro distrito (permaneceu como diretor, mas em

outro distrito), 4- Mudou de posição (mudou de cargo) e, 5- Deixou o sistema. A análise empreendida pelos autores mostrou que o desempenho dos estudantes estava significativamente relacionado à rotatividade de diretores e que diretores que alcançavam suas metas no *Adequate Yearly Progress* (AYP) possuíam menor probabilidade de se transferiram entre as escolas do distrito ou de deixarem as escolas públicas de Illinois. A experiência dos diretores também afetou a taxa de rotatividade, pois diretores com menor experiência apresentavam maior probabilidade de deixar o cargo. Os autores também verificaram que a pressão exercida pela política de *accountability* contribui para aumentar a pressão na gestão das escolas. Além disso, as características pessoais (sexo, raça, idade, experiência e titulação), bem como as características das escolas (localização, região, segmento escolar, nível socioeconômico, grupos de minoria e desempenho da escola (AYP)), também estavam relacionadas à rotatividade de diretores.

Ni *et al*. (2013) realizaram trabalho similar ao anterior, mas o foco de pesquisa era investigar se a rotatividade de diretores era superior nas *charter schools* ou nas escolas públicas do estado de Utah. Para isso, os autores empregaram um modelo similar ao anterior de regressão logística multinomial com a variável dependente admitindo os seguintes valores: 1- Permaneceu (continuou no cargo e na mesma escola), 2- Transferido (permaneceu como diretor, mas mudou de escola no ano posterior), 3- Mudou de posição (não atua mais como diretor, mas ainda está no sistema escolar) e, 4- Deixou o sistema (não trabalha mais no sistema educacional do estado de Utah). Na comparação dos resultados dos dois tipos de escolas, os autores verificaram que os diretores das *charter schools* estão mais sujeitos a deixarem o cargo de diretor e que um diretor que deixa o cargo nesse tipo de escola tende a assumir uma posição diferente em outra escola. Ao mesmo tempo, diretores das *charter schools* com maior experiência no cargo tem menor probabilidade de mudar de posição, transferir-se para outra escola ou deixar o sistema. Os autores descrevem ainda que a demanda intensiva por *accountability*, eficácia, eficiência, escolha e equidade tornou a posição de diretor escolar muito complexa para os dois tipos de escola. Além disso, argumentam que a maior instabilidade no cargo nas charter schools pode estar associada a maior autonomia que essas escolas possuem de contratação e demissão de funcionários (Ni et al. 2013).

Como demonstrado na discussão acima, existem inúmeros fatores que podem levar à rotatividade de diretores. No entanto, grande parte dos estudos não necessariamente associa a pressão das políticas de responsabilização escolar ao fenômeno da rotatividade. Portanto, é possível que tais políticas exerçam pressão superior, principalmente, sobre as escolas que já apresentam maior rotatividade diretores, como escolas em áreas de risco, com determinadas características demográficas de estudantes, entre outras.

2.5. Desenhos de Políticas de Responsabilização e Rotatividade de Diretores

A revisão bibliográfica realizada na seção anterior destaca inúmeros condicionantes para a rotatividade de diretores. Alguns trabalhos constroem um elo de causalidade entre o aumento da rotatividade de diretores e a implementação de políticas de responsabilização. No entanto, é preciso salientar para a possibilidade de que diferentes desenhos de políticas de responsabilização exerçam distintos impactos, intencionados ou não (LADD, 2001). Por exemplo, é possível que desenhos que contem com mecanismos de recompensas e sanções atribuam maior pressão sobre os administradores escolares, e, consequentemente, aumentem a taxa de rotatividade, quando comparados com políticas mais brandas de *accountability*. A possibilidade de diferença no impacto não reside somente na comparação entre desenhos distintos, pois uma mesma política pode gerar efeitos esperados e não esperados no interior de um mesmo sistema educacional.

Suponha que um estado adote uma política de responsabilização educacional que recompense somente os professores de determinadas séries e disciplinas, quando seus estudantes ultrapassam metas estabelecidas pelo estado. Pode ser que esse desenho cause insatisfação em parte do corpo docente e demais funcionários da escola, principalmente, daqueles que lecionam e atuam nas séries anteriores às avaliadas e recompensadas, com base na justificativa de que as metas foram alcançadas a partir de um esforço conjunto, e portanto, não sendo o mérito somente dos professores das disciplinas/séries avaliadas. Com base em quais critérios os diretores das escolas determinam quais professores lecionarão nessas séries? A insatisfação do corpo docente

pode pressionar o diretor, por não concordar com suas escolhas e decisões. Por outro lado, será que um desenho de política que recompense todos os funcionários da escola, quando as metas são alcançadas, não provocaria a mesma insatisfação em parte dos professores e também ao diretor, a partir do 'efeito carona'? É possível que, no contexto de um sistema de recompensas conjunto, professores eficazes das disciplinas avaliadas se sintam desmotivados por verem seus colegas pouco eficazes também sendo recompensados. Ao mesmo tempo, esses professores e diretores eficazes podem deixar as escolas de mais baixo desempenho na busca por outras em que seja factível o alcance das metas e da recompensa (LADD, 2001).

Dessa forma, além de incentivar a rotatividade de professores e diretores, essa política pode gerar o aumento das desigualdades no sistema educacional. As políticas de responsabilização podem envolver outras instâncias educacionais, fortalecendo o compromisso de outros setores educacionais com a melhoria da qualidade da educação prestada. É possível que os desenhos de políticas de responsabilização escolar que envolvem outras instâncias partam da premissa de que a escola não é a única responsável pela aprendizagem dos estudantes, mas que a aprendizagem é fruto de um esforço conjunto entre escola, comunidade escolar e instâncias centrais e intermediárias. Além disso, por envolverem outras instâncias, esses desenhos podem ser vistos por professores e diretores como mais justos. Nos Estados Unidos, por exemplo, muitos estados envolveram os distritos escolares nos seus desenhos de política, através do estabelecimento de metas. Além da divulgação dos resultados educacionais por escola, esses estados instituíram que fossem publicados 'boletins' com desempenho dos distritos escolares, calculados com base na média das escolas correspondentes a cada distrito (LADD, 2011). A princípio, esse mecanismo de metas para escolas e distritos poderia 'dissipar' a pressão e o escrutínio público sofrido pelos diretores e unidades educacionais. No entanto, com o objetivo de atingir suas metas, os distritos poderiam traçar diferentes estratégias para elevarem o desempenho das escolas. Um trabalho de cooperação seria o desejável, pois permitiria aos distritos identificarem os problemas enfrentados pelas escolas e, assim, poderiam traçar estratégias de melhoramento para àquelas com baixos desempenhos. Por outro lado, os distritos podem estabelecer uma relação hierárquica em relação às escolas. Tal mecanismo também demandaria das escolas a elevação dos

indicadores de qualidade, mas sem uma relação de auxílio entre os setores, o que acarretaria no aumento da pressão sobre os diretores e escolas e, consequentemente, na ampliação das taxas de rotatividade.

Ainda que muitos estudos apontem que as políticas de responsabilização com altas consequências podem impactar sobre a rotatividade de diretores, é importante ressaltar que a rotatividade é somente uma das possíveis consequências do aumento da pressão e das responsabilidades do cargo de diretor. Como descrito anteriormente, a maior hierarquização das relações pode ser um dos efeitos da ampliação da pressão sobre o diretor. Por outro lado, a troca de diretores não necessariamente é um efeito negativo, pois pode representar a mudança no perfil dos diretores, com competências mais ajustadas às demandas das políticas.

Dessa forma, seriam necessários trabalhos que observassem a eficácia/desempenho das escolas após a mudança de diretores. Mas quais seriam os mecanismos para medir a eficácia dos diretores? Como apresentado na introdução desta dissertação, Grissom *et al.* (2013) evidenciam três abordagens para avaliar a eficácia dos diretores. A primeira aponta que a eficácia dos diretores poderia ser medida estimando a eficácia da escola. De acordo com a segunda, a eficácia deveria ser computada isolando o efeito do diretor sobre a aprendizagem do estudante, controlando o efeito da escola sobre o estudante. A terceira assume que tal medida só poderia ser alcançada a partir do exame da melhora relativa da escola durante o mandato desse diretor. Mesmo que ainda não existam medidas que consigam captar de forma mais adequada o efeito do diretor sobre a aprendizagem dos estudantes, é possível estabelecer àquelas que melhor se aproximam desse objetivo.

Para a primeira abordagem apresentada, a tentativa de estimar a eficácia do diretor com base na eficácia da unidade escolar pode incorrer em alguns equívocos, medindo alguns construtos além da eficácia, caso não sejam estipulados outros controles. Por exemplo, em uma determinada escola, a eficácia pode estar mais fortemente ligada às mudanças nas práticas dos professores, mudanças essas que não estejam associadas ao diretor, ou mesmo, à alteração no perfil do alunado, mais do que propriamente à aplicação de novos métodos e/ou alocação recursos implantados pelo gestor. Em alguns contextos, como nos Estados Unidos, os gestores dispõem de mecanismos que os possibilitam

demitirem e contratar novos docentes. Assim, a eficácia da escola poderia ser medida através das ações da gestão. Portanto, para empregar essa abordagem, os implementadores de políticas precisariam estabelecer um desenho robusto, assegurando diversos controles sobre o desempenho das escolas. A segunda abordagem parece ser àquela que melhor reproduziria o efeito do diretor sobre a aprendizagem dos estudantes. Para tal, seriam necessários medidas e controles para análise dos dados. No entanto, mesmo que essa medida seja superior às demais, a rotatividade de professores e alunos poderia interferir na mensuração da eficácia do diretor (LIU *et al*., 2013).

Dentre as três abordagens apresentadas acima, a mais simples de ser avaliada é a terceira, pois nesta categoria os únicos controles que os órgãos centrais e intermediários necessitam são os resultados educacionais dos estudantes nas avaliações em larga escala e o período em que esse diretor está à frente da escola. Ao mesmo tempo, utilizar apenas o desempenho da escola ao longo de um determinado período na definição da eficácia escolar do diretor pode gerar um sentimento de injustiça e revolta em muitos gestores, professores e na comunidade escolar. Diferentes estudos argumentam que a localização geográfica da escola, infraestrutura, perfil do alunado, quantidade de recursos, entre outras características, podem influenciar a nota das escolas nas avaliações. Portanto, nos desenhos de políticas que não contam com o controle dessas variáveis não é possível afirmar que diretores de escolas com baixo desempenho são menos eficazes do que diretores de escolas com desempenhos elevados.

Por fim, pesquisadores, associações de professores, diretores e membros da sociedade civil têm discutido que as avaliações em larga escala não foram construídas com o propósito de avaliarem a eficácia de professores e diretores. Além disso, se essas avaliações não conseguem também determinar precisamente o aprendizado dos estudantes, seria injusto avaliar a eficácia de diretores através de medidas indiretas (LIU *et al*., 2013). Diante desse cenário, é possível que diferentes sistemas educacionais estejam tomando decisões de demissão e troca de seus diretores com base em medidas ‘grosseiras’ de eficácia escolar. Assim, é provável que, nesses contextos, as escolas de baixo desempenho sejam àquelas que contem com taxas mais altas de rotatividade de diretores. A troca de um gestor pode parecer benéfica para uma escola com baixos indicadores educacionais, mas não existe garantia de que o diretor recém-

contratado vai realizar um trabalho mais eficaz que seu antecessor, principalmente em escolas de baixo desempenho, com desvantagem econômica e geográfica nas quais a dificuldade em atrair diretores eficazes pode ser mais complicada do que em outras unidades educacionais.

No próximo capítulo são detalhados os mecanismos das políticas de avaliação e responsabilização escolar e o provimento de diretores no município do Rio de Janeiro.

3. Políticas de Avaliação e Responsabilização no Cenário Brasileiro

O capítulo foi dividido em quatro partes: a primeira apresenta uma descrição detalhada do conjunto de medidas de responsabilização adotadas pelo município do Rio de Janeiro em 2009. Na segunda, são discutidas as formas de provimento ao cargo de diretor no Brasil e no município do Rio de Janeiro. Na terceira, são discutidos com mais detalhes os dispositivos dessas políticas educacionais que podem elevar as atribuições e pressões às escolas e diretores. Na quarta, são analisadas como as reformas educacionais podem impactar na gestão das escolas.

3.1. Desenhos de Responsabilização Escolar e Pressão sobre Diretores

Nos últimos anos, parte dos sistemas educacionais brasileiros têm implementado novos tipos de políticas educacionais, entre elas, as políticas de avaliação em larga escala e as políticas de responsabilização escolar. No entanto, ainda não existem muitos trabalhos que investiguem o impacto de tais políticas no cotidiano das escolas e na aprendizagem dos estudantes. Esta dissertação foca nos desenhos das políticas de responsabilização escolar, destacando o aumento das atribuições e pressões trazidas pelo estabelecimento de novos padrões.

Bonamino e Souza (2012) propõem categorias que permitem distinguir três gerações de avaliação educacional. As autoras descrevem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como expoente da primeira geração. O desenho amostral da avaliação não permitia que qualquer política de responsabilização da escola fosse adotada. A segunda geração de políticas de avaliação é caracterizada pela ampla divulgação dos desempenhos das escolas, mas ainda sem qualquer introdução de consequências diretas às escolas. A Prova Brasil e a divulgação do Ideb e metas estabelecidas para escolas, municípios e estados a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), são exemplos dessa segunda geração. As autoras argumentam que nessa geração há uma responsabilização branda (*low-stakes*), baseada no pressuposto de que a divulgação dos resultados e metas poderia motivar as escolas a aumentarem seus indicadores. A terceira e última geração é marcada por sistemas de avaliação que implementaram políticas de responsabilização com

altas consequências (*high-stakes*), com mecanismos de recompensas e/ou sanções atribuídos às unidades escolares com base nos seus resultados. Dessa forma, é possível constatar que os sistemas de avaliação têm conquistado seu espaço no cenário educacional brasileiro, permitindo que os desenhos se tornem cada vez mais robustos e acarretando em um aumento da qualidade da informação disponível.

Como política nacional, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), possui claros componentes de responsabilização, mesmo que de baixa consequência. Iniciado em 2007, o PDE estabeleceu, dentre as suas diversas diretrizes, o Ideb como indicador de qualidade das escolas públicas e como base para o estabelecimento de metas para as escolas e redes de ensino. Essa política apresentou considerações sobre os encaminhamentos para as escolas de baixo desempenho ao instituir o PDE-Escola (atualmente chamado de PDE-Interativo) como mecanismo de recuperação dessas escolas.

O PDE, incluindo o PDE-Escola[4], pode ser classificado como uma política de *accountability* mais branda, sem consequências diretas para as escolas e redes de ensino. No entanto, estados e municípios têm adotado diferentes desenhos de políticas de responsabilização, que podem ou não aumentar a pressão sobre as escolas, contribuindo para o aumento das taxas de rotatividade de diretores. Os desenhos adotados estabelecem diferentes relações de responsabilização, formas de medir a eficácia escola e/ou de estabelecer metas e consequências. Em trabalho anterior, Koslinski *et al.* (no prelo) analisam diferentes desenhos de políticas de responsabilização escolar de estados e municípios brasileiros a partir de três questões: a) quem responsabiliza quem? b) a partir de quais critérios? e c) com quais consequências?. Baseados na primeira questão, os desenhos de política de responsabilização escolar empregados no

[4] O documento oficial da política define que a intenção desse instrumento é a melhora da gestão, fundamentada na ampla participação da comunidade escolar. As linhas propositivas do PDE-Escola baseiam-se no diagnóstico detalhado da situação da escola, especialmente dos seus pontos frágeis, no sentido de traçar um plano estratégico de melhoramento voltado para as seguintes dimensões: gestão; relação com a comunidade; projeto político pedagógico e infraestrutura. No que diz respeito à estratégia de melhoramento escolhida pela escola, é determinado pelo PDE-Escola que sejam estipuladas metas claras e objetivas e, dependendo da situação, que se indique a necessidade de aporte financeiro suplementar.

Brasil podem enfatizar também outras características: i) adoção de mecanismos de *accountability* social e/ou de corresponsabilização dos pais/responsáveis dos alunos; ii) incentivo à maior competição ou maior cooperação entre as escolas; iii) ênfase na responsabilização da escola ou na corresponsabilização entre a escola e de instâncias da secretaria de educação.

De acordo com o primeiro eixo, as secretarias de educação podem estabelecer mecanismos para induzir o controle da qualidade da educação através da participação da sociedade civil. Esses mecanismos podem variar de desenho a desenho, como o envio do boletim do aluno à residência do responsável, solicitar que a família assine um termo de compromisso pela aprendizagem do aluno e divulgar amplamente os resultados das avaliações na mídia ou fixação do desempenho nas escolas. Como descrito, tais dispositivos incentivam a participação da sociedade, que por sua vez, podem pressionar os gestores e professores a elevarem a qualidade do ensino prestado.

Em conformidade com as categorias propostas no segundo eixo, o desenho de política de responsabilização adotado por uma secretaria de educação pode incentivar a maior competição ou maior cooperação entre as escolas. Por exemplo, o sistema de bonificação do estado de Pernambuco é feito através de um fundo financeiro criado pelo governo com base na hipótese do alcance de metas por todas as escolas. No entanto, esse fundo é dividido somente entre as unidades escolares que alcancem a partir de 50% das suas metas, ou seja, permitindo que elas recebam uma premiação maior que um salário. Assim, esse desenho de política não incentiva a cooperação entre as escolas, visto que a quantidade de recursos está atrelada ao número de escolas bonificadas. Tais medidas podem levar ao isolamento das escolas de baixo desempenho. Ao mesmo tempo, a política de responsabilização do Ceará estabeleceu a partir de 2009 que as escolas de alto desempenho 'apadrinhem' ou adotem escolas de baixo desempenho. A premiação dessas escolas de alto desempenho no ano posterior não leva em conta somente seus indicadores, como também os indicadores da escola apadrinhada[5]. Essa política de responsabilização sinaliza que as escolas devem cooperar entre si, mas um efeito

[5] Fonte: http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10

colateral pode ser o aumento da pressão sobre as escolas de baixo desempenho por suas 'madrinhas', visando o recebimento da premiação.

No que diz respeito ao último eixo, Brooke (2006) argumenta que no Brasil as políticas de responsabilização na educação envolvem certo grau de descentralização de responsabilidades, no qual a escola e o professor não são os únicos responsáveis pelos desempenhos dos estudantes nas avaliações em larga escala, mas diversos atores de instâncias diferentes. O PDE estabelece em um dos seus eixos que a responsabilidade pela qualidade da educação perpassa diferentes níveis, do governo federal à escola, e de todos os atores envolvidos, do presidente da república aos pais de alunos (BRASIL, 2007).

Um exemplo de corresponsabilização entre as instâncias superiores e a escola vem do desenho adotado pelo estado de Minas Gerais, em que um Acordo de Resultados é estabelecido entre a secretaria de educação e as escolas. Assim, o resultado da escola é composto por seu respectivo desempenho na avaliação, bem como pelas notas da secretaria (SEE) e da Secretaria Regional de Educação. Este modelo sinaliza que todas as instâncias devem trabalhar em cooperação para alcançarem o resultado esperado. É possível que o eixo de corresponsabilização entre todas as instâncias seja visto como justo pelos atores escolares, à medida que não se sentem os únicos responsáveis pelo desempenho dos estudantes. Por outro lado, pode ser que as relações entre as instâncias intermediárias e as escolas se tornem mais hierárquicas, de imposição pelo aumento do desempenho das escolas, sem necessariamente ocorrer qualquer cooperação. As políticas do município do Rio de Janeiro contam com mecanismos atrelados às três perspectivas apresentadas anteriormente. Portanto, pode ser que certos desenhos de políticas de responsabilização que adotam diferentes níveis de corresponsabilização, competição, metas e consequências, resultem em diferentes impactos sobre a rotatividade de diretores.

3.2. A Política de Responsabilização do Município do Rio de Janeiro

No município do Rio de Janeiro, um conjunto de políticas foi implementado em 2009, durante o primeiro mandato do prefeito Eduardo Paes e da secretária de educação Cláudia Costin. Esse conjunto de políticas educacionais segue uma

tendência observada no Brasil, no que diz respeito às medidas tomadas pelo Governo Federal, estados e municípios.

