ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

MAPEAMENTO DE PRÁTICAS DE SELEÇÃO E CAPACITAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES

2011

Estudo realizado pela CEDHAP
sob encomenda da Fundação Victor Civita.

Apoio:

Parceria:

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

A Fundação Victor Civita, que tem por missão contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo publicações, sites, material pedagógico, pesquisas e projetos que auxiliem na capacitação dos professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educacional, implantou uma área de estudos com objetivo de levantar dados e informações que auxiliem as discussões sobre práticas, metodologias e políticas públicas de Educação. Para acompanhar outros trabalhos, visite o nosso site www.fvc.org.br/estudos.

EQUIPE DA FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

DIRETORIA EXECUTIVA

Angela Dannemann

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Regina Scarpa

REVISTA NOVA ESCOLA/ REVISTA NOVA ESCOLA GESTÃO ESCOLAR

Gabriel Grossi

Paola Gentile

ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS

Mauro Morellato

Adriana Deróbio

Apoio:

Parceria:

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

CEDHAP – Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado

MAPEAMENTO DE PRÁTICAS DE SELEÇÃO E CAPACITAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES

RELATÓRIO FINAL

por Heloísa Lück

Curitiba,
Dezembro/2010

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

COLABORADORES DA PESQUISA

Caroline Lück Resende

JosieleTomazi da Luz

Katia Siqueira de Freitas

Maria Del Carmen Dantas Kormann

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

SUMÁRIO

	Pag.
APRESENTAÇÃO	11
	12
CAPÍTULO I – DELINEAMENTO DA PESQUISA	
1. FINALIDADE	16
2. OBJETIVOS	16
3. METODOLOGIA	17
3.1. A coleta de dados para o mapeamento	18
3.2. Realização de grupos focais	19
CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA	21
1. A DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOBRE SELEÇÃO E FORMAÇÃO DE GESTORES	22
1.1. A seleção e capacitação de diretores escolares no contexto das políticas públicas	24
1.2. Estudos sobre as políticas de seleção de diretores escolares no Brasil	27
2. O PAPEL DO DIRETOR NA ESCOLA E A DEFINIÇÃO DE PARÂMETROS DE GESTÃO	30
2.1. Os desafios da complexificação do papel do diretor escolar	31
2.2. A definição de parâmetros de desempenho para o trabalho do diretor Escolar	32
2.3. Porque professores desejam tornar-se diretores	36
3. O PROCESSO DE SELEÇÃO DE DIRETORES	37
3.1. Modelos de seleção de diretores	38
3.2. O que a prática no Brasil apresenta em relação aos modelos de gestão	40
3.3. Critérios e procedimentos considerados eficazes na seleção de diretores escolares	41
3.4. Competências gerais definidas como importantes para o exercício da gestão escolar	43
3.5. O significado da prática de seleção de diretores por eleição	45
3.6. A evolução do processo de seleção	47
4. A CERTIFICAÇAO PROFISSIONAL E SUAS BASES	48
4.1. A quem compete realizar a certificação	54
4.2. A certificação ocupacional de gestores escolares no Brasil	55
5. CAPACITAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES	57
5.1. Programas e cursos de capacitação de diretores	58
5.2. Limitações apontadas a cursos de capacitação e sua superação	62
5.3. Progestão, Programa Nacional Escola de Gestores, PAR – formação	68
5.4. A profissionalização de diretores baseada em programas de capacitação	71
6. DESTAQUES PARA O DELINEAMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	72

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

CAPÍTULO III - MAPEAMENTO DE PRÁTICAS DE SELEÇÃO E CAPACITAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES 73

1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO 74
1.1. Abrangência da pesquisa 74
1.2. Unidade responsável pelas políticas de seleção e provimento para o cargo de diretor escolar 77
1.3. Modalidades de seleção de diretores escolares 79
1.4. Definição de critérios de competência de desempenho 82
1.5. Pré-requisitos exigidos para o cargo de diretor escolar 84
1.6. Datas de Realização de Eleição para o Cargo de Diretor Escolar 89
1.7. Média de candidatos ou chapas e percentagem de escolas 91
1.8. Vantagens e desvantagens da realização de eleições 93
1.9. Anos de exercício no cargo pelo diretor eleito 95
1.10. Capacitação de diretores 98
2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO 106
2.1. Abrangência da pesquisa 106
2.2. Unidade responsável pelas políticas de seleção e provimento para o cargo de diretor escolar 108
2.3. Modalidades de seleção de diretores escolares 109
2.4. Definição de critérios de competência e padrões de desempenho 113
2.5. Pré-requisitos exigidos para o cargo de diretor escolar 113
2.6. Datas de realização de eleição para o cargo de diretor escolar 115
2.7. Média e percentagem de candidatos/chapa 117
2.8. Vantagens e desvantagens da realização de eleições 119
2.9. Anos de exercício do diretor eleito 120
2.10. Capacitação de diretores 121
3. DESTAQUES SOBRE O MAPEAMENTO 128

CAPÍTULO IV - A PRÁTICA DE SELEÇÃO E CAPACITAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES VISTA POR ELES MESMOS 134

1. MODALIDADES DE SELEÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES 137
1.1. A SELEÇÃO DE DIRETOR POR INDICAÇÃO EM INSTÂNCIAS LOCAIS 138
1.1.1. A indicação para realizar intervenção 144
1.1.2. A indicação como um reconhecimento de mérito 145
1.2. O PROCESSO DE ELEIÇÃO DE DIRETORES 146
1.2.1. A consciência educacional da escola como base para boas escolhas 149

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

1.2.2. A reprodução na escola das práticas partidárias de eleição adotadas na sociedade 150
1.2.3. O diretor eleito à mercê de seus eleitores e cabos eleitorais 154
1.2.4. A necessidade de orientação do processo eleitoral 155
1.2.5. Eleição com candidato/chapa única ou com dois ou mais candidatos/chapas 156
1.2.6. A duração do mandato de diretores escolares 158
1.2.7. A opinião dos diretores sobre a seleção por eleições 160
1.2.8. O exercício de autoridade pelo diretor eleito 161
1.2.9. O envolvimento dos alunos no processo eleitoral 162
1.2.10. As limitações de as eleições promoverem democratização da gestão escolar 163
1.3. A SELEÇÃO DE DIRETORES POR CRITÉRIOS TÉCNICOS 164
1.3.1. A certificação 165
1.3.2. A entrevista 166
1.3.3. A seleção por concurso 167
2. A CAPACITAÇAO DE DIRETORES ESCOLARES 169
2.1. A necessidade de capacitação prévia e familiarização com o trabalho de gestão 172
2.2. A desvinculação entre teoria e prática 173
2.3. Sugestões de conteúdos para a melhoria dos cursos de capacitação 175
3. ASPECTOS DIVERSOS A SEREM CONSIDERADOS NA GARANTIA DA QUALIDADE DO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR 176
3.1. Condições básicas para o trabalho escolar 176
3.2. Relação entre a Secretaria de Educação e a escola 177
3.3. Apoio, acompanhamento e assessoramento à gestão escolar pela Secretaria de Educação 179
3.4. A organização da Secretaria de Educação para atuar junto à escola 180
3.5. Transição entre gestões de diferentes diretores 181
3.6. A sobrecarga de trabalho e o stress de ser diretor 182
3.7. A carreira do professor como diretor escolar 183
3.8. A descontinuidade das políticas educacionais 185
4. UMA SÍNTESE DAS LIÇÕES APRENDIDAS NOS GRUPOS FOCAIS 186

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA O DELINEAMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS 189

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 200

ANEXOS 207
ANEXO 1 – Questionário 207
ANEXO 2 – Processo de Seleção de diretores no contexto internacional 220

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

ANEXO 3 – Renageste/Consed - Síntese de desafios apontados por 2.683 diretores de 27 estados brasileiros, considerados para nortear proposta de programa de capacitação de gestores educacionais – 1996 229

TABELAS

TABELA 1 – Distribuição da população abrangida pelas políticas de seleção e capacitação de diretor escola por Estado 77

TABELA 2 – Distribuição da modalidade de escolha para o cargo/ função de diretor escolar e número de escolas envolvidas por Estado 81

TABELA 3 – Distribuição da existência de definição de critérios para seleção e avaliação da direção escolar e divulgação por Estado 83

TABELA 4 – Distribuição de número e percentagem de escolas vinculadas à adoção de pré-requisitos para candidatura à direção escolar, e número de Estados que os adotam 86

TABELA 5 – Distribuição dos pré-requisitos para a candidatura à direção escolar por Estado 87

TABELA 6 – Distribuição do ano de ocorrência da mais recente e da Primeira eleição, por Estado 90

TABELA 7 – Distribuição da indicação de responsáveis pela docência dos cursos de capacitação promovidos, por Estado 99

TABELA 8 – Indicação de carga horária anual realizada com a capacitação de diretores pelas secretarias estaduais de Educação, por Estado 102

TABELA 9 – Número de diretores capacitados, total de investimentos e valor investido por ano para cada diretor, pelas secretarias estaduais de Educação 104

TABELA 10 – Distribuição do número de escolas, professores e alunos dos sistemas municipais de ensino representados na pesquisa 107

TABELA 11 – Distribuição das Modalidades de Seleção para o cargo/função de diretor escolar por capitais 112

TABELA 12 – Distribuição dos pré-requisitos para a candidatura à direção escolar e número de escolas vinculadas, por secretarias municipais de Educação das capitais 114

TABELA 13 – Distribuição do ano de ocorrência da última e da primeira eleição para seleção de diretores escolares por capitais 116

TABELA 14 – Indicação da média de candidatos da última eleição ao cargo de diretor escolar, por capitais 117

TABELA 15 – Indicação pelas secretarias municipais de Educação sobre as instituições envolvidas na capacitação dos diretores 123

TABELA 16 – Distribuição da carga horária/ano realizada com a capacitação de diretores pelas secretarias municipais de Educação 125

TABELA 17 – Total de diretores capacitados ao ano, total de investimentos ao ano e valor investido por ano para cada diretor segundo as capitais 127

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

QUADROS

QUADRO 1 – Outros pré – requisitos apontados pelos Estados para a candidatura à direção escolar 88

QUADRO 2 – Distribuição das indicações sobre as vantagens na adoção da eleição segundo o Estado 94

QUADRO 3 – Distribuição das indicações sobre as desvantagens na adoção da eleição segundo o Estado 95

QUADRO 4 – Indicação do número de vezes em que há possibilidade de recondução do diretor mediante eleição, por Estado 97

QUADRO 5 – Distribuição das indicações sobre as vantagens na adoção da eleição segundo as secretaria municipais de Educação das capitais 119

QUADRO 6 – Distribuição das indicações sobre as desvantagens na adoção da eleição segundo as secretaria municipal de Educação das capitais 120

QUADRO 7 – Indicação da possibilidade de recondução do diretor escolhido mediante eleição, por capitais 121

MAPAS

MAPA 1 – Distribuição da quantidade de modalidades de seleção de diretor, utilizadas por secretarias estaduais de Educação 80

MAPA 2 - Distribuição da quantidade de pré-requisitos exigidos para o candidato a diretor por Estado 85

MAPA 3 – Média de candidatos à eleição ao cargo de diretor escolar segundo o Estado 92

MAPA 4 – Anos de exercício do Diretor escolhido por eleição segundo o Estado 96

MAPA 5 – Obrigatoriedade de capacitação anterior para o cargo de diretor escolar segundo o Estado 103

MAPA 6 – Distribuição da quantidade de modalidades de seleção de diretor adotadas pelas secretarias municipais de Educação das capitais 111

MAPA 7 – Obrigatoriedade de capacitação anterior para o cargo de diretor escolar segundo a capital 126

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – População abrangida pelas políticas de seleção e capacitação de diretores de escolas estaduais 75

GRÁFICO 2 – Distribuição do número de escolas por região 75

GRÁFICO 3 – Distribuição do número de professores por região 76

GRÁFICO 4 – Distribuição do número de aluno por região 76

GRÁFICO 5 – Existência de unidade responsável pela política de seleção e provimento ao cargo de direção, nas secretarias estaduais de Educação 78

GRÁFICO 6 – Distribuição das modalidades adotadas na seleção de diretor escolar 80

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

GRÁFICO 7 – Definição e Divulgação de critérios de competência e desempenho do diretor escolar pelas secretarias estaduais de Educação 82
GRÁFICO 8 – Distribuição total de respostas quanto aos pré-requisitos para o cargo de diretor 84
GRÁFICO 9 – Distribuição das respostas quanto aos anos de experiência docente exigidos para o cargo de direção escolar 87
GRÁFICO 10 – Distribuição da diferença de tempo entre a 1ª e a última eleição para o diretor escolar 89
GRÁFICO 11 – Percentual de escolas que não tiveram candidato ou que tiveram apenas um candidato no último pleito, por Estado 93
GRÁFICO 12 – Oferta de curso de capacitação pelas secretarias estaduais de Educação 98
GRÁFICO 13 – Tipo de instituições/profissionais envolvidos na capacitação de diretores pelas secretarias estaduais de Educação 99
GRÁFICO 14 – Distribuição do número de unidades federadas segundo faixas de carga horária/ano na capacitação dos diretores 101
GRÁFICO 15 – Valor investido em capacitação ao ano por diretor capacitado segundo região 104
GRÁFICO 16 – População abrangida pelas políticas de seleção e capacitação de diretores de escolas municipais 107
GRÁFICO 17 – Existência de unidade responsável pela política de seleção e provimento para o cargo de direção, nas secretarias municipais de Educação. 109
GRÁFICO 18 – Distribuição das modalidades adotadas na escolha do diretor escolar 110
GRÁFICO 19 – Definição e divulgação de critérios de competência e de desempenho do diretor escolar - Secretarias Municipais de Educação 113
GRÁFICO 20 – Distribuição da diferença de tempo entre a primeira e a última eleição para diretor escolar 115
GRÁFICO 21 – Distribuição do percentual de escolas que não tiveram candidato e que tiveram apenas um candidato no último pleito, por capitais 118
GRÁFICO 22 – Distribuição da oferta de cursos de capacitação pelas secretarias municipais de Educação 122
GRÁFICO 23 – Indicação do tipo de instituições envolvidas em capacitações pelas secretarias municipais de Educação das capitais 122
GRÁFICO 24 – Comparação da distribuição da carga horária/ ano na capacitação dos diretores ofertado por Estados e Capitais 124

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

APRESENTAÇÃO

Este texto apresenta relatório da pesquisa MAPEAMENTO DE PRÁTICAS DE SELEÇÃO E CAPACITAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES, produzida no período de maio a novembro de 2010 pelo CEDHAP – Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado, sob encomenda da Fundação Victor Civita. A pesquisa faz parte de um conjunto de esforços dessa Fundação realizados com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil pela produção de estudos e pesquisas que permitam compreender condições e práticas que caracterizam a Educação brasileira.

A pesquisa foi realizada com o objetivo de conhecer práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por sistemas estaduais e municipais de ensino, visando subsidiar a formulação de políticas públicas de melhoria da gestão escolar pela seleção e capacitação de diretores escolares, em associação com outras medidas conjuntas, segundo os princípios da abrangência e interatividade.

Com esse objetivo, a pesquisa realizada descreve a prática adotada pelos sistemas de ensino estaduais e municipais (capitais) sobre a questão, mapeando-os de modo a pôr em perspectiva o estado da arte no país, como também descreve a perspectiva dos agentes de gestão escolar, os diretores, sobre essas práticas. Mediante o cotejamento dessas duas vertentes da pesquisa, é possível evidenciar questões substanciais a serem consideradas pelos gestores de sistema na definição de uma política mais consistente e mais integradora das questões da qualidade de ação na gestão escolar.

Foi realizado o mapeamento do estado da questão com base em informações fornecidas por 24 Secretarias Estaduais de Educação e 11 Secretarias Municipais de capitais e mais a descrição de significado dessas práticas baseada em grupos focais realizados com diretores de oito sistemas estaduais de ensino e de seis sistemas municipais de capitais.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

CAPÍTULO I – DELINEAMENTO DA PESQUISA

É geral a afirmação e o entendimento de que a qualidade da Educação se realiza na sala de aula, em vista do que seus resultados estariam diretamente vinculados ao trabalho do professor. Identifica-se também, examinando a questão sob uma perspectiva mais abrangente, que essa qualidade está também vinculada à organização geral da escola e à liderança exercida pelo diretor escolar. Com base em ambas as perspectivas centradas na escola, as pesquisas educacionais têm enfocado sobremodo a dimensão micro da determinação da qualidade do ensino, de que resulta como ponto de partida e de chegada, a proposição de medidas a serem adotadas na escola pelo professor e pelos gestores escolares para essa melhoria.

Em consequência, as proposições e ações de sistemas de ensino tendem a voltar-se para o âmbito micro, muitas vezes sem análise e verificação dos efeitos das ações e das medidas adotadas no âmbito central dos sistemas de ensino sobre as práticas escolares[1]. Com essa perspectiva, deixam de avaliar o seu próprio âmbito de atuação e sua extraordinária influência sobre a dinâmica e cultura escolar e os processos educacionais que promovem e respectivos resultados. Isto é, deixam de considerar os resultados da qualidade do ensino também como efeito da atuação central do sistema de ensino.

Uma política pública educacional constitui-se em um conjunto de ações do Estado que visa o atendimento às necessidades educacionais dos cidadãos, de modo que seus efeitos incidam diretamente sobre eles e sobre os aparatos institucionais apenas como meio. A sua formulação acontece, pois, em um processo extremante complexo, que envolve, por parte dos tomadores de decisão, uma compreensão abrangente das problemáticas envolvidas, assim como uma perspectiva do impacto desejado e também da possibilidade do resultado não desejado da sua implantação na realidade escolar.

---

[1] Essas ações e proposições, por se constituírem em ação de Estado, e por repercutirem no sistema de ensino como um todo, caracterizam-se como políticas públicas, limitadas em seus resultados de promoção de melhoria. Conforme indicado por Teixeira (2006) conceitua políticas públicas como sendo "programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados."

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Portanto, essa formulação demanda que os tomadores de decisão levem em consideração estudos objetivos que os ajudem a superar a atuação realizada com base em "vontades políticas", idiossincraticamente assumidas, sem a perspectiva da política, em seu sentido pleno. Este representa o conjunto de proposições delineadas de maneira integrada, baseadas em visão de conjunto, visão de futuro, empoderamento coletivo, cidadania, desenvolvimento integrado, tendo como ponto de partida e de chegada os interesses de desenvolvimento da sociedade e de seus cidadãos, que o Estado representa de forma organizada.

Tendo em mente esse entendimento, o delineamento de políticas públicas consistentes tem importância não apenas pelos resultados sociais que devem promover como também pelo dispêndio adequado e efetivo dos recursos e esforços públicos orientados por uma consciência política de interesse socioeducacional. Percebe-se, no entanto, que essa consciência se apresenta, por vezes, de forma laxa ou inadequada entre os tomadores de decisão que definem a realização de programas e ações, sem uma visão da sua repercussão na cultura escolar, no fazer pedagógico e na aprendizagem dos alunos. Daí porque estudos têm identificado que as reformas educacionais, em geral, não promovem os resultados esperados e que muitas vezes promovem até mesmo resultados adversos. Destaca-se que apesar da influência marcante das ações dos gestores de sistemas de ensino nos resultados educacionais, os tomadores de decisão não são responsabilizados pelo que acontece na escola, sendo sobremodo, o estabelecimento de ensino considerado o responsável pelos fracassos educacionais registrados (Wilson, 2007; Viñao, 2000).

Identifica-se muitas vezes que delineadores de políticas educacionais no âmbito dos sistemas de ensino tomam decisões a respeito da aplicação de milhões de reais, com repercussão no trabalho de milhares de profissionais, milhões de alunos e respectivas famílias, sem a perspectiva direta, clara e objetiva de como suas decisões afetarão de fato a qualidade do ensino assim como a vida dos profissionais da Educação, dos seus alunos, respectivas famílias e a sociedade em geral. Nesse contexto, verifica-se, mais comumente do que se deveria, a adoção de medidas de caráter experimental ou piloto, de propostas fragmentadas, descontextualizadas, muitas das quais definidas com base em idealizações formadas pelos tomadores de

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

decisão, sem consideração com a realidade e suas demandas concretas, e até mesmo dissociadas dos resultados pretendidos (Lück, 2010).

Comumente, nem mesmo estabelecem na definição de políticas, as condições necessárias para a sua execução pela escola e deixam de dar-lhe o imprescindível apoio e orientação para que a nova responsabilidade a ela atribuída seja adequadamente assumida, e deixam também de fazer o acompanhamento, a coordenação e a orientação necessários, de modo que a escola tenha condições de absorver e operacionalizar adequadamente as decisões tomadas e receba o necessário apoio institucional. Por outro lado, também não são responsabilizados pelos resultados de suas ações ou omissões. A esse respeito, é importante observar que os exames de avaliação externa realizados pelos sistemas de ensino em geral, analisam os resultados educacionais com o olhar sobre a escola e não sobre o sistema, embora agreguem os dados por sistema de ensino. Portanto, visualizam o que está acontecendo ou deixando de acontecer no conjunto das escolas e na sua atuação, desconsiderando os efeitos das ações do sistema de ensino sobre esses aspectos, isto é, desconsideram os cuidados que devem tomar para nortear a atuação dos gestores do sistema.

Evidencia-se ainda que, frequentemente, os delineadores de políticas educacionais necessitam equilibrar demandas contraditórias oriundas de vários grupos de interesses, muitas das quais de caráter corporativo, sem nenhum valor educacional, não sendo incomum que vençam nesse embate não os melhores argumentos e perspectivas educacionais, mas os argumentos dos grupos de maior influência. Nesse caso, perdem todos: perde a educação e sua qualidade, os alunos, seus profissionais, as famílias e a sociedade. A essas condições estão sujeitas proposições referentes à seleção de diretores escolares cuja definição tem sofrido múltiplas interferências de variados grupos de interesse. Diante da falta de estudos para subsidiar as decisões tomadas, o resultado é, muitas vezes, a adoção de medidas de caráter imediatista e operacional, destituídas de perspectiva global, estrutural e de médio e longo prazo de gestão escolar, recebendo muitas delas o impacto do clientelismo.

Cabe, pois, destacar que é mediante a realização de pesquisas sobre as demandas educacionais e a realidade escolar que se pode definir políticas públicas consistentes e coerentes. As informações adequadas com perspectiva educacional são

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

a base para boas decisões e boas políticas e para a proposição de perspectivas necessárias ao enfrentamento de demandas clientelistas e corporativistas, desprovidas de orientação pelo interesse educacional e social.

Sabe-se que as decisões e ações das Secretarias de Educação exercem um grande impacto sobre o que acontece na escola e sobre o trabalho que realizam. Portanto, a pesquisa sobre a seleção e a capacitação de diretores escolares para o provimento desse cargo ou função realizada em sua dimensão macro, em associação com sua significação percebida pelos diretores escolares, constitui-se em contribuição importante para subsidiar a realização de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares mais efetivas em seus objetivos e capazes de contribuir para a necessária melhoria da gestão escolar com foco na qualidade do ensino.

Com 27 unidades de sistemas de ensino em âmbito de Estado e 5.564 em âmbito municipal[2], fazendo a gestão educacional de 161.483[3] estabelecimentos de ensino de Educação Básica (INEP, 2009), o país apresenta uma grande diversidade e também uma grande riqueza de experiências, muitas das quais desenvolvidas de modo reativo e sem diagnóstico sobre os resultados das práticas vigentes e compreensão de suas limitações e, portanto, com forte viés imediatista e reativo. Muitas delas foram realizadas com base em pressões contextuais, clientelistas e corporativistas, sem uma forte perspectiva abrangente da problemática de gestão escolar e até mesmo sem compreensão clara das responsabilidades do papel do diretor na escola. Em relação a essas práticas, há que se compreender como elas foram realizadas, qual o seu alcance e quais os seus resultados, que avanços ocorrem em sua perspectiva de contribuir para a melhoria do provimento do cargo ou função de diretor escolar, como condição para o desenvolvimento de políticas públicas consistentes.

De modo geral, observa-se que medidas adotadas para orientar a seleção de diretores escolares, embora muito bem intencionadas e praticadas com grande empenho pelas equipes por elas responsáveis nas Secretarias de Educação, não têm resultado na melhoria desejada do desempenho de diretores e da gestão escolar. É importante destacar preliminarmente que essas práticas correspondem ao modo

---

[2] Em âmbito municipal é grande o número de redes de ensino, que ainda não se constituíram em sistemas, por não terem estabelecido o Conselho Municipal de Educação. Porém, neste trabalho é adotada a expressão "sistema de ensino" para todos, com vistas à simplificação do tratamento.

[3] Desse total de escolas públicas, 129.483 são municipais e 32.437 são estaduais. Além dessas, há 300 escolas federais, conforme divulgação pelo INEP, a partir do censo escolar de 2009.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

como gestores de sistema julgaram ser necessária a definição e orientação da questão, levando em consideração as condições vigentes, analisadas segundo uma perspectiva de mudança. Muitos aspectos podem ser observados como explicativos dessa situação, sendo importante compreendê-los segundo uma perspectiva abrangente, englobando os aspectos históricos, conjunturais, situacionais e operacionais. É necessário, pois, contribuir para a compreensão da problemática, de modo a promover estágios de maior efetividade na promoção da qualidade da gestão educacional e escolar focadas na qualidade do ensino.

1. FINALIDADE

A pesquisa tem por finalidade subsidiar sistemas de ensino público no delineamento de políticas de seleção e capacitação de diretores escolares, com foco no fortalecimento de práticas de gestão escolar promotoras da qualidade do ensino. Essa finalidade se assenta no pressuposto de que a melhoria da qualidade do ensino depende de norteamento, por políticas educacionais abrangentes, consistentes e baseadas num conhecimento objetivo da realidade sobre a qual se propõe intervir.

2. OBJETIVOS

GERAL

Mapear as práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por sistemas estaduais e municipais de ensino.

ESPECÍFICOS

- Identificar a existência e natureza de políticas educacionais orientadas para a seleção de diretores escolares como condições de provimento do cargo de direção.
- Mapear e descrever as modalidades e práticas de provimento do cargo de diretor escolar adotadas pelos sistemas de ensino.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

- Identificar estratégias complementares associadas às ações de provimento do cargo de diretor escolar, como reforço e apoio à melhoria do seu desempenho na gestão escolar.
- Cotejar práticas de provimento do cargo de diretor escolar e respectiva seleção, no âmbito internacional e apontar tendências com foco na maior efetividade do ensino.
- Descrever o estado da questão sobre práticas de capacitação de diretores escolares promovidas pelos sistemas de ensino.
- Descrever o alcance das práticas de seleção e capacitação de diretores escolares segundo o significado atribuído por esses atores às mesmas.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada enfocando duas perspectivas e dimensões de dados: uma, voltada para o mapeamento de informações, teve natureza quantitativa, de modo a permitir observar nas unidades federadas brasileiras a distribuição das informações pertinentes aos objetivos propostos, e outra, de natureza qualitativa, focada na identificação de percepção de diretores escolares sobre as práticas de seleção e capacitação em que são envolvidos e sua repercussão na gestão escolar e cultura da escola.