Em relação à avaliação, o município introduziu a Prova Rio, que segue a mesma matriz e escala da Prova Brasil e utiliza um modelo de Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa avaliação é censitária, e sua primeira aplicação contemplou somente os alunos do 3º e do 7º anos do ensino fundamental, nas disciplinas de matemática e língua portuguesa. A partir de 2010[6], a Prova Rio passou a ser aplicada aos alunos do 3º, 4º, 7º e 8º anos[7], nas mesmas disciplinas. Os estudantes do 5º e 9º anos são avaliados a partir da Prova Brasil, que ocorre somente nos anos ímpares[8].

Além das provas, professores e gestores respondem a questionários contextuais que visam dar conta das realidades distintas enfrentadas por cada unidade escolar e verificar as práticas utilizadas pelos gestores e professores.

Seguindo o mesmo modelo de indicadores elaborados com base no desempenho médio dos estudantes, mais o fluxo escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro (IDE-Rio) é originado a partir da avaliação aplicada somente aos estudantes do 3º e 7º anos[9]. Esse indicador é empregado para o cálculo da premiação de professores e funcionários nos anos pares, porque nos anos ímpares o Ideb é utilizado como base. A partir de 2013, as unidades escolares que não possuíam o Ideb no ano base para o cálculo da meta, passam a concorrer ao Prêmio Anual do Desempenho com metas calculadas com base no IDE-Rio do ano ímpar em questão[10].

O Prêmio Anual do Desempenho (PAD) é o principal componente da política de responsabilização do município e tem por objetivo: “recompensar os servidores que conjuguem esforços, com vistas à melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem dos seus alunos” (Decreto 30.860/09, Art. 3º). A recompensa é concedida, em forma de um 14º salário base, a todos os servidores de escolas que consigam alcançar ou superar as metas estabelecidas pelo

[6] No mesmo ano (2010), a prefeitura do Rio de Janeiro implantou o Alfabetiza Rio. Essa avaliação busca aferir o nível de alfabetização dos estudantes do 1º ano, nas disciplinas de matemática e leitura.
[7] Em 2013, o 4º ano de ensino fundamental deixou de ser avaliado, e o 6º ano passou a participar da Prova Rio.
[8] Decreto no 9 33.399 de 2011.
[9] Decreto nº 32.416/2010.
[10] Modificação na legislação realizada em 2013.

Acordo de Resultados. Como a política trabalha com dois indicadores de qualidade, seu desenho propõe que o IDE-Rio seja comparado somente com o IDE-Rio, enquanto o Ideb seja também somente comparado com o Ideb, com o objetivo de aferir se a escola atingiu ou não a meta de crescimento estabelecida.

Para que o servidor esteja apto a receber o prêmio, a política estabelece quatro critérios, são eles: que a unidade escolar tenha firmado com a Secretaria Municipal de Educação um Termo de Compromisso de Desempenho; que o servidor esteja em efetivo exercício na unidade escolar desde a data da assinatura do Termo de Compromisso até o final do ano letivo; que o servidor tenha no máximo nove ausências (justificadas ou não); que a unidade escolar atinja a meta estipulada pela SME. O Prêmio Anual de Desempenho é concedido com base em metas calculadas para diferentes faixas de Ideb/IDE-Rio de partida das escolas. A tabela abaixo traz as metas para premiação referente a 2009, primeiro ano do prêmio.

Tabela 1: Metas para premiação dos servidores (2009)

IDEB/IDE-Rio do último período	Meta de Acréscimo	
	Anos Iniciais	Anos Finais
2,0 a 3,0	25%	17%
3,1 a 4,0	15%	12%
4,1 a 5,0	12%	9%
5,1 a 6,0	5%	3%
Maior que 6,1	2%	1%

Fonte: Decreto nº 30860 de 1º de julho de 2009.

A tabela instituída pela prefeitura em 2009 divide as escolas em sete faixas de IDEB ou IDE-Rio de acordo com seus respectivos desempenhos do ano anterior. Por exemplo, uma escola de anos iniciais do ensino fundamental que possua um IDE-Rio de 4.1, para receber o prêmio, teria que aumentar em 12% o seu indicador. Ou seja, precisaria alcançar um IDE-Rio equivalente ou superior a 4.6. Outra escola com o mesmo valor de indicador, mas de segundo segmento, precisaria de um acréscimo de 9%, com a meta estabelecida em 4.4. Essa tabela estabelece metas mais audaciosas para escolas com desempenhos inferiores, se comparadas com metas para escolas com indicadores mais altos. Portanto,

parece que a intenção da prefeitura é gerar maior equidade no sistema, reduzindo as desigualdades de desempenho entre escolas.

Por se tratar de uma política muito recente, muitos ajustes têm sido feitos, principalmente nos critérios estabelecidos para o recebimento da premiação. A tabela de meta de acréscimo que divide as escolas por grupos de desempenho e suas respectivas porcentagens sofreram modificações ao longo dos anos, tanto no número de grupos que compõe a tabela, como na porcentagem de crescimento que estabelece as metas para as escolas. Outra mudança significativa foi em relação ao número de ausências permitidas por servidor.

Outra característica relevante da política de responsabilização do município é que não há um número restrito de escolas que podem receber o Prêmio Anual do Desempenho (PAD). Além disso, o valor da bonificação não varia de acordo com o número de escolas que atingiu ou ultrapassou a meta, como é realizado no estado de Pernambuco[11].

No que diz respeito à questão "quem responsabiliza quem", a prefeitura do Rio de Janeiro atribuiu um caráter ainda maior de corresponsabilização, adotando em 2010, um Plano Estratégico de Governança Pública, traduzido pelo Acordo de Resultados, que fixa metas para as secretarias. Dessa forma, o sistema de responsabilização que institui metas foi ampliado para a SME, Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e demais unidades administrativas[12]. Diante disso, SME e CREs também são corresponsabilizadas, visto que algumas de suas metas englobam o desempenho das escolas. A SME e CREs possuem um modelo constituído por diferentes metas (Quadro de Metas[13]). Além disso, essas possuem pesos diferenciados e unidades de medidas distintas. A porcentagem da meta alcançada recebe uma nota que varia de zero a 10, ou seja, quando um indicador se mantém no nível anterior ou piora a nota será 2, quando este avança de forma insignificante, a nota será 4, a nota será 6 no caso do indicador avançar significativamente mas não alcançar a meta estipulada, a nota 8 reflete o cumprimento da meta pela secretaria e a nota 10 é atribuída quando este

[11] Para mais informações sobre a política de responsabilização do estado de Pernambuco, acessar http://www.siepe.educacao.pe.gov.br

[12] Decreto nº 32214 de 4 de Maio de 2010.

[13] Exemplo de Quadro de Metas para a SME e CRE pode ser consultado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro do dia 03/04/2013.

indicador supera em 20% a meta inicial estabelecida[14]. O desempenho final será a média das notas das metas, ponderada pelos seus respectivos pesos[15].

O mecanismo de premiação é distinto ao do Prêmio Anual do Desempenho em diversos aspectos. Primeiro, farão jus à remuneração todos os agentes que ocupem cargos relacionados à SME e CREs. Segundo, os servidores receberão de forma fixa uma fração correspondente à metade da remuneração do 13º salário e de forma variável correspondente à nota final obtida pela SME[16].

Em 2013, a SME elaborou nova modificação no sistema de metas para SME e CREs e outras instâncias intermediárias. Nesse novo modelo, a SME possui seu próprio sistema de metas, e agora, cada CRE possui sua meta. No entanto, a metodologia utilizada para calcular o bônus continua a mesma. Abaixo, são apresentados exemplos do quadro de metas para SME e CREs:

[14] As pontuações são traduzidas por distintas cores, sendo verde para notas 10 e 8, amarelo para nota 6, laranja para nota 4 e vermelho para nota 2.

[15] Conceito = (F1 x P1 + F2 x P2+...+ Fn x Pn) e Fn = 2 * {(Ir – Ii)/(Is – Ii)} + Fi
onde: F1, F2, Fn = Nota referente às metas 1, 2, n.;
P1, P2, Pn = Peso de cada meta;
Ir = Valor realizado da meta n;
Ii = Valor do indicador referente ao desempenho inferior do intervalo em que se encaixa o valor realizado;
Is = Valor do indicador referente ao desempenho superior do intervalo em que se encaixa o valor realizado;
Fi = Desempenho correspondente ao valor Ii;

[16] Nota de 8,0 a 8,9 – y*1,0; Nota de 9,0 a 9,9 – y*1,1; Nota 10 – y* 1,2.
Y = Remuneração equivalente ao 13º salário de cada servidor.
Disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2880932/244716/AcordoSME2012.pdf

Tabela 2: Tabela de metas para SME

Nº	Descrição	Fonte	Unidade de medida	Valor de referência	Data de referência	Peso	2	4	6	8	10
1	Obter uma nota média entre as escolas públicas municipais igual ou superior a 5,7 para os anos iniciais do IDEB em 2013	MEC/ INEP/ IDEB	IDEB	Anos iniciais: 5,1	2009	15%	5,1	5,3	5,5	5,7	5,7+5,5 nota média escolas do amanhã
2	Obter uma nota média entre as escolas públicas municipais igual ou superior a 4,5 para os anos finais do IDB em 2013	MEC/ INEP/ IDEB	IDEB	Anos finais: 3,6	2009	15%	4,3	4,3	4,4	4,5	4,5+4,4 nota média escolas do amanhã
3	Garantir que, pelo menos 90% das crianças com 7 anos de idade ao final de 2013 estejam alfabetizadas	MEC/ INEP	%	73%	2008	10%	88%	88,5%	89%	90%	92%
4	Reduzir para 4% a taxa de analfabetismo funcional entre os alunos de 4o ao 6o ano em 2013	IAS/ Avaliação	%	15%	2008	10%	6,5%	5,7%	4,8%	4%	3,8%
5	Ter pelo menos 35% dos alunos da Rede Municipal em tempo integral até 2016	SME	Nota	-	-	15%	2	4	6	8	10

Fonte: Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro do dia 03/04/2013.

Tabela 3: Tabela de metas para as CRE e outras Unidades Administrativas (2013)[17]

UNIDADES ADMINISTRATIVAS DA SME	N.	Descrição das Metas
SEDE, UNIDADES DE EXTENSÃODAE/SUBE/1ª CRE, E O CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DE AÇÃO INTEGRADA AMALIA FERNANDEZ CONDE	1	Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 5,5 para os anos iniciais, no IDEB, em 2013.
	2	Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 4,7 para os anos finais, no IDEB, em 2013.
SEDE E UNIDADES DE EXTENSÃODAE/SUBE/2ª CRE	1	Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 5,8 para os anos iniciais, no IDEB, em 2013.
	2	Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 4,8 para os anos finais, no IDEB, em 2013.
SEDE E UNIDADES DE EXTENSÃODAE/SUBE/3ª CRE	1	Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 5,7 para os anos iniciais, no IDEB, em 2013
	2	Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 4,7 para os anos finais, no IDEB, em 2013.
SEDE, UNIDADES DE EXTENSÃODAE/SUBE/4ª CRE E O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MARÉ	1	Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 5,6 para os anos iniciais, no IDEB, em 2013.
	2	Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 4,5 para os anos finais, no IDEB, em 2013.
SEDE E UNIDADES DE EXTENSÃODAE/SUBE/5ª CRE	1	Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 5,7 para os anos iniciais, no IDEB, em 2013.
	2	Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 4,6 para os anos finais, no IDEB, em 2013.

*Exemplo somente para as cinco primeiras CREs.

No início do ano de 2013[18], a prefeitura do Rio de Janeiro, com a intenção de institucionalizar um modelo de Gestão de Alto Desempenho,

[17] Resolução SME Nº 1.237, de 16 de Maio de 2013.

definiu Cargos Estratégicos fixando o percentual de ocupantes em todas as suas secretarias. A partir de um estudo técnico realizado pela prefeitura em conjunto com os titulares dos órgãos de cada secretaria e da Secretaria da Casa Civil, foram escolhidas as funções que se tornariam Cargos Estratégicos[19]. Esse estudo técnico partiu da premissa que tais funções produzem alto impacto sobre a sociedade, administram altos valores, afetam a imagem da instituição, interagem com diversos órgãos e, portanto, necessitam de conhecimentos específicos para desempenharem suas funções. Para a SME, dez funções foram nomeadas como cargos estratégicos, são elas: Subsecretário de Ensino; Subsecretário de Gestão; Subsecretário de Novas Tecnologias Educacionais; Coordenador de Infraestrutura; Coordenadora de Recursos Humanos; Coordenadora Regional; Gerente de Horário Integral e Educação Infantil; Gerente do Programa Reforço Escolar; Diretor Geral de Escola e; Gerente de Educação. Os ocupantes dos Cargos Estratégicos possuem metas individuais[20] com modelo similar ao instituído para a SME e CREs, mas que não necessariamente precisam ser alcançadas no prazo de um ano. O quadro a seguir é um exemplo de quadro de metas para diretores:

Tabela 4: Metas individuais para diretores (Cargos Estratégicos).

Descrição da Meta	Fonte	Indicador	Unidade de Medida	Peso	Meta 2013 (valor)
1- Conseguir uma média de 85% de participação dos responsáveis na Escola de Pais nas 3 reuniões marcadas no calendário do 2º semestre.	SCA/SGA	n.º de responsáveis presentes na reunião/n.° de alunos matriculados	%	35%	85%
2- Manter 100% de ocupação na relação "vagas efetivas" x "lista de espera" da respectiva unidade.	SME	Vagas ocupadas	%	35%	100%
3- Estar entre as 50% melhores dentro do percentual de corte definido para o Prêmio Anual de Qualidade.	SME	Colocação na classificação do Prêmio Anual de Qualidade	Unidade	30%	50% melhores dentro do percentual de corte definido para o Prêmio Anual de Qualidade

[18] Decreto N^{o} 36673 de 1º de Janeiro de 2013.
[19] Diário Oficial de 01 de Janeiro de 2013.
[20] Exemplo de metas individuais pode ser conferido no Diário Oficial de 06 de Junho de 2013.

O sistema de remuneração variável atende a um padrão diferenciado. Todos os ocupantes de Cargos Estratégicos da prefeitura que alcançarem 100% das metas individuais receberão o equivalente ao 15º e 16º salários[21]. Caso seja atingido 70% das metas, ele receberá 25% do valor total da premiação possível. O restante será pago de forma linear, proporcionalmente ao alcance de suas metas individuais, até o máximo de 100%. Entretanto, o integrante do Cargo Estratégico só poderá receber o bônus referente ao cumprimento das metas individuais caso sua unidade administrativa de referência também tenha recebido bônus naquele ano de acordo com as regras estabelecidas pelo Acordo de Resultados da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

3.3. Provimento do Cargo de Diretor no Brasil e no Município do Rio de Janeiro

No Brasil, não existe uma determinação para o provimento do cargo de diretor de escola. Portanto, fica a cargo das Secretarias de Educação estabelecerem seus próprios critérios de seleção ao cargo. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96 (LDB) aponta para uma preferência por "gestão democrática", o que incluiria a eleição/escolha de diretores pela comunidade escolar e comunidade mais ampla. De acordo com a questão vinte e um do questionário do diretor da Prova Brasil de 2011, as formas de preenchimento de cargos de diretores compreendem as seguintes categorias: seleção, eleição apenas, seleção e eleição, indicação de técnicos, indicação de políticos, outras indicações e outra forma. Diante dessa diversidade de formas de preenchimento, é possível que algumas estejam mais suscetíveis à pressão de instâncias superiores e outras, à rotatividade no cargo. Por exemplo, diretores eleitos podem contar com a aprovação da comunidade escolar, mas não necessariamente, das instâncias central e intermediária. Dessa forma, eles podem sofrer maior pressão desses órgãos. Secretarias de Educação que permitem que diretores assumam a administração da escola por indicação de

[21] Decreto Nº 35.178 de 02 de Março de 2012.

políticos podem ter taxas de rotatividade elevadas a cada nova eleição municipal ou estadual, pois é provável que novos políticos de partidos distintos aos anteriores tenham preferência por outros gestores.

A eleição para diretores das escolas municipais do Rio do janeiro ocorre a cada três anos com a divulgação do edital elaborado pela SME e não há um número limite de mandatos por indivíduo. É importante salientar que o cargo de diretor é função gratificada, ou seja, não há concurso direto para tal função no município. Dessa forma, somente professores e coordenadores pedagógicos estão aptos à assumirem tal posição.

O edital para preenchimento do cargo de diretor em 2008 determinava que os interessados atendessem ao menos um dos pré-requisitos em duas etapas distintas. A primeira etapa era composta pelos seguintes requisitos: ter cinco anos ou mais de regência de turma; ter exercido o cargo de diretor em escola pública ou creche do município do Rio de Janeiro ou ter atuado por, no mínimo, cinco anos como especialista da educação. Os requisitos da segunda etapa eram: estar atuando na escola pretendida; ter atuado na escola pretendida por pelo menos um ano ou estar atuando na função de diretor na escola almejada. No ato da inscrição, os proponentes ao cargo deveriam apresentar os seguintes documentos: plano de gestão, elaborado em consonância com a política educacional vigente estabelecida pela SME; auto avaliação do trabalho desenvolvido em sua esfera de atuação; avaliação realizada pelo conselho da escola e grêmio estudantil do trabalho desenvolvido pelo profissional em sua esfera de atuação; e declaração de frequência dos últimos 12 meses. A última etapa era constituída pela consulta à comunidade para escolha do diretor[22].

O edital de 2011 trouxe algumas mudanças nos critérios para escolha do administrador escolar. Atualmente, é necessário preencher os seguintes requisitos[23]: ser funcionário estatutário; ser professor ou especialista com, no mínimo, cinco anos de regência de turma ou de atuação no cargo; possuir diploma de nível superior ou estar cursando a mesma modalidade de ensino; ter participado e obtido certificação na avaliação presencial no Curso on-line de Gestão Educacional Pública, oferecido pela SME; estabelecer um plano de

[22] Portaria E/AIE nº33 de 16 de setembro de 2008.
[23] Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro do dia 09/09/2011.

gestão para a escola; e assinar um termo de compromisso com metas para melhoria do Ideb/IDE-RIO e diminuição da taxa de reprovação e evasão escolar. Após essa primeira fase, o plano de gestão do candidato é avaliado por uma banca examinadora, composta por membros da SME e coordenadoria regional. E por último, é feita uma consulta à comunidade escolar para nomear o diretor da escola por um período de três anos, até que seja aberto um novo processo seletivo em que esse diretor poderá se candidatar novamente.

Entretanto, o diretor pode deixar o cargo antes do término do mandato por desistência e/ou por circunstâncias que justifiquem seu afastamento[24]. O edital de seleção de gestores das unidades escolares para 2014 apresenta algumas mudanças em relação aos editais anteriores. Para 2011, os proponentes ao cargo deveriam exibir o diploma de participação no curso oferecido pela SME. Em 2014, os pretendentes à função deveriam atender, pelo menos, a um dos seguintes pré-requisitos: possuírem certificado em curso de gestão educacional pública, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação; possuírem MBA em gestão educacional ou gestão escolar; possuírem pós-graduação *latu sensu* em gestão educacional ou gestão escolar ou administração escolar; e serem líderes cariocas.

Parece que as principais diferenças do edital de 2011 em relação ao de 2008 são as exigências da certificação no curso de gestão oferecido pela SME, a banca examinadora e o termo de compromisso com metas para elevar o Ideb/IDE-Rio e diminuir a taxa de evasão e reprovação. Tais exigências foram complementadas e aprimoradas para o edital de 2014.

3.4. Reformas Educacionais e Possíveis Impactos na Gestão das Escolas

Neste tópico são discutidos como alguns aspectos dos desenhos de políticas de responsabilização escolar, como “quem responsabiliza quem” e “a partir de quais critérios”, podem impactar no cotidiano das escolas, em especial, na gestão dos diretores.

[24] Artigo 6º da Resolução SME Nº 1.133, de 16 de maio de 2011.

As sucessivas mudanças da política de responsabilização do município deram a ela um caráter maior de corresponsabilização, quando implantou metas para instâncias superiores que levam em conta o desempenho das unidades educacionais. Ao mesmo tempo, em consonância com as recentes políticas de avaliação e responsabilização do município, os editais para preenchimento do cargo em 2011 e 2014 parecem sugerir o papel do diretor como líder instrucional capaz de gerir recursos e pessoas, como articulador de estratégias que possibilitem maior racionalização dos meios, através da transformação da cultura escolar associada à aprendizagem de todos os estudantes. Tais modificações provavelmente trazem maior pressão sobre o cargo de diretor. Portanto, será que essas modificações foram acompanhadas por maior rotatividade de diretores na rede?

A implementação da Prova Brasil em 2005 trouxe um novo cenário para o contexto educacional brasileiro, pois, a partir daquele momento, a aprendizagem de todos os estudantes seria verificada através de uma prova nacional em larga escala. A metodologia usualmente empregada nas avaliações anteriores, como o SAEB, não permitia o monitoramento do desempenho de cada unidade escolar. Em 2007, com o PDE, as secretarias de educação dispunham de mecanismos que permitiam a comparação entre escolas da mesma rede, facilitando a formulação de políticas públicas focadas no desempenho das escolas e redução das desigualdades educacionais. Ainda em 2007, o PDE-Escola pode ter elevado as atribuições e pressões sobre os gestores das escolas, a partir da exigência de um plano de melhoramento dos indicadores pelas escolas de baixo desempenho. Dois anos depois, a prefeitura do Rio de Janeiro formula sua própria política de avaliação da educação (Prova Rio) e indicador de qualidade (IDE-Rio). Além disso, estabelece uma política de responsabilização com diversos dispositivos.

Mesmo sem contar com controles relacionados às características demográficas das escolas e dos estudantes, tais indicadores são utilizados pelas diferentes instâncias (SME e CREs) como um dos mecanismos de avaliação da qualidade das escolas e suas respectivas gestões. Portanto, pode ser que os dispositivos que englobam a política de responsabilização do município pressionem os diretores por melhoria de desempenho. Como descrito anteriormente, as escolas do município do Rio de Janeiro têm suas

metas fixadas com base em um quadro com taxas de acréscimo. De acordo com o quadro de metas, as escolas de baixo desempenho têm metas mais audaciosas que escolas de alto desempenho. As metas estão associadas a conceitos específicos de eficácia escolar, adotados pelos diferentes desenhos de políticas de responsabilização. Por exemplo, Ladd (2001) descreve os pontos positivos e negativos dos sistemas de responsabilização que utilizam: (i) medidas baseadas em médias ou status; (ii) medidas baseadas em taxa de aumento do desempenho; (iii) medidas de crescimento ou de valor agregado. Para a primeira abordagem, as escolas eficazes são as que atingem certa pontuação média, ou nível de proficiência de parte dos estudantes. A autora considera que esses desenhos refletem mais o perfil dos alunos do que as práticas adotadas pelas escolas. Dessa forma, esse desenho de política poderia incentivar o êxodo de professores e diretores de escolas com determinadas características, na busca por escolas com probabilidade superior para atingir as metas estabelecidas. Na segunda abordagem, a eficácia é medida através do aumento do desempenho em relação às metas estipuladas. Ladd (2001) aponta que muitas vezes as metas não são factíveis de serem alcançadas pelas escolas por refletirem a vontade dos formuladores de políticas ou por não levarem com conta as características demográficas das escolas e estudantes. A última abordagem utiliza medidas de valor agregado para medir a contribuição da escola e professores durante um período de tempo. Para Ladd (2001), a vantagem dessa perspectiva é que ela poderia gerar metas mais realista para as escolas. Entretanto, esse modelo também precisa de controle das características demográficas das escolas e de seus estudantes.

A análise da legislação permite propor como hipótese que, na ausência de outros mecanismos, a política e a premiação pode ter atribuído maior ‘poder de controle’ aos diretores sobre os professores. Um exemplo pode ser uma rigidez maior dos diretores em relação às faltas e atrasos dos professores.

Outra hipótese, é que a política de responsabilização, estendida para outros setores em 2010, tenha modificado a relação das instâncias superiores (SME e CRE) com as escolas. A atribuição de metas para as CREs pode ter induzido dois comportamentos distintos: mais cooperativo, ou, mais hierárquico. No primeiro caso, com o objetivo de alcançar suas metas, as CREs

podem tentar uma aproximação mais eficaz com as escolas, com a intenção de trabalhar cooperativamente na busca pela melhoria de resultados. Por outro lado, a pressão sobre as CREs pode induzir ou levar ao estabelecimento de relações hierárquicas entre CREs e escolas, com aumento da pressão sobre os gestores e professores por demanda de melhores resultados, sem ou com pouco auxílio cedido às escolas. As coordenadorias regionais não necessariamente 'optam' exclusivamente por um ou outro comportamento. Elas podem utilizar mecanismos distintos de acordo com o perfil da escola. Por exemplo, para as escolas de maior desempenho, elas podem assumir uma atitude de distanciamento, visto que a melhora do desempenho dessas escolas pode ser mais árdua. Outra CRE pode concentrar suas energias em escolas de desempenho médio, por julgar menos complexo o trabalho de elevação do desempenho. E para as escolas de mais baixo desempenho, é possível que as coordenadorias regionais assumam comportamentos mais hierárquicos, pois quaisquer mudanças envolveriam esforços em diversas áreas.

No entanto, essas são somente hipóteses e é possível que as CREs assumam comportamentos muito distintos dos listados acima para elevarem seus desempenhos e, portanto, as relações entre escolas e instâncias superiores podem aumentar ou diminuir as taxas de rotatividade no sistema educacional. Por fim, as atribuições e pressões sobre diretores aumentaram com a instituição do cargo de diretor como de 'liderança estratégica' em 2013. A partir dessa medida, os diretores passam a ter outras metas a serem alcançadas, além daquelas estabelecidas pelo Prêmio Anual do Desempenho. Outra política implementada na SME no mesmo ano foi o Projeto Fênix, destinada às escolas com os menores desempenhos da rede de ensino. As escolas inseridas nesse programa recebem prioridade na alocação de recursos, funcionários e projetos da rede. Em trabalho realizado por Koslinski *et al.* (2014), as Gerências de Educação (GEDs) mencionam outro programa destinado às escolas de baixo desempenho nas avaliações externas do município (Albetiza Rio e Prova Rio), conhecido como 'chá com a secretária'. Neste programa, os diretores dessas escolas são convidados a realizarem uma apresentação para membros da SME, com o intuito de exporem seus planejamentos para melhora do desempenho.

Portanto, as recentes políticas elaboradas pelo governo federal e SME, além de elevarem as atribuições para o cargo de diretor, também aumentaram as pressões sobre as escolas, principalmente, àquelas de mais baixo desempenho. Pode ser que para muitos gestores tais medidas tenham tornado o cargo de diretor pouco atraente, resultando no aumento das taxas de rotatividade.

4. Análises Preliminares da Rotatividade de Diretores

Para atender às questões de estudo propostas na introdução deste trabalho, foi necessário elaborar um banco de dados longitudinal que permitisse acompanhar os diretores e as características das escolas de ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro ano a ano, durante o período de 2005 a 2012. Esse intervalo de tempo compreende um período antes e depois da implementação da política de responsabilização escolar, além de três ciclos de eleições de diretores.

Assim, foram ajustados modelos de regressão logística multinomiais que buscaram estimar a probabilidade de o diretor terminar o mandato, e não se candidatar, ou ser reeleito para um novo mandato, ou ainda, do diretor deixar o cargo antes do término do mandato. As análises foram divididas em dois ciclos de gestão. O primeiro compreendeu o período de 2006 a 2008/ 2009. Como o mandato do diretor na rede municipal tem duração de três anos, só foi possível saber se ele havia sido reeleito ou não no ano posterior. O segundo ciclo, que segue mesma lógica do anterior, compreendeu os período de 2009 a 2011/ 2012.

4.1. Descrição dos Dados

A variável de rotatividade de diretores, utilizada como variável dependente dos modelos, foi elaborada com base nos dados administrativos cedidos pela Secretaria Municipal de Educação. Esses dados permitiram analisar a trajetória anual de todos os professores e diretores da rede. Dessa forma, foi possível saber em que período o diretor deixou ou assumiu a direção de uma escola. Em geral, os diretores que deixam o cargo na rede municipal do Rio de Janeiro podem seguir inúmeros outros caminhos, tais como: o retorno à docência, posse em outro cargo administrativo, licença do cargo, aposentadoria, entre outros. No entanto, os dados utilizados nessa pesquisa não possibilitaram o acompanhamento do indivíduo após a saída do cargo de direção, exceto o retorno à docência. Assim, todas as trocas, ou seja, saídas de diretores do cargo, foram codificadas da mesma maneira. É importante salientar que nas análises aqui apresentadas foram considerados os diretores

gerais e os diretores adjuntos. Portanto, as taxas de rotatividade apresentadas abaixo consideram os dois cargos. Por participarem do mesmo processo seletivo, estes cargos foram tratados em igualdade de condições.

Para os modelos multinomiais, foram criadas duas variáveis tricotômicas, uma para cada ciclo, com três tipos de valores distintos, onde: 0- corresponde aos diretores que permaneceram à frente dos mandatos e foram reeleitos para novos mandatos, 1- para os diretores que permaneceram durante todo o mandato, mas não se reelegeram ou se candidataram para um novo ciclo e 2- para diretores que deixaram o cargo antes do término do mandato.

Os modelos empregados nessa pesquisa contaram com diversas variáveis independentes, retiradas ou calculadas a partir das bases do Censo Escolar/Inep, Prova Brasil/Inep e bases administrativas da SME. O indicador de complexidade escolar foi elaborado por escola a partir da metodologia de análise fatorial, com base nos dados do Censo Escolar/Inep[25]. A premissa é de que escolas mais complexas podem trazer maiores atribuições aos diretores e, portanto, apresentar maior rotatividade. O indicador de percepção sobre a carência de recursos também utilizou a mesma metodologia de análise fatorial e foi construído com base questionários da Prova Brasil de 2007 e 2009[26]. É possível que em escolas onde a percepção sobre carência de recursos é vista como grave as chances dos diretores deixarem o cargo seja mais elevada. Outro indicador calculado utilizando a mesma metodologia e base de dados anteriores foi o de colaboração docente[27]. Nossa hipótese é de que quando há

[25] Para calcular variável de complexidade, foi utilizado o número de alunos, número de funcionários, quantidade de salas em uso, segmentos educacionais oferecidos, e se a escola possui atendimento à educação especial. A metodologia empregada neste trabalho foi distinta, mas as variáveis eram semelhantes àquelas utilizadas por Alves e Soares (2013).

[26] O indicador foi construído a partir de respostas às seguintes questões do questionário dos professores da Prova Brasil 2007 e 2009 sobre a ocorrência de problemas graves que dificultaram o funcionamento da escola: (i) insuficiência de recursos financeiros; (ii) inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries; (iii) carência de pessoal administrativo; (iv) carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional; (v) falta de recursos pedagógicos; (vi) alto índice de faltas por parte de professores; (vii) alto índice de faltas por parte de alunos; (viii) problema disciplinares causados pelos alunos.

[27] Esse indicador foi elaborado com base nas seguintes questões dos questionários de professores da Prova Brasil de 2007 e 2009: (i) atenção especial do diretor aos aspectos relacionados com as normas administrativas; (ii) atenção especial do diretor aos aspectos relacionados à manutenção da escola; (iii) se o professor se sente respeitado pelo diretor; (iv) se o professor respeita o diretor; (v) se o professor participa das decisões relacionadas ao seu trabalho.

forte colaboração docente e participação dos professores nas decisões da escola, os diretores tendem a permanecerem por mais tempo à frente do cargo. Uma variável proxy ao nível socioeconômico dos estudantes foi criada a partir das bases da SME: porcentagens de estudantes nas escolas cujos responsáveis possuem alta escolaridade[28]. A variável de experiência indica o número de anos em que o gestor está na rede municipal do Rio de Janeiro[29].

Algumas pesquisas apresentadas no capítulo de revisão bibliográfica demonstraram que a rotatividade estava atrelada à experiência do indivíduo.

Medidas de desempenho das escolas também foram inseridas nos modelos, são elas: notas padronizadas da Prova Brasil de 2005, 2007 e 2009[30] e notas padronizadas da Prova Rio de 2009 e 2010[31] dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. É possível que, após a implementação de uma política de responsabilização, o desempenho das escolas se torne uma das principais medidas para avaliar o trabalho dos diretores. Uma medida exclusiva para os modelos posteriores a 2009 é uma *dummy* que indica se a escola recebeu ou não o Prêmio Anual do Desempenho no ano 2009[32]. Pode ser que o recebimento da bonificação traga maior estabilidade ao cargo do diretor, pelo fato da meta de crescimento ter sido alcançada, ou seja, significa que a escola elevou o seu indicador de qualidade.

As últimas medidas construídas para os modelos foram variáveis que indicavam as escolas com os menores indicadores em avaliações externas por coordenaria regional. Elas foram elaboradas utilizando, para cada variável, duas medidas de desempenho: Ideb de 2005 e 2007 e Ideb de 2009 e IDE-Rio de 2010[33]. As escolas foram divididas em três grupos: o primeiro inclui àquelas que não estiveram entre os menores indicadores nos dois anos e em nenhum segmento do ensino fundamental; o segundo abarca escolas com menores

[28] Foram considerados responsáveis com alta escolaridade àqueles que possuem ensino médio completo e ensino superior completo ou incompleto.
[29] Essa variável foi calculada com base na data de posse do indivíduo na rede municipal do Rio de Janeiro. Essa base de dados não permitiu que fossem computadas, somente a experiência dos indivíduos como diretores.
[30] A nota padronizada da Prova Brasil corresponde ao 5º e 9º anos do ensino fundamental.
[31] A nota padronizada da Prova Rio corresponde ao 3º e 7º anos do ensino fundamental.
[32] Mesmo que o Prêmio Anual do Desempenho corresponda a 2009, a listagem das escolas que seriam ou não bonificadas só foi divulgada em 2010.
[33] Foram selecionadas dez escolas com menores desempenhos por CRE. Por vezes, esse número foi extrapolado, pois como algumas escolas acima desse limite possuíam o mesmo valor de indicador das escolas de menor desempenho, elas também foram computadas nesse grupo.

desempenhos em um dos dois anos em qualquer dos segmentos educacionais; e o terceiro grupo compreende escolas com menores indicadores nos dois anos em qualquer um dos segmentos. Como mencionado, se o desempenho das escolas se torna uma medida para avaliar a eficácia da gestão, diretores de escolas que possuem os menores desempenhos em duas avaliações consecutivas podem ter sofrido maior pressão de instâncias intermediárias[34].

As tabelas a seguir apresentam a descrição das variáveis utilizadas nos modelos de análise.

Tabela 5: Descrição das variáveis utilizadas nos modelos*

Nome	Média	Desvio Padrão
Percepção de colaboração (2007)	0,0013	0,72
Percepção de colaboração (2009)	-0,0143	0,8
Percepção de carência (2007)	-0,117	0,8
Percepção de carência (2009)	-0,0544	0,9
Máxima Educação (2006)	29,6	13,7
Máxima Educação (2009)	31,2	13,7
Experiência (2006)	14,4	7,3
Experiência (2009)	17,4	7,3
Complexidade Escolar (2007)	0,46	0,89
Complexidade Escolar (2009)	0,47	0,9
Média Nota Padronizada 2005-2007 (Anos Iniciais)	4.87	0.47
Média Nota Padronizada 2005-2007 (Anos Finais)	4.61	0.41
Média Nota Padronizada 2009-2010 (Anos Iniciais)	4.41	0.49
Média Nota Padronizada 2009-2010 (Anos Finais)	4.13	0.38
Prêmio 2009	0.29	-
Pior Indicador 2005-2007 (um ano ou um segmento)	0.20	-
Pior Indicador 2005-2007 (dois anos ou dois segmentos)	0.18	-
Pior Indicador 2009-2010 (um ano ou um segmento)	0.16	-
Pior Indicador 2009-2010 (dois anos ou dois segmentos)	0.29	-

* Elaboração própria.

[34] As pressões podem ter sido oriundas também de políticas como o PDE-Escola, ter participado do 'chá com a secretária' ou ser incluído em algum dos programas de melhoramento da secretaria que prioriza escolas de baixo desempenho, como o Projeto Fênix.

Tabela 6: Descrição das variáveis utilizadas nos modelos

Nome	Tipo	Descrição
Variáveis Dependentes		
Troca ano a ano	Dicotômica	Se o diretor deixou o cargo no ano posterior (1 = Sim / 0 = Não)
Troca por ciclo	Nominal	O diretor que permanece durante o mandato e é reeleito para um mandato seguinte = 0 / Diretor que permanece durante o mandato, mas não se candidata ou se reelege para um novo mandato = 1 / Diretor que deixa o cargo antes do término do mandato = 2
Variáveis Explicativas		
Carência	Contínua	Análise fatorial com itens relacionados à percepção dos professores sobre falta de recursos da escola. (Alpha de Crombach - 2007 = 0,748) (Alpha de Crombach - 2009 = 0,764)
Colaboração	Contínua	Análise fatorial com itens relacionados à percepção dos professores sobre colaboração docente. (Alpha de Crombach - 2007 = 0,829) (Alpha de Crombach - 2009 = 0,865)
Complexidade Escolar	Contínua	Análise fatorial com itens relacionados às características das escolas. (Alpha de Crombach - 2007 = 0,861) (Alpha de Crombach - 2009 = 0,932)
Máxima Educação	Contínua	Porcentagens de estudantes com pais com ensino médio e/ou superior completo ou incompleto.
Experiência do diretor	Contínua	Número de anos que o diretor atua na rede municipal do Rio de Janeiro. Calculada com base na data de posse do indivíduo.
Média Nota Padronizada 2005 e 2007	Contínua	Média das notas padronizadas na Prova Brasil de 2005 e 2007.
Média Nota Padronizada 2009 e 2010	Contínua	Média das notas padronizadas na Prova Brasil de 2009 e Prova Rio de 2009 e 2010.
Prêmio 2009	Dicotômica	Indica se a escola recebeu a bonificação em 2009 (1 = Sim / 0 = Não).
Menores Indicadores	Dicotômica	*Dummies* que indicam se as escolas estavam entre os dez piores indicadores por CRE em um dos anos ou segmento educacional, ou se a escola possui os piores indicadores nos dois anos ou nos dois segmentos educacionais.

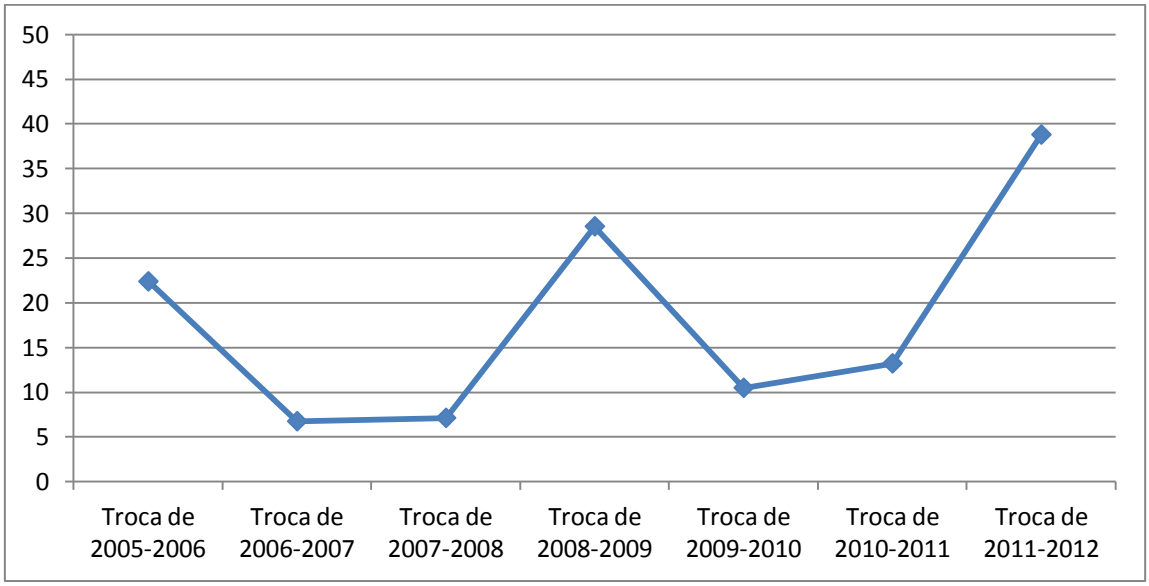
* Elaboração própria.