Uma pesquisa de mapeamento tem como propósito principal situar a distribuição de certas práticas em um território, de modo a se conhecer a sua concentração ou pulverização. Essa pesquisa permite verificar o estado da questão em determinado período histórico e apontar tendências, em cotejamento com outros mapeamentos eventualmente publicados. Portanto, ela contribui com o conhecimento de tendências de políticas públicas em implementação. Porém esse tipo de pesquisa não examina a repercussão das práticas nas escolas e na sua gestão. Para superar essa limitação, a presente pesquisa incorporou a realização de grupos focais como uma metodologia para iluminar significados e repercussões dessas práticas, segundo a perspectiva de diretores escolares, ainda que de forma ilustrativa.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

3.1. A coleta de dados para o mapeamento

O questionário elaborado para obter informações necessárias ao mapeamento de práticas de seleção e capacitação, apresentado no anexo 1, foi organizado com base em revisão de literatura que identificou categorias de análise significativas. Assim, fizeram parte do questionário, além de um Bloco A de identificação do informante, dois blocos de informações, um sobre seleção de diretores e outro sobre capacitação, cada um deles com subcategorias. A categoria seleção (Bloco B) envolveu as subcategorias: indicação por instâncias locais, eleição, certificação, concurso e entrevistas, identificadas na literatura, algumas como práticas estabelecidas de longa data e outras como emergentes. A categoria Capacitação (Bloco C) envolveu as subcategorias: conteúdos, agentes de realização e investimentos.

Para obter a participação das Secretarias Estaduais de Educação na resposta ao questionário, foi solicitada a parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) no sentido de obter a sua colaboração e garantir representação nacional daquelas secretarias. Para tanto, o Consed enviou a todas elas correspondência eletrônica convidando-as a participarem do estudo pelo fornecimento das informações necessárias. As secretarias que aderiram à proposta indicaram um profissional responsável para a coleta e fornecimento de informações, ao qual o questionário foi enviado por e-mail.

A pesquisa também envolveu Secretarias Municipais de Educação das capitais com as quais o contato foi direto. Em relação a elas, o retorno de participação foi menor, não alcançando a mesma proporção da obtida com as Secretarias Estaduais de Educação.

O processo de coleta de dados demandou contínuas comunicações de mobilização, envolvimento, acompanhamento a uma das unidades federadas, em um período que se iniciou em junho e foi finalizado em outubro de 2010. Participaram do estudo no âmbito das Secretarias Estaduais, 24 estados (89%). No âmbito das Secretarias Municipais de Educação das capitais brasileiras, 11 participaram (42%).

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

3.2. Realização de grupos focais

A fim de conhecer o significado atribuído pelos diretores escolares às práticas de seleção e capacitação de diretores adotadas pelos sistemas de ensino e o que essas práticas representam para a gestão da escola, foram realizados grupos focais, método de pesquisa que permite compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Weller, 2010). Mediante essa metodologia, aproximada da realização de entrevista coletiva em pequenos grupos, o pesquisador pode fazer anotações de percepções tanto individuais como coletivas e utilizar os depoimentos construídos num contexto social coletivo para iluminar o significado de experiências vivenciadas pelos participantes, a respeito de um foco de atenção.

Conforme orientações dessa metodologia, como sugerido por Morgan (1997), é proposta a um grupo a discussão de um tópico especial, que é realizada mediante interações grupais. Com base em questionamentos sucessivos, emergentes de um protocolo inicial de pesquisa e das afirmações iniciais, vai-se promovendo o desdobramento, o aprofundamento e o alargamento da compreensão sobre a percepção dos participantes sobre a temática proposta. No grupo focal, os participantes têm liberdade para falar e interagir em seus depoimentos, o que cria um entendimento coletivo, como acontece nas organizações sociais, daí porque se pode dizer que esse método se aproxima das condições naturais de construção do conhecimento.

Adotou-se na realização de cada grupo focal com a perspectiva de construção de um processo de entendimento sobre aspectos relacionados ao foco de investigação, de modo livre, e nesse sentido superando o caráter de entrevista grupal ou coletiva. Para tanto, o pesquisador assumiu o papel de moderador e facilitador, de modo que o processo de discussão ocorreu de maneira a mais fluida possível, mediante processos psicossociais e jogo de interinfluências na formação de consensos sobre a questão focada entre os diretores participantes.

Para organizar os grupos focais nas diversas unidades federadas, adotaram-se os seguintes procedimentos:

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

i) Sorteio prévio de oito escolas de lista de escolas mantidas na capital pela unidade federada – esse número variou entre sete ou nove, em decorrência de se fazer sorteio em acordo com o número de regionais do sistema de ensino.

ii) Convite aos diretores das escolas selecionadas para comparecerem a lugar designado para a realização do grupo focal.

iii) Na instalação do grupo focal, inicialmente foi feita a apresentação pela pesquisadora, dos objetivos da pesquisa e seus procedimentos, evidenciando a importância da pesquisa, seus objetivos, os procedimentos para garantia de não identificação pessoal dos participantes e de seu discurso.

iv) O início das discussões foi dado com base em uma questão geral sobre como foram selecionados para serem diretores de suas escolas.

v) Baseadas em depoimentos suscitados pela pergunta inicial, outras perguntas emergiram.

Em geral, nos grupos focais foram realizadas perguntas em torno de questões como:

- Qual o processo pelo qual vocês foram selecionados para ocupar o cargo de direção escolar?
- Como se sentiram por terem sido selecionados dessa forma? Como ela afetou o seu trabalho?
- Em que medida essa forma de seleção influencia ou contribui para a participação dos pais e professores na gestão escolar?
- Como é a capacitação dos diretores escolares, antes e durante o seu trabalho? Qual seu conteúdo? Em que medida esse conteúdo é útil para orientar seu trabalho?
- Que sugestões dariam para o aprimoramento do processo de seleção e capacitação?

Nos casos em que ocorreu no grupo focal a menção à seleção por eleição, focaram-se questões como:

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

- Como são realizadas as práticas de eleição na escola?
- Como são o clima e o ambiente da escola antes, durante e depois das eleições?
- Considerando que as eleições são realizadas com o princípio da gestão democrática e participativa, como elas têm contribuído para aumentar a participação da comunidade escolar na sua gestão?

Foram realizados 14 grupos focais, sendo oito de diretores estaduais e seis de diretores municipais. Cada grupo teve a duração mínima de duas horas e meia, perfazendo o total de 39 horas, dos quais participaram 107 diretores escolares e três vice-diretores. Os sistemas municipais de ensino representados foram: Belo Horizonte, Curitiba, Cuiabá, Manaus, Porto Velho e Salvador, com a realização de seis grupos focais, dos quais participaram 45 diretores municipais. Os sistemas estaduais de ensino envolvidos foram Amazonas, Bahia, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia e São Paulo, dos quais participaram 62 diretores e três vice-diretores.

A decisão pela realização de grupos focais nessas unidades federadas deveu-se a um conjunto de fatores em associação, envolvendo o princípio da representação da diversidade geográfica (todas as regiões brasileiras), a cobertura de diferentes modalidades de seleção de diretores escolares, combinados com maior cobertura de escolas na região. O atendimento desses critérios passou pela aceitação pelas respectivas Secretarias de Educação em viabilizar a convocação de diretores sorteados e garantir as condições locais para a realização dos trabalhos respectivos.

CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA

De modo a estabelecer um contexto abrangente e a fundamentação da investigação proposta, foi realizado levantamento do panorama internacional[4] e nacional de práticas e propostas de seleção e capacitação de diretores. Essa revisão de literatura subsidiou a coleta de dados e sua análise, pela identificação de categorias significativas de informação sobre a questão, assim como ofereceu elementos

[4] O anexo 2 apresenta um resenha das práticas de seleção de diretores em vários países.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

significativos para a interpretação das práticas vigentes e delineamento de políticas mais consistentes de seleção e capacitação de diretores escolares. Neste capítulo, são organizadas informações e concepções obtidas de pesquisa de literatura realizada em material bibliográfico próprio e disponível na internet, em língua portuguesa, espanhola e inglesa, sobre a seleção e capacitação de diretores escolares e aspectos pertinentes.

Essa revisão objetiva a reflexão sobre as práticas nacionais de seleção e capacitação de diretores escolares e a compreensão das necessidades, perspectivas e possibilidades de promover avanços nas práticas adotadas nos sistemas e nas redes brasileiros de ensino. Além disso, delinear práticas sistemáticas mais consistentes a respeito, com base em políticas públicas que sistematizem e integrem os diversos componentes e dimensões abrangidos na questão em foco. São apontados também aspectos sobre o delineamento do papel do diretor e a definição de padrões de desempenho profissional, as práticas de provimento do cargo e seleção de profissionais, a certificação e a capacitação profissional, além de estratégias para o aprimoramento do desempenho desse profissional após seu ingresso nesse cargo/função. Destaca-se que a abordagem do texto não é apenas a de cotejamento e descrição do que a literatura apresenta, mas também a apresentação de comentários e interpretações, estimulados pela reflexão sobre as leituras, que podem ajudar a lançar luz à problemática em questão em nosso contexto.

1. A DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOBRE SELEÇÃO E FORMAÇÃO DE GESTORES

As políticas educacionais têm o papel de estabelecer de forma abrangente, integrada e consistente, as propostas de ação imprescindíveis para dar atendimento ao projeto de desenvolvimento educacional do Estado. Essas políticas são, portanto, responsáveis pelos resultados alcançados no sistema de ensino, cuja efetividade depende da sua organicidade e de sua implementação. Porém, conforme apontado anteriormente, pesquisas têm indicado que reformas e políticas educacionais têm falhado em promover os resultados pretendidos, em decorrência de uma série de inadequações a seguir comentadas. A situação não é diferente no que se refere às

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

reformas e políticas específicas sobre a gestão escolar e que a colocam como centro de atenção na melhoria da qualidade do ensino e estabelecem o diretor como figura-chave na promoção dessa qualidade.

Diversos fatores podem ser apontados em relação a essas falhas e falta de efetividade das políticas públicas: i) ausência de proposição de valores sociais e educacionais claros e princípios correspondentes, assim como de conceituação dos fundamentos norteadores da política; ii) falta de conhecimento da realidade interna e externa escolar sobre a qual as políticas se devem institucionalizar; iii) desconsideração ao contexto político cultural em que o sistema de ensino e as escolas estão inseridos, influenciados por manifestações clientelistas, corporativas e pelo conformismo e pela acomodação; iv) desvinculação de necessários aportes financeiros, humanos, materiais e científico-tecnológicos para a execução plena das políticas; v) falta de liderança consistente e contínua por parte dos elaboradores e gestores da implementação das políticas; vi) descontinuidade das ações governamentais associada à rotatividade de governantes e dirigentes da Educação (Souza, 1998).

Além da superação desses aspectos como condição para o delineamento, a implantação e a implementação de políticas públicas consistentes, emerge, como pano de fundo, o entendimento de que medidas adotadas somente se tornam efetivas quando fazem parte de uma política pública fundamentada em um panorama global e interativo da questão e quando levam em consideração a cultura organizacional escolar, de modo a aproximá-la da cultura educacional (Lück, 2010) mediante contínuo acompanhamento, orientação e apoio. Vale destacar ainda a importância de que seu delineamento leve em consideração questões históricas e contextuais sobre o foco por elas abrangido, além do conjunto de fatores relacionados e implicados na sua implantação e implementação, como preparação, acompanhamento/ monitoramento e avaliação do processo; apoio e mentoria à implementação das propostas; capacitação para o desenvolvimento de competências necessárias à implantação e implementação, dentre outros.

É destacado na literatura que não há estudos demonstrativos da efetividade das políticas de seleção de diretores, independentemente da modalidade de seleção adotada (Saes e Alves, 2004; Paro, 1996), nem tampouco sobre a efetividade da

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

capacitação de gestores. É comum, no entanto, a indicação das múltiplas fragilidades e inadequações dessas políticas, que não têm chegado a promover a melhoria da gestão escolar. Em relação à gestão escolar, evidencia-se que as falhas decorrem de diversos aspectos, dentre os quais, o fato de as medidas adotadas não serem, em geral, orientadas por uma concepção clara e objetiva da gestão escolar, do seu papel na escola e da correspondente definição de padrões de desempenho dos gestores (Snyder, 1977), além, é claro, da falta de definição da situação básica para a realização desse trabalho, como condições físicas e materiais básicas, além de profissionais suficientes e com formação adequada para atender às demandas da escola. A definição de padrões de desempenho para o exercício da gestão escolar tem sido considerada unanimemente como uma condição fundamental para nortear a seleção de diretores, sua avaliação e consequente capacitação em serviço (e.g. New School Venture Fund, 2008; Chapman, 2005).

Como fator associado à falta desses padrões, observa-se a falta de conhecimentos e habilidades sólidos dos diretores para subsidiar sua iniciação nessas funções múltiplas e complexas que enfrentam, envolvendo desde o planejamento estratégico e pedagógico da escola até a liderança, orientação e supervisão do trabalho educacional da escola, sem falar em sua atuação como agente de mudança, mediante processos participativos.

Em face dessas questões, emerge como relevante para a definição de políticas públicas relativas à seleção e capacitação de diretores escolares a compreensão do papel do diretor escolar e da correspondente definição de padrões de desempenho norteados por uma concepção abrangente e articulada de gestão escolar.

1.1. A seleção e capacitação de diretores escolares no contexto das políticas públicas

O estudo sobre práticas de seleção de diretores escolares e sua capacitação em serviço evidenciou que a partir dos anos 1980 no contexto internacional, e nos anos 1990 no Brasil, houve muita movimentação e concentração de esforços no sentido de garantir maior efetividade da gestão escolar. Uma diversidade de medidas foi adotada nesse sentido em âmbito governamental com foco na melhoria dessa gestão.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Cabe apontar que a seleção e capacitação de diretores escolares para que liderem, norteiem, organizem e coordenem a gestão da escola correspondem a ações complexas, que demandam articular um conjunto de fatores e elementos como parte de uma política pública abrangente, que se deve expressar da mesma forma nas escolas. Portanto, sua definição deve superar a tendência de se adotar medidas limitadas, pontuais e fechadas em si mesmas. Ou a crença de que, uma vez sendo definidas e disseminadas novas normas e propostas, ocorrerão as mudanças pretendidas na qualidade do ensino, de que as antigas práticas serão abandonadas e que uma nova realidade vai emergir naturalmente, conforme delineado.

É fundamental ter em mente que uma política pública constitui-se em uma proposta de ação global, que articula diferentes áreas, recursos e esforços para promover transformações consistentes, mediante ações de visão abrangente e aprofundada. Há que levar em consideração, portanto, em seu delineamento, o caráter histórico e contextual das práticas, o jogo de poder e de vontades que as mantém em uma dada condição, a cultura educacional vigente, as necessidades educacionais, as vontades e determinações coletivas, metodologias e recursos operacionais adequados e suficientes para levar a efeito as políticas pretendidas, assim como as articulações, as capacitações, as coordenações e os movimentos necessários para estabelecer e manter novas práticas.

É possível conjecturar que essas questões não estejam sendo levadas em consideração no delineamento dessas políticas, tendo em vista a identificação do fracasso relativo das reformas educacionais e esforços planejados no âmbito de sistemas de ensino, para melhorar a gestão da escola mediante medidas de seleção e capacitação de diretores escolares. Pode-se indicar como fatores explicativos dessa condição, em nosso contexto, a idealização pelos planejadores sobre as medidas adotadas e a sua crença de que elas por si mesmas promoverão as mudanças desejadas ou que serão aceitas e praticadas por serem consideradas lógicas e necessárias. Há que se considerar, por conseguinte, no delineamento de política de gestão a atenção e o cuidado com a abrangência e o alcance da visão dos problemas que sustentam as condições vigentes, que precisam ser entendidos em seu conjunto e em sua interação; as crenças e os valores existentes nas escolas e jogos de poder e interinfluência que expressem forte individualismo e corporativismo em conflito com

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

os ideais educacionais e fundamentos pedagógicos; a tradição burocrática das intervenções dos sistemas e redes de ensino sobre as escolas, reforçadores dessa mesma tendência na escola; a superação da falta de cultura de planejamento, monitoramento e avaliação de políticas públicas educacionais.

Destaca-se que não se pode promover mudanças efetivas nas práticas educacionais sem que suas propostas e ações sejam consistentes e bem articuladas e sem que estejam substanciadas na compreensão da realidade da cultura organizacional existente nas escolas. É observado que em grande parte essa cultura se desenvolve em reação às interferências muitas vezes erráticas e descontínuas dos sistemas de ensino e algumas vezes até mesmo contraditórias em relação aos princípios propostos (Lück, 2010). De qualquer forma, medidas promovidas pelos sistemas de ensino para a melhoria da gestão escolar, mediante seleção de diretores se apresentam restritas em seus resultados, em decorrência de circunscrições de origem, por apresentarem características limitadoras, como as apontadas por Viñao (2000):

- Tendência à uniformidade, centralismo e formalismo burocrático.
- Concepção formalista e mecanicista do trabalho dos diretores escolares e dos professores.
- Preferência por reformas estruturais de aplicação temporalmente programada e não flexível.
- Concepção monocrômica, técnico-racional e linear, impessoal e programada das ações.
- Desconsideração de fatores e elementos históricos e culturais como parte do processo educacional.

Acrescente-se ainda o fato de que muitas das proposições definem soluções sem que as mesmas estejam baseadas em um diagnóstico e compreensão da problemática que a torne necessária, como se a solução fosse um valor em si mesmo.

Essas condições promovem, na melhor das hipóteses, tal como indicado por Viñao (2000), em vez das mudanças no sentido desejado, a adaptação e o conformismo formal, a colaboração fingida, a colegialidade artificial, a autonomia

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

enganosa, a avaliação tecnocrática e estéril, dentre outras limitações e inadequações, quando não os movimentos de rejeição, que demandam muita energia, desviando-a dos objetivos educacionais. Segundo esse quadro, em consequência as medidas criam mudanças, mas em sentido diametralmente oposto ao desejado.

Aos tomadores de decisão e formadores de políticas públicas cabe reconhecer, portanto, que ao propor, com novas medidas, o rompimento de práticas julgadas insatisfatórias, devem levar em consideração os fatores culturais, estruturais, funcionais e operacionais que as mantêm. Em consequência, essa consideração deve resultar na incorporação na nova política, de condições para superar as limitações ou inadequações identificadas e não apenas a proposta da condição desejada. Vale dizer que as propostas devem levar em consideração três âmbitos, devidamente integrados: o âmbito teórico das concepções educacionais, o âmbito legal das determinações legislativas e o âmbito das práticas, construído histórica e socialmente (Viñao, 2000). Acrescente-se ainda a esse último âmbito uma perspectiva operacional dinâmica e viável, devidamente planejada, considerando os embates entre o desejado e a realidade que ocorre no contexto socioeducacional. Esses três âmbitos, no entanto, devem se manifestar de forma articulada, sem o que perdem a sua efetividade.

1.2. Estudos sobre as políticas de seleção de diretores escolares no Brasil

Esforços no sentido de mapear as práticas de seleção de diretores escolares adotadas pelos sistemas de ensino no Brasil ocorrem desde a introdução de alternativas de seleção pela escolha da comunidade escolar mediante votação. Há vários estudos a respeito, todos apresentando certa convergência em sua explicação dos aspectos históricos que levaram a essa prática e também na indicação de que a questão se manifesta em contínua mudança nos sistemas de ensino, seja com base em adaptações, seja baseada em mudanças de enfoque do processo (Xavier, Amaral Sobrinho e Marra, 1994; Paro, 1996; Dourado, 1998; Parente e Lück, 1999).

O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) promoveu a realização de dois estudos de mapeamento de práticas de democratização da gestão da escola, nos quais foi também focalizada a seleção (escolha) de diretores escolares. O primeiro estudo foi publicado em 1994 e o segundo em 1999. Em um período de cinco anos, foi possível

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

verificar, segundo a perspectiva desse estudo, a evolução da questão entre esses dois períodos de tempo.

O primeiro mapeamento, de 1994, identificou a adoção, à época, de várias modalidades de escolha: i) concurso público; ii) indicação pelo Secretário de Educação, segundo prerrogativa legal (em nove unidades federadas); iii) indicação pelo Secretário, tendo como base uma lista tríplice produzida com a votação pela comunidade escolar (duas unidades federadas); iv) eleição (em 11 unidades federadas, embora em muitas delas como práticas suspensas ou interrompidas); v) combinação entre teste seletivo e indicação pelo Secretário (em uma unidade federada). Quatro unidades federadas não foram mencionadas no estudo.

O segundo mapeamento promovido pelo IPEA, publicado em 1999, identificou a existência igualmente de diferentes mecanismos destinados ao provimento do cargo de diretor escolar. Os mecanismos adotados nas 26 unidades federadas respondentes foram: i) eleição direta; ii) adoção de critérios técnicos (realização de prova de conhecimento, concurso público, qualificação profissional, análise do currículo do candidato); iii) sistema misto, constituído da adoção de critério técnico e eleição direta. O estudo identificou que, mesmo com a crescente democratização do processo de escolha do diretor escolar, em alguns estados, a indicação e nomeação direta pelo dirigente da Secretaria de Educação ou pelas lideranças políticas locais continuavam a ser uma prática corrente. Cabe apontar que essa interpretação foi feita no contexto da lógica do estudo de verificação da implementação de práticas democráticas de gestão.

Esse estudo apontou que a eleição direta para a escolha democrática de diretores escolares teve início no ano de 1984, no estado do Paraná, logo após a realização de eleições para governadores estaduais, em 1982[5]. Em seguida, entre 1985 e 1987, os estados do Rio Grande do Sul, Acre, Mato Grosso e o Distrito Federal realizaram eleições para diretor. É apontado no estudo que a primeira experiência realizada no Distrito Federal foi interrompida por questões políticas e a eleição foi embargada. Somente em 1996 o processo foi retomado nessa unidade federada. Em 1989, o estado de Goiás tentou introduzir eleições diretas para o cargo de diretor; no entanto, as eleições foram realizadas apenas uma vez, tendo sido suprimida sua

[5] O estudo anterior promovido pelo IPEA identificou ter ocorrido uma primeira iniciativa de eleição de diretores escolares, em 1981, no Acre, embora a mesma tivesse sido interrompida. Verifica-se, portanto, que os respondentes do questionário do segundo estudo não reconheceram aquela experiência.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

prática. Em época mais recente à realização do estudo, esse estado vinha utilizando a análise do currículo dos candidatos, associada ao tradicional sistema de indicação pelo Secretário de Educação. Entre 1990 e 1997, deu-se uma expansão das eleições para diretor escolar no âmbito dos estados. Nesse período, oito unidades federadas iniciaram processos eletivos para o cargo de diretor nas escolas estaduais.

O cotejamento dos estudos realizados pelo IPEA, que seguem lógica semelhante, permite identificar a ocorrência de variação em algumas unidades federadas, mediante a diminuição da seleção por indicação pelo Secretário de Educação, prática substituída pela eleição e também pela adoção de sistema combinatório naquelas unidades federadas que já praticavam a eleição. Registrou-se também uma grande movimentação desde 1981, quando as eleições começaram a ser adotadas, segundo Xavier, Sobrinho e Marra (1994) até a época dos estudos, caracterizada pelo ensaio, uma vez que a seleção por eleição foi suspensa ou embargada em algumas unidades federadas que tinham estabelecido esta prática.

O Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) comissionou o Instituto Paulo Freire para realizar, em 1996, estudos sobre as práticas de seleção de diretores no Brasil, como parte de um estudo maior sobre práticas e perspectivas de gestão democrática no país. Esse estudo indica à época a existência de quatro modalidades de seleção de diretores: i) nomeação, realizada pela vontade do agente que indica; ii) concurso, constituído por exame de títulos e provas mediante critérios técnicos; iii) eleição, baseada na manifestação de vontade da comunidade escolar mediante voto direto, seja por escolha uninominal ou lista tríplice e iv) combinação de diferentes processos de escolha, mediante a adoção de duas ou mais modalidades de critérios, geralmente incluindo a eleição (consulta à comunidade) como base, à qual é acrescentada a realização de provas para avaliar a competência técnica, análise de currículo (Giseski et al, 1996).

Nesse estudo, Giseski et al (1996, p. 65) concluíram que “é preciso ter clareza de que a eleição de diretores possui limites, pois, além de não estar imune ao corporativismo por parte dos grupos que interagem na escola, não acaba radicalmente, por si só, com o autoritarismo existente na instituição escolar”. Nessa mesma linha de análise, Paro (1996, p. 146), em sua investigação sobre as eleições de diretores, conclui que esse “autoritarismo é resultado da conjunção de uma série de

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

determinantes internos e externos à unidade escolar que se sintetizam na forma como se estrutura a própria escola e no tipo de relações que aí têm lugar".

Apesar das limitações registradas por Giseski (1996) e Paro (1996) às práticas das eleições, ambos os estudos apontam a necessidade de aperfeiçoamento do processo, em vez de o seu descarte, uma vez que se constituiria em contribuição para a efetivação da gestão democrática por garantir a participação da comunidade escolar nas decisões e nas ações da escola. Sobre essa participação a LDB 9394/96 define os espaços e mecanismos que a escola deve adotar para promovê-la: i) a construção do projeto político-pedagógico e a atuação dos colegiados escolares. A proposta da LDB é a de que a participação na gestão da escola se realize no cotidiano escolar e não apenas eventualmente reduzida ao processo de eleições, como comumente ocorre.

Dada a importância da eleição de diretores no contexto das práticas de seleção desses profissionais, tendo em vista a sua adoção por grande número de sistemas de ensino, o assunto será retomado posteriormente em unidade específica.

2. O PAPEL DO DIRETOR NA ESCOLA E A DEFINIÇÃO DE PARÂMETROS DE GESTÃO

Pesquisas internacionais têm consistentemente indicado que a qualidade do ensino está associada a um conjunto de fatores, dentre os quais aparece, como dos mais preponderantes, a liderança do diretor escolar baseada em competências para esse exercício profissional (Tekeste, 2000; Normore, 2004). Como corolário desse entendimento, são comuns frases como: "Não há boa escola com mau diretor" (Machado, 1999); "Mostre-me uma boa escola e eu posso mostrar um bom líder" (Crews e Weakley citados por Normore, 2004); "Para que a escola seja boa, precisa ter um bom diretor" (Meyer e Fleistritzer, 2003); "A escola tem a cara de seu diretor" (frase comumente citada por gestores de sistema de ensino). Esse entendimento, porém, tem promovido interpretações inadequadas, do ponto de vista da definição de responsabilidades pela qualidade do ensino e pelo sucesso da gestão escolar e no delineamento e implementação de políticas públicas, quais sejam, as de que o sucesso da questão se assenta sobre a pessoa do diretor exclusivamente e que, portanto, a ele individualmente compete a responsabilidade pela gestão da qualidade do ensino na escola. A consequência seria a perspectiva de que, uma vez selecionado um bom

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

diretor, o desafio da qualidade do desempenho de gestão estaria resolvido, resultando daí a expectativa com a seleção de diretores como uma resolução mágica dos problemas de gestão.