A seguir, são apresentadas as taxas de rotatividade ano a ano, por ciclo de mandato e por reeleição.

4.2. Análise da Rotatividade de Diretores no Município do Rio de Janeiro

4.2.1. Troca no Cargo Ano a Ano (SME)

Gráfico 1 – Porcentagem de diretores que deixaram o cargo ano a ano



* Elaboração própria.

O gráfico anterior apresenta as porcentagens de diretores que deixaram o cargo na rede municipal do Rio de Janeiro no período de 2005 a 2012. Essas porcentagens foram calculadas com base na mudança de função dos diretores de um ano para o outro, ou seja, quando o indivíduo deixou o cargo escolar, seja para assumir outra função na escola (docência ou coordenação pedagógica), CRE, SME ou por motivos de aposentadoria, licença, etc. Como

mencionado anteriormente, o mandato do diretor tem duração de três anos e, ao final deste período, ele pode ou não concorrer ao cargo novamente. Não existe nenhum impeditivo legal que determine que esse diretor não possa deixar o cargo antes do término do mandato. Dessa forma, tal mudança pode ocorrer por circunstâncias relacionadas ao diretor, ou por determinações da CRE ou SME.

As escolas do município não possuem um número fixo de diretores adjuntos, portanto, algumas escolas com mais de um turno e/ou com número elevado de alunos podem possuir mais um diretor adjunto.

O gráfico anterior 'capta', principalmente, três trocas entre mandatos, são eles: o período de troca de 2005-2006, troca de 2008-2009 e troca de 2011-2012. Os demais anos estimam as mudanças dentro dos mandatos. Os dados apontam que as porcentagens de diretores que deixam o cargo após o término do mandato, ou seja, àqueles que não se reelegeram ou não se candidataram para um novo mandato, são crescentes. No período de 2005-2006 a porcentagem de troca está em torno de 20%, no segundo período (2008-2009) está em torno de 30% e no terceiro (2011-2012) foi equivalente a 40%[35]. A porcentagem de diretores que deixa o cargo antes do término do mandato também é crescente, pois, no período de 2006 a 2008, a porcentagem de troca fica em torno de 5% por ano. Depois da implementação das políticas de responsabilização no município do Rio de Janeiro, as taxas sobem para 10% (2009-2010) e 15% (2010-2011).

Ainda que o período compreendido pela análise seja curto, algumas hipóteses podem ser criadas para justificar o crescente aumento da rotatividade. Em 2005, ocorre a primeira aplicação da Prova Brasil. Em 2007, o Governo Federal lança o PDE-Escola e implementa e divulga o Ideb como indicador de qualidade da educação. No ano de 2009, o município do Rio de Janeiro implanta a Prova Rio e o Prêmio Anual de Desempenho, além de ampliar os requisitos para os pretendentes ao cargo de diretor, mesmo com a introdução de políticas de metas e do PDE-Escola pelo Governo Federal, que poderiam impor maior pressão aos diretores. No entanto, é justamente no período em que o município do Rio de Janeiro adota políticas de

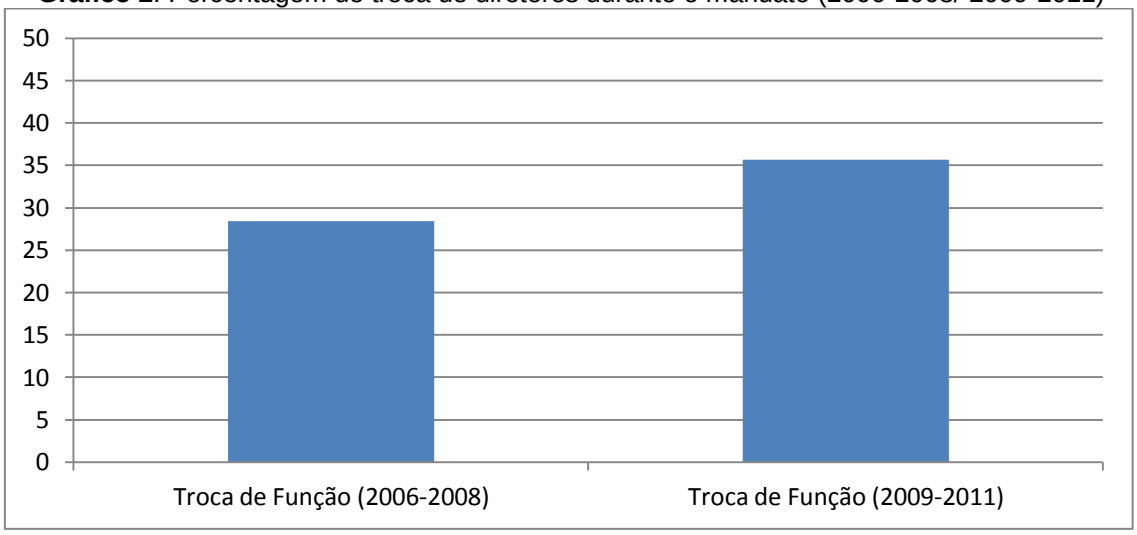
[35] O processo seletivo de diretores no município do Rio de Janeiro, ocorre no último ano do mandato. No entanto, só é possível saber o diretor foi reeleito ou não, no ano seguinte.

responsabilização de altas consequências e novos requisitos para a disputa do cargo de diretor que observamos maior rotatividade de diretores no cargo. Ainda assim, essas análises são preliminares e seriam beneficiadas por uma série histórica mais longa.

As circunstâncias que levam às trocas entre mandatos, como às intra mandatos, não são muito bem conhecidas, e, portanto, precisam ser melhor investigadas. Mesmo que existam inúmeros motivos para a não permanência do diretor no cargo, seria menos complicada a manutenção desse indivíduo no cargo até o final do mandato, dado os mecanismos burocráticos que envolvem a abertura de edital para nova seleção de gestor fora do período 'normal'. Diante desse cenário, é compreensível que as porcentagens entre mandatos sejam superiores às trocas intra mandatos.

4.2.2. Troca Durante os Mandatos

Gráfico 2: Porcentagem de troca de diretores durante o mandato (2006-2008/ 2009-2011)



* Elaboração própria.

O gráfico desta seção apresenta as porcentagens de troca durante os dois mandatos compreendidos pela pesquisa. A diferença entre essas análises e às anteriores é que naquelas as trocas foram computadas ano a ano, sem considerar o início do mandato de um diretor. Por exemplo, um indivíduo poderia ter iniciado e concluído sua gestão fora do período em que o edital da SME para candidatura é lançado. Neste gráfico, a análise é feita somente com base nos diretores que iniciaram suas gestões através do processo seletivo de

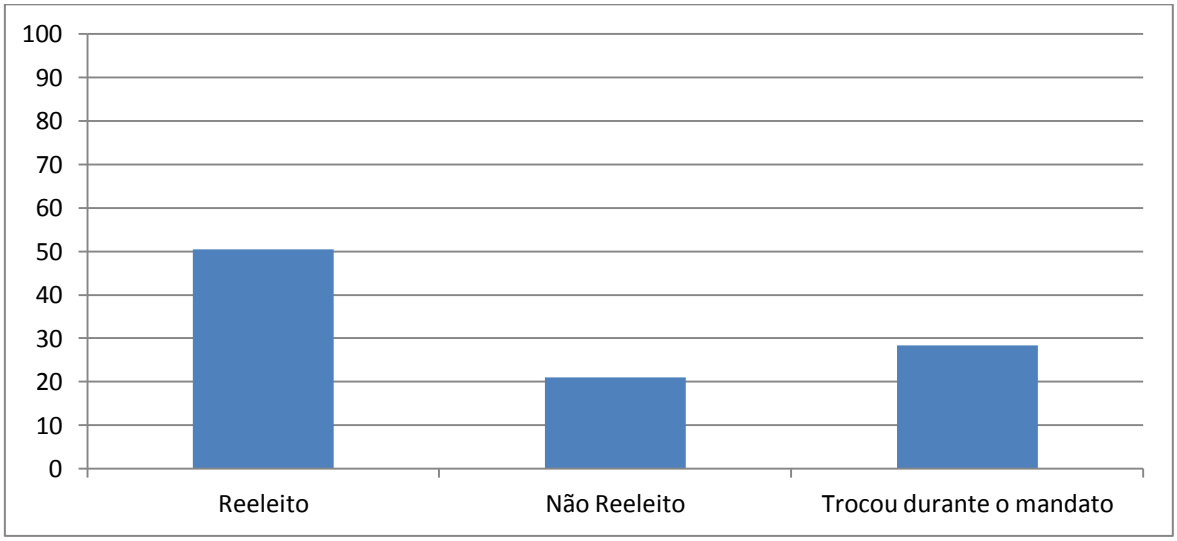
candidatura da SME. A ideia foi acompanhar e verificar a porcentagem de diretores que permanecem à frente do cargo durante todo o mandato.

Os dados acima apontam que no período de 2006-2008, a porcentagem de diretores que não concluía o mandato era um pouco menor que 28% em relação àqueles que iniciaram. No período seguinte (2009-2011), a porcentagem de diretores que não concluíram o mandato aumentou para 35%. Ainda que essas porcentagens não sejam tão díspares, é necessário considerá-las em termos da rede municipal, pois aproximadamente um terço dos diretores das escolas municipais de ensino fundamental tem troca de diretores geral e/ou adjunto em um período de três anos. Pesquisas qualitativas futuras podem investigar de forma mais aprofundada as condicionantes e motivações que os levam a deixar o cargo antes do término do mandato.

4.2.3. Primeiro e Segundo Mandatos (SME)

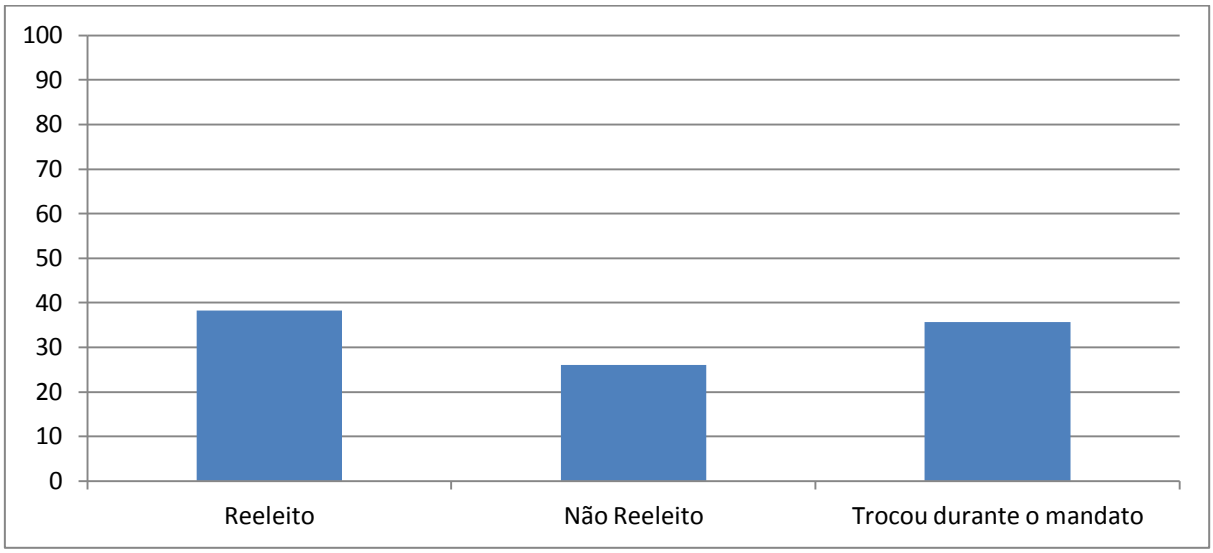
Os gráficos 3 e 4 apresentam análises com foco nos ciclos dos diretores à frente das escolas. As três barras em cada gráfico representam os diretores que não trocaram de função durante o mandato e foram reeleitos, diretores que não trocaram de função durante o mandato, mas não concorreram ou foram reeleitos e os diretores que trocaram de função durante o mandato.

Gráfico 3: Porcentagem de reeleição, não reeleição e troca durante o mandato (2006-2008/2009)



* Elaboração própria.

Gráfico 4: Porcentagem de reeleição, não reeleição e troca durante o mandato (2009-2011/2012)



* Elaboração própria.

O gráfico 3, que corresponde ao período de 2006-2008/2009, indica que 50% dos diretores terminam o ciclo e são reeleitos para um novo mandato, cerca de 20% concluem o mandato e não retornam à direção, e, quase 30% trocam de função antes do término do mandato. O período compreendido pelo gráfico 3 é anterior a implementação das políticas de responsabilização do município do Rio de Janeiro. Já no gráfico 4, que compreende a implementação do Prêmio Anual do Desempenho, Líderes Estratégicos e novas regras de provimento ao cargo, a porcentagem relacionada aos diretores reeleitos está próxima de 40%, para os diretores que não foram reeleitos a porcentagem está um pouco acima de 25% e, àqueles que não concluem a gestão, cerca de 35%. Tais análises indicam uma mudança no padrão de rotatividade de diretores, dado que a quantidade de diretores que não inicia um novo ciclo é inferior ao primeiro ciclo (2006-2008/2009) e a porcentagem de diretores que trocam de função antes do término do mandato é superior no segundo gráfico.

Nossa hipótese é de que o aumento da rotatividade de gestores com as recentes reformas políticas implementadas na rede pode sinalizar para um novo perfil de líder educacional, coerente com os objetivos e atribuições destas reformas educacionais. Assim, é possível ou não que essa investigação esteja

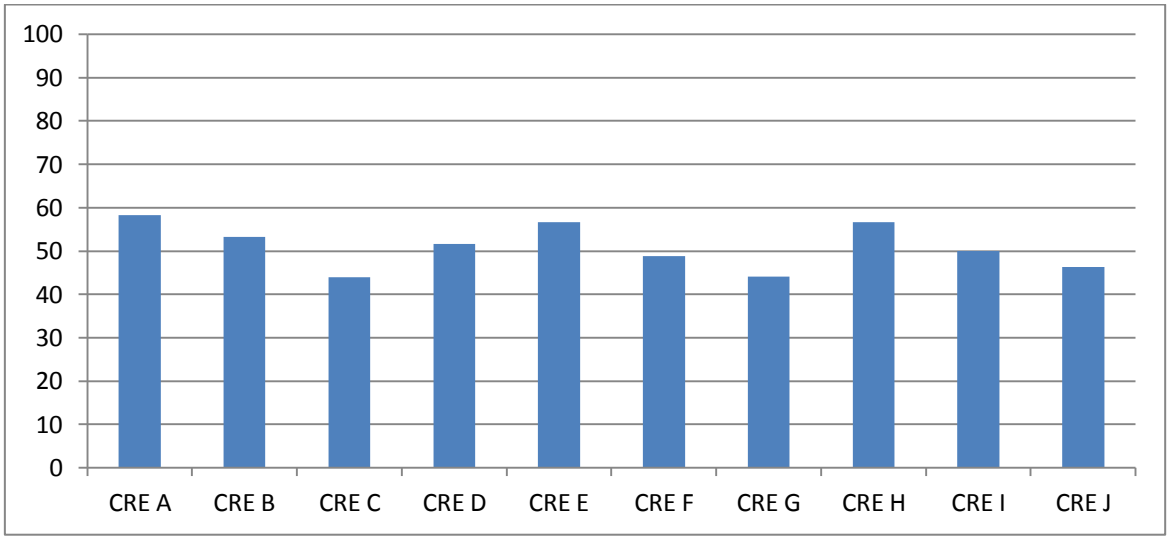
captando esse período de transição de perfil. A problemática colocada aqui é que, dada as taxas de rotatividade de diretores do município do Rio de Janeiro, parece reduzido o tempo que grande parte dos gestores permanece à frente do cargo. Se esta porcentagem continuar ao longo dos anos isso pode se tornar um problema, porque os diretores não teriam tempo suficiente para implementar seus planos de melhoramento.

4.2.4. Primeiro Mandato (CREs) 2006-2008/2009

Nesta seção, foi utilizada uma estrutura distinta das anteriores para apresentação e discussão dos resultados. Os três gráficos seguintes, divididos por CREs, apresentam a porcentagem de diretores que: 1) se mantiveram no cargo durante o mandato e foram reeleitos, 2) concluíram o mandato, mas não foram reeleitos e 3) deixaram o cargo antes do término do mandato.

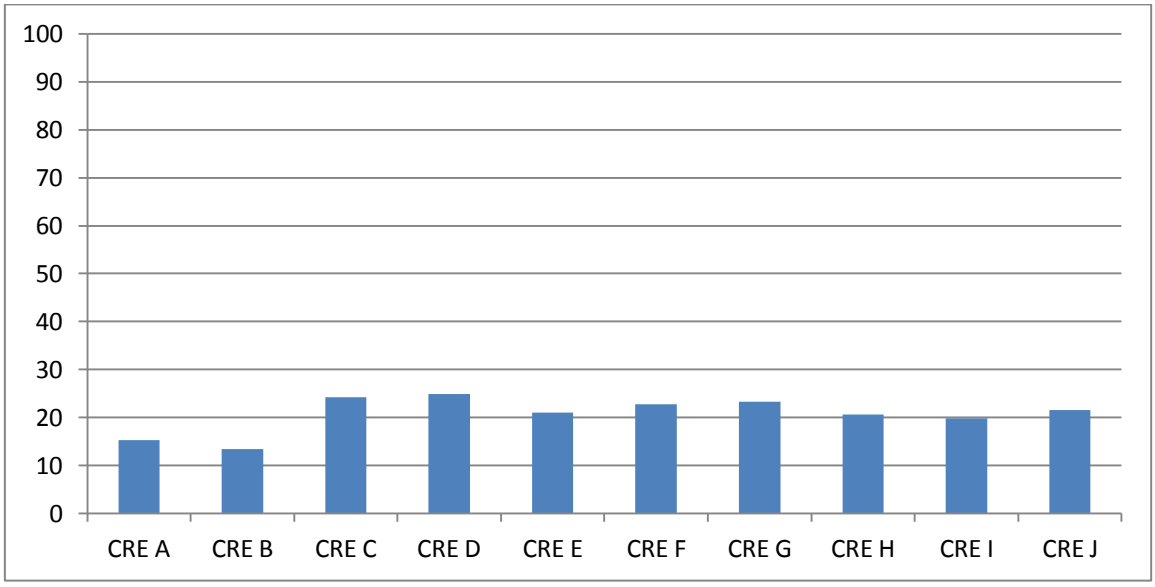
Esses gráficos compreendem o período de 2006-2008/2009. A hipótese que sustenta essas análises por CREs parte do pressuposto de que diferenças dos contextos educacionais, territoriais, demográficas das escolas, além das gestões das CREs, podem interferir na administração dos diretores, promovendo variações nas taxas de rotatividades em cada CRE.

Gráfico 5: Porcentagem de diretores que foram reeleitos (2006-2008/2009)



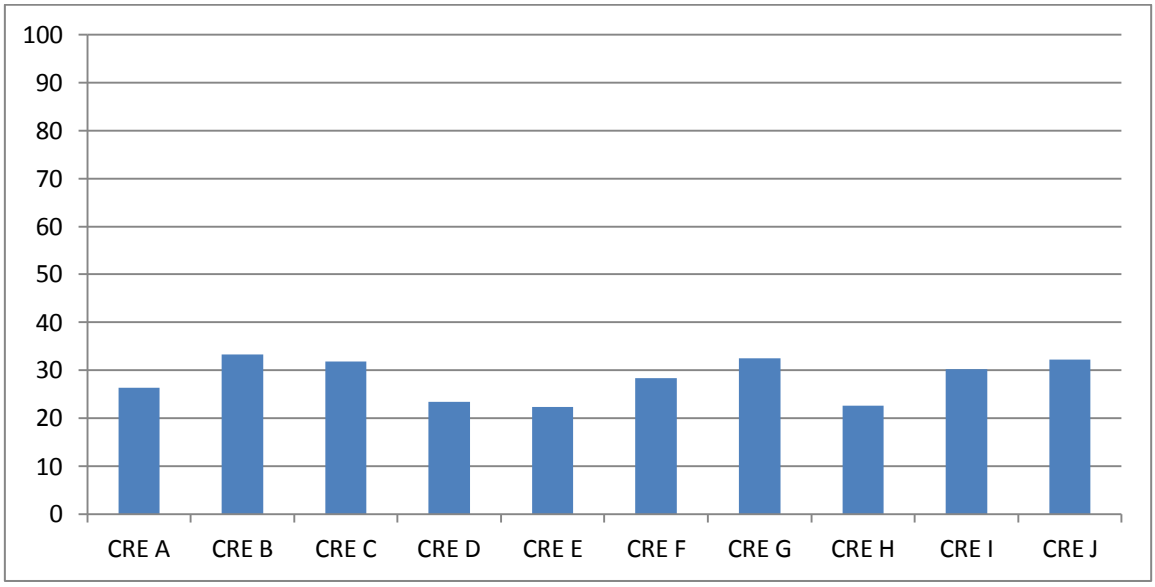
* Elaboração própria.