2.1. Os desafios da complexificação do papel do diretor escolar

É frequente a indicação na literatura, da complexificação gradual do papel do diretor escolar ao longo do tempo (Rosa, 2003; Hess, 2003; Alvarez, 2003; Department of Education and Early Childhood Development – Victoria, AU, 2009) Esse fenômeno se dá, dentre outros aspectos, em decorrência: i) da constante e crescente dinâmica e complexidade da realidade, com base na globalização e no desenvolvimento tecnológico; ii) da democratização da Educação, que universalizou a Educação Básica, trazendo para dentro da escola maior diversidade de pessoas; iii) da mudança de papel da escola, de promotora de instrução, para formadora e promotora do desenvolvimento humano; e iv) das mudanças sociais, que ao mesmo tempo criam novas demandas educacionais e promovem a transferência para a escola de inúmeras responsabilidades, antes assumidas pela família e pela sociedade.

Diretamente vinculadas à mudança de papéis da escola, também são definidas mudanças e o alargamento de significado e de responsabilidades do diretor escolar. Este passa a ser considerado como agente de gestão de processos socioeducacionais dinâmicos e participativos, conforme determinado pelos princípios de gestão democrática e também pela mudança do significado da Educação no contexto atual, em que o ser humano é visto como o centro de todo o valor. Essas condições envolvem a liderança e organização flexível do trabalho constituído por múltiplas visões de mundo e interferências internas e externas de várias ordens (Ministério da Educação da Argentina, 2010) e demandam a superação do papel do diretor como um agente de controle administrativo e de controle dos processos educacionais (instrucionais). A liderança do diretor é, pois, considerada como o fator primeiro na realização dos objetivos escolares de melhoria da aprendizagem dos alunos (Winter e Partenheimer, 2002).

Doreconhecimento da crescente complexidade e responsabilidade do trabalho do diretor escolar, emerge claramente a necessidade de se realizar a escolha desse

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

profissional com cuidado especial, levando-se em consideração a abrangência e a dinâmica da gestão e transformação da escola, cuja liderança é da responsabilidade do diretor. Essa condição aponta para a demanda de competências para o exercício do cargo/ funções de diretor escolar, diferenciadas, por certo, daquelas que um professor deve demonstrar. Por consequência, evidencia-se como fundamental a compreensão dessas competências e a explicitação de padrões de desempenho para nortear a seleção e o trabalho desse profissional, como também a sua capacitação e acompanhamento do seu trabalho.

Tem sido identificado na literatura que o trabalho dos diretores escolares sempre foi de alta complexidade, em decorrência da natureza dos desafios do amplo e dinâmico trabalho educacional, que envolve múltiplas dinâmicas, dimensões, circunstâncias e influências. Vem daí o fato de ser tendência internacional a definição de critérios e padrões de desempenho pretendidos, além de estratégias para a atração, retenção e capacitação de profissional segundo esses padrões. As proposições evidenciam que não basta ter boas estratégias de seleção: é preciso ter uma perspectiva dinâmica e evolutiva do seu trabalho e da sua competência em seu exercício, mediante uma concepção abrangente de gestão educacional e escolar. Todo o conjunto de medidas deve levar em conta os desafios da dinâmica evolutiva do trabalho educacional realizado na organização escolar, marcada por uma cultura, um modo de ser e de fazer (Lück, 2010).

2.2. A definição de parâmetros de desempenho para o trabalho do diretor escolar

Embora considerando que de fato o diretor, por sua posição de liderança exerce um papel de relevante importância na escola, é fundamental reconhecer que seu bom desempenho está associado a um grande conjunto de fatores que ultrapassam suas características pessoais (Hess, 2003). Dentre esses fatores, destacam-se a natureza e as características das políticas educacionais do sistema de ensino, a história e o contexto da escola onde atua, as suas condições estruturais, funcionais e materiais, a sua capacitação para o exercício da gestão, os modelos ou parâmetros de gestão adotados no sistema de ensino e as condições para esse exercício, as expectativas de desempenho explicitadas por normas, regulamentos e

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

exercidas pelos gestores do sistema, as expectativas de professores, alunos, funcionários e pais de alunos, o estilo de políticas de gestão educacional adotadas pelos sistemas de ensino.

Sabe-se, porém, que quando não existem parâmetros para nortear o seu trabalho e as ações do sistema sobre a gestão da escola, tanto os tomadores de decisão sobre políticas educacionais como os gestores de sistema e os diretores escolares atuam à mercê de apelos imediatistas, quando não, os de caráter clientelista e corporativo. Nesse contexto, suas decisões são tomadas ao estilo de ensaio e erro, portanto, sem rumo e ritmo determinados; atua-se e decide-se quase que ao sabor do espontaneísmo e da relatividade das situações, em vista do que o futuro de melhoria da qualidade do ensino se torna uma situação vaga, abstrata e sempre adiada e os resultados que a escola alcança são considerados satisfatórios porque possíveis, com base em metas e ações tímidas e modestas (Chapman, 2005).

É indicado, pois, como prioritário para a definição de qualquer política relacionada à melhoria da gestão escolar, que a mesma seja assentada sobre o entendimento claro do papel a ser exercido pelo diretor escolar. Conforme Machado (1999) define, a tendência internacional da descentralização, em resposta aos novos ambientes de mudanças rápidas, exige respostas imediatas e demandam que o poder de decisão esteja próximo de quem lida com as questões e conhece a realidade. Porém, sem que se tenha uma concepção abrangente e aprofundada sobre os processos de gestão e os princípios e fundamentos educacionais que os norteiam, corre-se o risco de perder a floresta cuidando das árvores mais próximas e que chamam mais a atenção, de que decorre a necessidade de proposições que levem em consideração, de modo interativo, tanto os desafios como as oportunidades, tanto o específico como o abrangente.

Em decorrência desse novo quadro, tem havido no contexto internacional esforços no sentido de promover a definição de parâmetros básicos de gestão que estabeleçam o sentido geral do trabalho do diretor escolar e também unidade filosófica, conceitual e metodológica entre diferentes escolas, de modo que se promova, de acordo com os princípios democráticos, igual qualidade de ensino para todos os alunos, como condição para o desenvolvimento de uma sociedade justa e equilibrada. Identificam-se, pois, na literatura produzida por diferentes organizações,

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

parâmetros básicos de gestão que podem ser empregados na orientação da formação inicial de diretores, na formação e capacitação continuada e em serviço, na seleção de diretores escolares, no norteamento do trabalho dos diretores escolares e avaliação de seu desempenho (Pont, Nusch e Moorman, 2008; Pont, Nusche Hopkins, 2008).

Mediante a definição de parâmetros de gestão escolar, é estabelecida uma visão abrangente da atuação do diretor escolar e, ao mesmo tempo objetiva porque centrada nas competências profissionais. Essas definições são em alguns casos formuladas em associação com programas de certificação de diretores escolares. No Brasil, dois programas apresentam parâmetros nesse contexto: o programa de certificação de diretores escolares desenvolvido pela Fundação Luís Eduardo Magalhães e o programa de credenciamento de diretores escolares da Fundação Lemann em parceria com a Universidade Positivo e Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado – CEDHAP.

A Fundação Luís Eduardo Magalhães produziu parâmetros para o trabalho do diretor escolar a fim de subsidiar a realização de programa de certificação de diretores escolares para o estado da Bahia, comissionado pela Secretaria Estadual de Educação. Esse programa, devido ao reconhecimento de sua qualidade e contribuição, foi posteriormente adotado pelo Acre e pela capital de Mato Grosso do Sul. Com base na análise do cargo mediante Inventário de Atividades, acrescida de dados relativos aos conhecimentos, habilidades, estilos de trabalho e problemas relacionados com as atividades do diretor escolar, foram definidas cinco áreas de padrões de competência: i) desenvolvimento integral dos alunos e implementação do currículo Escolar, ii) desenvolvimento da Equipe, iii) administração da Escola; iv) Visão e Planejamento Estratégico, v) estabelecimento e ampliação de relacionamentos e vi) gestão do processo pedagógico (Hashimoto, 2003; ACERT, sd).

Outra experiência nesse sentido no Brasil foi promovida pela Fundação Lemann, em parceria com Universidade Positivo e CEDHAP, para nortear a realização de exame de credenciamento de diretores para o estado do Tocantins. Foram definidas dez áreas de padrões de competência: i) fundamentação e princípios da Educação e da gestão escolar, ii) planejamento e organização do trabalho escolar, iii) monitoramento de processos e avaliação de resultados educacionais, iv) gestão de resultados, v) gestão democrática e participativa, vi) gestão de pessoas, vii) gestão

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

pedagógica, viii) gestão administrativa, ix) gestão do clima e cultura escolar, e x) gestão do cotidiano escolar (Lück, 2009).

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador definiu, para orientar o trabalho dos seus diretores escolares, seis áreas de atuação para as quais especifica atribuições: i) efetividade do processo ensino aprendizagem, ii) instalações e materiais, iii) gestão participativa e de processos, iv) clima escolar, iv) envolvimento dos pais e comunidade e vi) desenvolvimento do patrimônio. Essas áreas se encontram relacionadas em um manual específico (SMEC, 2003). Cabe destacar que essa Secretaria definiu que todos os professores interessados em tornarem-se diretores deveriam fazer um curso prévio para dominarem competências relativas a essas áreas, como também deveriam expressá-las na definição de projeto político-pedagógico e plano de trabalho para orientar a sua gestão.

A Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo seleciona professores para ocuparem o cargo de diretor escolar mediante processo de concurso, cuja regulamentação é feita em legislação própria. Mediante Resolução SE90, de 3/12/2009, define cinco áreas de atuação: i) resultados educacionais, ii) planejamento e gestão democrática, iii) gestão pedagógica, i) gestão de pessoas e v) gestão de serviços e recursos (governo do estado de São Paulo, 2009). Essas áreas se aproximam das especificadas para nortear o processo de autoavaliação pelas escolas definidas pelo Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar do Conselho Nacional de Educação (Consed, 2010).

No contexto internacional, tem sido evidenciado, em relação à seleção de profissionais para o exercício do cargo ou função de direção escolar, que as melhores práticas estão associadas ao delineamento prévio do papel a ser exercido e à definição de padrões de desempenho (e.g. Department of Education and Early Childhood Development, Victoria, AU, 2009). Esses padrões são delineados com várias perspectivas de aplicação: a seleção de diretores, o monitoramento e a avaliação de seu desempenho, a capacitação continuada. É amplamente conhecido no contexto dos países de língua inglesa o programa ISLLIC (Insterstate School Leaders Licensure Consortium), que define padrões de competências de diretores escolares, adotados para nortear a realização de exames de certificação de candidatos ao exercício das

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

funções de diretor escolar. O mesmo é adotado por mais de dois terços dos estados norte-americanos (Pitre e Smith, 2004).

Desse modo, o balizamento do trabalho do diretor escolar se torna imprescindível no contexto da definição de políticas públicas.

2.3. Por que professores desejam tornar-se diretores

É amplamente praticado o recrutamento de professores para ocuparem o cargo ou função de diretor escolar. Essa prática revela dois pressupostos que vale a pena explicitar, de modo a compreender suas possibilidades e limitações: i) bons professores se tornam bons diretores escolares; ii) o trabalho do diretor escolar se assenta especialmente sobre o processo ensino aprendizagem. Esses pressupostos, porém, são desmentidos em muitas situações. É possível identificar um grande número de bons professores que não se tornam bons diretores, assim como é possível observar que uma proporção acentuada de diretores dedica-se mais aos trabalhos administrativos do que aos pedagógicos, descuidando da função principal da escola: a aprendizagem do aluno. É possível observar que muitos professores, ao se tornarem diretores escolares, envolvem-se em trabalhos de natureza meramente administrativa e esquecem o foco da qualidade do processo ensino/aprendizagem, deixando-o inteiramente sob a liderança de coordenadores e supervisores pedagógicos.

Embora o trabalho principal do diretor escolar seja garantir a realização do processo ensino/aprendizagem com qualidade, o mesmo exige competências diferentes das de docência, uma vez que abrange uma complexidade e dinâmica maior de articulação do planejamento e implementação do projeto político-pedagógico, integração do trabalho de todos os profissionais da escola, interação entre comunidade e escola, dentre outros desafios.

Há a destacar ainda que muitos professores se propõem a ser diretores por motivos diversos, muitos dos quais sem caráter pedagógico, como: i) deixar a sala de aula; ii) melhorar seu salário; iii) ganhar prestígio entre os colegas; iv) ter mais liberdade de decidir sobre o uso de seu tempo de trabalho e v) obter visibilidade e prestígio na comunidade externa.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Algumas dessas expectativas são legítimas e normais no contexto de ingresso numa atuação profissional que, caso exercida com dedicação e empenho, é bastante onerosa para o profissional que a assume, em termos de tempo que exige (é indicado que nos Estados Unidos o diretor trabalha em média de 12 a 16 horas em sua escola); de energia, pela contínua solicitação para atender a situações que demandam soluções urgentes; de competências diferenciadas, pela complexidade e variedade das dimensões que o trabalho envolve; de desafios para a saúde, vida pessoal e familiar, dentre outros aspectos.

Portanto, na definição de políticas educacionais sobre a questão, é fundamental que os gestores levem em consideração os pressupostos que consideram na definição dessas políticas, assim como os ônus e benefícios que o exercício dessa função oferece. Resulta fundamental que se tenha em mente o fundamento da exigência de experiência docente e as determinações de atribuições funcionais coerentes com os mesmos fundamentos, de modo que essa exigência não se constitua em mera formalidade.

3. O PROCESSO DE SELEÇÃO DE DIRETORES

A seleção de diretores, para ser efetiva, é identificada na literatura como um processo abrangente, do qual faz parte o recrutamento ou a atração de bons candidatos, a identificação de candidatos com maior e melhor potencialidade, a sua capacitação e a seleção propriamente dita, mediante avaliação formal de sua capacidade para assumir as funções de direção escolar (Normore, 2004). Em vista disso, o tratamento da questão, na definição de políticas educacionais, demanda que os tomadores de decisão e gestores adotem uma perspectiva ampla em tal delineamento, sob pena de apresentarem proposições de caráter meramente formal, operacional, localizado e fragmentado, de que decorre tornar-se inefetivo.

A seguir, são apresentados aspectos evidenciados na literatura como presentes na orientação dessas políticas em vários contextos educacionais.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

3.1. Modelos de seleção de diretores

A literatura sobre a evolução das práticas europeias de seleção de diretores, ao longo de algumas décadas, identifica a existência de quatro modelos, que, por suas peculiaridades, revelariam as características dos sistemas educacionais e o seu entendimento sobre a natureza da gestão (Viñao, 2000). Assim, esses modelos seriam: i) o tradicional, ii) o de direção colegiada e participativa, iii) o de liderança pedagógica e iv) o gerencial, que são a seguir descritos.

Cabe destacar que, embora a realidade não se manifeste de maneira pura, é possível reconhecer nas escolas, ao observá-las, tendências que as identificariam como seguindo um ou outro modelo.

i) O modelo tradicional de seleção de diretores

O modelo tradicional não se apresenta de maneira uniforme, uma vez que se manifesta com variações. Porém demonstra algumas características comuns, em sistemas de ensino centralizados, nos quais se expressam. Por ele se entende que a escola é uma instituição a serviço dos órgãos centrais para implementar as suas políticas, normas e regulamentos, isto é, cumprir e fazer cumprir as ordens e orientações que chegam do sistema de ensino de que faz parte. Como decorrência, o diretor é visto como um agente desse sistema e a serviço da implementação dessas políticas, normas e regulamentos.

Trata-se, portanto de um modelo com uma concepção hierárquico-burocrática e centralizada de gestão de características formais (muito mais administrativas, do que de gestão) que se expressariam tanto na relação entre escola e sistema de ensino, como no interior da própria escola entre gestores e professores, funcionários e alunos, entre professores e alunos, entre escola e pais de alunos. Segundo esse modelo, o grau de autonomia de todos é limitado, sendo as decisões tomadas externamente ao âmbito das ações, e as relações interpessoais mais formais, com repercussões correspondentes na natureza do processo pedagógico, cujo exercício tende a ser caracterizado por dependência e consequente debilidade das ações e seus resultados.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

O intervencionismo e a inspeção se constituem em formas de atuação da administração central do sistema de ensino sobre a escola.

Para esse modelo, segundo Viñao (2000), a seleção de diretores é realizada mediante processo de indicação, antiguidade de serviço e concurso de méritos.

ii) O modelo colegiado e participativo

Segundo o modelo colegiado e participativo, entende-se que a qualidade do trabalho educacional é alcançada mediante participação da comunidade escolar, em vista do que são criados órgãos participativos com funções decisórias e de assessoria, formadas por representantes de grupos significativos da escola e da administração central. Nele, o diretor está a serviço do Conselho Escolar ao qual deve servir e ante o qual responde diretamente pelos atos que pratica. Também nele se evidencia a maior relevância dos programas e projetos educacionais da escola, que se sobrepõem a propostas individuais do diretor escolar. Conforme apontado por Viñao (2000), na escola que atua sob esse modelo, a figura do diretor se apresenta menos evidente e, portanto, mais fraca, assim como suas responsabilidades, tendo em vista as decisões e responsabilidades compartilhadas de forma colegiada. Nesse contexto, por conseguinte, se os grupos de decisão forem indecisos, hesitantes ou sem competência, também o serão as suas ações e seus respectivos resultados.

Em acordo com esse modelo, a seleção de diretores é realizada mediante votação pelo Conselho Escolar, não sendo em geral estabelecidos pré-requisitos técnicos ou de profissionalização em gestão aos candidatos à direção escolar. É possível sugerir, pois, que conselhos fracos tendem a escolher diretores fracos e que conselhos fortes tendem a escolher diretores fortes, criando uma condição tautológica.

iii) Modelo de liderança pedagógica

Nesse modelo, se valoriza a pedagogia como o elemento central da gestão da escola, em vista do que se concebe o diretor escolar como líder desse processo e como responsável pelo seu funcionamento e efetividade. Nele, a escola tem elevada

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

autonomia pedagógica e o diretor recebe maior responsabilidade, assim como sua posição se torna mais forte.

Em consequência do aumento de responsabilidades, a seleção do diretor passa a seguir critérios voltados à profissionalização, assim como se adotam mecanismos de avaliação de seu desempenho. O diretor deve apresentar formação ou certificação na área de gestão pedagógica que é considerada a sua maior responsabilidade, para cuja efetividade todas as demais ações devem convergir.

iv) O modelo gerencial

O modelo gerencial, segundo o estudo em questão, ocorre em países cujos sistemas de ensino são altamente descentralizados e nos quais as escolas são responsáveis, desde a contratação de pessoal, gestão de recursos financeiros necessários para a execução de todo o seu trabalho e cuidado com todas as suas condições físicas e materiais, além do foco principal, que é o currículo escolar e a realização do processo pedagógico. Segundo esse modelo, as escolas recebem todas as condições necessárias para a realização de seu trabalho e devem prestar contas do emprego desses recursos e dos resultados promovidos por eles.

Esse modelo pressupõe um diretor escolar forte, que promove a gestão de uma escola autônoma em tese, porém que deve prestar contas sobre seu trabalho e sobre o uso que faz de seus recursos. Em vista dessas expectativas, é inerente ao modelo a realização de avaliações interna e externa, cujos resultados são utilizados para identificar necessidades de melhoria contínua.

De acordo com esse modelo, a seleção de diretores é centrada em mérito e certificação de competências, continuamente reavaliados.

3.2. O que a prática no Brasil apresenta em relação aos modelos de gestão

Tendo em vista a relevância desses modelos na determinação dos estilos de gestão e, finalmente, nos resultados de formação oferecidos pela escola, tendo em vista as características do ambiente e processos interativos proporcionados aos alunos, sugere-se a importância de realizar pesquisa sobre as tendências existentes nos

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

sistemas de ensino brasileiros a respeito. Conforme identificado na literatura, de modo geral, pode-se observar a combinação dos quatro modelos, embora muitas vezes realizada de forma incipiente e aleatória. Por exemplo, em alguns sistemas de ensino são observadas: i) a expectativa de que o diretor escolar atue como agente do sistema, concomitantemente com a prática de intervir continuamente sobre a escola, de tal maneira que ela é desviada da realização de seu projeto político-pedagógico (modelo tradicional); ii) a determinação para que seja realizada na escola gestão democrática mediante o funcionamento de órgãos colegiados e até mesmo concedendo-se à escola a possibilidade de selecionar seu diretor (modelos colegiado e participativo); iii) a expectativa de que o diretor atue segundo o modelo de liderança na escola e se submeta a exames de certificação ou comprovação de competência técnica (modelo de liderança pedagógica) e iv) a expectativa de que o diretor escolar assuma funções gerenciais mediante a gestão efetiva dos recursos que recebe (modelo gerencial).

Por certo que as múltiplas facetas da realidade educacional demandam que a escola e sua gestão sejam marcadas pela complexidade, daí a possibilidade de se mesclarem aspectos de diferentes modelos. Porém é necessário que essa combinação seja feita de forma organizada e metodologicamente consistente, de modo a não gerar dúvidas, conflitos, hesitações e posicionamentos erráticos e até mesmo contraditórios, como é comum observar. Tal situação pode servir para explicar por que a seleção de diretores escolares não promoveu avanços significativos na qualidade do ensino, que subsiste num conjunto de medidas não articuladas a um modelo consistente de gestão e até mesmo que muitas vezes seja realizada de forma conflitante com esse modelo.

3.3. Critérios e procedimentos considerados eficazes na seleção de diretores escolares

Sem levar em consideração o modelo de gestão a ser praticado nas escolas, têm sido realizados trabalhos no sentido de definir práticas mais abrangentes e efetivas na seleção de diretores escolares. Um conjunto de fatores é, pois, julgado importante na realização da seleção dos melhores candidatos ao exercício do cargo/função de diretor escolar, de modo que o processo seja efetivo na escolha dos melhores candidatos. A seguir, apresenta-se a sua explicitação, realizada com base em

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

cotejamento de algumas fontes (New Schools Venture Fund, 2008; Department of Education and Early Childhood Development, 2009; Normore, 2004).

i) Ampla divulgação da abertura de vagas de direção escolar, acompanhada da descrição do papel e padrões de desempenho esperado.

Essa divulgação deve ser realizada mediante linguagem proativa, de modo a estimular candidaturas e criar o entendimento abrangente na comunidade escolar e até mesmo na comunidade mais ampla, do entendimento sobre o trabalho do diretor escolar e suas responsabilidades. Essa divulgação contribui para a formação coletiva de valores, expectativas e critérios de avaliação de diretores, condição essa fundamental, sobretudo, quando deve ocorrer a participação da comunidade na escolha desses profissionais.

ii) Adoção do mesmo quadro referencial e padrões de competência desejáveis para o exercício da direção escolar, em todos os procedimentos

Essa orientação é particularmente relevante no caso da adoção de diversos procedimentos para realizar a seleção, como, por exemplo, análise de *curriculum vitae*, entrevistas, provas de conhecimentos e outros. Ela garante a consistência entre os diferentes procedimentos e a convergência de seu foco em critérios centrais.

iii) Adoção do mesmo quadro referencial e procedimentos com todos os candidatos.

Essa orientação é especialmente importante no caso da realização de entrevista, sobretudo nas circunstâncias em que são empregados vários entrevistadores. Os mesmos devem receber capacitação ajustadora de seu entendimento em torno de uma concepção, princípios e critérios comuns a serem adotados por todos no processo.

Essa orientação remete não apenas à questão de justiça no tratamento dos candidatos submetidos ao processo de seleção mas também ao pressuposto de que

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

deve haver maior equilíbrio de competência entre os candidatos, de modo que sejam garantidas para as escolas condições semelhantes e aproximadas de qualidade.

iv) Comparação entre os candidatos com base em critérios de competência (conhecimentos, habilidades e atitudes).

A seleção pressupõe uma decisão de escolha de um entre vários, baseado emalgum critério, em relação ao qual deve haver uma possibilidade de comparação. Essa comparação pode ser realizada com exames de credenciamento, provas, testes, entrevistas, *role play* ou outros procedimentos que permitam conhecer e evidenciar as competências dos candidatos. Essa orientação segue o pressuposto de que o exercício das funções/cargo de direção escolar demandam competências específicas para além daquelas exercidas pelo professor na sala de aula.

v) Julgamento do conjunto de evidências de mérito dos candidatos por um painel ou comitê, especificamente criado para esse fim, ou pelo Conselho Escolar.

Esse julgamento deve ser realizado com certos princípios básicos de ética, transparência de critérios, justiça, imparcialidade e confidencialidade a respeito de questões pessoais, sendo necessária muita sensibilidade e competência para conduzi-lo. Daí a necessidade de selecionar com muita cautela o comitê para realizar essa tarefa.

3.4. Competências gerais definidas como importantes para o exercício da gestão escolar

A seleção de diretores escolares é entendida como sendo o processo de escolha daqueles que melhores competências demonstram possuir para o exercício da posição oferecida, dentre os candidatos que se apresentam. O que se pretende, conforme definido na literatura internacional, é reduzir os riscos associados com a indicação de pessoa sem as condições necessárias para o desempenho pretendido (Department of

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Education and Early Childhood Development – Victoria, AU, 2009). Para tanto, são definidas competências, além de pré-requisitos para ocupar o cargo.

No conjunto dos países que definem linhas gerais de trabalho do diretor escolar, para nortear o seu processo de seleção, são apontadas várias capacidades, dando destaque ao trabalho pedagógico de liderança do processo ensino aprendizagem.

Como exemplo de competências definidas no âmbito internacional, identifica-se:

- Apoiar e monitorar a aprendizagem dos alunos e o trabalho de ensino realizado pelos professores, com foco na melhoria dessa aprendizagem.
- Liderar a melhoria contínua do trabalho dos professores e o seu desenvolvimento profissional.
- Alinhar a atuação da equipe escolar com a visão e concepção educacional da escola.
- Delinear, orientar e acompanhar estrutura e processos organizacionais da escola, com foco na promoção da aprendizagem dos alunos.
- Promover o aumento da capacidade de liderança em toda a escola.
- Manter a eficiência e equidade no uso dos recursos necessários à realização dos objetivos educacionais da escola.
- Promover o cumprimento das disposições legais, dos regulamentos e das políticas oficiais.

Essas competências, definidas pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Infantil da Austrália (Department of Education and Early Childhood Development, Victoria, AU, 2009), se alinham em três áreas: i) gestão de currículo, ii) governança da escola e iii) gestão financeira, de recursos e de pessoas, focada na promoção da aprendizagem dos alunos. Quanto ao exercício da liderança, é definida a expectativa de que o diretor seja capaz de liderança técnica, humana, educacional, simbólica e cultural.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

No anexo 2, são apresentados quadros que sintetizam a realização de processos de seleção de diretores em diferentes países.