Gráfico 6: Porcentagem de diretores que não foram reeleitos (2006-2008/2009)



* Elaboração própria.

Gráfico 7: Porcentagem de diretores deixaram o cargo antes do término do mandato (2006-2008/2009)



* Elaboração própria.

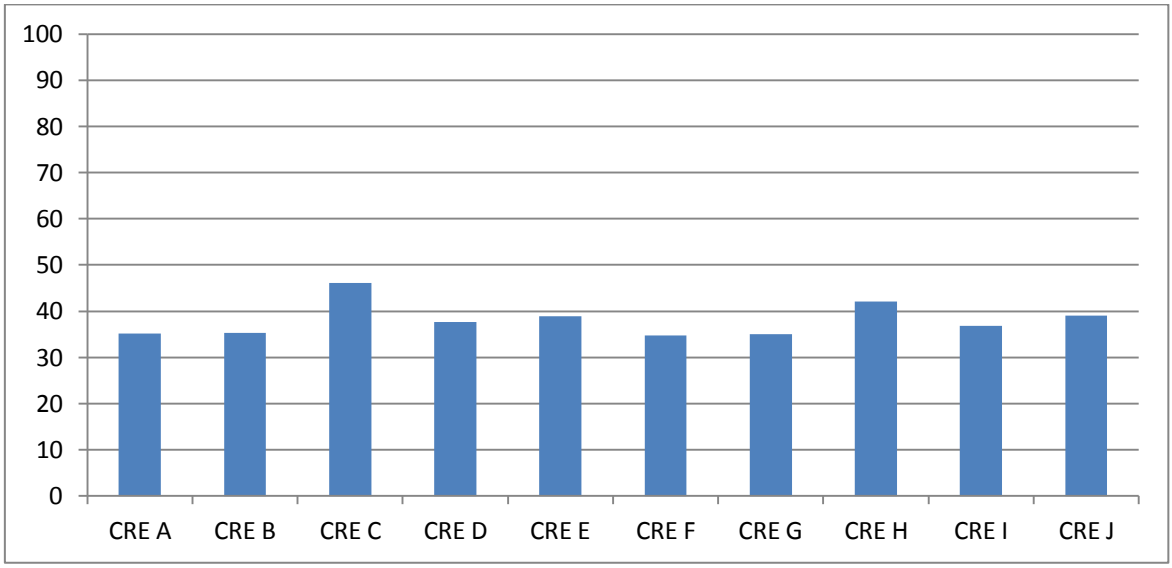
Uma análise preliminar dos dados demonstra que há variação entre as CREs. Por exemplo, a CRE A possui uma taxa de permanência no cargo e reeleição de cerca de 60%, enquanto a CRE C conta com uma taxa aproximada de 45%. Assim, as CREs A e E, durante este período,

apresentaram as porcentagens mais elevadas de diretores reeleitos e as CREs C e F apresentaram as menores taxas de permanência e reeleição. A quantidade de diretores que não se reelegeram, ou que se abstiveram antes da conclusão do mandato, também é distinta em parte das CREs. No entanto, as análises apresentadas não permitem observar se estas diferenças estão relacionadas a um erro aleatório ou se estão associadas à gestão das CREs ou a características demográficas e geográficas das escolas.

4.2.5. Segundo Mandato (CREs) 2009-2011/2012

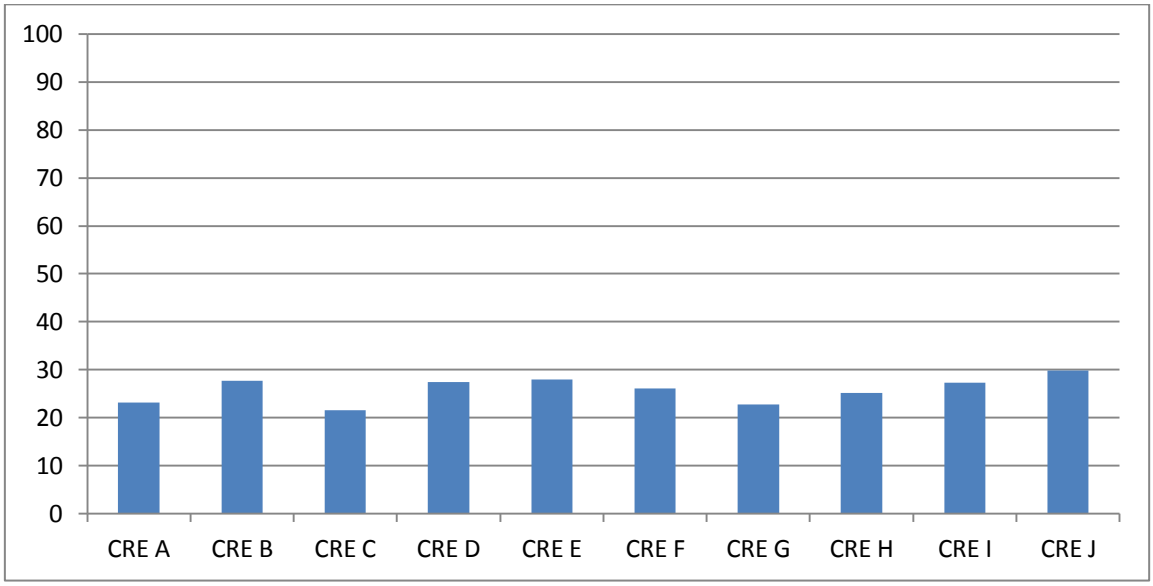
Esta seção apresenta as porcentagens de reeleição, não reeleição e abandono antes do término do mandato, para o período de 2009-2011/2012.

Gráfico 8: Porcentagem de diretores que foram reeleitos (2009-2011/2012)



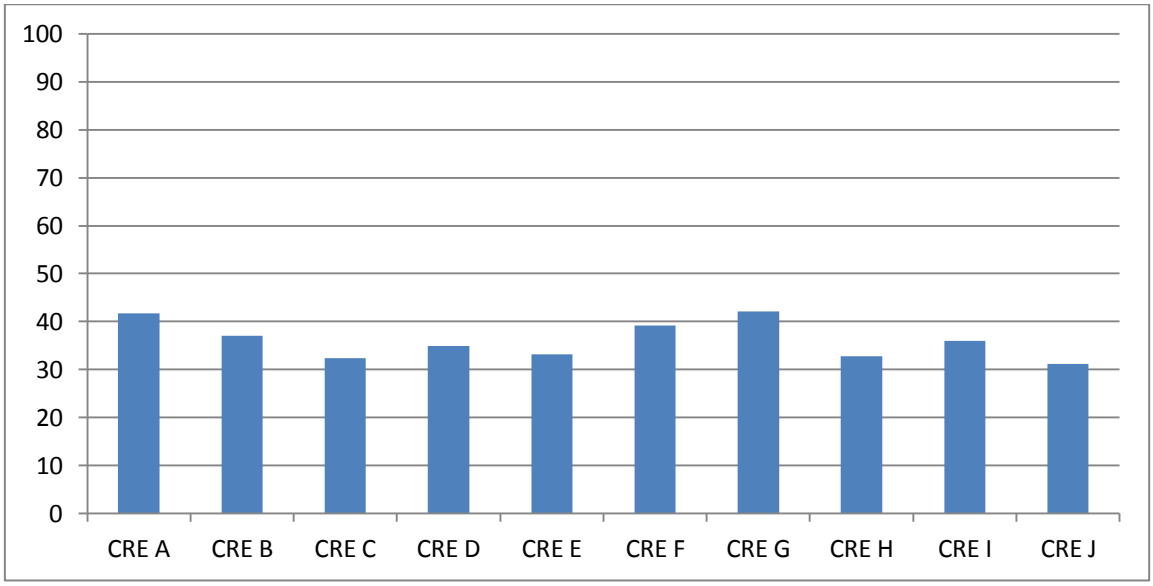
* Elaboração própria.

Gráfico 9: Porcentagem de diretores que não foram reeleitos (2009-2011/2012)



* Elaboração própria.

Gráfico 10: Porcentagem de diretores que deixaram o cargo antes do término do mandato (2009-2011/2012)



* Elaboração própria.

Novamente, podemos verificar que existem diferenças nas porcentagens de reeleição, não reeleição e troca durante o mandato entre as CREs. No entanto, observamos algumas alterações nos perfis. Conforme constatado nas análises realizadas para a SME, as porcentagens de diretores que permanecem no cargo e são reeleitos são inferiores em comparação ao período anterior. Enquanto que, no período de 2006-2008/2009, sete CREs contavam com porcentagens de diretores reeleitos que estavam próximas ou ultrapassavam os 50%, no segundo período somente duas CREs excederam 40% de diretores nesta mesma situação. De outro lado, as porcentagens de diretores que terminam o mandato e não se reelegem e/ou deixam o cargo antes do final do ciclo são superiores aos dados dos anos anteriores. Na comparação entre os dois períodos, um caso interessante que surge é o da CRE C. Na análise de 2006-2008/2009, essa CRE apresentava uma das porcentagens mais baixas de diretores reeleitos e uma das mais altas de gestores que não se reelegiam ou não concluíam o mandato. Mesmo que a comparação das porcentagens desta CRE não tenha se modificado bruscamente, o mesmo não ocorre com as demais coordenadorias regionais, pois no segundo período as CREs C e H passaram a contar com as porcentagens mais altas de diretores reeleitos e as mais baixas de diretores que deixaram o cargo antes do término do mandato, ou que não são reeleitos.

Em trabalho anterior, Koslinski *et al.* (2014) entrevistaram quatro CREs do município do Rio de Janeiro, com o objetivo de investigar como elas apoiam as escolas à atingirem suas metas, se esse auxílio era diferenciado de acordo com o desempenho da escola em avaliações externas, e, se essas estratégias mudaram após a introdução de metas para as instâncias intermediárias. Após as entrevistas, os autores classificaram as relações das CREs com as escolas a partir de suas estratégias adotadas, em: a) distante, b) próxima/cooperação, e, c) próxima/pressão[36]. Diante disso, é possível que as diferenças nas porcentagens estejam associadas às estratégias utilizadas pelas coordenadorias regionais.

[36] Neste trabalho, a CRE C foi a que apresentou a maior cooperação entre as CREs entrevistadas.

As análises apresentadas anteriormente confirmam o aumento da rotatividade de diretores na rede municipal do Rio de Janeiro, e a variação dessas porcentagens entre as coordenadorias regionais. O próximo capítulo investiga os fatores associados a esse fenômeno.

5. Estimação dos Modelos

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados dos modelos regressão logística multinomiais para os dois ciclos de gestão (2006-2008/2009 e 2009-2011/2012)[37].

5.1. Modelos por ciclo de gestão

O objetivo desta seção é apresentar os resultados dos modelos multinomiais empregados na pesquisa. As análises foram divididas em dois momentos, representando os períodos de mandato dos diretores. O primeiro momento compreendeu o intervalo de 2006-2008/2009, ou seja, o ciclo de 2006 a 2008, com a possibilidade de novo ciclo em 2009, caso o diretor fosse reeleito. E no segundo momento, o período concebido foi de 2009 a 2011/2012. Para cada momento analisado foram ajustados cinco modelos distintos. No primeiro modelo de cada ciclo de mandato foram inseridas as variáveis correspondentes às condições de oferta/clima escolar, como: máxima educação, percepção de carência, percepção de colaboração e complexidade escolar. O segundo modelo contou com as variáveis anteriores, mais o indicador de experiência do diretor. O terceiro modelo foi ajustado com as variáveis de condições de clima/oferta escolar, experiência do diretor e variáveis que indicam se a escola possui os menores indicadores de qualidade em dos anos ou segmento educacional, ou nos dois anos ou dois segmentos. No quarto (anos iniciais do ensino fundamental) e quinto (anos finais do ensino fundamental) modelos foram inseridas todas as variáveis dos modelos anteriores, além dos desempenhos médios de cada escola nas avaliações externas.

[37] Foram ajustados modelos de regressão logística que utilizaram as variáveis dicotômicas de troca ano a ano (2005-2012). As variáveis independentes foram as mesmas inseridas dos modelos de regressão logística multinomiais para os dois ciclos de gestão. Os resultados dos modelos ano a ano se mostraram inconsistentes. Nossa hipótese é de que a baixa porcentagem de diretores que troca de função ano a ano pode ser uma das explicações para os resultados encontrados.

5.1.1. Primeiro Ciclo (2006-2008/2009)

Neste primeiro ciclo, as variáveis inseridas nos modelos estão associadas ao início do mandato de cada diretor. Por exemplo, após a eleição de diretores em 2005, o mandato foi iniciado em 2006. Portanto, foram acrescentadas variáveis contextuais de 2006 e de desempenho de 2005 e 2007.

Nossa hipótese, parte da premissa de que são essas variáveis de início de mandato que contribuem para a tomada de decisão pelos diretores de permanência ou não à frente do cargo e que, grande parte delas, não apresentaria grande variação no período de dois anos. As tabelas a seguir apresentam os resultados dos modelos ajustados para o primeiro ciclo[38].

[38] Foram ajustados modelos empregando somente as variáveis relacionadas ao desempenho das escolas de anos iniciais e finais do ensino fundamental, no primeiro ciclo de gestão. Os resultados desses modelos são apresentados no anexo desta dissertação.

Tabela 7[39]: Regressões logísticas multinomiais estimando as chances de o diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2006-2008/2009[40].

	Dependent variable:					
	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato
	(1)	(1)	(2)	(2)	(3)	(3)
Máxima Educação (2006)	0.998	1.008*	0.998	1.013***	1.001	1.012**
	(0.005)	(0.005)	(0.005)	(0.005)	(0.006)	(0.005)
Percepção de Colaboração (2007)	0.941	0.924	0.943	0.906	0.947	0.903
	(0.094)	(0.087)	(0.094)	(0.090)	(0.095)	(0.090)
Percepção de Carência (2007)	1.146	1.321***	1.146	1.261***	1.122	1.275***
	(0.090)	(0.082)	(0.091)	(0.084)	(0.092)	(0.086)
Complexidade Escolar (2007)	0.984	1.134*	0.986	1.110	0.966	1.120
	(0.081)	(0.073)	(0.081)	(0.076)	(0.082)	(0.077)
Experiência (2006)			0.999	0.904***	0.999	0.903***
			(0.011)	(0.011)	(0.011)	(0.011)
Pior Indicador 05-07 (um ano ou um segmento)					0.961	1.013
					(0.187)	(0.168)
Pior Indicador 05-07 (dois anos ou dois segmentos)					1.410*	0.837
					(0.201)	(0.199)
Constante	0.457***	0.431***	0.461***	1.885***	0.396***	2.025***
	(0.179)	(0.168)	(0.253)	(0.229)	(0.287)	(0.260)
Number of Observations	1.496	1.496	1.496	1.496	1.496	1.496
LogLikelihood	-1536.128	-1536.128	-1482.216	-1482.216	-1478.799	-1478.799
Akaike Inf. Crit.	3,092.257	3,092.257	2,988.433	2,988.433	2,989.599	2,989.599

Note: * p<0.1; ** p<0.05; *** p<0.01

[39] Para todos os coeficientes das tabelas 7 e 8 já foram calculadas a exponencial.
[40] A categoria de referência da variável dependente foi o diretor reeleito.

Tabela 8: Regressões logísticas multinomiais estimando as chances de o diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2006-2008/2009[41]

	Dependent variable:			
	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato
	(4)	(4)	(5)	(5)
Máxima Educação (2006)	0.999	1.014**	1.001	0.995
	(0.007)	(0.007)	(0.012)	(0.011)
Percepção de Colaboração (2007)	0.942	0.922	1.141	0.805
	(0.108)	(0.106)	(0.175)	(0.164)
Percepção de Carência (2007)	0.976	1.242**	1.074	1.158
	(0.113)	(0.107)	(0.161)	(0.149)
Complexidade Escolar (2007)	0.963	1.226**	1.047	1.259*
	(0.092)	(0.087)	(0.143)	(0.135)
Experiência (2006)	1.003	0.912***	1.004	0.908***
	(0.013)	(0.012)	(0.017)	(0.017)
Pior Indicador 05-07 (um ano ou um segmento)	0.794	1.072	0.927	0.904
	(0.235)	(0.212)	(0.296)	(0.270)
Pior Indicador 05-07 (dois anos ou dois segmentos)	1.574*	1.090	0.941	0.474**
	(0.238)	(0.238)	(0.333)	(0.324)
Media Nota Padronizada 2005-2007 (Anos Iniciais)	0.881	1.269		
	(0.231)	(0.218)		
Media Nota Padronizada 2005-2007 (Anos Finais)			0.608	0.736
			(0.350)	(0.324)
Constante	0.677	0.400	4.997	16.626*
	(1.109)	(1.042)	(1.572)	(1.467)
Number of Observations	1.151	1.151	560	560
LogLikelihood	-1118.71	-1118.71	-569.887	-569.887
Akaike Inf. Crit.	2,273.420	2,273.420	1,175.776	1,175.776

Note: * p<0.1; ** p<0.05; ***p<0.01

[41] A categoria de referência da variável dependente foi o diretor reeleito.

O modelo 1, que conta somente com variáveis de condições de oferta da escola/clima escolar, indica que quanto maior a percepção de carência por parte dos professores, maior a probabilidade do diretor deixar o cargo antes do término do mandato, em relação aos diretores que permanecem durante todo o mandato e são reeleitos. A associação positiva entre a percepção de carência e as chances do diretor deixar o cargo durante o mandato se mantém significativa nos dois modelos seguintes (modelos 2 e 3), frente a introdução de outras variáveis.

A variável de máxima educação, que se mostra significativa desde o primeiro modelo, expressa que diretores de escolas que possuíam estudantes com pais mais escolarizados tinham maior probabilidade de se ausentarem do cargo antes do final do ciclo de três anos de gestão. A variável de experiência sugere que diretores que possuíam maior número de anos na rede de ensino contavam com probabilidades inferiores de deixarem a gestão das escolas antes do término do mandato. Tal variável se mantém significativa em todos os modelos ajustados para o primeiro ciclo.

Os modelos 4 e 5, ajustados para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, apresentaram algumas características distintas. Para os anos iniciais foram as variáveis de máxima educação, percepção de carência, experiência, complexidade escolar e a variável de pior indicador nos dois anos (2005 e 2007) ou nos dois segmentos do ensino fundamental que impactaram nas chances do diretor deixar o cargo. Para os anos finais, apenas as variáveis de complexidade escolar, experiência e piores indicadores de desempenho em 2005 e 2007 ou nos dois segmentos educacionais que mostraram alguma significância.

As variáveis que indicam a percepção de colaboração docente e das médias das notas padronizadas nas avaliações externas de 2005 e 2007 no primeiro e segundo segmentos, não parecem estar associadas às chances dos diretores não serem reeleitos ou saírem do cargo antes do final do ciclo no período de 2006 a 2009.

A variável que indica as escolas que possuem os piores indicadores de qualidade nos dois anos (2005 e 2007) ou nos dois segmentos do ensino fundamental em um dos anos, se mostrou significativa desde o modelo 3. No entanto, seu efeito foi maior principalmente nos modelos ajustados para os

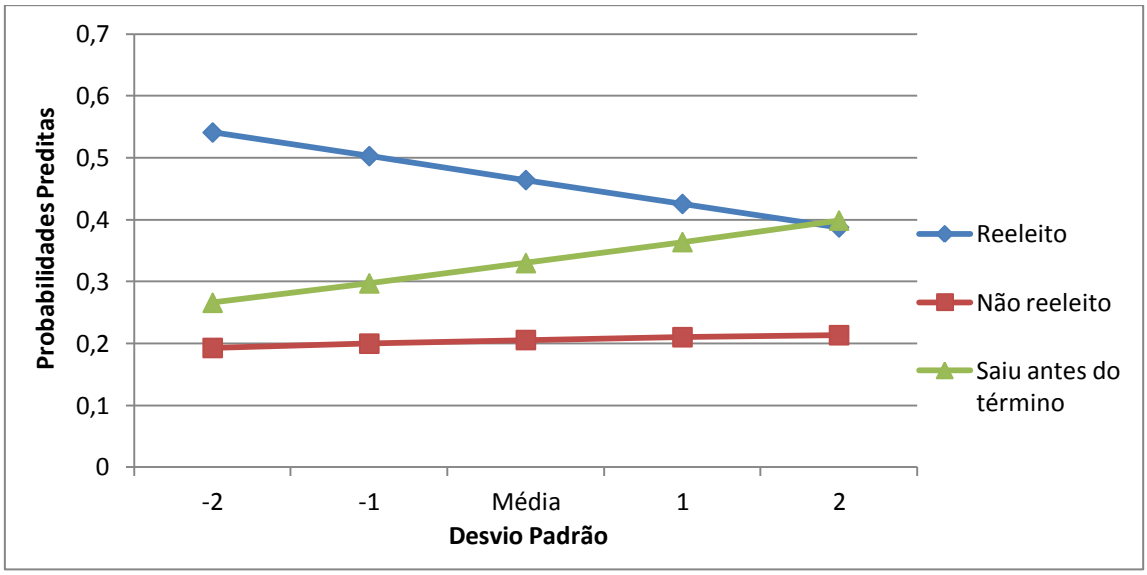
anos finais do ensino fundamental, na categoria de diretores que deixa o cargo antes do término do mandato. Esse indicador apresentou significância também no modelo para anos finais na categoria de diretores que não foram reeleitos, ainda que seu efeito tenha sido diferente. A intenção dessa variável era captar o aumento das pressões e atribuições que os diretores das escolas com menores indicadores poderiam estar sofrendo das políticas de responsabilização e melhoramento, e de instâncias intermediárias. Por outro lado, as variáveis que indicam as médias das notas padronizadas nas avaliações externas de 2005 e 2007 tentam captar se o aumento nessas avaliações possui algum efeito nas chances do diretor ser reeleito ou não.

Nos modelos para o primeiro ciclo (2006-2008/2009), somente a variável de pior indicador nos dois anos ou dois segmentos se mostrou significativa na categoria de diretores que não foram reeleitos. Uma explicação plausível é que esta variável pode abranger diversas situações, como: o diretor não tentar a reeleição, tentar e não conseguir, sair da rede por aposentadoria, entre outros. Dessa forma, os mecanismos associados a essa categoria precisam ser investigados de maneira mais detalhada no futuro.

A partir dos resultados apresentados, foram calculadas as probabilidades preditas para as variáveis de percepção de carência, desempenho nas avaliações externas e experiência, controlando pelas outras variáveis inseridas nos modelos. A ideia foi demonstrar como as probabilidades dos diretores serem reeleitos, não se reelegerem, e abandonarem o cargo antes do término do mandato, se comportavam com o aumento e diminuição do desvio padrão de cada uma dessas variáveis[42].

[42] As probabilidades preditas para as variáveis de percepção de carência e experiência foram calculadas, com base no modelo 2 da tabela 7 e as probabilidades preditas para o desempenho, utilizaram os modelos 4 e 5 da tabela 8.

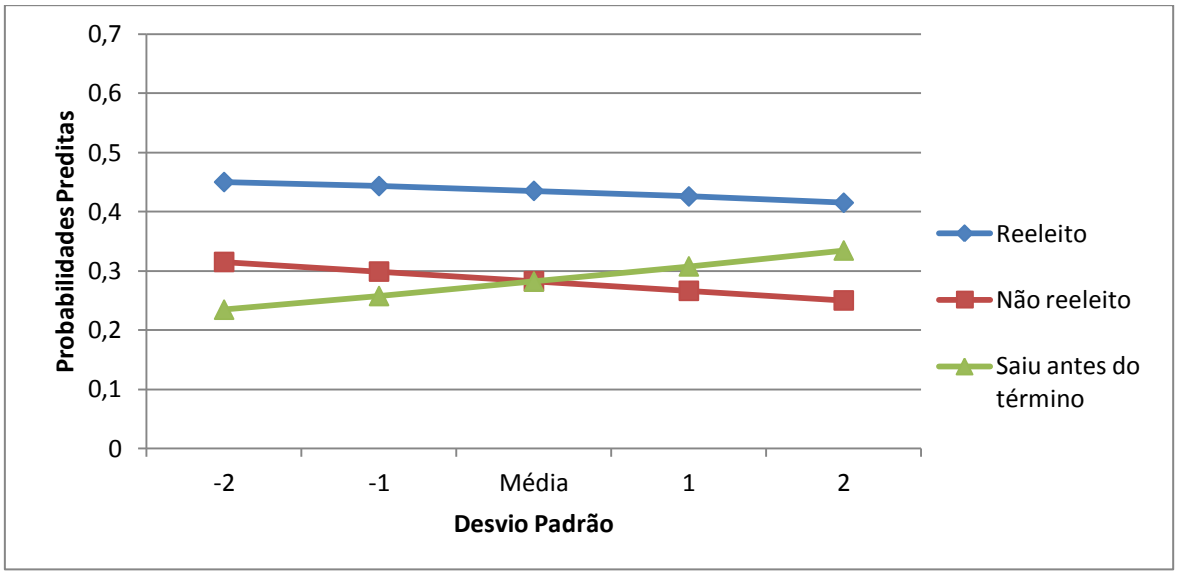
Gráfico 11: Probabilidades preditas para a variável de percepção de carência no primeiro ciclo (2006-2008/2009)



* Elaboração própria a partir do modelo 2 da tabela 7.

De acordo com o gráfico 11, a probabilidade dos diretores se reelegerem quando a percepção de carência está a dois desvios padrão abaixo da média, foi de aproximadamente 55%, enquanto que para os diretores não reeleitos e que deixaram o cargo antes do final do mandato, suas respectivas probabilidades estavam próximas de 25%. À medida que a percepção sobre a carência aumenta, a probabilidade dos diretores se reelegerem diminui, e de abandonarem o cargo durante o mandato aumenta. Quando a percepção de carência se move para dois desvios padrão acima da média, as probabilidades dos diretores serem reeleitos e de não permanecerem no cargo até o final do mandato ficam ambas em torno de 40%. Para o grupo de diretores não reeleitos, as probabilidades preditas se mantiveram estáveis.

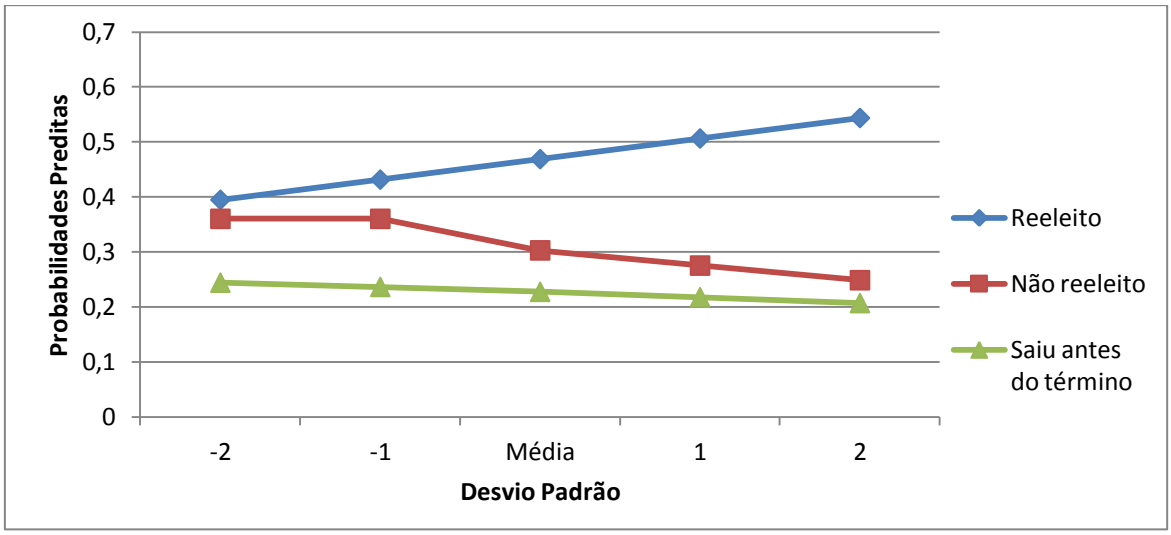
Gráfico 12: Probabilidades preditas para a variável de média da nota padronizada 2005-2007 para os anos iniciais no primeiro ciclo (2006-2008/2009)



* Elaboração própria a partir do modelo 4 da tabela 8.

O gráfico 12 utilizou a média da nota padronizada na Prova Brasil de 2005 e 2007 dos anos iniciais do ensino fundamental, para calcular as probabilidades preditas. A variação em torno dessa média parece impactar pouco na probabilidade do diretor ser reeleito, ficando entre 40% e 50%. No entanto, observamos uma alteração para os outros dois grupos. Quando o desempenho da escola está a dois desvios padrão acima da média, a diferença nas probabilidades dos diretores serem reeleitos ou deixarem o cargo antes do final do mandato fica em torno de 8% de diferença. Nossa hipótese para essa associação é que o desempenho, mesmo com a divulgação do Ideb a partir do PDE, talvez não tenha exercido muita pressão sobre os diretores. Além disso, o gráfico 12 aponta que quanto maior o desempenho, menor a probabilidade de o diretor ser reeleito, e maior a probabilidade do diretor deixar o cargo antes do término do mandato. Mesmo que esses resultados sejam pouco intuitivos, o impacto parece ser pequeno e não significativo nos modelos anteriores.

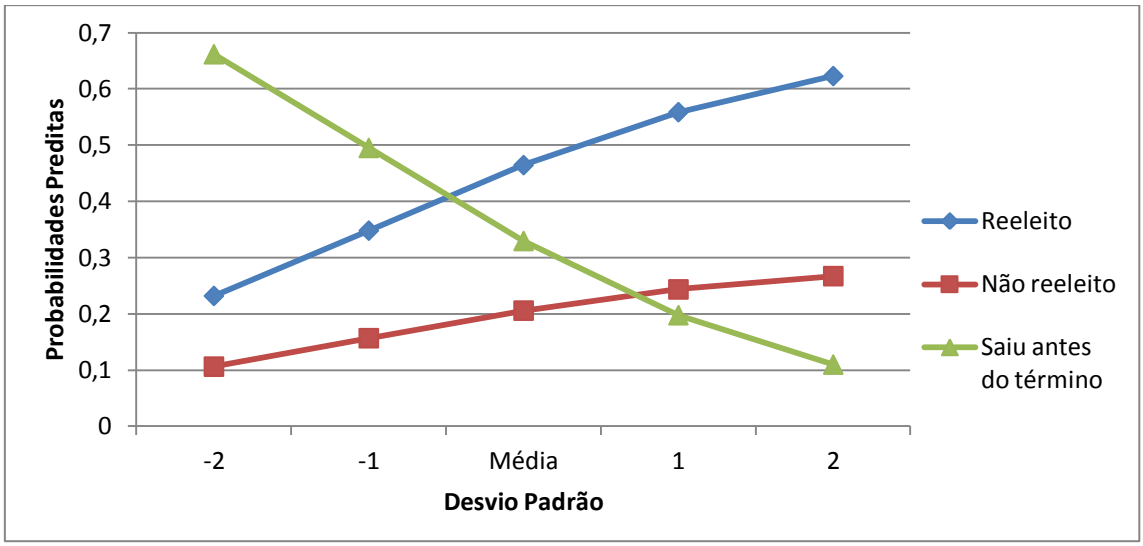
Gráfico 13: Probabilidades preditas para a variável de média da nota padronizada 2005-2007 para os anos finais no primeiro ciclo (2006-2008/2009)



* Elaboração própria a partir do modelo 5 data tabela 8.

O foco do gráfico 13 é a variável de desempenho para os anos finais do ensino fundamental. Quando a média da nota padronizada da escola é baixa, menos dois desvios padrão da média, as probabilidades de os diretores serem reeleitos ou deixarem o cargo antes do término do mandato está próxima a 40%, e de não serem reeleitos, em torno de 35%. Quando o desempenho das escolas aumenta até dois desvios padrão acima da média, as probabilidades dos diretores se ausentarem do cargo antes do final do ciclo eram de 20%, e dos diretores não serem reeleitos, por volta de 25%. Os gestores de escolas de alto desempenho, contam com uma probabilidade superior a 50% de serem reeleitos. Os resultados apresentados no gráfico 12 e 13 indicam que os desempenhos das escolas tiveram um impacto maior na rotatividade de diretores em escolas de anos finais do ensino fundamental do que nas escolas de anos iniciais, mesmo que os efeitos tenham sido pequenos e não significativos.

Gráfico 14: Probabilidades preditas para a variável de experiência no primeiro ciclo (2006-2008/2009)



* Elaboração própria a partir do modelo 2 da tabela 7.

O gráfico 14 informa as probabilidades preditas para a variável de experiência do diretor na rede municipal do Rio de Janeiro. Essa variável apresentou significância estatística em todos os modelos das tabelas 7 e 8, para a categoria de diretores que deixam o cargo antes do término do ciclo de gestão.

As probabilidades preditas apresentadas no gráfico apresentaram uma variação significativa em torno da média de experiência de diretores, que estava em torno de 14 anos. Quando a experiência está a dois desvios padrão abaixo da média, a probabilidade do diretor abandonar a gestão da escola antes do término do mandato se aproxima dos 70%, enquanto a probabilidade de um diretor pouco experiente ser reeleito ficou próxima dos 20%.

À medida que o diretor vai se tornando mais experiente (dois desvios padrão acima da média), sua probabilidade de reeleição ultrapassa os 60%, e as chances dele deixar o cargo antes do término do mandato caem para 10%. Essa variável parece impactar menos nas chances do diretor não ser reeleito, visto que, a variação ficou em torno de 30%. Podemos interpretar essa menor variação da seguinte forma: quanto mais experiente o diretor, maior também a probabilidade dele se aposentar.

As probabilidades apresentadas neste gráfico indicam que diretores menos experientes estão mais suscetíveis a deixarem a gestão da escola, ao

passo que, diretores mais experientes possuem probabilidade maior de estabilidade à frente do cargo. Portanto, essas probabilidades vão na mesma direção dos resultados apresentados pela bibliografia internacional sobre o tema de rotatividade de diretores.

A seguir, são apresentados os resultados e as probabilidades preditas dos modelos voltados para o segundo ciclo de gestão (2009-2011/2012).

5.2.2. Segundo Ciclo (2009-2011/2012)

No segundo ciclo de gestão foram inseridas as variáveis contextuais associadas às condições de oferta/clima escolar, experiência do diretor e desempenho das escolas nas avaliações externas, além de uma variável relacionada que indica se a escola recebeu o Prêmio Anual do Desempenho em 2009.

Abaixo, são apresentados os resultados dos modelos para o segundo ciclo de gestão[43].

[43] Foram ajustados modelos empregando somente as variáveis relacionadas ao desempenho das escolas de anos iniciais e finais do ensino fundamental, no segundo ciclo de gestão. Os resultados desses modelos são apresentados no anexo desta dissertação.

Tabela 9[44]: Regressões logísticas multinomiais estimando as chances de o diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2009-2011/2012[45]

	Dependent variable:					
	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato
	(1)	(1)	(2)	(2)	(3)	(3)
Máxima Educação (2009)	1.004	0.995	1.003	0.998	1.005	1.002
	(0.005)	(0.005)	(0.005)	(0.005)	(0.005)	(0.005)
Percepção de Colaboração (2009)	1.024	0.894	1.018	0.912	1.020	0.924
	(0.090)	(0.081)	(0.089)	(0.083)	(0.090)	(0.083)
Percepção de Carência (2009)	1.286***	1.373***	1.299***	1.302***	1.285***	1.263***
	(0.077)	(0.070)	(0.077)	(0.071)	(0.078)	(0.073)
Complexidade Escolar (2009)	0.959	0.923	0.959	0.917	0.955	0.904
	(0.077)	(0.070)	(0.077)	(0.072)	(0.077)	(0.072)
Experiência (2009)			1.017*	0.931***	1.018*	0.932***
			(0.009)	(0.009)	(0.009)	(0.009)
Pior Indicador 09-10 (um ano ou um segmento)					1.182	1.184
					(0.184)	(0.172)
Pior Indicador 09-10 (dois anos ou dois segmentos)					1.132	1.374
					(0.175)	(0.161)
Constante	0.657**	1.258	0.487***	3.796***	0.426***	2.892***
	(0.185)	(0.168)	(0.243)	(0.217)	(0.285)	(0.259)
Number of Observations	1.695	1.695	1.695	1.695	1.695	1.695
Loglikelihood	-1822.999	-1822.999	-1766.069	-1766.069	-1763.851	-1763.851
Akaike Inf. Crit.	3,665.998	3,665.998	3,556.138	3,556.138	3,559.701	3,559.701

Note: * p<0.1; ** p<0.05; *** p<0.01

[44] Para todos os coeficientes das tabelas 12 e 13, já foram calculadas a exponencial.
[45] A categoria de referência da variável dependente foi o diretor reeleito.

Tabela 10[46]: Regressões logísticas multinomiais estimando as chances de o diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2009-2011/2012

	Dependent variable:			
	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato
	(4)	(4)	(5)	(5)
Máxima Educação (2009)	0.996	1.006	1.035***	1.026**
	(0.007)	(0.007)	(0.012)	(0.011)
Percepção de Colaboração (2009)	0.971	0.955	1.125	0.893
	(0.100)	(0.095)	(0.165)	(0.150)
Percepção de Carência (2009)	1.237**	1.307***	1.355**	1.126
	(0.097)	(0.092)	(0.133)	(0.120)
Complexidade Escolar (2009)	0.854	0.876	0.963	0.865
	(0.091)	(0.086)	(0.118)	(0.109)
Experiência (2009)	1.032***	0.938***	1.007	0.930***
	(0.011)	(0.010)	(0.014)	(0.013)
Pior Indicador 09-10 (um ano ou um segmento)	1.104	0.878	1.061	1.121
	(0.239)	(0.226)	(0.297)	(0.268)
Pior Indicador 09-10 (dois anos ou dois segmentos)	1.190	0.999	1.446	1.433
	(0.251)	(0.237)	(0.262)	(0.238)
Media Nota Padronizada 2009-2010 (Anos Iniciais)	1.180	0.768		
	(0.240)	(0.237)		
Media Nota Padronizada 2009-2010 (Anos Finais)			0.330***	0.209***
			(0.384)	(0.357)
Prêmio 2009	0.935	0.792	0.687	0.687
	(0.161)	(0.156)	(0.548)	(0.457)
Constante	0.210	8.414**	18.174**	1124.395***
	(1.065)	(1.033)	(1.473)	(1.380)
Number of Observations	1.197	1.197	774	774
Loglikelihood	-1240.712	-1240.712	-777.958	-777.958
Akaike Inf. Crit.	2,521.424	2,521.424	1,595.917	1,595.917

Note: * p<0.1; ** p<0.05; *** p<0.01

[46] A categoria de referência da variável dependente foi o diretor reeleito.

O modelo 1 indica que o aumento da variável de percepção de carência está associado positivamente às chances dos diretores não se reelegerem para um novo mandato e deixarem o cargo antes do término do ciclo. Esta associação se manteve positiva nos dois modelos seguintes (modelos 2 e 3).