3.5. O significado da prática de seleção de diretores por eleição

Uma prática dos sistemas de ensino brasileiros, a seleção de diretores mediante sua eleição pela comunidade escolar, se dá com base em políticas públicas voltadas para a democratização da gestão da escola e construção de sua autonomia que pressupõem constituir-se esse processo em um fator que contribui para a criação de movimentos de participação da comunidade na tomada de decisões e gestão colegiada. É válido destacar que a legislação brasileira que prevê a política de gestão democrática não define a necessidade de eleição de diretores para tal fim, uma vez que define a designação de diretores como uma prerrogativa do governo e que, como condição para o exercício da gestão democrática, a LDBEN 9394/96 estabelece que essa participação se dará mediante a introdução na escola de mecanismos de gestão colegiada, como conselhos escolares, grêmios estudantis e outros, ou ainda mediante a realização do projeto pedagógico da escola de forma participativa pelos professores, conforme anteriormente indicado.

ELEIÇÃO

Processo de escolha de representantes de unidades sociais para assumir posições em que são tomadas decisões sobre os seus destinos, de modo a garantir a representação da vontade majoritária.
A eleição visa garantir a alternância de poder e a representatividade da maioria em posições de poder e tomada de decisões.

No âmbito internacional, em busca pela internet de informações sobre “eleição de diretores”, registram-se textos sobre o tema, na Espanha e em Portugal. Verifica-se, no entanto, pela descrição dos processos respectivos, que a seleção feita não representa uma votação ampla pela comunidade escolar, aos moldes de como é praticada no Brasil. Lá, ela é realizada mediante decisão tomada pelo colegiado escolar

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

escolhido pela comunidade, e não por uma votação direta pela comunidade. De modo semelhante, nos Estados Unidos, no Canadá, na Inglaterra e na Austrália, também ocorre a seleção do diretor feita mediante julgamento pelo colegiado escolar, constituído por representantes da comunidade da escola, tendo por base a análise criteriosa das competências dos candidatos, em cotejamento com critérios de desempenho definidos e das necessidades de desenvolvimento da escola.

Cabe destacar que a emergência da eleição no Brasil ocorre no contexto do desenvolvimento dos princípios de participação e movimento pela realização de gestão democrática e que se justificaria, portanto, na medida em que contribuísse para a promoção dessa participação e promovesse a mobilização da comunidade escolar no trabalho do cotidiano escolar mediante o comprometimento coletivo pelos seus resultados e pelo sentimento de pertencimento na comunidade escolar. Portanto, não deve se constituir em mero evento ou ato pontual de votação, ao arremedo das práticas de votação de representantes para ocuparem cargos públicos, caracterizadas, em grande parte, por desresponsabilização recíproca de votantes e votados pela efetivação de política de desenvolvimento. Cabe lembrar que a definição legislada de gestão democrática volta-se para a construção na escola de um ambiente participativo, em que a tomada de decisão é compartilhada e realizada de maneira colegiada. Isto é, a participação é entendida como um processo pleno e contínuo e não eventual e ocasional. Portanto, a realização de eleição de diretores em contextos em que o Conselho Escolar não é atuante se constitui em mero jogo formal caracterizado pelo arremedo e desvirtuamento do princípio democrático.

Conforme indicado por Dourado (1998), a eleição de diretores é percebida como uma “maneira de se contrapor à estrutura autoritária, burocratizada e verticalista da forma de organização do sistema escolar brasileiro”. No entanto, Paro (1996) identificou que o autoritarismo permanece nas escolas, mesmo com as práticas de eleição, por se constituir em característica da escola, que, uma vez existente se, constitui em condição adversa à criação de ambiente educacional compatível com a proposta formação de alunos para a cidadania.

Segundo Chauí (1993), a eleição implica em competição entre posições diversas, sejam elas de homens, grupos ou partidos, que pressupõem a ampla divulgação de opiniões e liberdade de expressão. Esse entendimento aponta, ao

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

mesmo tempo, para uma possibilidade e para uma limitação desse processo. Como possibilidade, a divulgação e o debate, que exige a mobilização da comunidade escolar em torno de um projeto de escola e a sua compreensão dos desafios educacionais, que devem ser assumidos e vencidos pela comunidade. Para que essa possibilidade ocorra, é fundamental que a campanha seja feita em torno de propostas, e não de pessoas. Como limitação, aponta-se a própria competição, que pode esfacelar o tecido educacional de uma escola, cuja qualidade de trabalho educacional demanda entendimento comum da proposta educacional e elevado espírito de cooperação e trabalho de equipe em torno dessa proposta e seu sentido educacional. No entanto, tem-se registrado a ocorrência nas escolas brasileiras da exacerbação de animosidades e sectarismos, muitas vezes alimentados por forças externas à comunidade escolar, como profissionais da carreira política, interessados no fortalecimento de cabos eleitorais (Saes e Alves, 2004).

3.6. A evolução do processo de seleção

O estudo das práticas e propostas de seleção de diretores escolares aponta para um caráter evolutivo de modelos que i) foram inicialmente marcados pelo centralismo, de que resultam práticas burocráticas e escolha de pessoa capaz de atuar a serviço da máquina burocrática e cumprir e fazer cumprir as determinações emanadas nesse âmbito, ii) passaram num segundo estágio para um modelo burocrático-participativo, a serviço da comunidade escolar; e iii) evoluíram posteriormente para um modelo que combina participação com profissionalização e iv) finalmente evolveram para um modelo gerencial voltado para a gestão de processos interessados em produzir resultados, isto é, aprendizagem dos alunos, adotando para a verificação dessa relação avaliações externas, além de avaliações institucionais internas.

Como os modelos não são, na prática, inteiramente aceitos e implementados, nem inteiramente rejeitados, ocorre na realidade, diante da passagem formal de um modelo para outro, a permanência de práticas anteriormente adotadas, criando modelos reais híbridos, sem que se tenha a compreensão de como se processa essa

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

combinação e a que valores os seus componentes servem, nem como os mesmos se combinam do ponto de vista de sua consistência e coerência.

Apesar das mudanças frequentes nas determinações das formas de seleção de diretores escolares, é possível sugerir que muito poucos avanços são registrados na melhoria efetiva da gestão escolar, cujo trabalho não tem sido norteado por parâmetros de qualidade e desempenho definidos e não tem um papel e identidade estabelecidos claramente. Em vista disso, é possível observar uma grande distância entre as afirmações gerais de expectativa de realização de gestão democrática e participativa e norteamento do projeto pedagógico da escola, e as práticas de gestão escolar, comumente realizadas com muita ênfase sobre atividades administrativas e burocráticas.

A respeito, é de grande importância que sejam realizados estudos que permitam compreender essas práticas e o que as sustenta, de modo que se possa vir a delinear uma política educacional capaz de abarcar a complexidade e a dinâmica do trabalho de liderança e gestão pelo diretor escolar, articulando, de maneira consistente, as demandas de cada modelo de gestão, que se reportam, cada um deles, a determinadas condições necessárias para o funcionamento da escola como parte de um sistema de ensino, uma vez que cada um deles, em si, não oferece condições de envolver e tratar de modo abrangente e dinâmico as complexidades do fazer educacional da escola.

4. A CERTIFICAÇAO PROFISSIONAL E SUAS BASES

No contexto das mudanças tecnológicas e da globalização que estabelecem contínuas mudanças na sociedade, nas suas organizações e nos hábitos de vida das pessoas, suas práticas e interações, emerge a consciência da importância do resgate do valor do ser humano como centro de todas as realizações. Essa nova condição é ao mesmo tempo promissora e desafiante. De um lado, ela estimula e pressiona a escola a acompanhar as mudanças que ocorrem, como condição para que a Educação oferecida esteja em acordo com a sociedade em contínua evolução. Por outro lado, esse contexto exige profissionais qualificados, polivalentes, para trabalhar em equipe, resolver problemas com autonomia, enfrentar situações imprevisíveis e conflitantes,

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

enfim, para exercer funções complexas, heterogêneas, desafiantes, abstratas e em constante mudança (Deluiz, 2001). Como a área da Educação é, dentre as demais da atuação pública, a mais onerosa em termos de número de pessoas que necessita envolver para atender sua população, tem-se registrado, no quadro do poder público, grande dificuldade em atrair, manter e estimular profissionais de competência compatível com as demandas atuais. Os desafios, portanto, são imensos e os gestores de sistemas de ensino estão alertas para a necessidade de adotar medidas que permitam enfrentar essa problemática com o devido cuidado e garantia de resultados positivos do trabalho realizado.

Nesse contexto, é identificada a necessidade de atenção especial com a seleção de profissionais da Educação e também com a sua formação e capacitação profissional compatíveis com as novas demandas, em que "a construção de aprendizagens deva ir além da aquisição formal de conhecimentos academicamente validados, mas construir saberes também a partir das mais diversificadas experiências que o sujeito enfrenta" (Ramos, 2001, p. 20) Em vista dessa condição, emerge o movimento da certificação ocupacional/profissional como um esforço de aproximação entre formação/capacitação profissional e trabalho, desenvolvido com base no entendimento de que todos os esforços voltados para contribuir para o desenvolvimento de competência profissional devem estar intimamente relacionados às demandas práticas do exercício profissional, continuamente revisitado. Ela é ao mesmo tempo decorrente do reconhecimento do distanciamento e muitas vezes da total desvinculação da formação de profissionais às demandas efetivas do trabalho e uma resposta para promover a superação dessa problemática.

A certificação emerge como uma discussão premente, sobretudo ao reconhecer que, da competência dos profissionais em enfrentar seus desafios de trabalho, dependem os resultados que promovam e que essas competências devem ser continuamente renovadas em face da dinâmica e das mudanças contínuas do mundo do trabalho em todos os seus contextos. A certificação, portanto, se assenta sobre o conceito de competência, que se refere à definição do exercício profissional do candidato, num contexto em que o profissional se defronta com a necessidade de demonstrar a capacidade de atuar tanto de forma segura como flexível e reflexiva, articulando vários saberes para o enfrentamento de responsabilidades

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

multidimensionais, que se modificam dinamicamente diante de novos estímulos, como acontece na época atual. Ela se constitui, por conseguinte, no processo destinado à avaliação de competências que os candidatos detenham para o exercício ocupacional ou profissional, de modo a poder atestar que o mesmo apresenta conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a realização do respectivo trabalho (Cardozo, Braga e Hashimoto. 2006).

Essa demanda é sobremodo premente em Educação, de cuja qualidade depende a democratização e o desenvolvimento da sociedade, a qualidade de vida das pessoas e sua realização pessoal e cidadã. Em consequência, para que a escola seja competente em promover Educação de qualidade segundo as novas demandas, torna-se necessário que seus profissionais sejam competentes em seu trabalho. Daí ser considerada importante a adoção de mecanismos de certificação profissional na área da Educação.

Pela adoção de um sistema certificação profissional em Educação obtêm-se vários resultados concomitantes:

i) Cria-se uma cultura de vinculação entre a Educação e o mundo do trabalho, de modo a estabelecer uma relação entre teoria e prática pela qual a formação de profissionais da Educação e as necessidades de desempenho na escola estejam mais intimamente interrelacionadas.
ii) Desenvolve-se um corpo de profissionais identificados como capazes de contribuir para as demandas da área profissional certificada.
iii) Os profissionais certificados recebem uma espécie de “selo de qualidade” profissional, que lhe oportuniza mais segurança e credibilidade em seu trabalho (Mehedff, 2001).
iv) São estabelecidos parâmetros para a melhoria contínua de desempenho profissional, que, além de nortearem o trabalho, servem como baliza estimuladora da dessa melhoria.
v) São definidos critérios de qualidade que garantem o atendimento às necessidades básicas de prestação de serviço social.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

A partir das experiências com a Certificação Ocupacional na área de Educação realizada pela Fundação Luís Eduardo Magalhães, da Bahia, conforme indicado por Hashimoto (2003), as contribuições da certificação são muitas:

i) Propicia aos profissionais certificados maior consciência do seu papel na escola com base nos critérios claramente definidos de ocupação dos cargos ou funções.
ii) Oferece à sociedade a oportunidade de reconhecimento público das competências e experiências dos ocupantes de cargos/ funções de direção escolar.
iii) Estabelece critérios meritocráticos para a evolução profissional, salarial e pessoal no contexto do quadro funcional.
iv) Estimula o aprimoramento funcional contínuo e fomenta boas práticas e experiências exitosas de atuação profissional.
v) Desenvolve padrões de qualidade básicos para o exercício das atividades educacionais, seu monitoramento e avaliação.
vi) Subsidia as decisões sobre incentivos para as carreiras dos profissionais da área credenciada.
vii) Oferece padrões básicos, que podem servir de critério para a formulação de políticas de formação inicial de educadores, assim como a formação continuada e em serviço.
viii) Oferece parâmetros para a realização de pesquisa educacional sintonizados com as exigências acadêmicas e da área de trabalho.

A certificação se constitui num sistema que possibilita identificar, promover e gerir os saberes que devem ser mobilizados pelos profissionais para atuem de modo a contribuir para a efetividade e melhoria da qualidade da Educação, tendo os interesses de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos como premissa básica. Essa certificação se assenta sobre a necessária definição de competências, sistematizadas em critério ou padrões, num contexto em que se demandam profissionais cada vez mais preparados para enfrentar um processo educacional cada vez mais polivalente, complexo, cambiante e imprevisível, que necessita ser realizado de modo integrado,

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

direcionado, sistematizado e comprometido, em superação a um mundo baseado na fragmentação, repetição, rotina, simplificação, separação entre concepção e execução do trabalho, dentre outros aspectos.

CERTIFICAÇÃO

É o processo de reconhecimento formal de competências, mediante a comprovação em exames, independentemente da forma como foram adquiridas, realizado por instituição competente, mediante a expedição de documento oficial.

Nesse contexto, é reconhecido que não bastam a escolarização e a qualificação formal para o trabalho. Isto é, os certificados e diplomas obtidos em cursos e programas conteudistas, cuja organização não leva em consideração a realidade da escola e as demandas sobre a qualidade do trabalho educacional a ser realizado, e conhecimentos, habilidades e atitudes exigidos, pouca contribuição oferecem para o desenvolvimento de competências profissionais. Aliás, é reconhecido amplamente que a formação profissional ofertada para a área de Educação pouca ou nenhuma relação tem apresentado em relação às demandas concretas e dinâmicas da escola, deixando muito a desejar como contribuição para a melhoria da qualidade do ensino.

É evidenciado na literatura corrente sobre a competência profissional, que esta se constitui na capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando-os em ação para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade em uma dada situação concreta de trabalho e em determinado contexto cultural (Deluiz, 2001, p. 13). Com base nessa perspectiva, a certificação profissional por competências implica no estabelecimento de uma cultura institucional e competência profissional cujas bases são o desenvolvimento da consciência profissional à qual é inerente a responsabilidade e o comprometimento ético e de cidadania pelos resultados do próprio trabalho.

Destaca-se que para o enfrentamento das demandas de trabalho na escola são necessárias competências e, além delas, "a capacidade de mobilizá-las para resolver problemas e enfrentar os imprevistos da situação de trabalho" (Deluiz, 2001, p.11). Portanto, não bastam boas competências para o bom exercício profissional, uma vez

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

que uma pessoa pode deter conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o desempenho, mas não vir a mobilizá-los, por motivos diversos. Logo, a certificação ocupacional não representa por si a resolução dos problemas de efetividade de desempenho profissional. Porém se constitui em condição sem a qual o profissional atua ao estilo de ensaio e erro, de que resulta grande desperdício de tempo, de recursos e, além disso, na promoção de resultados deficientes de trabalho. É o que tem acontecido com a gestão escolar brasileira, cujos diretores, em grande parte, aprendem a trabalhar em serviço, conduzidos por demandas imediatistas, corporativistas e clientelistas da escola e, portanto desenvolvem atitudes muitas vezes reativas, em vista do que passam a orientar sua atuação por visão pontual e imediatista, sem visão de conjunto e de futuro. Sem fundamentos teóricos que lhes permitam observar, discernir e atuar de modo abrangente e consistente a promover mudanças significativas na escola e na formação e aprendizagem dos alunos. Nessa condição, passam muitas vezes a assumir atividades administrativas de caráter limitado e sem conotação educativa.

Ao se reconhecer e referendar objetivamente, pela certificação, as competências de um candidato para o exercício de uma ocupação ou profissão, o que se define é, em tese, a possibilidade de o mesmo desempenhá-la em melhores condições do que outra pessoa que não detenha as competências consideradas necessárias. Estudo realizado por Teixeira (2006) no estado da Bahia identificou, por exemplo, que, quanto maior é a competência do diretor escolar atestada mediante exame de certificação, maior autonomia é exercida na escola para a realização do seu planejamento estratégico.

De qualquer forma, é importante o destaque de que, para promover a melhoria das práticas de gestão escolar, torna-se necessária a adoção de políticas públicas abrangentes e consistentes, que incorporem o enfrentamento de uma multiplicidade de desafios que interferem nesse trabalho. Também que se considere como parte dessas políticas a proposição de estratégias de contínua orientação, monitoramento e avaliação do trabalho do diretor escolar.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

4.1. A quem compete realizar a certificação

A implantação de um sistema de certificação profissional implica na existência ou formação de instituições ou órgãos credenciados pelo poder público, que tenham sólida e ampla credibilidade técnica, educacional, corporativa e reconhecimento pela sociedade civil, em referência à área da certificação, envolvendo a definição de competências e sua aferição, garantidas por metodologia e processos científicos rigorosos. Além da trabalhosa construção de um sistema de certificação, essas instituições ou órgãos devem ser capazes de obter a participação da comunidade educacional e realizar negociação com os segmentos profissionais envolvidos de modo a obter deles a aceitação para a realização de exames de certificação, continuamente aferidos em sua capacidade de discriminar entre os candidatos e reconhecer aqueles que melhor perfil apresentam em relação ao cargo/ funções certificados.

A respeito dessa aceitação, cabe destacar que se trata de condição fundamental e que ela se apresenta como um desafio importante, uma vez que, em geral, os educadores são especialmente reativos a qualquer esforço no sentido de se submeterem a processos de avaliação. Registra-se o fato de que o Ministério da Educação, no primeiro mandato do Governo Lula, pretendeu estabelecer programa de certificação de professores, mas não teve força política para enfrentar as resistências manifestadas ou não teve vontade política para realizar esse enfrentamento. A certificação ocupacional já tinha sido implantada no estado da Bahia, Minas Gerais e Acre e também no município de Campo Grande (MS), tendo sua implantação realizada sem percalços, apesar de manifestações de insatisfação com essa prática. Em Salvador, há registro de que diretores se sentiram desassistidos para a preparação para os exames de certificação, em vista do que, para contornar a questão, o estado passou a oferecer um curso preparatório para esse fim.

Cabe destacar que a certificação vai além da escolarização formal e seus diplomas correspondentes, uma vez que, diversamente dos cursos formais que guardam associação mais forte com o conhecimento construído, a certificação busca uma relação direta com o trabalho realizado e suas demandas concretas e objetivas. Daí porque as instituições formadoras, mediante a diplomação por completude de curso, não são as melhores credenciadoras. Trata-se de realização de exames

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

especificamente construídos e validados por organizações especialmente dedicadas a esse fim. Conforme apontado por Ramos (2001), a avaliação para a certificação é realizada independentemente do processo de formação, podendo até mesmo ser baseada em competências desenvolvidas no contexto da atuação profissional.

No âmbito internacional, há inúmeras instituições certificadoras de dirigentes escolares, por sua competência abrangente na definição de padrões de desempenho profissional na gestão escolar, na capacitação desses profissionais segundo esses padrões e na realização de medidas válidas e fidedignas dessas competências. Em vista disso, muitas delas são centros de estudo ou institutos situados em instituições de ensino superior, havendo também aquelas que são organizações instituídas pela sociedade civil (ONGs – Organizações Não Governamentais) em associação com o governo.

4.2. A certificação ocupacional de gestores escolares no Brasil

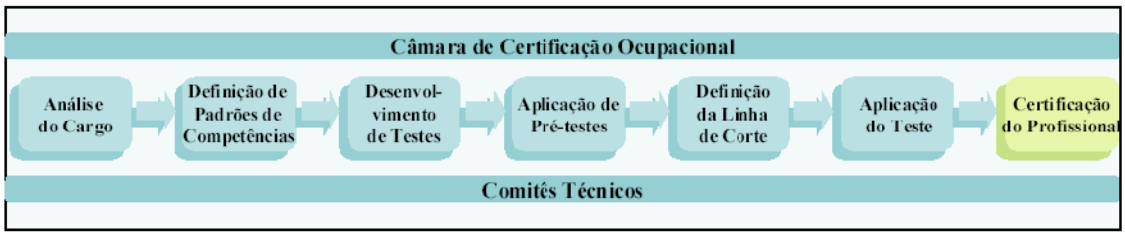
O pioneiro da certificação educacional no Brasil foi o estado da Bahia, cuja Secretaria Estadual de Educação comissionou a Fundação Luís Eduardo Magalhães para realizar a certificação de professores e diretores escolares. Essa demanda estava inserida em uma política educacional ampla, integrada no Programa Educar para Vencer, implantado no ano 2000, englobando seis projetos, dentre os quais o Fortalecimento da Gestão Escolar e a Certificação de Gestores e Especialistas.

O sistema foi desenvolvido em sete etapas, a saber: análise de cargo, definição de padrões de competências, desenvolvimento de testes, aplicação de pré-teste, definição de linha de corte, aplicação de teste, certificação do profissional. Conforme indicado por Catunda (2007), todas as etapas desse processo foram realizadas por meio de comitês técnicos, com a participação de profissionais ocupantes dos cargos a serem certificados e especialistas com notório saber nas competências avaliadas. A partir do desenvolvimento de competências, cujas categorias foram nominadas anteriormente, foram desenvolvidos os testes amplamente validados por juízes, por comitê de certificação e mediante aplicação em grupos experimentais.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Figura 1 - Processo de Certificação Ocupacional

da Fundação Luís Eduardo Magalhães[6]



O processo de certificação promovido pela Fundação Luís Eduardo Magalhães teve seus procedimentos, sua qualidade, sua coerência e sua precisão validados por uma Câmara de Certificação Ocupacional, soberana nas decisões, formada por especialistas, reconhecidos nacional e internacionalmente, com largo conhecimento no segmento foco da certificação, e por representante da Secretaria Estadual de Educação, contratante da certificação (Hashimoto, 2003).

O sistema de certificação de profissionais da Educação desenvolvido pela Fundação Luís Eduardo Magalhães teve "como premissa básica, desenvolver padrões nacionais que refletissem a práxis educacional em todas as partes do país, apesar de sua diversidade social, econômica e cultural." (Hashimoto, 2003). Dessa forma, desenvolveu padrões baseados na definição de competências básicas necessárias ao exercício de atividades profissionais de dirigentes escolares – Diretores e Vice-Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Secretários Escolares, Professores Alfabetizadores e Professores de Disciplinas aplicáveis em outros contextos educacionais, além dos da Bahia. Em vista disso e do reconhecimento da importância dessa certificação, assim como da credibilidade do sistema desenvolvido, a Fundação foi convidada pela Secretaria Estadual de Educação a aplicar esses exames no Acre e em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, pela Secretaria Municipal de Educação.

A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais desenvolveu um sistema próprio para a certificação de candidatos à direção escolar de suas escolas, cujo processo foi todo produzido e implementado no contexto da própria Secretaria.

[6] Fonte: Fundação Luís Eduardo Magalhães, referenciada por Catunda (2007).

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Conforme indicado anteriormente, a certificação envolve um processo rigoroso e sistemático de validação e testagem dos instrumentos de avaliação, que demanda aplicações experimentais e parametrizações de resultados. Em estágio preliminar desse processo, a Fundação Lemann, em parceria com a Universidade Positivo e CEDHAP - Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado, promoveu o desenvolvimento de processo de credenciamento de diretores escolares, que foi aplicado no estado do Tocantins, em 2008. Participaram do exame de credenciamento 819 professores, dos quais 50,67% com alguma experiência anterior como diretor de escola (Roussenq, Bassetti e Lück, 2009).

5. CAPACITAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES

Sabe-se que os diretores escolares interpretam os desafios do seu trabalho e o seu próprio papel em relação a esses desafios baseados em conhecimentos, crenças e teorias que dominem e habilidades que possuam. Logo, suas ações serão tão largas ou estreitas, tão sólidas ou fracas, tão consistentes ou frágeis, quanto o forem seus conhecimentos e suas habilidades. Em consequência, evidencia-se como de significativa relevância para melhorar o desempenho de diretores escolares a atenção com a qualidade e consistência de cursos capacitação, daí ser necessário examinar a política de capacitação de diretores e quais as condições para melhorar os cursos e iniciativas nesse sentido.

A exemplo disso, nos Estados Unidos, desde 1950, são registradas iniciativas consistentes voltadas para a melhoria dos cursos superiores de formação inicial de administradores educacionais. Com o objetivo de revisar os programas ofertados pelas universidades, de modo que viessem a formar administradores educacionais competentes para enfrentar os desafios das escolas e sistemas de ensino, foram criados o Conselho Nacional de Professores de Administração Escolar - NCPEA (1947), o Programa Cooperativo em Administração Educacional – CPEA (1950), o Conselho de Universidades Formadoras de Administradores Escolares - UCEA (1956) (Snyder, 1977).

A Inglaterra fundou o NCSL – National College of School Leadership, em funcionamento há mais de dez anos, com o objetivo de promover o desenvolvimento

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

da liderança educacional de escolas e centros de atendimento às crianças, mediante a realização de programas de formação inicial e a capacitação continuada de diretores escolares. Quatro objetivos específicos orientam os programas do NCSL: i) inspirando novos líderes, ii) desenvolvimento de grandes líderes, iii) empoderando líderes bem-sucedidos e iv) formatando a liderança futura. A efetivação desses objetivos é promovida mediante estratégias centradas no desempenho dos diretores, envolvendo: i) soluções locais, ii) ouvindo lideranças, iii) trabalhando com pessoas e iii) efetividade institucional (National College of School Leadership, 2009).

Com base no reconhecimento de que o exercício das funções de diretor escolar demanda competências específicas envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes das exercidas pelo professor na sala de aula, evidencia-se como imprescindível que o diretor escolar receba uma preparação inicial e que ela seja continuamente renovada e atualizada mediante a capacitação continuada e em serviço. Em vista disso, é registrado um investimento sistemático, em âmbito internacional, na organização, oferta e melhoria de cursos de gestão escolar enfocando as mais variadas temáticas de gestão, como uma forma de promover a melhoria da atuação desses profissionais. Tem tomado corpo também, face ao reconhecimento da importância de formação continuada e permanente, o reconhecimento da necessidade de programar e oferecer propostas de formação orientadas para melhorar e fortalecer as capacidades e saberes que os diretores devem exercer em sua escola, no enfrentamento de condições dinâmicas, flexíveis e em contínua mudança (Moraes e Lima, 2000; Poggi, 2001).