Nos modelos ajustados para o segundo ciclo de gestão, as variáveis de percepção de carência e experiência se mostraram significativas tanto para os diretores que não se reelegeram, como para os diretores que abandonaram o cargo antes do término do mandato. A variável de experiência possui efeito distinto para a categoria de diretores que não se reelegem e para a categoria de diretores que deixam o cargo antes do término do mandato. No primeiro caso, o aumento da experiência aumenta as chances de não reeleição. No segundo, elevar a experiência diminui a probabilidade de deixar o cargo.

O modelo 3 indica que os diretores das escolas que possuem os piores indicadores de qualidade em um ou dois segmentos educacionais apresentam uma probabilidade maior de deixar o cargo antes do final do mandato, do que os diretores que terminam o mandato e são reeleitos. A hipótese é de que os gestores dessas escolas estivessem sob pressão de instâncias intermediárias por aumento no desempenho dos estudantes.

Nos modelos subsequentes, voltados para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, os efeitos das variáveis de percepção de carência e experiência continuam estáveis. Da mesma maneira, o aumento da média das notas padronizadas no nono e sétimos anos da Prova Brasil e Prova Rio de 2009 e 2010 diminuem as chances dos diretores deixarem a gestão das escolas antes do término do ciclo de três anos.

Os resultados dos modelos para o segundo ciclo de gestão compreendidos nesta dissertação podem fortalecer algumas hipóteses descritas na introdução deste trabalho. A associação das variáveis de desempenho no segundo ciclo (2009-2011/2012) com a não reeleição e/ou a saída do cargo antes do término do mandato, podem ser o reflexo de mudanças nos critérios adotados pelas instâncias centrais (Coordenadorias Regionais de Educação e Secretaria Municipal de Educação) para avaliar o desempenho e a eficácia das escolas municipais da rede. É possível que antes da introdução de mecanismos de responsabilização, a forma ou os critérios utilizados para avaliar a qualidade da escola e da gestão estivessem atreladas

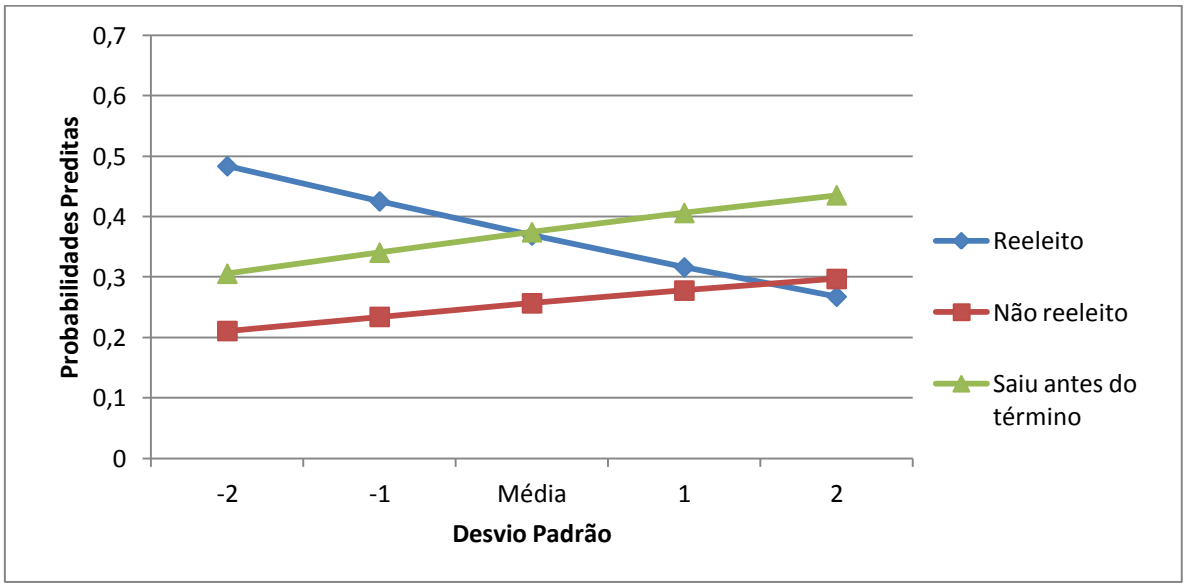
a outras características que não incluíam o desempenho dos estudantes.

Uma questão importante diz respeito às variáveis utilizadas na pesquisa que os diretores não possuem instrumentos e insumos suficientes para transformar. Algumas delas, como a complexidade escolar e a percepção de carência, podem não estar sobre o controle direto dos gestores, mas podem impactar no desempenho das escolas e, consequentemente, nas probabilidades dos diretores continuarem ou não à frente do cargo. Portanto, a utilização de mecanismos indiretos para a avaliação do desempenho dos gestores pode resultar em sentimento de injustiça, impotência ou aumento da pressão sobre os diretores, frente às questões que o diretor não pode modificar. No entanto, a percepção de carência também era um motivo que levava os diretores a deixarem o cargo, mesmo na ausência de pressões de políticas de responsabilização.

As variáveis de complexidade escolar, percepção sobre a colaboração docente e piores indicadores educacionais não apresentaram significância estatística no período analisado.

No segundo ciclo de gestão, também foram calculadas as probabilidades preditas para as variáveis de percepção de carência, desempenho nas avaliações externas e experiência, com controle de outras variáveis inseridas nos modelos.

Gráfico 15: Probabilidades preditas para a variável de percepção de carência no segundo ciclo (2009-2011/2012)

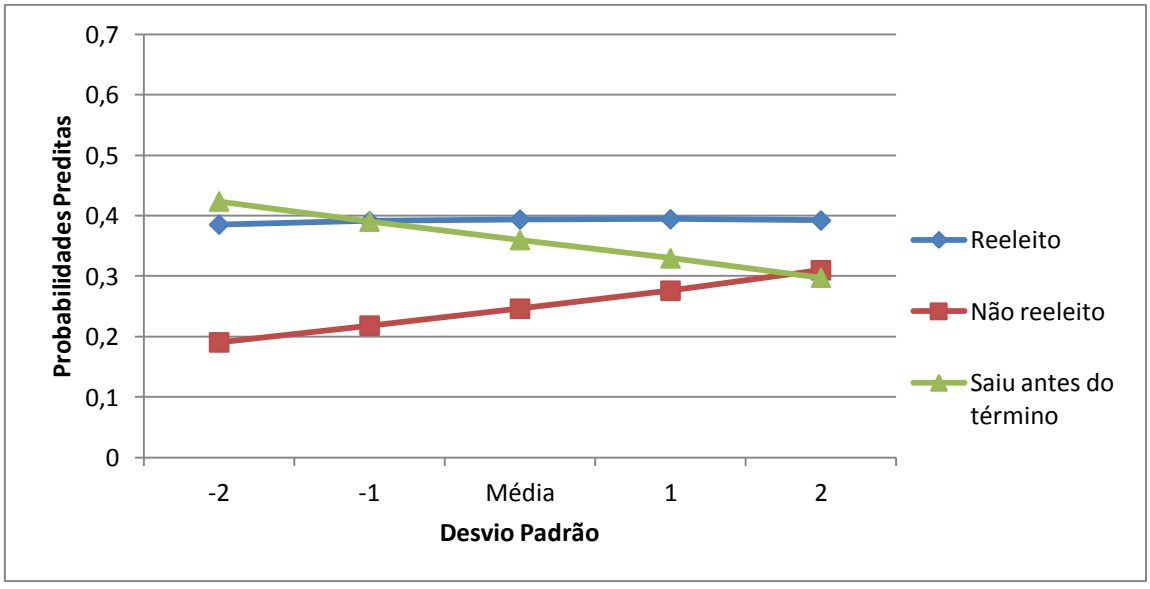


* Elaboração própria a partir do modelo 2 da tabela 9.

As probabilidades preditas do gráfico 15 indicam que a percepção de carência por parte dos professores está associada às chances dos diretores permanecerem ou não à frente da gestão das escolas. Os resultados para o segundo ciclo de gestão são similares aos apresentados para o primeiro ciclo, de forma que, quando o indicador de percepção de carência é baixo (dois desvios padrão abaixo da média), a probabilidade predita dos diretores serem reeleitos é de aproximadamente 50%.

Quando a percepção de carência se torna um problema mais acentuado (indicador dois desvios padrão acima da média) na visão dos professores, as chances dos diretores serem reeleitos ficam abaixo dos 30%, enquanto que a probabilidade dos diretores saírem da gestão no período anterior à três anos é de quase 45%. Nos modelos para o primeiro ciclo de gestão, o indicador de percepção de carência esteve associado às chances de saída do diretor antes do término do mandato. Para os modelos do segundo ciclo, esse indicador esteve associado à saída do diretor antes do fim do mandato e à não reeleição.

Gráfico 16: Probabilidades preditas para a mudança no desempenho das escolas de anos iniciais do ensino fundamental no segundo ciclo (2009-2011/2012)



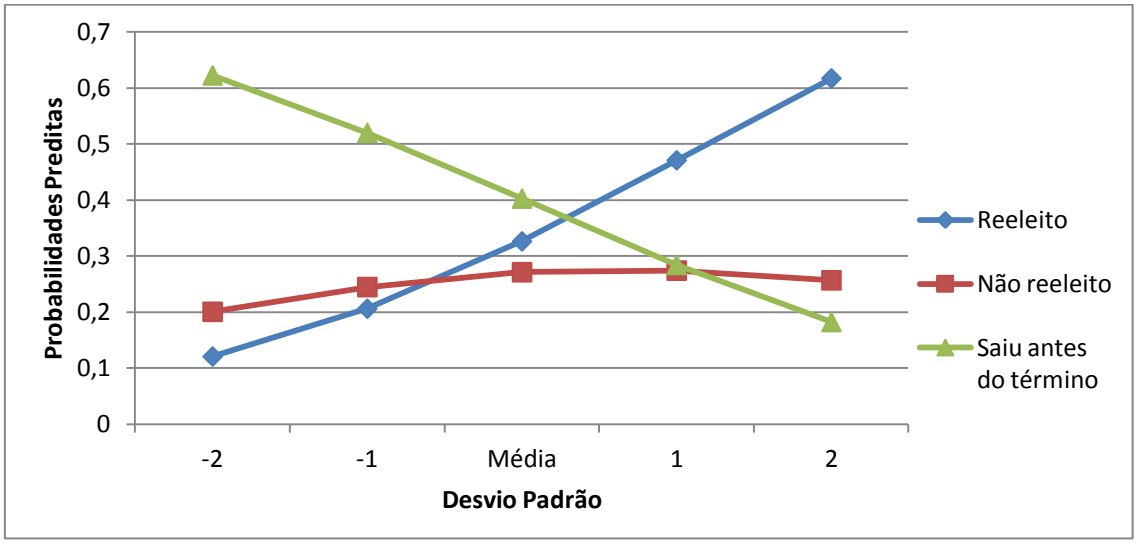
* Elaboração própria a partir do modelo 4 da tabela 10.

As probabilidades apresentadas no gráfico 16 foram calculadas com base nas notas padronizadas do quinto ano na Prova Brasil e do terceiro ano

nas Provas Rio de 2009 e 2010. Esse gráfico indica que a variação de desempenho nessas avaliações descritas anteriormente não interfere na probabilidade dos diretores serem reeleitos para um novo mandato em 2012. O mesmo não acontece nas outras duas categorias, pois, quando o desempenho da escola nas avaliações externas está a dois desvios padrão abaixo da média, a probabilidade dos diretores deixarem o cargo antes do término do mandato é de cerca de 40%. À medida que o desempenho avança (dois desvios padrão acima da média), a probabilidade para a mesma categoria chega a 30%.

Esse gráfico apresenta resultados interessantes de probabilidades para a categoria de diretores que não foram reeleitos, pois conforme o desempenho das escolas aumenta, as chances dos diretores não serem reeleitos aumentam e a probabilidade de reeleição se mantém estável. Como mencionado anteriormente, existem diversas circunstâncias que podem estar envolvidas com a categoria de diretores não reeleitos.

Gráfico 17: Probabilidades preditas para a mudança no desempenho das escolas de anos finais do ensino fundamental no segundo ciclo (2009-2011/2012)



* Elaboração própria a partir do modelo 5 da tabela 10.

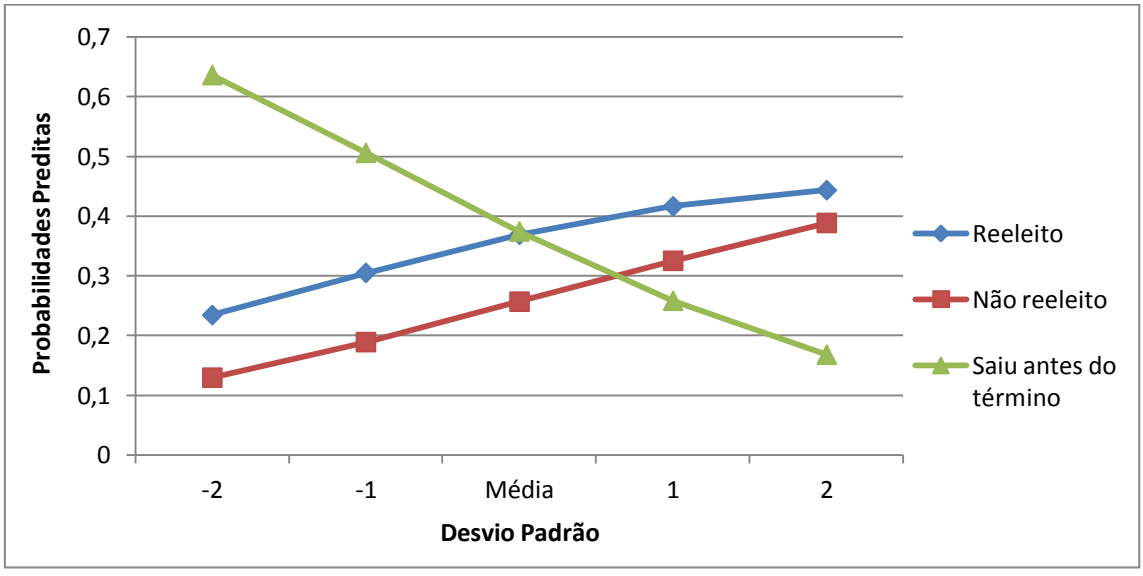
O gráfico 17 utilizou as variáveis de desempenho do segundo segmento do ensino fundamental para calcular as probabilidades preditas dos diretores deixarem ou não a gestão das escolas. Esse gráfico indica um cenário distinto

do anterior, pois no gráfico 17 observa-se grande variação de probabilidade em relação a mudança de desempenho.

Quando o desempenho das escolas está a dois desvios padrão abaixo da média, a probabilidade dos diretores serem reeleitos está próxima de 10%, e as chances dos gestores abandonarem o cargo, acima de 60%. Quando o desempenho das escolas aumenta (dois desvios padrão acima da média) as chances dos diretores se reelegerem cresce consideravelmente, ficando acima de 60%. Por outro lado, as chances dos diretores deixarem o cargo antes do término do mandato são reduzidas até 20%. As probabilidades para diretores que não se reelegeram ficam entre 20% e 30%.

Assim como no primeiro ciclo de gestão (2006-2008/2009), os gráficos de probabilidades preditas, ajustados para as variáveis de desempenho, apresentaram variações mais amplas para os anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, são necessárias pesquisas que investiguem as causas das diferenças entre os segmentos educacionais.

Gráfico 18: Probabilidades preditas para a variável de experiência no segundo ciclo (2009-2010/2011)



* Elaboração própria a partir do modelo 2 da tabela 9.

O gráfico 18 exibe as probabilidades preditas para a variável de experiência do diretor no segundo ciclo de gestão. Como descrito na seção que apresentou os resultados dos modelos para esse período, a variável de

experiência se mostrou significativa, tanto na categoria e diretores que não eram reeleitos, como na categoria de gestores que se ausentaram do cargo antes do término do mandato.

Os resultados do gráfico anterior indicam que diretores pouco experientes, com dois desvios padrão abaixo da média, contam com probabilidade acima de 60% de deixarem o cargo antes dos três anos do mandato e probabilidade predita um pouco acima de 20% de serem reeleitos.

Quando a experiência do diretor é fixada em dois desvios padrão acima da média, as probabilidades dos diretores deixarem o cargo antes final do ciclo de gestão caem para aproximadamente 20%. Ao mesmo tempo, as chances dos diretores serem ou não reeleitos cresce quando o diretor se torna experiente.

Outro resultado que pode estar associados às novas medidas adotadas pela prefeitura é o da categoria de diretores não reeleitos, pois quando a experiência dos diretores aumenta, as chances destes não se reelegerem cresce. Ainda que esse trabalho não tenha feito uso de dados que permitissem o acompanhamento do diretor após sua saída do cargo, em um estudo anterior observamos que as GEDs afirmaram que o número de diretores que se aposentaram após o término do mandato aumentou nesse período (KOSLINSKI *et al*., 2014).

Na tentativa de determinar os fatores associados à saída dos diretores do cargo, os resultados para cada ciclo de gestão (2006-2008/2009 e 2009-2011/2012) sugeriram que a percepção sobre a carência de recursos, a experiência do diretor na rede de ensino e o desempenho das escolas foram os principais fatores associados à saída dos diretores do cargo. É possível que o impacto sobre a percepção sobre a carência de recursos, principalmente para os diretores que deixaram a gestão das escolas antes do término do mandato, possa representar a distribuição desigual de recursos para as escolas pela Secretaria Municipal de Educação, ou mesmo ser fruto da própria gestão das escolas que não sabem como empregar eficazmente os recursos destinados a elas.

A experiência do diretor também apresentou significância nos modelos ajustados para os dois ciclos de gestão. Essa variável indicou que quanto mais experiente for o diretor, menores as chances de saída do cargo durante o

mandato. Como a SME não contava com um programa específico de formação de gestores, é possível que algumas atribuições e conhecimentos sejam adquiridos no cotidiano da gestão. Assim, a experiência pode ser determinante nos primeiros anos de administração escolar. As variáveis associadas ao desempenho das escolas fortalecem as hipóteses apresentadas anteriormente.

A hipótese de que os indicadores de qualidade das escolas só teriam efeito no segundo ciclo de gestão, após a implementação de dispositivos de responsabilização do município do Rio de Janeiro, foi refutada parcialmente, pois a variável de piores indicadores nos dois anos (2005 e 2007) ou nos dois segmentos se mostrou significativa para a categoria de diretores que deixa o cargo antes do término do mandato. Mesmo que os resultados não tenham sido os esperados, o efeito dessas variáveis parece mais forte nos modelos ajustados para o segundo ciclo de gestão.

6. Considerações Finais

Esta dissertação realizou uma análise exploratória, com o objetivo de investigar os padrões e mudanças na taxa de rotatividade de diretores, e os fatores associados às taxas de rotatividade na rede municipal do Rio de Janeiro, no período de 2005 a 2012. O fenômeno da rotatividade ainda é um tema pouco conhecido e estudado no Brasil, mas já é um campo sedimentado em outros contextos, principalmente nos Estados Unidos. Nas pesquisas desses países, são exibidos inúmeros fatores que podem levar à rotatividade de diretores e, grande parte deles, esses fatores atestam que as políticas de responsabilização escolar foram as principais responsáveis, não só pela ampliação das atribuições e pressões direcionadas aos gestores escolares, mas pelo aumento da rotatividade no cargo.

Em um capítulo específico desta dissertação foram discutidos que os desenhos de políticas de responsabilização escolar podem emitir diferentes sinais para os diretores e escolas, através de distintos conceitos que determinam a eficácia escolar. Portanto, as diferenças nos desenhos dessas políticas podem levar a impactos desiguais sobre a rotatividade de diretores.

O período analisado por esta pesquisa compreendeu a implementação de diferentes políticas de avaliação e responsabilização escolar, tanto de âmbito federal, como municipal. No entanto, os dispositivos de responsabilização adotados pelo município do Rio de Janeiro só foram introduzidos em 2009. Dessa forma, nossa hipótese era de que a implementação dessas políticas poderia ter provocado, como um efeito não intencional, o aumento das atribuições e pressões sobre os diretores das escolas, e, consequentemente, a elevação das taxas rotatividade de diretores. Os dados apresentados no capítulo de resultados apontaram que as porcentagens de trocas de diretores, após as eleições para o cargo e durante os mandatos vêm aumentando, principalmente no período posterior a 2009. No entanto, as limitações dos modelos estatísticos utilizados nesta pesquisa não permitiram observar a relação entre as políticas de responsabilização escolar e o aumento da rotatividade de diretores. Mesmo assim, algumas hipóteses podem ser formuladas para justificar os resultados verificados.

A primeira hipótese pode estar associada às políticas de

responsabilização introduzidas pelo Governo Federal e pelo município do Rio de Janeiro, como: Prêmio Anual do Desempenho, 'chá com a secretária', Projeto Fênix, Líderes Cariocas e PDE-Escola. Como mencionado no capítulo três, a implementação dessas políticas com foco no desempenho e gestão das escolas, pode ter elevado as atribuições e pressões em escolas com determinadas características, principalmente naquelas que possuem baixos indicadores educacionais de qualidade. De acordo com o desenho da política Prêmio Anual do Desempenho, todas as unidades escolares poderiam alcançar suas respectivas metas sem que houvesse aumento de pressão sobre as escolas de baixo desempenho, apenas o estabelecimento de metas mais audaciosas. No entanto, os resultados dos modelos indicaram que a variável de baixo desempenho se mostrou significativa nos dois ciclos de gestão. Tal fato pode indicar que este conjunto de medidas voltadas para as escolas de baixo desempenho talvez coloque mais pressão sobre os diretores de escolas de baixo desempenho.

A segunda hipótese está atrelada às diversas mudanças nas qualificações requeridas pelos editais de seleção de gestores, de 2008 e 2010. Portanto, diretores que estivessem há alguns mandatos na gestão das escolas, podem ter 'aproveitado' as alterações nas qualificações requeridas para deixarem a administração das escolas. No entanto, os dados utilizados nesta pesquisa não permitiram o acompanhamento da carreira profissional dos diretores após a saída do cargo.

A análise do desenho da política de responsabilização do município do Rio de Janeiro pode auxiliar na compreensão dos condicionantes associados à rotatividade de diretores, pois como o município não possui um sistema de avaliação dos gestores, outros critérios podem ser utilizados para determinar sua eficácia. Ao mesmo tempo, as políticas de responsabilização do Governo Federal e do município também não contam com controles sobre as características demográficas das escolas e dos estudantes. Além disso, é possível que o diretor tenha pouco ou nenhum controle sobre algumas variáveis, como a composição social do alunado, a complexidade da escola, a carência de recursos, entre outras. Assim, a saída do diretor do cargo pode ter sido resultado do efeito dessas variáveis descritas anteriormente.

Os resultados apresentados nesta dissertação cobrem um período de

tempo específico, portanto, são necessários estudos que contemplem uma linha histórica maior para verificar a consistência dos resultados encontrados. Análises similares em outros contextos, com desenhos distintos de políticas de responsabilização escolar, como em sistemas educacionais que não contem com esses dispositivos, podem também ajudar a entender melhor o fenômeno da rotatividade de diretores no contexto brasileiro.

Os próximos passos para continuar esta pesquisa irão focar nas seguintes perspectivas: 1- o Prêmio Anual do Desempenho parece não ter tido efeito, entretanto, talvez com a implementação de várias edições e, com maior apropriação das escolas da política, ele passe a apresentar algum efeito sobre a permanência do diretor no cargo. Algo que só poderá ser feito com um novo ciclo de gestão (2012-2014/2015); 2- outros modelos estatísticos e pesquisas qualitativas podem ajudar a compreender melhor este fenômeno.

7. Referências Bibliográficas

ALLENDE, C. The Impact of Information on Academic Achievement and School Choice: Evidence from Chilean “Traffic Lights”. 2010. Dissertação (Mestrado em Economia) Instituto de Economia, PUC Chile, Santiago, 2010.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto Escolar e Indicadores Educacionais: Condições Desiguais para a Efetivação de uma Política de Avaliação Educacional. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.39, n.1, p. 177-194, jan/mar. 2013.

ANDRADE, C. E. Alternativa de Política Educacional para o Brasil: School Accountability. Revista de Economia Política, v.29, n. 4, p.454-472, out./dez. 2009.

ARCHER, J. Study finds good supply of principals, but not for all types of school. Education Week, 22(31), 7. Retrieved January 11, 2008 from MasterFILE Premier database.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. K. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. 2008.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.128, p.377-401, 2006.

BROOKE, N. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 336-347, jan/abr. 2013.

CUSHING, K.; KERRINS, J.; JOHNSTONE, T. Disappearing principals. Leadership, 32(5), 28. Retrieved January 11, 2008 from MasterFILE Premier database.

DeANGELIS, K. J.; WHITE, B. R. Principal turnover in Illinois public schools, 2001-2008 (IERC 2011-1). Edwardsville, IL: Illinois Education Research Council, 2011.

DIAMOND, J. B.; SPILLANE, J. P. High stakes accountability in Urban Elementary Schools: Challenging or Reproducing Inequality? Teachers College Records, v. 106, n. 6, p. 1145-1176, 2004.

FERRAZ, C. Sistemas Educacionais Baseados em Desempenho, Metas de Qualidade, e a Remuneração de Professores: Os Casos de Pernambuco e São Paulo. In: GIAMBIAGI, F.; HENRIQUES, R.; PESSOA, S.; VELOSO, F. (Org.). Educação no Brasil: Construindo o País do Futuro. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2009.

FIGLIO, D.; ROUSE, C. “Do Accountability and Voucher Threats Improve Low-Performing Schools?” Journal of Public Economics 90(1-2): 239-255, 2006.

FIGLIO, D. & LOEB, S. School Accountability. In: HANUSHEK, E. A.; MACHIN, S. & WOESSMANN, L. (ed.) Handbook in Economics, vol. 3. North-Holland: Elselvier, 2011.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. Cadernos de Pesquisa, v. 43, p. 348-365, 2013.

FULLAN, M. (2001). Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bass.

GRISSOM, J. A., LOEB, S., & MASTER, B. (2013). Effective Instructional Time Use for School Leaders: Longitudinal Evidence From Observations of Principals. Educational Researcher, 42(8), 433–444.

HEILIG, J. V.; DARLING-HAMMOND, L. Accountability Texas-Style: The Progress and Learning of Urban Minority Students in a High-Stakes Testing Context. Educational Evaluation and Policy Analysis, v.30, n. 2, 2008.

HERTLING, E. Retaining principals. Eric Digest, 147. (ERIC Document Reproduction Service No. ED454567). Retrieved December 18, 2001.

KERRINS, J.; CUSHING, K., e JOHNSTONE, T. Anticipated vacancies, hiring practices, and new principal competencies in school district in the state of California, 1997-2003. Educational Leadership and Administration: Teaching andProgram Development, 13, 73-87, 2001.

KOSLINSKI, M.; CARRASQUEIRA, K.; ANDRADE, F. M.; PORTELA, C. (no prelo). Políticas de responsabilização educacional: modelos possíveis e uma análise preliminar da Política do Município do Rio de Janeiro. In: CAVALIERE, A. M.; SOARES, A. J. Política educacional no Estado do Rio de Janeiro. (Capítulo de livro).

KOSLINSKI, M.; CARRASQUEIRA, K.; ANDRADE, F. M.; PORTELA, C.; REGIS, A. Políticas de responsabilização escolar de alta consequência e práticas escolares: um estudo exploratório da rede municipal do Rio de Janeiro. In: MELO, B. P.; DIOGO, A. M.; FERREIRA, M.; LOPES, J. T.; GOMES, E. E. Entre a Crise e a Euforia: Práticas e Políticas no Brasil e em Portugal.

LADD, H. F. School-Based Educational Accountability Systems: the promise and the pitfalls. National Tax Journal, Vol. 54, n. 2, 2001.

LIU, J., CHARLEY, E. & FULLER, E. Evaluating principals: an analysis of current State strategies. Trabalho apresentado no Congresso do UCEA, Indianápolis, 2013.

MURALIDHARAN, K.; SUNDARARAMAN, V. Teacher performance pay: experimental evidence from India. National Bureau of Economic Research. Cambridge, Massachusetts, p.37, [11], 2009.

NAKAMURA, D.; SAMUELS, C. A. In schools, changes at the top: Area faces shortages of new principals. The Washington Post, 2000.

NI, Y.; SUN, M.; RORRER, A. Principal Turnover: Upheavel and Uncertainty in Charter Schools? University Council for Educational Administration (UCEA) 2013.

PAPA, F. “Why do Principals Change Schools? A Multivariate Analysis of Principal Retention.” Leadership and Policy in Schools 6, no. 3, 267-290, 2007.

PARTLOW, M. Contextual factors related to elementary principal turnover. Planning and Changing, 38(1/2), 60-76. Retrieved December 13, 2007 from Education Research Complete database, 2007.

PUBLIC AGENDA. Politics and bureaucracy not lack of funding are chief irritants for superintendents and principals. Retrieved February 19, 2001.

RIO DE JANEIRO. (Município) Decreto nº 30.426 de 26 de Janeiro de 2009.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 30.860 de 01 de Julho de 2009.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 32.214 de 4 de Maio de 2010.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 32.416 de 21 de Junho de 2010.

RIO DE JANEIRO. Decreto n° 32.602 de 4 de Agosto de 2010.

RIO DE JANEIRO. Decreto n° 32.701 de 19 de Agosto de 2010.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 33.399 de 16 de Fevereiro de 2011.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 33.121 de 12 de Julho de 2011.

RIO DE JANEIRO. Decreto n° 34.163 de 20 de julho de 2011.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 35.178 de 02 de Março de 2012.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 36.673 de 1º de Janeiro de 2013.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº1153 de 26 de Agosto de 2011.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 1156 de 15 de Setembro de 2011.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 1.194, de 31 de Julho de 2012.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME n° 1234 de 10 de Abril de 2013.

ROUSE, C.; HANNAWAY, J.; GOLDHABER, D.; FIGLIO, D. Feeling the Florida heat? How low-performing schools respond to voucher and accountability pressure. NBER Working Paper No 13681, 2007.

SHEPPARD, R. R. Determining Factors that Influence High School Principal Turnover Over a Five Year Period. 2010. Tese (Doutorado) – University of North Texas, Texas. 2010.

TOWNSEND, T; ACKER-HOCEVAR, M. A.; BALLENGER, J.; Place, A. W. School Leadership Challenges Under No Child Left Behind: Lessons from UCEA's Project, "Voices from the Field: Phase 3". University Council for Educational Administration (UCEA) 2013.

WHALEY, J. COX, C. (2002). Developing the effective teacher, hiring, evaluation,and retention practices for the school administrator. Gaithersburg, Maryland: Aspen Publications, 2002.

8. Anexos

Tabela 11: Regressões logísticas multinomiais estimando o log das chances de o diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2006-2008/2009

	Dependent variable:					
	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Máxima Educação (2006)	-0.002	0.008*	-0.002	0.013***	0.001	0.012**
	(0.005)	(0.005)	(0.005)	(0.005)	(0.006)	(0.005)
Percepção de Colaboração (2007)	-0.060	-0.078	-0.058	-0.098	-0.054	-0.101
	(0.094)	(0.087)	(0.094)	(0.090)	(0.095)	(0.090)
Percepção de Carência (2007)	0.137	0.279***	0.137	0.232***	0.116	0.243***
	(0.090)	(0.082)	(0.091)	(0.084)	(0.092)	(0.086)
Complexidade Escolar (2007)	-0.016	0.126*	-0.014	0.105	-0.034	0.114
	(0.081)	(0.073)	(0.081)	(0.076)	(0.082)	(0.077)
Experiência (2006)			-0.001	-0.100***	-0.0002	-0.101***
			(0.011)	(0.011)	(0.011)	(0.011)
Pior Indicador 05-07 (um ano ou um segmento)					-0.039	0.013
					(0.187)	(0.168)
Pior Indicador 05-07 (dois anos ou dois segmentos)					0.344*	-0.177
					(0.201)	(0.199)
Constante	-0.781***	-0.841***	-0.774***	0.634***	-0.925***	0.706***
	(0.179)	(0.168)	(0.253)	(0.229)	(0.287)	(0.260)
Number of Observations	1.496	1.496	1.496	1.496	1.496	1.496
LogLikelihood	-1536.128	-1536.128	-1482.216	-1482.216	-1478.799	-1478.799
Akaike Inf. Crit.	3,092.257	3,092.257	2,988.433	2,988.433	2,989.599	2,989.599

Note: * p<0.1; ** p<0.05; *** p<0.01

Tabela 12: Regressões logísticas multinomiais estimando o log das chances de o diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2006-2008/2009

	Dependent variable:			
	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato
	(1)	(2)	(3)	(4)
Máxima Educação (2006)	-0.001	0.014**	0.001	-0.005
	(0.007)	(0.007)	(0.012)	(0.011)
Percepção de Colaboração (2007)	-0.059	-0.081	0.132	-0.216
	(0.108)	(0.106)	(0.175)	(0.164)
Percepção de Carência (2007)	-0.024	0.217**	0.072	0.147
	(0.113)	(0.107)	(0.161)	(0.149)
Complexidade Escolar (2007)	-0.037	0.204**	0.046	0.231*
	(0.092)	(0.087)	(0.143)	(0.135)
Experiência (2006)	0.003	-0.092***	0.004	-0.096***
	(0.013)	(0.012)	(0.017)	(0.017)
Pior Indicador 05-07 (um ano ou um segmento)	-0.230	0.070	-0.075	-0.100
	(0.235)	(0.212)	(0.296)	(0.270)
Pior Indicador 05-07 (dois anos ou dois segmentos)	0.454*	0.087	-0.060	-0.746**
	(0.238)	(0.238)	(0.333)	(0.324)
Média Nota Padronizada 2005-2007 (Anos Iniciais)	-0.126	0.239		
	(0.231)	(0.218)		
Média Nota Padronizada 2005-2007 (Anos Finais)			-0.496	-0.306
			(0.350)	(0.324)
Constante	-0.390	-0.915	-1.609	-2.811*
	(1.109)	(1.042)	(1.572)	(1.467)
Number of Observations	1.151	1.151	560	560
LogLikelihood	-1118.71	-1118.71	-569.887	-569.887
Akaike Inf. Crit.	2,273.420	2,273.420	1,175.776	1,175.776

Note: * p<0.1; ** p<0.05; *** p<0.01

Tabela 13: Regressões logísticas multinomiais estimando o log das chances de o diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2009-2011/2012

	Dependent variable:					
	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Máxima Educação (2009)	0.004	-0.005	0.003	-0.002	0.005	0.002
	(0.005)	(0.005)	(0.005)	(0.005)	(0.005)	(0.005)
Percepção de Colaboração (2009)	0.024	-0.112	0.018	-0.092	0.020	-0.079
	(0.090)	(0.081)	(0.089)	(0.083)	(0.090)	(0.083)
Percepção de Carência (2009)	0.252***	0.317***	0.262***	0.264***	0.251***	0.234***
	(0.077)	(0.070)	(0.077)	(0.071)	(0.078)	(0.073)
Complexidade Escolar (2009)	-0.041	-0.080	-0.041	-0.086	-0.045	-0.100
	(0.077)	(0.070)	(0.077)	(0.072)	(0.077)	(0.072)
Experiência (2009)			0.017*	-0.071***	0.018*	-0.070***
			(0.009)	(0.009)	(0.009)	(0.009)
Pior Indicador 09-10 (um ano ou um segmento)					0.168	0.169
					(0.184)	(0.172)
Pior Indicador 09-10 (dois anos ou dois segmentos)					0.124	0.318**
					(0.175)	(0.161)
Constante	-0.420**	0.230	-0.719***	1.334***	-0.853***	1.062***
	(0.185)	(0.168)	(0.243)	(0.217)	(0.285)	(0.259)
Number of Observations	1.695	1.695	1.695	1.695	1.695	1.695
Loglikelihood	-1822.999	-1822.999	-1766.069	-1766.069	-1763.851	-1763.851
Akaike Inf. Crit.	3,665.998	3,665.998	3,556.138	3,556.138	3,559.701	3,559.701

Note: * p<0.1; ** p<0.05; *** p<0.01

Tabela 14: Regressões logísticas multinomiais estimando o log das chances de o diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2009-2011/2012

	Dependent variable:			
	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato
	(1)	(2)	(3)	(4)
Máxima Educação (2009)	-0.004	0.006	0.035***	0.026**
	(0.007)	(0.007)	(0.012)	(0.011)
Percepção de Colaboração (2009)	-0.029	-0.046	0.118	-0.113
	(0.100)	(0.095)	(0.165)	(0.150)
Percepção de Carência (2009)	0.213**	0.268***	0.304**	0.119
	(0.097)	(0.092)	(0.133)	(0.120)
Complexidade Escolar (2009)	-0.157*	-0.132	-0.037	-0.145
	(0.091)	(0.086)	(0.118)	(0.109)
Experiência (2009)	0.032***	0.063***	0.007	0.072***
	(0.011)	(0.010)	(0.014)	(0.013)
Pior Indicador 09-10 (um ano ou um segmento)	0.099	-0.130	0.060	0.115
	(0.239)	(0.226)	(0.297)	(0.268)
Pior Indicador 09-10 (dois anos ou dois segmentos)	0.174	-0.001	0.369	0.360
	(0.251)	(0.237)	(0.262)	(0.238)
Média Nota Padronizada 2009-2010 (Anos Iniciais)	0.166	-0.263		
	(0.240)	(0.237)		
Média Nota Padronizada 2009-2010 (Anos Finais)			-1.106***	-1.565***
			(0.384)	(0.357)
Prêmio 2009	-0.067	-0.233	-0.375	0.048
	(0.161)	(0.156)	(0.548)	(0.457)
Constante	-1.557	2.130**	2.900**	7.025***
	(1.065)	(1.033)	(1.473)	(1.380)
Number of Observations	1.197	1.197	774	774
Loglikelihood	-1240.712	-1240.712	-777.958	-777.958
Akaike Inf. Crit.	2,521.424	2,521.424	1,595.917	1,595.917

Note: * p<0.1; ** p<0.05; *** p<0.01

Tabela 15: Regressões logísticas multinomiais estimando o log das chances de o diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2006-2008/2011.

	Dependent variable:			
	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato
	(1)	(2)	(3)	(4)
Média Nota Padronizada 2005-2007 (Anos Iniciais)	-0.162	0.251		
	(0.203)	(0.182)		
Média Nota Padronizada 2005-2007 (Anos Finais)			-0.560*	-0.415
			(0.307)	(0.273)
Pior Indicador 05-07 (um ano ou um segmento)	-0.284	0.231	-0.096	0.085
	(0.231)	(0.198)	(0.281)	(0.244)
Pior Indicador 05-07 (dois anos ou dois segmentos)	0.382*	0.337	-0.074	-0.382
	(0.222)	(0.216)	(0.300)	(0.282)
Constante	-0.166	-2.039**	2.049	1.754
	(1.040)	(0.938)	(1.489)	(1.328)
Number of Observations	1.171	1.171	578	578
LogLikelihood	-1184.135	-1184.135	-615.2896	-615.2896
Akaike Inf. Crit.	2,384.270	2,384.270	1,246.579	1,246.579

Note: * p<0.1; ** p<0.05; *** p<0.01

Tabela 16: Regressões logísticas multinomiais estimando o log das chances de o diretor não ser reeleito ou trocar de função antes do término do mandato para o período de 2009-2011/2012.

	Dependent variable:			
	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato	Não foi reeleito	Trocou durante o mandato
	(1)	(2)	(3)	(4)
Média Nota Padronizada 2009-2010 (Anos Iniciais)	-0.029	-0.264		
	(0.182)	(0.175)		
Média Nota Padronizada 2009-2010 (Anos Finais)			-0.445*	-1.119***
			(0.270)	(0.255)
Pior Indicador 09-10 (um ano ou um segmento)	-0.090	0.017	-0.114	-0.015
	(0.213)	(0.197)	(0.276)	(0.247)
Pior Indicador 09-10 (dois anos ou dois segmentos)	0.051	0.212	0.236	0.347
	(0.206)	(0.193)	(0.234)	(0.212)
Constante	-0.303	0.910	1.537	4.674***
	(0.868)	(0.832)	(1.196)	(1.120)
Number of Observations	1.476	1.476	841	841
LogLikelihood	-1592.664	-1592.664	-889.2369	-889.2369
Akaike Inf. Crit.	3,201.327	3,201.327	1,794.474	1,794.474

Note: * p<0.1; ** p<0.05; *** p<0.01