5.1. Programas e cursos de formação e capacitação de diretores

Os programas de formação e capacitação de diretores escolares são classificados em duas categorias: i) iniciais e ii) de capacitação contínua e em serviço. Os programas iniciais são aqueles promovidos anteriormente ao exercício profissional e de caráter preparatório para o mesmo. Quando o programa é de longa duração, é denominado como formação e realizado por instituições de ensino superior, destinando-se a conferir um diploma àqueles que o concluem com sucesso. Esses programas são organizados por iniciativa das instituições de ensino superior e

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

assumidos voluntariamente pelos interessados na formação. Com seu objetivo de formação, seu conteúdo tende a ser mais genérico. Quando os cursos são de curta duração, denominam-se de capacitação e são mais específicos, destinados a atender a necessidades próximas de trabalho.

Os programas de capacitação inicial, diversamente dos de formação inicial, portanto, atendem a necessidades imediatas de oferecer a professores condições rápidas para que proximamente possam vir a assumir as funções de direção escolar. Em geral, têm a duração de cerca de uma semana intensiva. Os programas de capacitação continuada ou em serviço correspondem a ações com carga horária relativamente pequena e ofertada em geral por iniciativa dos sistemas de ensino, baseada em demanda própria.

Na década de 1970, estava em vigor no Brasil uma legislação federal indicando que todos os diretores devessem ter formação inicial específica em administração escolar, definindo como meta que no final da década todos os diretores em exercício tivessem cumprido esse pré-requisito. Essa legislação foi definida em associação com a reforma do Curso de Pedagogia, que ocorreu em 1968, pela qual o mesmo passou a ofertar as habilitações de Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

Embora bem concorrida por professores com pretensões de se tornarem diretores, essa habilitação foi perdendo candidatos à medida que a designação de diretores passou a ser feita por eleição e a determinação legal da exigência mínima para esse exercício tenha se constituído em "lei que não pegou". Em vista disso, essa habilitação foi gradualmente deixando de ser ofertada devido ao número pequeno de alunos (Aguiar e Alloufa, 1998). Paralelamente houve a mudança de enfoque da formação de especialistas em Educação, incluindo os diretores escolares, que passou a ser ofertada em cursos de pós-graduação, cuja demanda cresceu devido a um conjunto de fatores[7], dentre os quais, vários sem vinculação com a profissionalização de diretores escolares.

[7] Esse crescimento ocorreu porque: i) havia uma grande demanda reprimida por parte dos professores por continuarem seus estudos em nível superior mais avançado; ii) essa demanda foi estimulada por legislações de carreira de magistério que definiam benefícios de aumento salarial a quem tivesse cursos de pós-graduação e iii) as instituições de ensino superior, sobretudo as particulares, ao visualizarem a oportunidade, diante da legislação que abria caminho para os cursos de formação de administradores, supervisores e orientadores, fizeram proliferar essa oferta, deixando de atender outras áreas

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

A partir da década de 1990, ganhou grande destaque nas políticas públicas educacionais o investimento na capacitação de diretores escolares, mediante o reconhecimento da centralidade da formação e capacitação dos gestores escolares na determinação da qualidade do ensino e no fortalecimento da gestão democrática da Educação pública. Dessa condição, resultaram várias iniciativas, dentre as quais, cabe destacar algumas. A pioneira e de maior repercussão foi a organização e implementação do curso Progestão, do Consed, mediante parceria com as secretarias de Educação descrita mais adiante. Mais recentemente, o MEC também assumiu esse desafio, criando o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação.

Para atender à demanda de capacitação de gestores escolares na Região Nordeste, o Ministério da Educação, por meio do Edital 001/2003/MEC, convocou instituições de ensino superior (públicas e comunitárias) para um processo seletivo por meio de projetos de formação continuada para professores da Educação Básica, tendo como foco a Gestão e Avaliação da Educação. A iniciativa do MEC objetivou também estreitar e ampliar os laços acadêmicos entre as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial de gestores, mediante o intercâmbio dos saberes pedagógicos e a articulação deles mesmos com os sistemas de ensino, numa dinâmica processual dialética.

Assim, em atendimento à demanda apresentada, o PAR – Formação, programa de Educação inserido no Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA), definiu como objetivos principais apoiar a melhoria da Educação nos municípios, indicados pelo MEC, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB necessitava ser melhorado, e dar continuidade às ações desencadeadas pelo Plano de Ações Articuladas – PAR. O PAR – Formação UFBA/ISP/MEC atua por meio da oferta do Curso de Formação de Gestores da Educação Básica na modalidade semipresencial (suporte impresso e online) para alguns municípios, indicados pelo MEC, dos estados de Alagoas, Bahia, Sergipe, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, nos seus respectivos polos, visando atender 1.460 gestores.

---

importantes da profissionalização de professores. Cresceu, pois, a demanda por cursos de Especialização em Gestão Educacional ou Escolar, tendo em vista o incentivo de sistemas públicos de ensino, como também a possibilidade de obter avanços salariais a partir de certificados nesse nível de graduação. Esse quadro geral revela como a legislação induz o desenvolvimento em certa direção, quando atende a interesses pessoais.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Cabe destacar a contribuição de setores da sociedade civil que têm se mobilizado para contribuir para a melhoria da qualidade do ensino mediante aportes significativos com programas diversos de capacitação para diretores escolares. São registrados, por exemplo, programas da Fundação Lemann (GSE – Gestão para o Sucesso, LGE – Líderes em Gestão Escolar), da Fundação Gerdau e da Fundação Ayrton Senna.

Programas de capacitação continuada e em serviço são realizados pelas Secretarias de Educação ou por instituições de ensino superior, por empresas de consultoria ou por profissionais contratados pelo sistema de ensino. A sua oferta pode ser feita em seminários, oficinas ou até mesmo em reuniões de trabalho e de integração de experiências, desde que orientadas também para a sistematização de aprendizagens voltadas para a mudança e a melhoria de desempenho. Nessa modalidade de capacitação, são identificados cursos de carga horária baixa e concentrada, promovidos antes de inserção de diretores nessas funções e também durante o seu exercício profissional.

De modo geral, registra-se uma contínua inadequação dos cursos ofertados por instituições de ensino superior, quanto à sua capacidade de preparar profissionais para enfrentarem de forma comprometida as demandas concretas do trabalho para o qual realizam seus cursos (Moraes e Lima, 2000) e, sobretudo, uma completa dissociação entre programas e metodologia dos cursos da área educacional e as demandas de trabalho presentes na escola. Por outro lado, também os programas de formação continuada e em serviço têm falhado para demonstrar que se constituem em investimento capaz de contribuir para que os profissionais que os recebem melhorem o seu desempenho profissional.

Portanto, torna-se necessária a revisão desse quadro para que venha a se promover a correção de suas inadequações e colocar a formação inicial e a continuada e em serviço de diretores escolares nas condições que atendam às demandas de formação e capacitação de gestores qualificados, reflexivos, criativos e conscientes de seu papel social (Moraes e Lima, 2000), capazes de mobilizar os professores na promoção da aprendizagem e formação dos seus alunos para o enfrentamento de seus desafios de cidadania e pessoais; criar uma cultura e clima organizacional escolar que estimule e promova a excelência educacional (Lück, 2010); articular a diversidade de

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

demandas segundo o princípio de inclusão e equidade; melhorar continuamente os resultados acadêmicos dos alunos, com base em aprendizagens significativas (Educational Research Service, National Association of Elementary School Principals e National Association of Secondary Principals, 2000); e promover a integração entre escola, pais e comunidade, segundo o espírito e propósito de realização de gestão democrática da escola.

Na continuidade são sistematizadas concepções e ideias a respeito de práticas de capacitação de diretores escolares, consideradas importantes na perspectiva de contribuir para que as ações nesse sentido sejam mais efetivas para formar diretores escolares mais competentes no exercício de suas funções. São examinadas questões como limitações apontadas a cursos de capacitação na área de gestão escolar e sua superação, programas de capacitação de caráter sistemático promovidos por sistemas de ensino e considerações a respeito da profissionalização de diretores em programas de formação e capacitação.

5.2. Limitações apontadas a cursos de capacitação e sua superação

A revisão de literatura sobre programas de formação/capacitação tanto inicial como em serviço de diretores escolares apresenta vários estudos indicando a percepção dos diretores que os realizaram, sendo frequente o reconhecimento de que os mesmos exerceram pouca ou nenhuma influência sobre o seu desempenho profissional, e que as aprendizagens obtidas no próprio trabalho foram a sua principal fonte de desenvolvimento. Dentre as várias justificativas apresentadas para essa perspectiva, destaca-se a indicação de que os conteúdos eram dissociados da prática por sua abstração e a metodologia era convencional (Snyder, 1977). Em suma, os cursos de capacitação não logravam promover aprendizagens transferíveis para o trabalho, tendo em vista, sobretudo, a defasagem da sua proposta em relação às demandas da atuação como diretor escolar.

Em relatório de estudo realizado ao longo de seis anos, envolvendo 22 instituições de ensino superior formadoras de administradores escolares (UCEA), é apresentado um conjunto de conclusões a respeito de fatores que contribuem para que essa formação seja realizada com limitações comprometedoras de seus objetivos

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

de formar profissionais mais capazes para o enfrentamento dos desafios de gestão da escola. Constam das limitações apontadas no estudo (Milstein, 1992; Milstein e Krueger, 1997) aspectos críticos para a qualidade da formação ofertada, dentre os quais:

i) A ênfase na aquisição e reprodução de conhecimentos, em vez de sua aplicação, isto é, sobre o discurso explicativo dos fatos e fenômenos, sem preocupação com a resolução de problemas e métodos de intervenção sobre eles, sobretudo em questões de relacionamento humano e comunicação.
ii) A programação baseada em conteúdos, em vez de em desempenho e nas necessidades da escola.
iii) A programação baseada em deficiências, em vez de melhoria e mudanças.
iv) Adoção de avaliações formais do aproveitamento dos cursos, em vez de avaliações direcionadas para a melhoria.
v) Organização estática e rígida dos programas, em vez de dinâmica e evolutiva, capaz de comportar as variações de clientela entre diferentes grupos.
vi) Ausência de promoção de experiências dinâmicas de aprendizagens, como o *role-play,* a observação, a dramatização ou o estudo de caso.
vii) Ausência de monitoramento do desenvolvimento dos participantes e de avaliação como feedback.
viii) Falta de experiência dos docentes desses cursos, como administradores de escola ou líderes reconhecidos de programas educacionais, e a consequente dificuldade dos mesmos de visualizar essa prática, exemplificar situações e trabalhar com casos reais.
ix) Falta de sequenciação e continuidade entre diferentes segmentos de capacitação.
x) Falta de associação entre os participantes como membros de um mesmo grupo de apoio no desenvolvimento de competências profissionais.

Para a superação dessas limitações, é sugerido que os cursos de capacitação de diretores escolares sejam realizados levando em consideração um conjunto de fatores, a seguir apresentados. Porém, antes e acima de tudo, aponta-se a necessidade

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

de articular condições objetivas do trabalho do diretor, como a definição de uma concepção de gestão escolar e do papel do diretor escolar para sua efetivação, e das competências necessárias para exercê-lo, conforme já indicado; os desdobramentos de seu trabalho face às condições estruturais, organizacionais e materiais da escola; as expectativas de desempenho expressas em normas e regulamentos, assim como as representações sociais que os diferentes atores da comunidade escolar fazem sobre o seu desempenho.

Com base em estudo realizado por Poggi (2001) e por Lück (2002), são identificados certos princípios e cuidados a serem levados em conta na organização e oferta de cursos de formação de diretores com qualidade. Muito embora muitos deles se refiram à formação continuada e em serviço, são também aplicáveis à formação inicial de longa duração, uma vez que nesses cursos também são identificados os mesmos problemas.

i) A capacitação para o exercício das funções de diretor escolar deve necessariamente anteceder a iniciação dos candidatos nesse trabalho, de modo a evitar que os mesmos aprendam a sua função por ensaio e erro.
ii) Além da formação inicial, o diretor, durante o exercício de seu trabalho, deve ser envolvido em processo contínuo e sistemático de capacitação em serviço, de modo a complementar, reforçar e renovar competências e ajudá-lo a fazer sentido das situações novas e dinâmicas com que se defronta no trabalho.
iii) Seminários, cursos, oficinas, palestras, sessões de troca de experiências, estágios, grupos de discussão, visitações e outras experiências diversas de capacitação devem fazer parte de um programa integrado, de modo a estabelecer continuidade, sequenciação, sistematização e unidade, superadoras das práticas fragmentadas de eventos isolados. Para tanto, eles devem constituir-se em uma política de capacitação de diretores escolares, objetivando o desenvolvimento profissional do diretor, com foco na sua contribuição para a maior efetividade do trabalho escolar.
iv) Os programas devem ser norteados por um marco conceitual e teórico correspondente à concepção de escola, de gestão escolar e de seu papel na

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

determinação da qualidade do ensino, que sejam adotados como referencial e orientação não só para o norteamento do programa de capacitação, mas também para a seleção dos diretores e acompanhamento de seu trabalho.

v) A superação de práticas de capacitação fragmentadas e tendência à realização de capacitação como eventos fechados em si mesmos, deve ser promovida mediante a adoção de princípios de continuidade e sequenciação, garantidos quando o programa é baseado em concepção abrangente de gestão escolar. Também mediante a adoção de critérios ou parâmetros de desempenho delineados a partir de visão conjunta de todos os desafios que o diretor escolar enfrenta em seu trabalho e resultados que deve promover.

vi) Sem padrões de desempenho, não é possível delinear programa de capacitação que leve em consideração a necessidade de contribuir para que o diretor desenvolva competências para seu trabalho baseadas em uma visão de conjunto e abrangente sobre o mesmo.

vii) De modo a capacitar os diretores ao enfrentamento de demandas de trabalho na escola, as atividades de capacitação devem levar em consideração, de modo bastante próximo, as condições concretas de trabalho da escola, assim como as políticas de desenvolvimento educacional de seu sistema de ensino, estabelecendo articulação entre ambas as áreas.

viii) O estudo de caso, a exemplificação, a observação, a simulação de casos mediante *role play* e dramatização devem fazer parte do desenvolvimento dos conteúdos das sessões de capacitação, de modo que elas deixem de ter significado estanque e dissociado da realidade. Os conteúdos dos cursos devem constituir-se em representações teóricas da realidade educacional e escolar, ou em possibilidades teórico-metodológicas de intervenções sobre a mesma.

ix) De modo a se criar a cultura de vinculação entre teoria e prática e estabelecimento do compromisso de pôr em prática as aprendizagens desenvolvidas, a cada segmento de aprendizagem, os cursistas devem

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

produzir um plano de aplicação da aprendizagem. Esse plano serve para vários resultados: disciplinar a vinculação entre discurso e ação pelos cursistas, orientar a aplicação de aprendizagens, monitorar as ações, avaliar o impacto dos cursos. Dessa forma, cria-se em última instância a cultura de aprender para aplicar;

x) O programa de capacitação e suas ações específicas devem ser organizados tendo como componente um subprograma de acompanhamento da aplicação das aprendizagens e avaliação, o que demanda alocação de tempo especial, seja para docentes do programa, seja para seu coordenador ou outro profissional contratado para esse fim. Não se justifica a realização de programas interessados em sua efetividade que não tenham esse componente em seu planejamento.

xi) Seguindo os princípios da andragogia, deve-se explorar o conhecimento que os participantes trazem consigo a respeito dos conceitos, das estratégias e dos conteúdos focados, em associação com sua percepção da realidade escolar. Essa se constitui em condição fundamental para a efetividade dos cursos de capacitação e melhor aproveitamento pelos cursistas. Mediante esse princípio metodológico, torna-se possível que eles aproveitem melhor o curso, vinculando seus conhecimentos práticos a perspectivas mais consistentes e abrangentes, assim como expandi-los ou corrigi-los quando for o caso;

xii) Na medida em que os cursistas sejam organizados em coortes ou grupos fechados, cria-se a possibilidade de os mesmos se constituírem em grupos de apoio recíproco e troca de experiências na aplicação das aprendizagens desenvolvidas, seu reforço e sua possível reformulação. Também se tornam possíveis o monitoramento e avaliação dessa aplicação de aprendizagem, que se constitui em condição necessária para o julgamento da efetividade dos cursos ofertados.

xiii) A formação de equipes pequenas de aprendizagem facilita e induz o estabelecimento de vínculos para além das experiências de aprendizagem e promove a troca de experiências e o apoio recíproco no dia a dia de trabalho.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

xiv) Na medida em que as unidades de capacitação sejam orientadas por identificação de problemas, diagnóstico, compreensão de seus desdobramentos, com uma perspectiva investigativa, e estudo de métodos e estratégias de intervenção, estabelece-se a vinculação entre teoria e prática e promove-se o desenvolvimento de competências.

Destaca-se que da mesma forma como a efetividade de uma organização se apoia e é sustentada por uma visão clara de seu papel e seus objetivos, também sobre essa visão se assenta a qualidade e efetividade dos programas de capacitação de diretores escolares (Chenoweth, Carr e Ruhl, 2002). Em acordo com esta proposição, em relação à formação inicial em curso superior, um programa de capacitação, conforme identificado pelo Conselho de Universidades que promovem cursos de formação de administradores/líderes escolares nos Estados Unidos (UCEA), esses cursos devem substituir a concepção tradicional e fragmentada em disciplinas e conteúdos isolados e desconectados das demandas de gestão da escola, e serem orientados por uma combinação de conhecimentos, habilidades e disposições exercidos em um centro de aprendizagem e formação humana, segundo padrões amplos de desempenho, que levem em consideração a dinâmica socioeducacional (Chenoweth, Carr e Ruhl, 2002).

Destaca-se que esses cursos devem ser organizados de forma coerente, consistente e integrada com os desafios que a gestão educacional apresenta, envolvendo o desenvolvimento, em todas as suas unidades, de habilidades de liderança e coliderança, resolução de conflitos, trabalho em equipe, comunicação, utilização de várias fontes de informação, perspectiva analítica e interativa na solução de problemas, dentre outros aspectos. Para tanto, esses cursos devem ter como foco: i) o desenvolvimento de competências profissionais para a resolução de problemas e enfrentamento de desafios; ii) a adoção de metodologias inovadoras, participativas e exploratórias; iii) avaliação contínua mediante métodos qualitativos e formativos; iv) perspectiva interdisciplinar e interativa de análise e solução de problemas; v) a vinculação da teoria com a prática e a realização de trabalho de campo e vi) visão de conjunto e de futuro. Acrescente-se que essas mesmas demandas se aplicam a cursos de formação inicial e capacitação continuada e em serviço.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

O Ministério da Educação da Argentina orienta para a definição de políticas de capacitação de diretores escolares que se leve em consideração as políticas de gestão escolar focadas na melhoria da escola e especificamente que se considere: i) as prioridades políticas fixadas para nortear a ação escolar; ii) a singularidade dos contextos locais e institucionais em que se desenvolve a prática pedagógica de cada escola, com sua cultura, suas possibilidades de mudança e seus desafios cotidianos e iii) o conjunto de saberes profissionais construídos pelos diretores, que se constituem em marcos de referência para sua própria prática pedagógica e de gestão (Ministério da Educação da Argentina, 2010).

Ainda, segundo esse Ministério de Educação, a essa capacitação operacionalmente cabe: i) explorar os conhecimentos e as experiências desenvolvidos pelos diretores sob a luz de referências teóricas que possibilitem novos e mais efetivos olhares sobre os problemas enfrentados; ii) sistematizar e analisar informações disponíveis nas escolas e nos diversos âmbitos do sistema a que estão jurisdicionadas, de modo a integrar diagnósticos e dar-lhes perspectiva abrangente; iii) desenvolver perspectivas de pensamento e análise que permitam fazer novas leituras sobre a realidade escolar e sobre as condições em que se realiza o trabalho do diretor e iv) elaborar de forma participativa e com enfoque abrangente intervenções mais potentes para a atuação na escola (Ministério de Educação da Argentina, 2010). Essa capacitação se promove mediante a criação de ambientes integradores de trabalho, reflexão e sistematização de experiências e saberes dos diretores, com o objetivo de articular conhecimentos e práticas construídos cotidianamente e em diversos campos de saberes.

5.3. Progestão, Programa Nacional Escola de Gestores e PAR – Formação

Três programas em âmbito de governo podem ser destacados: o Progestão, o Programa Nacional Escola de Gestores e o PAR-Formação.

O Progestão é um programa de capacitação de gestores escolares promovido pelo Consed, em parceria com Secretarias Estaduais de Educação as estaduais, com o objetivo de oferecer capacitação de gestores escolares, em equipe, de forma participativa e em estreita vinculação com seu trabalho, de modo a superar limitações apresentadas nos programas convencionais de capacitação. Em vigência desde 1998,

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

já capacitou mais de 110 mil gestores, sobretudo de escolas estaduais, embora tenha sido ofertado para alguns sistemas municipais de ensino.

Esse programa foi criado como parte da política de promoção da melhoria da qualidade da gestão escolar definida pela Consed, da qual fez parte também, a RENAGESTE – Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional, A revista *Gestão em Rede*, que até 2009 publicou 98 exemplares, e o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, que desde 1998 até 2010 premiou 21.130 escolas. O Progestão se constituiu mediante um esforço conjunto e concentrado no sentido de superar as limitações das ações de capacitação continuada e em serviço apontadas anteriormente e garantido pela parceria de todas as unidades federadas do país. Para tanto, a RENAGESTE (Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar), programa-base para a efetivação da mencionada política do Consed, realizou um levantamento com diretores de escola de todas as unidades federadas para identificar as áreas de maior problemática e dificuldade de enfrentamento em seu trabalho *(veja uma lista dessas problemáticas no anexo 3).* O objetivo desse levantamento foi definir áreas de atenção a serem privilegiadas nos cursos, como norteadoras de módulos de aprendizagem.

Esse programa adotou metodologia participativa e integradora de teoria e prática, por meio de encontros presenciais intercalados com trabalho de aplicação na escola, em um processo devidamente acompanhada por monitores capacitados para esse fim. Essa capacitação envolveu a equipe de gestão da escola, em vista do que o programa se constituiu não apenas em capacitação dos participantes mas também em promoção de trabalho em equipe e transformação das práticas escolares. Essa talvez seja a razão pela qual na avaliação do programa o mesmo tenha recebido elevadas pontuações.

Outro programa de destaque nacional é Programa Nacional Escola de Gestores, promovido pelo MEC, implementado, em caráter experimental, em 2005, sob a coordenação do INEP, tendo realizado um projeto-piloto de formação de dirigentes por meio de um curso de 100 horas, que atingiu 400 dirigentes de escolas de dez estados da federação. Nesse curso, utilizou-se o suporte tecnológico do e-Proinfo. A re-elaboração do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica tem como referência, além da avaliação do projeto-piloto realizada pelo INEP, um estudo realizado sobre programas de formação de gestores escolares, que teve como objetivo

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

analisar de forma comparativa cinco programas voltados para a formação de gestores escolares, indicando suas principais características em relação às novas tendências educativas. São eles: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental – PROGED, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores – CINPOP, Programa de Formação de Gestores da Educação Pública – UDJF.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica integra, portanto, um conjunto de estratégias voltadas à formação de gestores escolares e objetiva a institucionalização de uma política de formação nacional de gestores escolares, baseada nos princípios da gestão democrática, tendo por eixo a escola como espaço de inclusão social e da emancipação humana.

Como esforço federal em consideração aos princípios de equidade na promoção do desenvolvimento da qualidade da gestão escolar, o MEC instituiu uma política para atender à demanda de capacitação de gestores escolares na Região Nordeste. Com o Edital 001/2003/MEC, convocou instituições de ensino superior (públicas e comunitárias) para um processo seletivo por meio de projetos de formação continuada para professores da Educação Básica, tendo como foco a Gestão e Avaliação da Educação. A iniciativa do MEC objetivou também estreitar e ampliar os laços acadêmicos entre as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial de gestores, mediante, o intercâmbio dos saberes pedagógicos e a articulação destes mesmos com os sistemas de ensino numa dinâmica processual dialética.

Assim, em atendimento à demanda apresentada, o PAR - Formação, programa de Educação inserido no Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA), definiu como objetivos principais apoiar a melhoria da Educação nos municípios, indicados pelo MEC, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) necessitava ser melhorado e dar continuidade às ações desencadeadas pelo Plano de Ações Articuladas – PAR. O PAR – Formação UFBA/ISP/MEC atua por meio da oferta do Curso de Formação de Gestores da Educação Básica na modalidade semipresencial (suporte impresso e online) para alguns municípios, indicados pelo MEC, dos estados de Alagoas, Bahia, Sergipe, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, nos seus respectivos polos, visando atender 1.460 gestores.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

5.4. A profissionalização de diretores a partir de programas de capacitação

A capacitação de professores para assumirem com competência as funções de diretor escolar demanda muito esforço e tempo por parte tanto dos diretores como dos organizadores dos programas ofertados. Por certo, demanda a aplicação de recursos substanciais. Em vista disso, é fundamental que haja, em associação a esse investimento, o cuidado para que o mesmo seja revertido na melhoria da qualidade do ensino, mediante a aplicação das aprendizagens desenvolvidas, de modo a melhorar a escola e inovar as suas práticas.

É importante considerar que essa aprendizagem além de ser onerosa, demanda muito tempo. A mudança contínua de diretores nas escolas, como tem sido determinada por legislação própria dos sistemas de ensino, em relação a mecanismos de eleição, que estabelece períodos relativamente curtos de gestão (dois ou três anos, com possibilidade de uma recondução), portanto, é eminentemente contraproducente, uma vez que, ao cabo de cerca de quatro ou seis anos, quando o diretor desenvolveu competências para melhor desempenhar suas funções, é obrigado a deixá-las e voltar para a sala de aula, muitas vezes desatualizado para o trabalho docente, sobretudo se deixou de dar aula, se não se envolveu em atividades de assistir aulas, apoiar os professores no planejamento de aulas e no acompanhamento da avaliação e aprendizagem dos alunos, que também são atuações importantes do diretor escolar. Além da mudança de diretores por força de regulamentações que privilegiam a rotatividade de professores na direção escolar, acrescenta-se ainda a desmotivação de diretores em continuar no exercício dessas funções, em decorrência de vários fatores, como o grande ônus de dedicação ao trabalho sem o retorno financeiro compensatório.

Cabe, pois, aos delineadores de políticas educacionais levarem em consideração essa problemática quando da revisão das políticas existentes, levando em consideração a importância da profissionalização de diretores escolares, como uma condição para garantir maior efetividade de seu trabalho.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

6. DESTAQUES PARA O DELINEAMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O reconhecimento da importância do papel do diretor na escola focado na afirmação de que "a escola tem a cara do seu diretor" se associa ao entendimento de que uma vez escolhido o diretor adequado para a escola e que o mesmo esteja devidamente capacitado para o exercício de suas funções, a escola funcionará bem e apresentará bons resultados educacionais.

No entanto, deve-se ter em mente que ao se orientar o processo de seleção de diretores com base nesse entendimento, tem-se como consequência a consideração do processo de seleção com um foco centrado na pessoa do diretor e, portanto, descontextualizado, fragmentado e isolado, em desconsideração aos processos interferentes e interinfluentes na gestão escolar e na determinação da qualidade do ensino. A ideia, em certo sentido mágica, que subjaz a essa concepção é a de que o caráter, as qualidades e o estilo pessoal do diretor são os verdadeiros e mais importantes responsáveis pela qualidade do seu trabalho. Essa concepção reduz ao indivíduo (diretor) a responsabilidade pela promoção da qualidade do ensino e deixa de levar em consideração as dimensões históricas, sociais, culturais, estruturais e funcionais complexas e, sobretudo, dinâmicas do processo educacional que ocorre na escola, no embate com estimulações internas e externas de diversas ordens – dentre as quais se destacam as ações das Secretarias de Educação.

Evidencia-se que, ao se reduzir ao indivíduo, a responsabilidade sobre a qualidade de gestão escolar, reduz-se em consequência ao processo de seleção como um evento, a qualidade de seu trabalho e se esquece dos processos dinâmicos diários que exigem novos posicionamentos e competências continuamente, assim como se desconsiderem os fatores conflitantes com que a escola se defronta no dia a dia no embate com os desafios internos e externos. Não se deve deixar de reconhecer que os diretores escolares exercem uma significativa influência sobre a efetividade do trabalho de sua escola e aprendizagem de seus alunos. Pesquisas indicam que dos fatores internos à escola, depois da influência do trabalho em sala de aula, a atuação do diretor é a que mais influência exerce sobre a aprendizagem dos alunos (Department of Education and Early Childhood Development, Victoria, AU, 2009). No

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

entanto, a sua atuação não ocorre de modo isolado e dependente apenas de sua pessoa, pois um conjunto de fatores nela é interferente.

A complexidade e a dinâmica do processo de gestão a ser exercido pelo diretor escolar exigem um conjunto de processos contínuos e não apenas medidas isoladas e pontuais relacionadas à sua seleção, com base no entendimento das competências e dos padrões de desempenho definidos. Envolve também um sistema de coordenação, apoio e monitoramento de seu trabalho, associados à sua capacitação contínua focada nos desafios identificados no processo, de modo que esse profissional possa exercer as funções conforme desejável.

CAPÍTULO III

MAPEAMENTO DE PRÁTICAS DE SELEÇÃO E CAPACITAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES

Este capítulo tem por objetivo mapear as práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação de capitais brasileiras, obtidas mediante questionário respondido por oficiais dessas secretarias, no período entre agosto e setembro de 2010. A pesquisa identifica, localiza e ordena processos e modalidades adotadas na seleção de diretores escolares, assim como na capacitação desses profissionais para prepará-los para o exercício de suas funções.

Participaram da pesquisa, no âmbito das secretarias estaduais, 24 unidades federadas: Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal. Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins. No âmbito das Secretarias Municipais de Educação das capitais brasileiras, participaram Belém (Pará), Belo Horizonte (Minas Gerais), Campo Grande (Mato Grosso do Sul), Cuiabá (Mato Grosso), Curitiba (Paraná), Manaus (Amazonas), Porto Velho (Rondônia), Recife (Pernambuco), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), Salvador (Bahia), São Paulo (São Paulo).

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Os dados são sistematizados e apresentados em duas partes: a análise dos resultados dos sistemas estaduais de ensino e a análise dos resultados dos sistemas municipais das capitais.

1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO

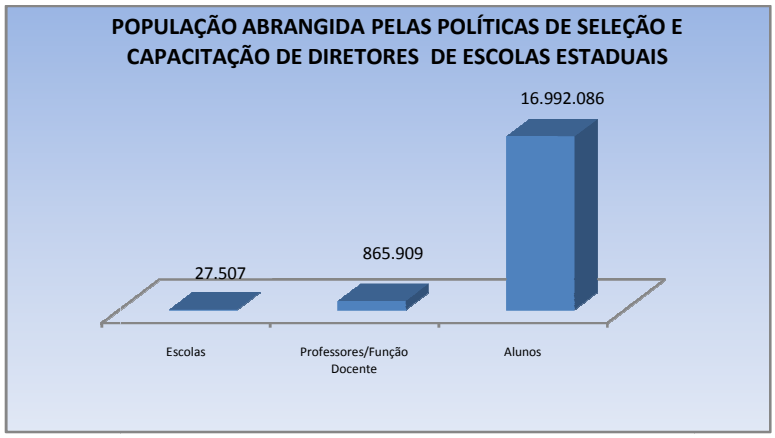
Com base na sistematização de dados fornecidos pelos sistemas estaduais de ensino em torno das questões apresentadas no questionário, dez categorias de informações são a seguir descritas, focalizando: i) abrangência das práticas de seleção e capacitação objeto da pesquisa; ii) existência de unidade responsável pelas políticas de seleção e provimento do cargo de diretor escolar; iii) modalidades de seleção de diretores escolares; iv) definição de critérios de competência de desempenho; v) pré-requisitos exigidos para o cargo de diretor escolar; vi) datas de realização de eleições; vii) média de candidatos por chapa; viii) vantagens e desvantagens da realização de eleições; ix) anos de exercício no cargo pelo diretor eleito e x) capacitação de diretores.

1.1. Abrangência da pesquisa

A pesquisa realizada junto às Secretarias Estaduais de Educação revela que as políticas adotadas na condução do processo de seleção e capacitação dos ocupantes do cargo de Direção Escolar envolvem, segundo as informações prestadas pelas 24 unidades federadas que responderam ao questionário, um contingente de 27.507 escolas, 866.909 professores/funções docentes e 16.992.086 alunos.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

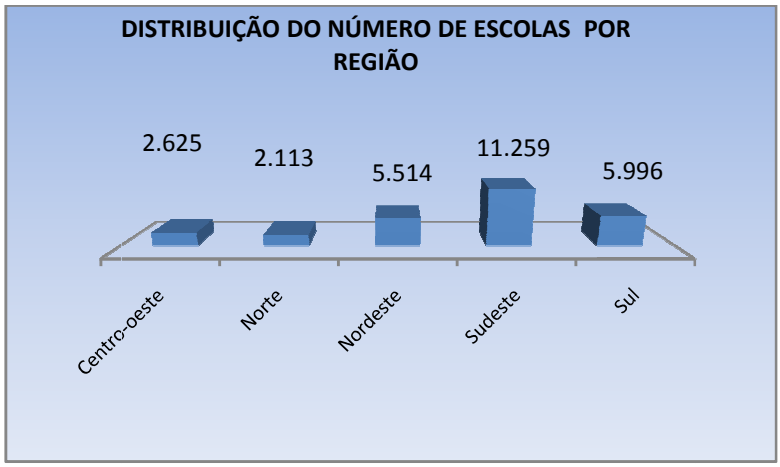
Gráfico 1



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Analisando os dados por região, verifica-se que a Sudeste apresenta o maior número de escolas estaduais (41%), seguida da Região Sul (22%), da Nordeste (20%) e Centro Oeste (10%). A Região Norte se apresenta com a menor rede de escolas (7%), porém dois estados não participaram da pesquisa e um deles apresentou dados incompletos. A Região Nordeste, por sua vez, deixou de apresentar dados de dois estados. A Região Sudeste e a Região Sul perfazem 63% do número das escolas dos estados representados nesta pesquisa.

Gráfico 2



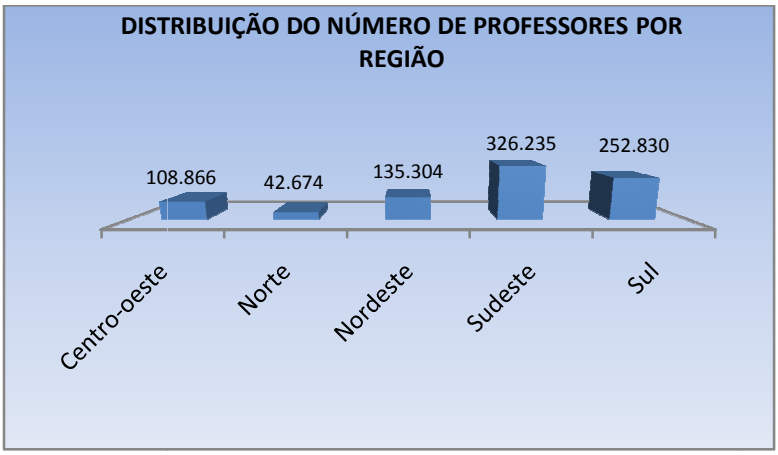
Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Observa-se que essa tendência de diferença entre regiões mantém-se em proporções semelhantes em relação ao número de professores e alunos, conforme se

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

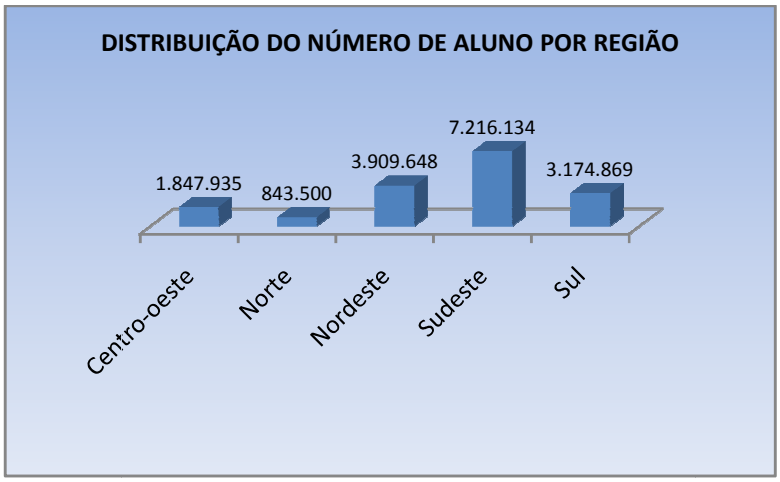
verifica nos gráficos 3 e 4, a seguir. No entanto, no Sul aumenta a proporção de professores em relação à proporção de escolas, enquanto no Nordeste essa proporção cai, o que sugere haver no Nordeste mais alunos e menos professores por escola, o que, em relação às demais regiões, impõe desafios maiores de gestão escolar. A Região Sul é a que demonstra ter menos alunos e mais professores por escola, proporcionalmente às demais regiões.

Gráfico 3



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Gráfico 4



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Tabela 1 - Distribuição da População Abrangida pelas Políticas de Seleção e Capacitação de Diretor Escolar por Estado

Região	Estado	Nº Escolas	Nº Professores/ Função Docente	N º Alunos
Centro-Oeste	Distrito Federal	645	29.000	530.000
	Goiás	1.090	37.866	591.857
	Mato Grosso	531	25.000	430.724
	Mato Grosso do Sul	359	17.000	295.354
	Subtotal	**2.625**	**108.866**	**1.847.935**
Norte	Acre	256	1200	NI
	Amapá	NP	NP	NP
	Amazonas	570	15.000	NI
	Pará	547	19.243	613.500
	Rondônia	406	NI	NI
	Roraima	NP	NP	NP
	Tocantins	334	7.231	230.000
	Subtotal	**2.113**	**42.674**	**843.500**
Nordeste	Alagoas	NP	NP	NP
	Bahia	999	27.418	1.246.334
	Ceará	521	15.000	552.467
	Maranhão	1.432	25.496	524.894
	Paraíba	NI	NI	NI
	Pernambuco	946	26.754	926.045
	Piauí	615	20.724	121.014
	Rio Grande do Norte	614	11.802	320.787
	Sergipe	387	8.110	218.107
	Subtotal	**5.514**	**135.304**	**3.909.648**
Sudeste	Espírito Santo	581	1.573	301.916
	Minas Gerais	3.934	109.508	2.447.385
	Rio de Janeiro	1474	NI	NI
	São Paulo	5.270	215.154	4.466.833
	Subtotal	**11.259**	**326.235**	**7.216.134**
Sul	Paraná	2.111	170.000	1.313.769
	Rio Grande do Sul	2.535	49.630	1.130.00
	Santa Catarina	1.350	33.200	731.100
	Subtotal	**5.996**	**252.830**	**3.174.869**

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Legenda: NP – não participou NI – não informou

1.2. Unidade Responsável pelas Políticas de Seleção e Provimento do Cargo de Diretor Escolar

Das 24 Secretarias Estaduais de Educação participantes desta pesquisa, 19 (80%) indicaram que contam, em sua estrutura organizacional, com unidade

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

responsável pela definição de políticas de seleção e provimento para o cargo de Direção Escolar. Essas unidades correspondem a Superintendência (Maranhão, Paraná, Mato Grosso), Assessoria Especial (Espírito Santo), Diretoria (Acre, Minas Gerais, Santa Catarina, Tocantins), Departamento (Amazonas), Coordenação (Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte), Gerência (Pernambuco), Unidade (Piauí).

Cabe comentar que Distrito Federal, São Paulo e Pará indicaram a existência dessa estrutura específica, mas que, no entanto, sua nomenclatura aponta para outras funções, como Departamento de Recursos Humanos (São Paulo), Secretaria Adjunta de Ensino (Pará) e Gabinete da Secretaria de Educação (Distrito Federal).

A existência daquelas estruturas na Secretaria de Educação aponta a sua determinação na promoção de consistência à gestão das escolas dos seus sistemas de ensino. Com base nessas unidades, é possível definir linhas de ação para a gestão escolar, sua avaliação, sua coordenação e seu acompanhamento contínuos, além de subsidiar, de forma abrangente, a definição de políticas educacionais relacionadas à gestão escolar.

Gráfico 5

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

As Secretarias de Educação que informaram não possuir unidade organizacional para a definição de política de seleção e provimento do cargo de diretor escolar são Paraíba, Sergipe, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Rondônia.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

1.3. Modalidades de Seleção de Diretores Escolares

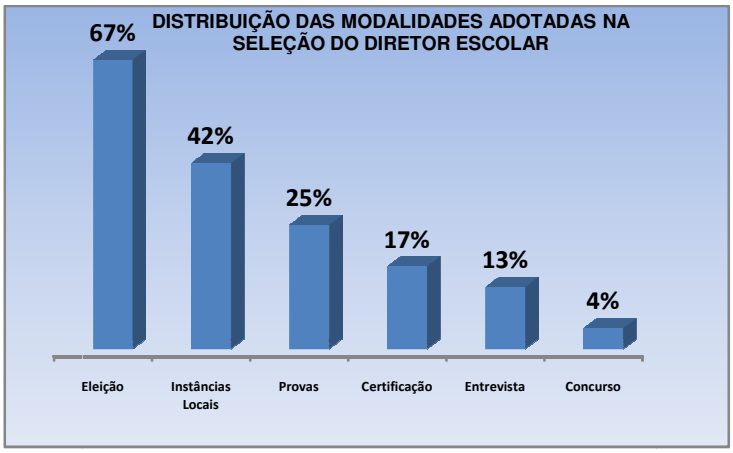
Com base na revisão de literatura, foram identificadas como modalidades de seleção de diretores escolares a indicação pelas instâncias públicas locais, a eleição pela comunidade escolar, concurso público, realização de provas de conhecimento, exame de credenciamento ou de certificação, e entrevista por profissionais da Secretaria de Educação. Analisando isoladamente as respostas a cada uma dessas categorias, apresentadas em questionário, verificou-se que a modalidade de eleições para a escolha dos diretores escolares foi a mais apontada pelas Secretarias Estaduais de Educação, 16 delas (67%), seguida da opção Indicação por Instâncias locais, adotada por 10 secretarias (42%). No entanto, cabe destacar que a metade das Secretarias de Educação adota a prática de combinar mais de uma modalidade de seleção, realizando provas, certificação, entrevista e concurso, apontadas por 12 secretarias (50%), conforme gráfico 6.

As eleições são realizadas, segundo Tabela 2, de forma combinada em nove, dos 16 estados que adotam essa modalidade de seleção. Minas Gerais deixou de mencionar a realização de eleição, destacando, no entanto, como alternativa secundária "processo de indicação pela comunidade escolar", com a mesma metodologia de votação, o que corresponde a eleição praticada em outras unidades federadas.

Oito Secretarias de Educação (33%) indicaram que adotam critérios técnicos para a seleção de diretores, como provas, exames de certificação, entrevista e concurso. Apenas a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo apontou a utilização de concurso como opção para a seleção de diretores e quatro outras apontaram adotar o credenciamento (Acre, Tocantins, Pernambuco e Minas Gerais). Mato Grosso do Sul indicou a aprovação na avaliação de competências básicas de dirigente escolar e realização de curso de gestão.

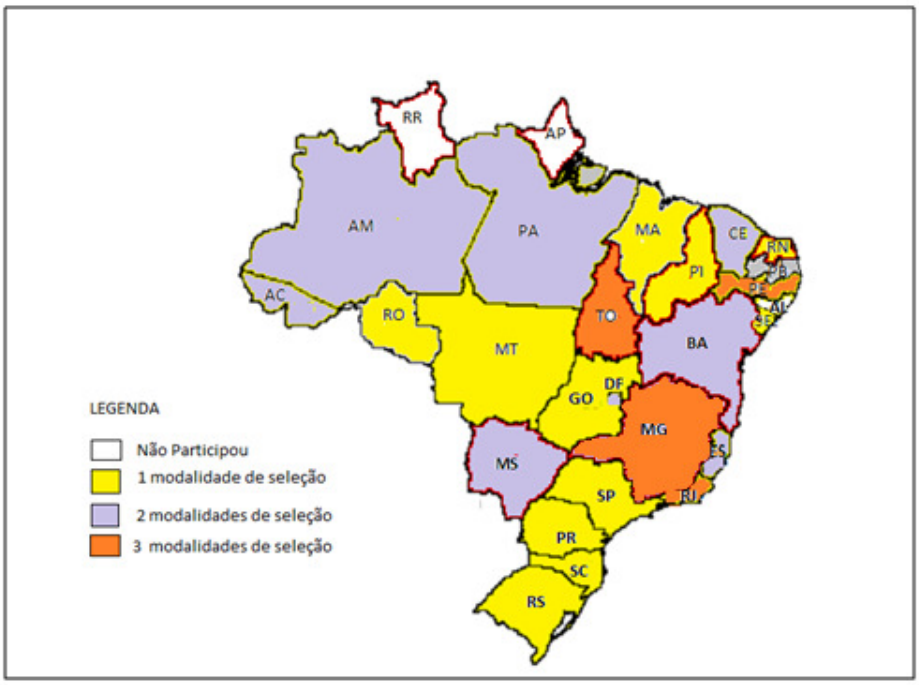
© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Gráfico 6



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Mapa 1 - Distribuição da Quantidade de Modalidades de Seleção de Diretor utilizadas, por Secretarias Estaduais de Educação



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Cotejando as práticas de seleção de diretores com o número de escolas e de alunos abrangidos pelas mesmas, de acordo com os dados fornecidos pelas Secretarias Estaduais de Educação participantes da pesquisa, verifica-se, conforme a tabela 2, que a modalidade de concurso praticada por São Paulo cobre 20% das escolas e 26% dos alunos do conjunto todo de dados. Por sua vez, a adoção das eleições e indicação local

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

como modalidades únicas cobrem respectivamente 28 e 13% das escolas. A modalidade de seleção que cobre proporcionalmente maior número de escolas no país é a combinada (39%).

Tabela 2 - Distribuição da Modalidade de Escolha para o Cargo/ Função de Diretor Escolar e Número de Escolas Envolvidas por Estado

Região	UF	Instâncias Locais		Eleição		Concurso		Provas		Certificação		Entrevista		Combinação de mais de um fator	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	Distrito Federal			X				X						645	100%
Centro-Oeste	Goiás			1.090	100%										
	Mato Grosso			531	100%										
	Mato Grosso do Sul			X				X						359	100%
	Subtotal			1.621	72%									1004	28%
	Acre			X						X				256	100%
	Amapá			NP											
	Amazonas	X											X	570	100%
Norte	Pará	X		X										547	100%
	Rondônia	406	100%												
	Roraima	NP													
	Tocantins	X						X		X				334	100%
	Subtotal	406	19%											1.787	81%
	Alagoas	NP													
	Bahia			X				X						999	100%
	Ceará			X				X						521	100%
	Maranhão	1.432	100%												
Nordeste	Paraíba	X		X											
	Pernambuco			X				X		X				946	100%
	Piauí			615	100%										
	Rio Grande Norte			614	100%										
	Sergipe	387	100%												
	Subtotal	1.819	33%	1.229	22%									2.466	45%
	Espírito Santo	X										X		100	100%
Sudeste	Minas Gerais			X				X		X				3.934	100%
	Rio de Janeiro	X		X								X		1.474	100%
	São Paulo					5.270	100%								
	Subtotal					5.270	49%							5.508	51%
	Paraná			2.111	100%										
Sul	Rio Grande do Sul			2.535	100%										
	Santa Catarina	1.350	100%												
	Subtotal	1.350	23%	4.646	77%										
BRASIL		**3.575**	**13%**	**7.496**	**28%**	**5.270**	**20%**							**10.765**	**39%**

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

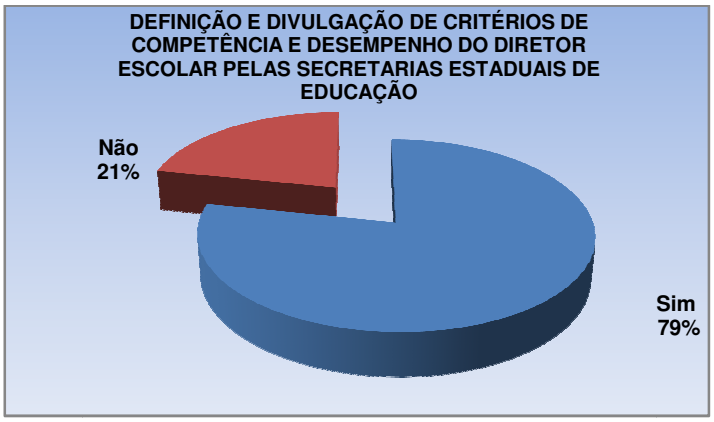
Legenda: NP - não participou

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

1.4. Definição de Critérios de Competência de Desempenho

A literatura indica que a definição e divulgação de padrões ou critérios de competência de desempenho do Diretor Escolar é considerada como uma condição básica para orientar a seleção de diretores, como também para nortear o monitoramento, coordenação e avaliação da atuação desses profissionais. Em vista disso, as Secretarias de Educação foram perguntadas se têm definidos critérios de competência e desempenho do diretor escolar para orientar a sua seleção e se os divulgam. As respostas indicaram que, em 19 (79%) das Secretarias Estaduais de Educação, existem esses critérios e ocorre sua divulgação.

Gráfico 7



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Nos estados do Rio Grande do Norte, Piauí, Sergipe e Rio Grande do Sul, além do Distrito Federal, não é indicada a existência de definição de padrões ou critérios de desempenho para orientar a seleção ao cargo de Direção Escolar, conforme tabela 3 a seguir.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Tabela 3 - Distribuição da Existência de Definição de Critérios para Seleção e Avaliação da Direção Escolar e Divulgação por Estado

Região	Estado	Sim	Não
	Distrito Federal		**X**
Centro-Oeste	Goiás	**X**	
	Mato Grosso	**X**	
	Mato Grosso do Sul	**X**	
	Acre	**X**	
	Amapá	**NP**	
	Amazonas	**X**	
Norte	Pará	**X**	
	Rondônia	**X**	
	Roraima	**NP**	
	Tocantins	**X**	
	Alagoas	**NP**	
	Bahia	**X**	
	Ceará	**X**	
	Maranhão	**X**	
Nordeste	Paraíba	**X**	
	Pernambuco	**X**	
	Piauí		**X**
	Rio Grande do Norte		**X**
	Sergipe		**X**
	Espírito Santo	**X**	
Sudeste	Minas Gerais	**X**	
	Rio de Janeiro	**X**	
	São Paulo	**X**	
	Paraná	**X**	
Sul	Rio Grande do Sul		**X**
	Santa Catarina	**X**	
	Total	**19**	**5**

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Legenda: NP - não participou

Cabe destacar, no entanto, que solicitados a indicar quais os critérios de desempenho definidos e divulgados, os informantes, em grande parte, enumeraram pré-requisitos, como participação em curso de capacitação prévio à candidatura,

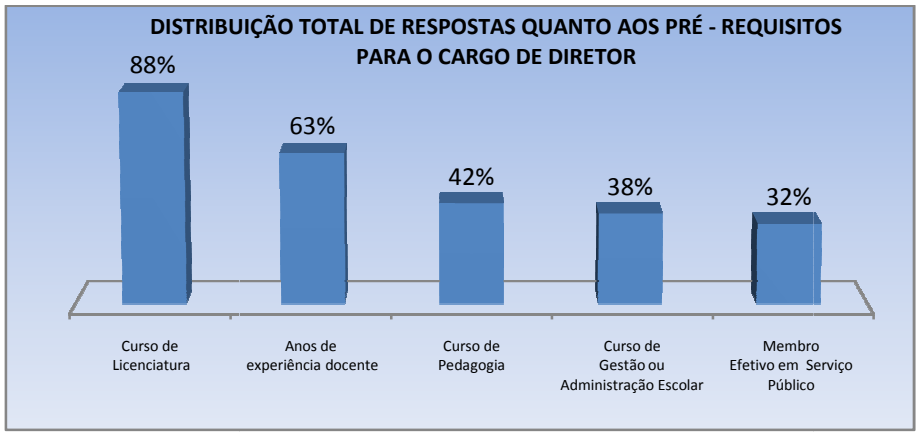
© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

aprovação em prova de conhecimento, apresentação de projeto político pedagógico da escola. Alguns estados indicam legislação própria definidora de perfil do diretor (por exemplo, São Paulo e Acre), outros indicam funções do diretor, como "desenvolver gestão democrática e participativa, zelar pelo desempenho global da escola, estimular todos os membros da escola a participar dos projetos globais, assistir direta e indiretamente o pessoal docente, discente e técnico administrativo da escola, criar condições e estímulos visando a realização dos trabalhos de acordo com a realidade da escola, dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas do sistema de ensino e de outros órgãos" (Amazonas).

1.5. Pré-Requisitos Exigidos para o Cargo de Diretor Escolar

A análise das respostas referentes aos pré-requisitos exigidos para os candidatos ao cargo de diretor escolar, considerando a frequência das respostas isoladas, revela que 88% dos sistemas estaduais de ensino exigem Licenciatura (21 registros), 63% deles exigem anos de experiência docente (20 registros) e 42% exigem Curso de Pedagogia (10 registros), que são os três critérios mais apontados, conforme se visualiza no gráfico 8, a seguir. Segue como exigência por 38% a realização de curso de administração ou gestão escolar (nove registros) e ser membro efetivo de serviço público (oito registros), indicado por 32% dos sistemas estaduais de ensino.

Gráfico 8

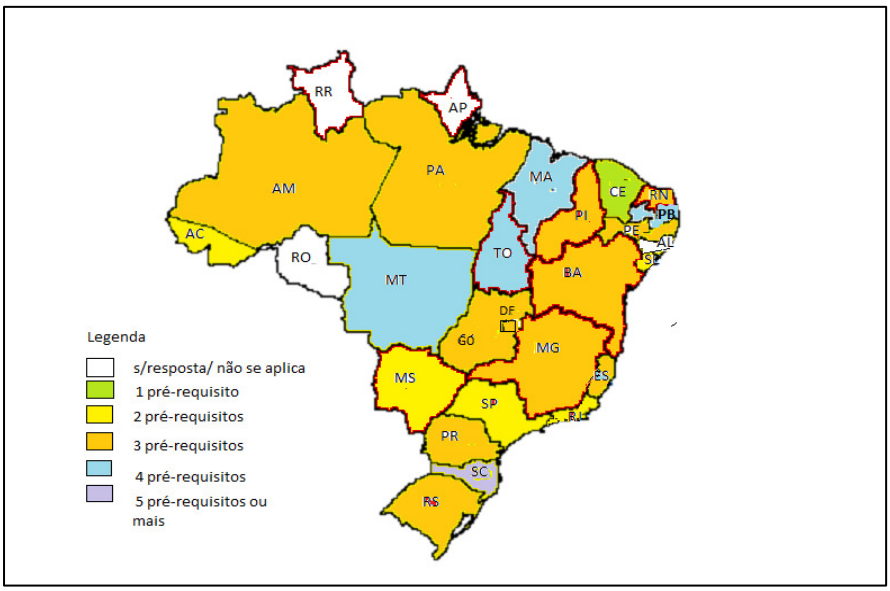


Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Para a maioria absoluta dos estados (22, de um total de 23 que responderam a esse item), são exigidos dois ou mais pré-requisitos ao candidato ao cargo de diretor de escola pública estadual, conforme demonstrado no mapa 2, a seguir, que indica a distribuição da quantidade de pré-requisitos que o candidato a diretor de escola deve apresentar.

Mapa 2 - Distribuição da Quantidade de Pré-Requisitos Exigidos para o Candidato a Diretor, por Estado



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

O cotejamento das respostas referentes aos pré-requisitos exigidos aos candidatos e o número de estabelecimentos de ensino vinculados às Secretarias Estaduais de Educação revela que, para a maior parcela das escolas (20,1%), exige-se experiência docente e Curso de Pedagogia, seguida de Curso de Licenciatura, Experiência Docente e ser membro efetivo do quadro de pessoal do magistério público estadual (16,8%) e em seguida, a exigência de Licenciatura, Curso de Pedagogia e efetividade no serviço público (15%), conforme se observa na tabela 4.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Tabela 4 - Distribuição de Número e Percentagem de Escolas Vinculadas à Adoção de Pré-Requisitos para a Candidatura à Direção Escolar, e Número de Estados que os Adotam

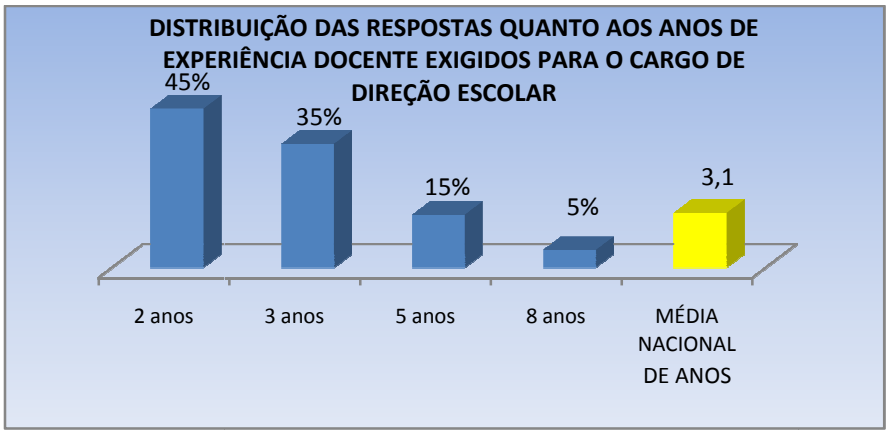
Critérios	Nº UF	Nº Escolas	
		Nº	%
Experiência	1	521	2,0%
Experiência/Licenciatura	2	1730	6,6%
Experiência/Pedagogia	1	5270	20,1%
Pedagogia/Licenciatura	1	387	1,5%
Licenciatura/Experiência/Efetividade	4	4409	16,8%
Licenciatura/Experiência/Curso Gestão	4	3605	13,7%
Licenciatura/Pedagogia/Experiência	4	3092	11,8%
Licenciatura/Pedagogia/Efetividade	1	3934	15,0%
Licenciatura/Experiência/Curso Gestão/Efetividade	1	531	2,0%
Licenciatura/Pedagogia/Experiência/Curso Gestão	2	1432	5,5%
Licenciatura/Pedagogia/Experiência/Curso Gestão/Efetividade	1	1350	5,1%
TOTAL	**22**	**26261**	**100,0%**

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Em específico, no que se refere à exigência de número de anos de experiência mínima em função docente, indicada por 20 dos 24 estados (83%) participantes, sugere-se a ênfase dada sobre o foco pedagógico no exercício do trabalho do diretor. Apenas quatro Secretarias Estaduais de Educação deixaram de prestar informação a respeito. Os dados referentes ao número de anos de experiência solicitados revelam maior concentração na exigência de dois anos, aponta por nove Secretarias Estaduais (45% das respostas), seguida por três anos, nomeada por sete secretarias (35%). Cinco anos de experiência e oito anos também são indicados como exigência por três secretarias (15%) e uma (5%), respectivamente. Tabulando a média de anos de experiência exigidos e o número de secretarias que fazem essa exigência, chega-se à média nacional de exigências de 3,1 anos. Esses dados podem ser verificados no gráfico 9, a seguir.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Gráfico 9



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Tabela 5 - Distribuição dos Pré-Requisitos para a Candidatura à Direção Escolar, por Estado

Região	Estado	Licenciatura	Pedagogia	Experiência Docente	Curso em Gestão	Efetividade em Serviço Público
Centro-Oeste	Distrito Federal	X		3 anos		X
	Goiás	X		2 anos	X	
	Mato Grosso	X		2 anos	X	X
	Mato Grosso do Sul	X		NI	X	X
Norte	Acre	X		5 anos		
	Amapá	NP	NP	NP	NP	NP
	Amazonas	X		5 anos	X	
	Pará	X	X	2 anos		
	Rondônia	NI	NI	NI	NI	NI
	Roraima	NP	NP	NP	NP	NP
	Tocantins	X	X	2 anos		X
Nordeste	Alagoas	NP	NP	NP	NP	NP
	Bahia	X		2 anos	X	
	Ceará			2 anos		
	Maranhão	X	X	3 anos	X	
	Paraíba	X	X	2 anos	X	
	Pernambuco	X		5 anos	X	
	Piauí	X		2 anos		X
	Rio Grande do Norte	X		2 anos		X
	Sergipe	X	X	NI		

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Cont. Tabela 5 - Distribuição dos Pré-Requisitos para a Candidatura à Direção Escolar, por Estado

Região	Estado	Licenciatura	Pedagogia	Experiência Docente	Curso em Gestão	Efetividade em Serviço Público
	Espírito Santo	X	X	3 anos		
Sudeste	Minas Gerais	X	X	NI		X
	Rio de Janeiro	X		3 anos		
	São Paulo		X	8 anos		
	Paraná	X	X	3 anos		
Sul	Rio Grande do Sul	X		3 anos		X
	Santa Catarina	X	X	3 anos	X	X

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Legenda: NP - não participou NI - não informou NSA - não se aplica

Além dos pré-requisitos anteriormente referidos, presentes no instrumento de pesquisa, as Secretarias Municipais de Educação apontaram outros para os candidatos pleiteantes a assumir a direção escolar em seus estados, que são sistematizados no quadro 1.

Quadro 1 - Outros Pré-Requisitos Apontados pelos Estados para a Candidatura à Direção Escolar

Outros Pré-Requisitos	UF
Carga horária de 40h semanais	Goiás, Piauí, Santa Catarina
Exercício de docência mínima de dois anos na escola de candidatura/ Exercício Docência	Goiás / Mato Grosso
Dedicação exclusiva ao cargo	Amazonas
Participação na capacitação oferecida pela SEEC	Paraíba
Apresentação de Plano de Ação/Gestão	Rio Grande do Sul/ Rio de Janeiro
Compromisso em realizar curso de gestão	Rio Grande do Sul
Prêmio de Assiduidade nos dois últimos anos	Santa Catarina
Pontuação na Avaliação de Desempenho Individual	Minas Gerais, Tocantins
Pós-Graduação em Educação	São Paulo

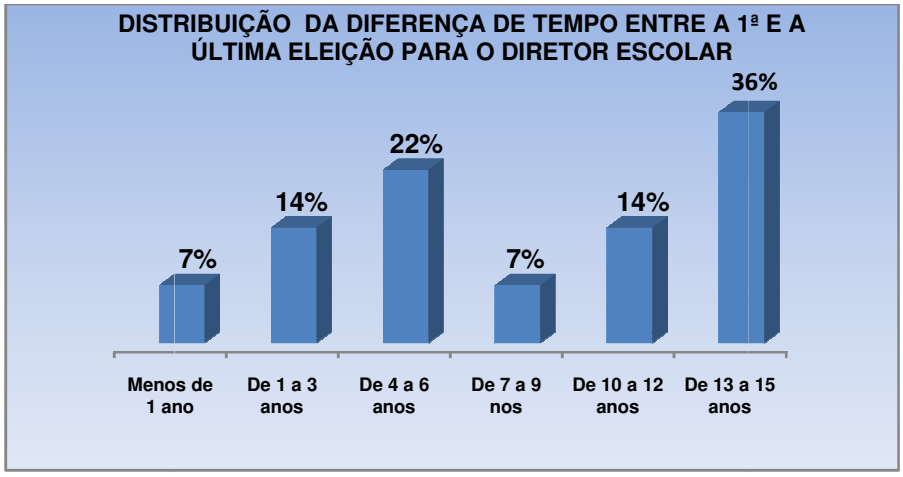
Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

1.6. Datas de Realização de Eleição para o Cargo de Diretor Escolar

As indicações de data de realização da primeira eleição e da última, pelas Secretarias Estaduais de Educação que adotam essa modalidade de seleção revela que há uma grande variedade entre elas sobre a história dessa prática[8]. Quase um terço das secretarias de Educação (cinco das 14 que deram essa informação) revelam que realizam esse processo numa faixa de tempo entre 13 e 15 anos, portanto, por mais de uma década. Porém a maioria das respostas situa a realização da eleição apenas entre um e seis anos (41%).

Gráfico 10



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

A tabela 6, a seguir, apresenta o ano de ocorrência da última e da primeira eleição indicada em cada estado. Registra-se, dentre as respostas a esta pesquisa, a realização de eleições de diretores escolares desde 1995. Os estados do Pará e Bahia são os que mais recentemente incorporaram o processo de eleição como uma modalidade de seleção para o cargo de Direção Escolar, com início em 2009 e 2008, respectivamente. O que mais experiência apresenta na realização de eleições, segundo os dados oferecidos é Mato Grosso do Sul, que registra o início em 1991.

[8] O cotejamento histórico dessas práticas é apresentado às páginas 22 a 24 deste texto, sob o título "estudos sobre as políticas de seleção de diretores escolares no Brasil.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Tabela 6 - Distribuição do Ano de Ocorrência da Mais Recente e da Primeira Eleição, por Estado

Região	UF	Ano mais Recente	Ano Primeira Eleição
Centro-Oeste	Distrito Federal	2009	2007
	Goiás	2009	2001
	Mato Grosso	2009	1999
	Mato Grosso do Sul	2008	1991
Norte	Acre	2007	1996
	Amapá	NP	NP
	Amazonas	NSA	NSA
	Pará	2010	2009
	Rondônia	NSA	NSA
	Roraima	NP	NP
	Tocantins	NSA	NSA
Nordeste	Alagoas	NP	NP
	Bahia	2008	2008
	Ceará	2009	1995
	Maranhão	NSA	NSA
	Paraíba	2010	1995
	Pernambuco	2005	2001
	Piauí	2009	1995
	Rio Grande do Norte	2009	2005
	Sergipe	NSA	NSA
Sudeste	Espírito Santo	NSA	NSA
	Minas Gerais	NI	NI
	Rio de Janeiro	NI	NI
	São Paulo	NSA	NSA
Sul	Paraná	2008	2003
	Rio Grande do Sul	2009	1996
	Santa Catarina	NSA	NSA

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Legenda: NP - não participou NI - não informou NSA - não se aplica

Conforme registro de estudos precedentes a esta pesquisa, sobre práticas de seleção de diretores, destacados anteriormente neste documento, verifica-se a realização de eleições de diretores desde 1985 (Amaral Sobrinho, Xavier e Marra,

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

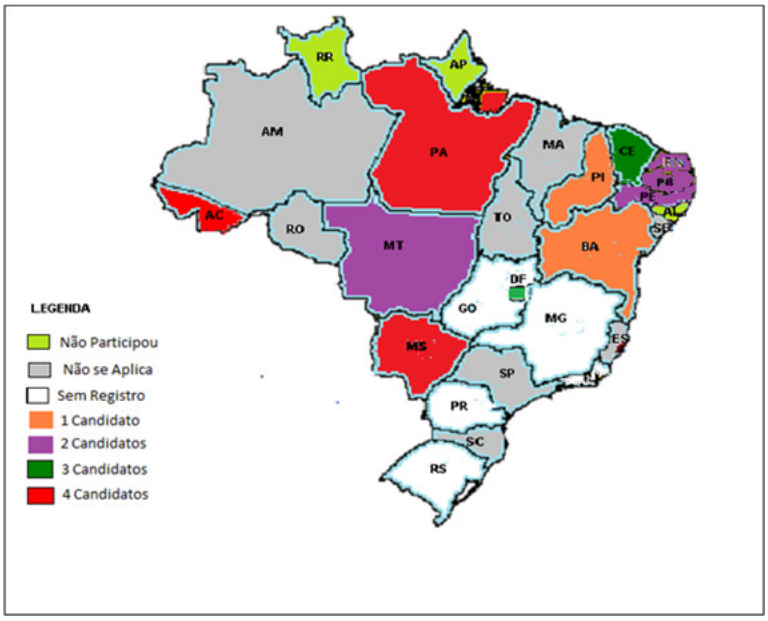
1944; Parente e Lück, 1999). Assim, tem-se o registro nessas pesquisas de realização de seleção de diretores escolares mediante eleições em 1981 no Acre; em 1985 no Ceará, Paraná e Rio Grande do Sul; entre 1986 e 1987 nos estados de Santa Catarina e no Distrito Federal; entre 1988 e 2001 nos estados do Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro. Destaca-se que em muitos casos as o processo foi suspenso ou interrompido. Essas diferenças de datas informadas entre estudos sugerem que o processo de eleição e outras modalidades de seleção não são adotados de forma contínua e ininterrupta nas Unidades de Federação, com mudanças no processo, no decorrer do tempo. Por outro lado, pode revelar falta de registro da memória das políticas de gestão adotadas e sua implementação por diferentes governos que, deixam de ser consideradas como políticas de estado e como importantes no estabelecimento de construção histórica das políticas educacionais.

1.7. Média de Candidatos ou Chapas e Percentagem de Escolas

Perguntados sobre a média de candidatos/ chapas por escola que se apresentaram nas últimas eleições, cinco das 16 Secretarias de Educação que adotam essa modalidade de seleção não prestaram essa informação (Goiás, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul). Conforme indicado no mapa 3, a seguir, a maior média de candidaturas ocorreu no Acre, Mato Grosso do Sul e Pará, com quatro candidatos, seguida de Ceará e Distrito Federal com três candidatos, e Mato Grosso, Pernambuco e Rio Grande do Norte com dois candidatos. A Bahia e o Piauí apresentaram em média um candidato.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Mapa 3 - Média de Candidatos à Eleição ao Cargo de Diretor Escolar Segundo o Estado



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

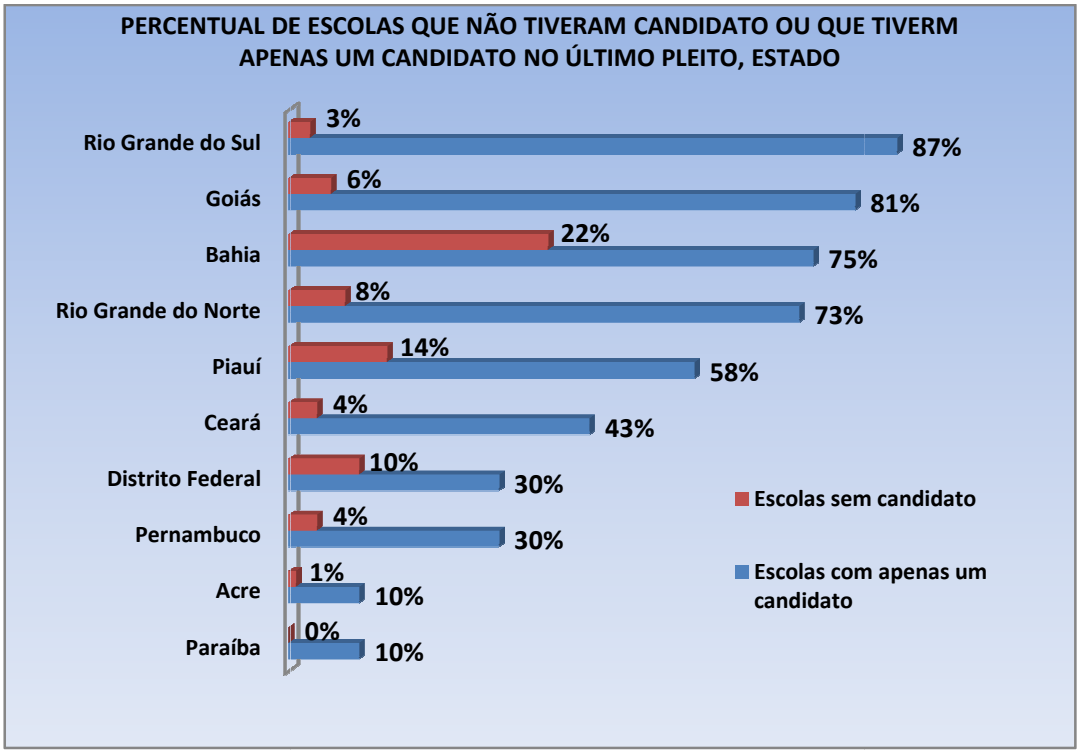
Perguntados sobre a percentagem de escolas que não tiveram candidatos à eleição de diretor ou que tiveram apenas um candidato, verificou-se que das 15 unidades federadas que praticam eleições, um terço delas (5) não ofereceu resposta a esta questão. Das dez unidades federadas que forneceram informações a respeito, verifica-se que sete delas apresentam escolas que tiveram na última eleição mais de 40% de suas escolas com apenas um candidato ou nenhum candidato. Das maiores incidências para as menores, de escolas sem candidatura com apenas uma encontram-se: Bahia (97% das escolas) Rio Grande do Sul (90% das escolas), Goiás (87% das escolas), Rio Grande do Norte (81% das escolas), Piauí (72% das escolas), Ceará (47% das escolas) e Distrito Federal (40% das escolas).

Esses dados revelam o baixo interesse de professores em disputar o cargo de diretor escolar. Esse fenômeno merece investigação e atenção especial por parte dos gestores educacionais, sendo possível sugerir, com base nos grupos focais realizados com os diretores, que o cargo em si apresenta baixo poder atrativo, tendo em vista o elevado ônus pessoal e profissional que apresenta, com recompensa considerada inadequada, dado o volume de responsabilidades que acarreta e, por outro lado, a insatisfação com o clima tenso gerado pela disputa eleitoral, que chega até a atingir a imagem pessoal dos candidatos. No entanto, foi identificado nos grupos focais que o

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

apoio da Secretaria da Educação à escola e acompanhamento ao trabalho da gestão constitui-se em fator atrativo ao exercício do cargo de direção escolar.

Gráfico 11



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Na situação em que não há candidatos para a eleição, a alternativa de seleção apontada pelas unidades federadas foi a indicação realizada por parte das Secretarias Estaduais de Educação (nove respostas).

1.8. Vantagens e Desvantagens da Realização de Eleições

As vantagens apontadas pelas unidades federadas na adoção da modalidade de eleição para a escolha do diretor escolar aparecem elencadas no quadro 2 a seguir. Destacam-se, com maior incidência de respostas, as questões do envolvimento e participação da comunidade (7 respostas) e do processo democrático e gestão participativa (3 respostas).

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Quadro 2 - Distribuição das Indicações sobre as Vantagens na Adoção da Eleição Segundo o Estado

Vantagens	UF Respondentes
Participação, envolvimento, responsabilidade da comunidade Envolvimento vários segmentos da escola/ Mecanismos reais de participação	Mato Grosso, Ceará, Piauí, Pernambuco, Santa Catarina, Bahia, Distrito Federal
Competência técnica com a legitimidade da escolha pela comunidade	Acre
O exercício da democracia para a prática da gestão participativa/ Processo democrático	Bahia, Ceará, Pará
Descentralização do poder/ Alternância do poder/Eliminação Indicação Política	Mato Grosso
Gestores mais comprometidos com a comunidade local	Paraíba
Envolvimento da família nas questões escolares	Piauí
Candidatos precisam demonstrar capacidade de liderança e organização	Pernambuco
Autonomia da gestão escolar	Piauí

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Apesar das vantagens, que se apresentam em tese, as Secretarias Estaduais de Educação revelam que o processo de seleção apresenta desvantagens, como o fato de que induz à prática de clientelismo/ corporativismo ou favoritismo no ambiente escolar (respostas apontadas pelos Estados da Bahia, Paraíba e Piauí) e pode propiciar a politização e fragmentação de grupos nas escolas, provocando um ambiente de antagonismo (apontadas pelos Estados do Rio Grande do Norte e Pernambuco). O quadro 3 a seguir apresenta a distribuição de desvantagens apontadas. Os grupos focais realizados pelos diretores corroboram todas as desvantagens apresentadas pelos oficiais das Secretarias de Educação e detalham muitas outras desvantagens descritas no capítulo pertinente.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Quadro 3 - Distribuição das Indicações sobre as Desvantagens na Adoção da Eleição Segundo o Estado

Desvantagens	Unidades Respondentes
Possibilidade de desvirtuamento do processo	Mato Grosso
Clientelismo na escola/Corporativismo/favoritismo	Bahia, Paraíba, Piauí
Atitudes antidemocráticas em algumas escolas	Ceará
Politização e fragmentação de grupos nas escolas/ Divisão da escola em grupos diversos e antagônicos	Rio Grande do Norte, Pernambuco
Não exigência de critérios de qualidade e desempenho	Pernambuco
Descumprimento de orientações e regulamentos do órgão gestor central	Piauí
Reprodução de mazelas dos processos de eleição geral	Rio Grande do Sul
Redução do entendimento da gestão democrática à eleição de diretores	Rio Grande do Sul
Dificuldade de a instituição educacional motivar a comunidade para participarem da escolha	Distrito Federal

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

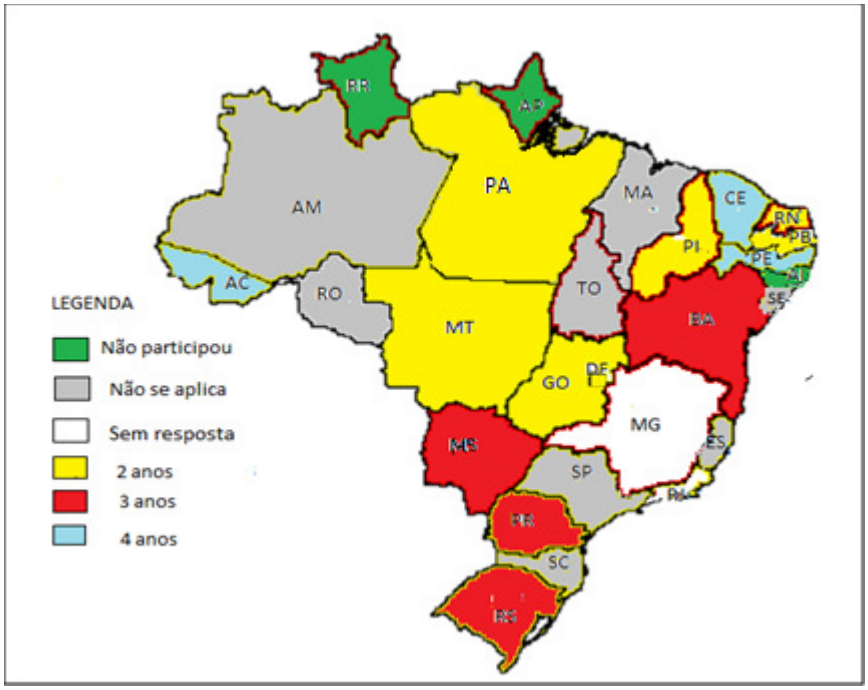
Cabe destacar que as vantagens apresentadas pelas Secretarias de Educação sugerem muito mais a significação de expectativas e não necessariamente fatos observados, enquanto as desvantagens apontam mais de perto fatos observados. Essa condição também foi observada durante a realização dos grupos focais com diretores de oito unidades federadas.

1.9. Anos de Exercício no Cargo pelo Diretor Eleito

Os dados da pesquisa revelam que o diretor escolar escolhido por eleição tem um mandato que varia de dois a quatro anos. Registra-se, porém, na maior parte dos estados um mandato curto de dois ou três anos de duração para exercício no cargo, pela maioria dos estados (69%). Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Piauí, e Rio Grande do Norte definem dois anos para esse mandato, e Bahia, Mato Grosso do Sul, Pará e Rio Grande do Sul definem três anos. Os estados que adotam mais tempo definem um mandato de quatro anos e são o Acre, Ceará e Pernambuco.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Mapa 4 - Anos de Exercício do Diretor Escolhido por Eleição Segundo o Estado



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Os diretores de escola, conforme mais adiante analisado, no relato de depoimentos dos grupos focais, destacam a importância de um mandato mais longo. Cotejando esses dados com os pareceres dos diretores emitidos naqueles grupos, destaca-se que os mesmos consideram dois anos, um tempo muito curto para promover avanços na gestão da escola e que julgam mais produtivo um mandato de três anos, com possibilidade de recondução, sugerindo um período de no mínimo seis anos de exercício na gestão da escola. Dessa forma, maximizariam o aproveitamento das competências desenvolvidas e no investimento em sua capacitação.

Essa possibilidade é considerada pela maioria dos estados onde são realizadas eleições, uma vez que há possibilidade de o diretor candidatar-se uma vez mais no Acre, Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte e duas vezes no Mato Grosso do Sul, Paraíba e Paraná. O Distrito Federal e Rio Grande do Sul não limitam a possibilidade de apresentação de candidatura do diretor que pretender continuar no exercício de suas funções.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Quadro 4 - Indicação do Número de Vezes em que há Possibilidade de Recondução do Diretor Mediante Eleição, por Estado

Região	Estado	Recondução do Diretor Escolhido por Eleição
	Distrito Federal	Sem limitação
Centro-Oeste	Goiás	Uma vez
	Mato Grosso	Uma vez
	Mato Grosso do Sul	Duas vezes
Região	**Estado**	**Recondução do Diretor Escolhido por Eleição**
	Acre	Uma vez
	Amapá	NP
	Amazonas	NSA
Norte	Pará	Uma vez
	Rondônia	NSA
	Roraima	NP
	Tocantins	NSA
	Alagoas	NP
	Bahia	Uma vez
	Ceará	Uma vez
	Maranhão	NSA
Nordeste	Paraíba	Duas vezes
	Pernambuco	Uma vez
	Piauí	NI
	Rio Grande do Norte	Uma vez
	Sergipe	NSA
	Espírito Santo	NSA
Sudeste	Minas Gerais	NI
	Rio de Janeiro	NI
	São Paulo	NSA
	Paraná	Duas vezes
Sul	Rio Grande do Sul	Sem limitação
	Santa Catarina	NSA

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção de Diretores Escolares". FVC, 2010

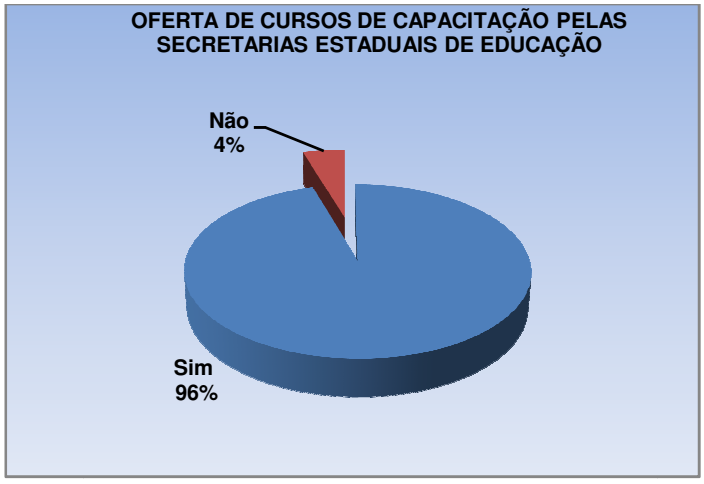
Legenda: NP - não participou NI - não informou NSA - não se aplica

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

1.10. Capacitação de Diretores

Os dados da pesquisa revelam que a maioria absoluta (96%) das Secretarias Estaduais de Educação indicou oferecer programas de capacitação para os diretores escolares nos últimos cinco anos e somente o estado de Pernambuco não registrou oferta, conforme se visualiza no gráfico a seguir apresentado. Esses dados revelam o reconhecimento pelas Secretarias de Educação da importância da capacitação como condição para que os diretores estejam mais bem preparados para o enfrentamento dos desafios da gestão da escola à luz de seus múltiplos desdobramentos.

Gráfico 12

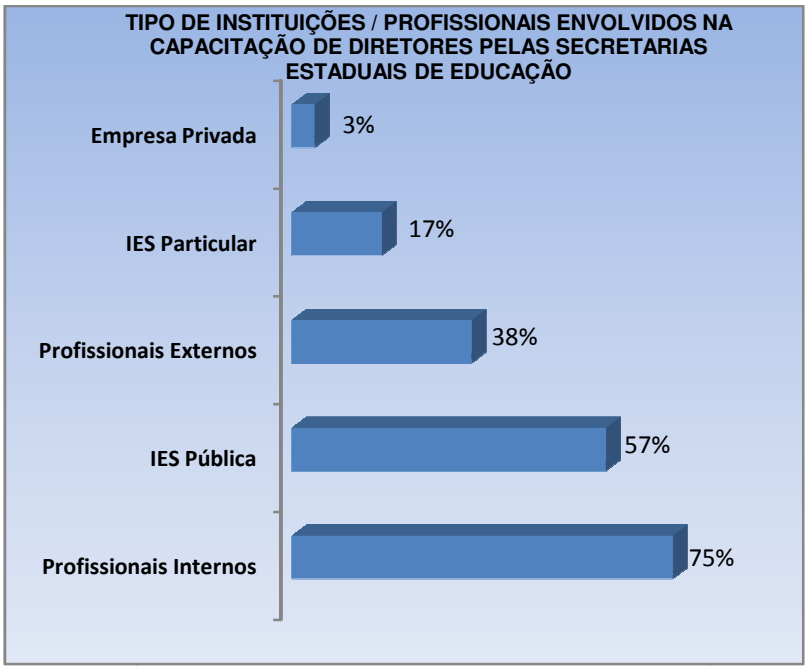


Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

A observação da frequência de respostas isoladas sobre o tipo de instituição que presta capacitação para diretores escolares aponta que as Secretarias Eestaduais de Educação utilizaram, na maior parte das vezes, profissionais internos (75%), seguido por cursos ofertados por IES – Instituições de Ensino Superior – Públicas (57%), conforme o gráfico a seguir demonstra. Apenas uma secretaria de Educação utiliza empresa privada. São também empregados profissionais externos por nove (38%) das secretarias de Educação.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Gráfico 13



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Sigla: IES – Instituição de Ensino Superior

A análise da tabela 7, a seguir, permite observar que a capacitação de diretores escolares é promovida pelas secretarias estaduais de Educação, sobretudo, combinando a atuação de vários profissionais e instituições, sendo que a combinação maior é a de Instituições de Ensino Superior públicas e de profissionais internos da Secretaria.

Tabela 7- Distribuição da Indicação de Responsáveis pela Docência dos Cursos de Capacitação Promovidos, por Estado

Região	Estado	IES Pública	IES Particular	Empresa Privada	Profissionais Internos - SEDUC	Profissionais Externos
Centro-Oeste	Distrito Federal	X			X	
	Goiás	X			X	
	Mato Grosso	X			X	X
	Mato Grosso do Sul					

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Cont. Tabela 7- Distribuição da Indicação de Responsáveis pela Docência dos Cursos de Capacitação Promovidos, por Estado

Região	Estado	IES Pública	IES Particular	Empresa Privada	Profissionais Internos - SEDUC	Profissionais Externos
	Acre			X	X	X
	Amapá	NP	NP	NP	NP	NP
	Amazonas	X			X	
Norte	Pará	X	X		X	
	Rondônia	X			X	
	Roraima	NP	NP	NP	NP	NP
	Tocantins		X		X	
	Alagoas	NP	NP	NP	NP	NP
	Bahia				X	X
	Ceará	X				
	Maranhão	X	X		X	X
Nordeste	Paraíba	NI	NI	NI	NI	NI
	Pernambuco	NI	NI	NI	NI	NI
	Piauí	X			X	X
	Rio Grande do Norte	X				
	Sergipe				X	
	Espírito Santo	X				X
Sudeste	Minas Gerais				X	
	Rio de Janeiro	X				
	São Paulo				X	X
	Paraná	X			X	
Sul	Rio Grande do Sul	X	X		X	X
	Santa Catarina				X	
	Total	**14**	**4**	**1**	**18**	**8**

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Legenda: NP - não participou NI - não informou NSA - não se aplica

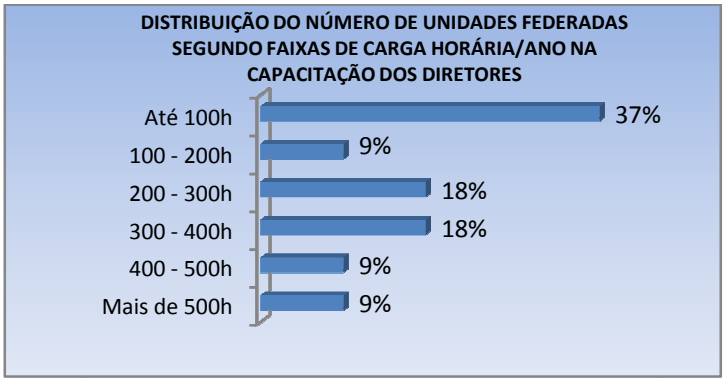
Cotejando o que dizem os diretores a respeito das capacitações oferecidas, pode-se sugerir que muitos dos esforços denominados como capacitação, realizados pelos profissionais internos da Secretaria, correspondem à realização de comunicação de normas, regulamentos, procedimentos administrativos adotados pela Secretaria de Educação para normatizar os procedimentos escolares, que não são considerados pelos diretores como ação de capacitação, e sim de informação burocrática.

Ao analisar a carga horária anual com que a capacitação dos diretores foi promovida no último ano pelas secretarias estaduais de Educação, observa-se que a

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

maior incidência de faixa de carga horária ofertada é de até 100 horas, praticada por 37% das secretarias de Educação, seguida das faixas de 200 a 300 horas e de 300 a 400 horas, praticadas por 36% das secretarias.

Gráfico 14



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

A tabela 8, a seguir, que sistematiza o total de carga horária média realizada ao ano, para capacitação dos diretores, em cada Estado permite verificar que oito estados (Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Rondônia, Paraná, São Paulo e Tocantins) promovem mais de 360 horas de capacitação para seus diretores, o montante que equivale a uma carga horária de curso de especialização. Os estados de São Paulo e Paraná são os que apresentam maior carga horária, realizando 552 e 526 horas, respectivamente, e Acre, Mato Grosso do Sul e Paraíba aparecem com menor carga horária (40 horas).

É possível sugerir, no entanto, que essa oferta não corresponda a que todos os diretores tenham recebido essa carga total oferecida, uma vez que em geral as Secretarias de Educação não têm controles gerais de capacitação por servidor nominalmente. Em vista disso é possível que grupos de diretores tenham feito vários cursos e outros não tenham feito nenhum.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Tabela 8 - Indicação de Carga Horária Anual Realizada com a Capacitação de Diretores pelas Secretarias Estaduais de Educação, por Estado

Região	Estado	Carga Horária Horas/Ano
Centro-Oeste	Distrito Federal	200
	Goiás	120
	Mato Grosso	60
	Mato Grosso do Sul	80
Norte	Acre	40
	Amapá	NP
	Amazonas	120
	Pará	360
	Rondônia	400
	Roraima	NP
	Tocantins	385
Nordeste	Alagoas	NP
	Bahia	300
	Ceará	360
	Maranhão	400
	Paraíba	40
	Pernambuco	NI
	Piauí	80
	Rio Grande do Norte	80
	Sergipe	284
Sudeste	Espírito Santo	90
	Minas Gerais	270
	Rio de Janeiro	NI
	São Paulo	552
Sul	Paraná	526
	Rio Grande do Sul	200
	Santa Catarina	80

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

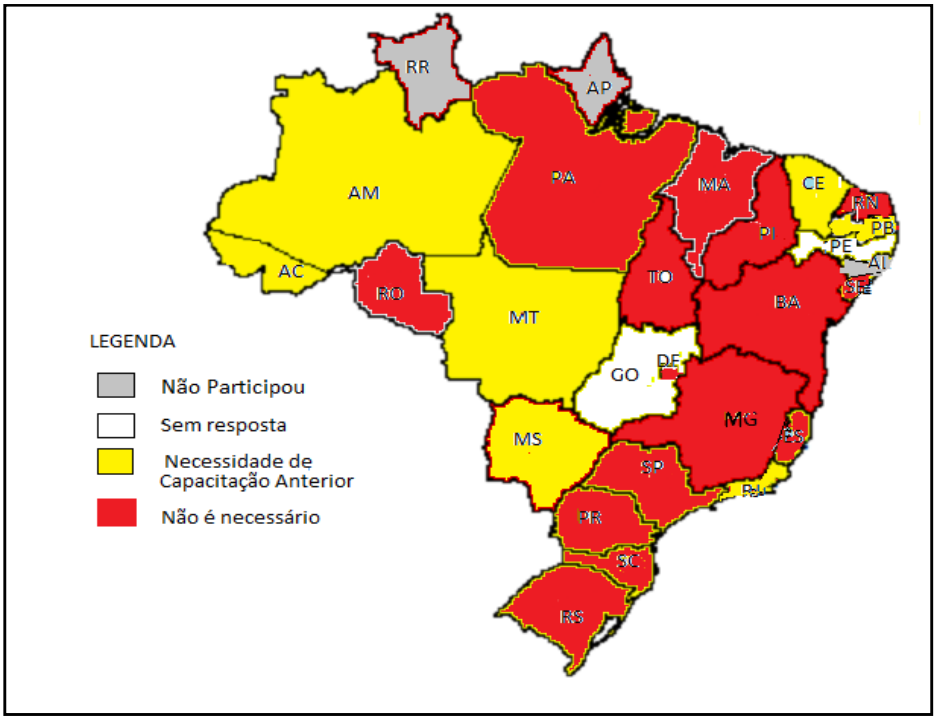
Legenda: NP - não participou NI - não informou

A exigência de realizar capacitação anterior ao provimento do professor no cargo de Diretor Escolar é adotada apenas nos estados do Acre, Amazonas, Mato Grosso, Ceará, Rio de Janeiro e Paraíba. Destaca-se que essa capacitação é percebida pelos diretores que participaram dos grupos focais como muito importante, a fim de

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

que o novo diretor tenha uma compreensão mais clara de suas responsabilidades e desafios a serem enfrentados, tendo em vista a grande diferença entre as atividades docentes e as de gestão escolar.

Mapa 5 - Obrigatoriedade de Capacitação Anterior para o Cargo de Diretor Escolar Segundo o Estado

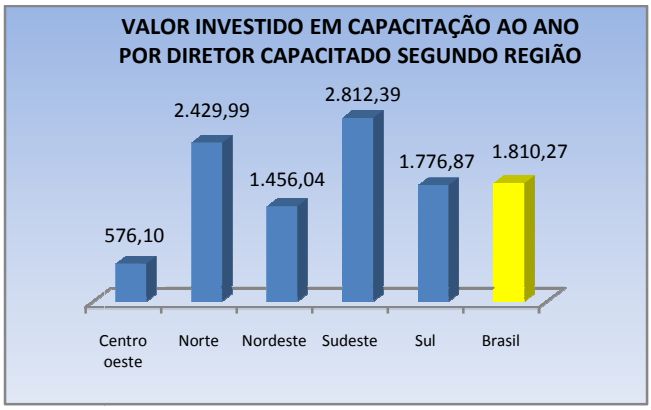


Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Calculando a média de investimentos por diretor, verifica-se que a média nacional para esse gasto é de R$ 1.820,00. Ao analisar esse gasto por região, observa-se, conforme gráfico 15, a seguir, que a região que mais investe por diretor é a Sudeste, com um gasto de R$ 2.812,00, seguida da Região Norte, que investe em média 2.429,00 por diretor. A que menos investe é a Região Centro-Oeste, num montante médio de R$ 576,00 por diretor. As regiões Sul e Nordeste se aproximam mais da média nacional, embora se mantenham com valores inferiores a essa média, com um gasto de R$ 1.776,00 e R$ 1.456,00, respectivamente.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Gráfico 15



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

A tabela 9, a seguir apresentada, informa sobre o número de diretores capacitados no ano e o valor total/ano investido nessa capacitação seguida do valor investido por diretor ano, calculado com base na divisão do valor investido no ano pelo número de diretores capacitados. Observa-se que seis Secretarias de Educação deixaram de apresentar dados a respeito. Com gastos mais elevados por diretor capacitado, destacam-se quatro estados: São Paulo, com R$ 4.507,00 investidos por diretor; Tocantins com R$ 4.258,66; Santa Catarina, com um montante de R$ 3.333,00; e Maranhão, com R$ 3.260,00. A Região Nordeste apresenta maior heterogeneidade de investimento, com valores variando de R$ 224,00, na Paraíba, a R$ 3.260,00, no Maranhão.

Tabela 9 - Número de Diretores Capacitados, Total de Investimentos e Valor Investido por Ano para Cada Diretor, pelas Secretarias Estaduais de Educação, por Estado

Região	UF	Nº Diretores Capacitados/ano	Investimento/ Ano	Valor investido por Diretor/Ano
Centro-Oeste	Distrito Federal	200	NI	
	Goiás	3.666	2.081.518,20	567,79
	Mato Grosso	531	350.000,00	659,13
	Mato Grosso do Sul	359	180.000,00	501,39
	Subtotal	**4.756**	**2.611.518,20**	**576,1**

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Cont. Tabela 9 - Número de Diretores Capacitados, Total de Investimentos e Valor Investido por Ano para Cada Diretor, pelas Secretarias Estaduais de Educação, por Estado

Região	UF	Nº Diretores Capacitados/ano	Investimento/ Ano	Valor investido por Diretor/Ano
	Acre	250	500.000,00	2.000,00
	Amapá	NP	NP	NP
	Amazonas	2.000	2.500.000,00	1.250,00
Norte	Pará	NI	NI	NI
	Rondônia	407	900.000,00	2.211,30
	Roraima	NP	NP	NP
	Tocantins	412	1.754.570,00	4.258,66
	Subtotal	**3.069**	**5.654.570,00**	**2.429,99**
	Alagoas	NP	NP NP N	NP
	Bahia	4.500	3.095.418,00	687,87
	Ceará	2.900	5.789.456,00	1.996,36
	Maranhão	1.457	4.750.000,00	3.260,12
Nordeste	Paraíba	1.458	327.000,00	224,28
	Pernambuco	NI	NI	NI
	Piauí	1.962	1.113.670,00	567,62
	Rio Grande do Norte	300	600.000,00	2.000,00
	Sergipe	NI	NI	NI
	Subtotal	**12.577**	**15.675.544,00**	**1.456,04**
	Espírito Santo	NI	NI	NI
Sudeste	Minas Gerais	1.889	2.110.523,00	1.117,27
	Rio de Janeiro	NI	NI	NI
	São Paulo	6.000	27.044.984,00	4.507,50
	Subtotal	**7.889**	**29.155.507,00**	**2.812,39**
	Paraná	2.111	465.284,00	220,41
Sul	Rio Grande do Sul	1.300	NI	NI
	Santa Catarina	1.350	4.500.000,00	3.333,33
	Subtotal	**4.761**	**4.965.284,00**	**1.776,87**
TOTAL		**33.052**	**58.062.423,20**	**1.810,27**

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Legenda: NP - não participou NI - não informou

É importante destacar que nessa tabela é apontado um número de diretores bem superior ao número de escolas mantidas pelo sistema estadual de ensino reportado na pesquisa. Nesses casos supõe-se ser esse fato resultado da prática das secretarias de Educação de convocar para seus cursos de gestão escolar a equipe

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

de gestão da escola (diretores, vice-diretores, supervisores pedagógicos e orientadores educacionais) ou ainda, conforme indicado anteriormente, o diretor fazer dois ou mais cursos no ano.

2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO

Participaram da pesquisa, onze secretarias municipais de Educação das capitais brasileiras, em vista do que os dados levantados e analisados se referem a 42% do universo dessas secretarias. Todas as regiões estão representadas, na pesquisa: a região centro oeste, com duas unidades federadas; a região norte, com três unidades federadas; a região nordeste, com duas unidades; a região sudeste, com duas e a região sul com uma. Essas capitais são: Belém (PA), Belo Horizonte (MG), Campo Grande (MS), Cuiabá (MT), Curitiba (PR), Manaus (Amazonas), Porto Velho (RO), Recife (Pernambuco), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (Bahia) e São Paulo (SP).

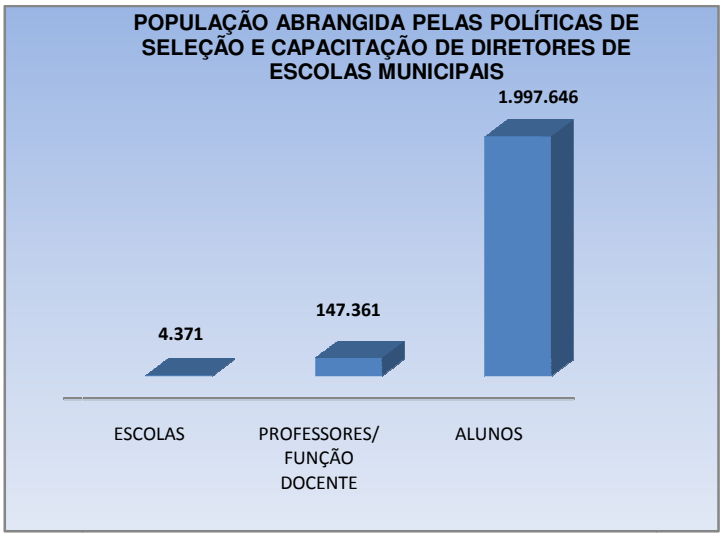
Os dados fornecidos pelos sistemas municipais de ensino em torno das questões apresentadas no questionário permitiram a sistematização de dez categorias de informações que focalizam: i) a população abrangida pelas práticas de seleção e capacitação objeto da pesquisa, ii) existência de unidade responsável pelas políticas de seleção e provimento do cargo de diretor escolar, iii) modalidades de seleção de diretores escolares, iv) definição de critérios de competência de desempenho, v) pré-requisitos exigidos para o cargo de diretor escolar, vi) datas de realização de eleições, vii) média de candidatos por chapa, viii) vantagens e desvantagens da realização de eleições; ; ix) anos de exercício no cargo pelo diretor eleito; e x) capacitação de diretores.

2.1. Abrangência da pesquisa

A pesquisa realizada junto às secretarias municipais de Educação revela que as políticas na condução do processo de seleção e capacitação dos ocupantes do cargo de Direção Escolar envolvem, para os sistemas municipais de ensino das capitais participantes, um contingente de 2.959 escolas, 86.833 professores/funções docentes e 1.143.459 de alunos.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Gráfico 16



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

A tabela com as informações sobre o número de escolas, professores e alunos das secretarias municipais participantes da pesquisa revela que a maior representatividade de escolas, professores e alunos aparece em São Paulo, seguida do Rio de Janeiro, dando à região sudeste a maior incidência de população educacional abrangida.

Tabela 10 - Distribuição do Número de Escolas, Professores e de Alunos dos Sistemas Municipais de Ensino Representados na Pesquisa

Capital	Nº Escolas	Nº Professores/ Função Docente	N º Alunos
GO - Goiânia			
MT - Cuiabá	NI	NI	NI
MS – Campo Grande	93	5.152	82.376
AC – Rio Branco			
AP - Macapá			
AM - Manaus	463	9.000	236.659
PA - Belém	63	2.182	72.229
RO - Porto Velho	88	4.000	41.706
RR - Boa Vista			
TO - Palmas			

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Cont. Tabela 10 - Distribuição do Número de Escolas, Professores e de Alunos dos Sistemas Municipais de Ensino Representados na Pesquisa

Capital	Nº Escolas	Nº Professores/ Função Docente	N º Alunos
AL - Maceió			
BA - Salvador	416	5.156	148.082
CE - Fortaleza			
MA - São Luiz			
PB- João Pessoa			
PE - Recife	238	5.284	126.000
PI - Teresina			
RN - Natal			
SE - Aracajú			
PR - Curitiba	350	12.179	133.140
RS - Porto Alegre			
SC - Florianópolis			
ES – Vitória			
MG - Belo Horizonte	184	11.062	24.589
RJ - Rio de Janeiro	1.064	35.000	392.613
SP - São Paulo	1.412	60.528	854.187
TOTAL CAPITAIS	**4.371**	**1.473.361**	**1.997.646**

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Legenda: NI - não informou

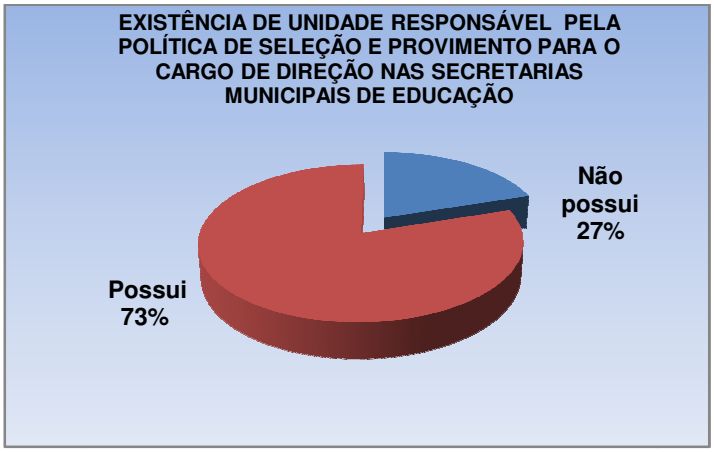
2.2. Unidade Responsável pelas Políticas de Seleção e Provimento para o Cargo de Diretor Escolar

Das secretarias municipais das capitais que apresentaram respostas a essa questão, a maioria (73%) conta com unidade responsável pela definição de políticas de seleção e provimento para a função de Direção Escolar. As secretarias municipais de Educação de Campo Grande e Curitiba indicaram que possuem uma Superintendência de Gestão; Pernambuco possui uma Assessoria Técnica de Gestão Escolar; Rondônia, um Programa de Gestão Democrática; Salvador possui uma Coordenadoria de Apoio à Gestão Democrática. Em Cuiabá e Belo Horizonte essas políticas são definidas,

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

respectivamente, na Diretoria de Educação e Gerência de Organização Escolar que, pela denominação sugerem terem outras funções além das do processo de gestão da escola. Manaus, Rio de Janeiro e São Paulo afirmaram não possuir unidade ou órgãos específicos responsáveis por essas políticas na sua estrutura. O Gráfico 17, a seguir demonstra essa relação.

Gráfico 17



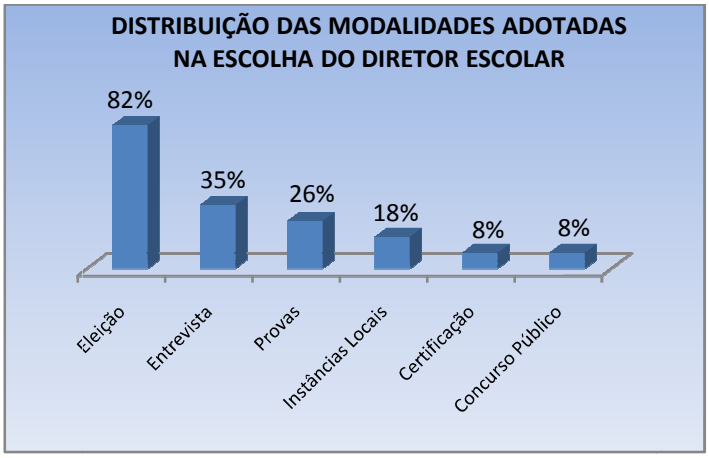
Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

2.3. Modalidades de Seleção de Diretores Escolares

A análise das respostas sobre a modalidade de seleção de diretores escolares adotadas pelas secretarias municipais de Educação nas capitais brasileiras permite observar que a eleição aparece como a mais adotada, sendo praticada por nove secretarias, isto é, por 82% dos sistemas municipais de ensino representados nesta pesquisa. Quatro sistemas de ensino adotam a entrevista (35%) três adotam provas (26%), dois adotam a seleção pela indicação por instâncias locais (18%), um adota a certificação (8%) e um o concurso (8%,) conforme apresentado no gráfico 18, a seguir.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Gráfico 18

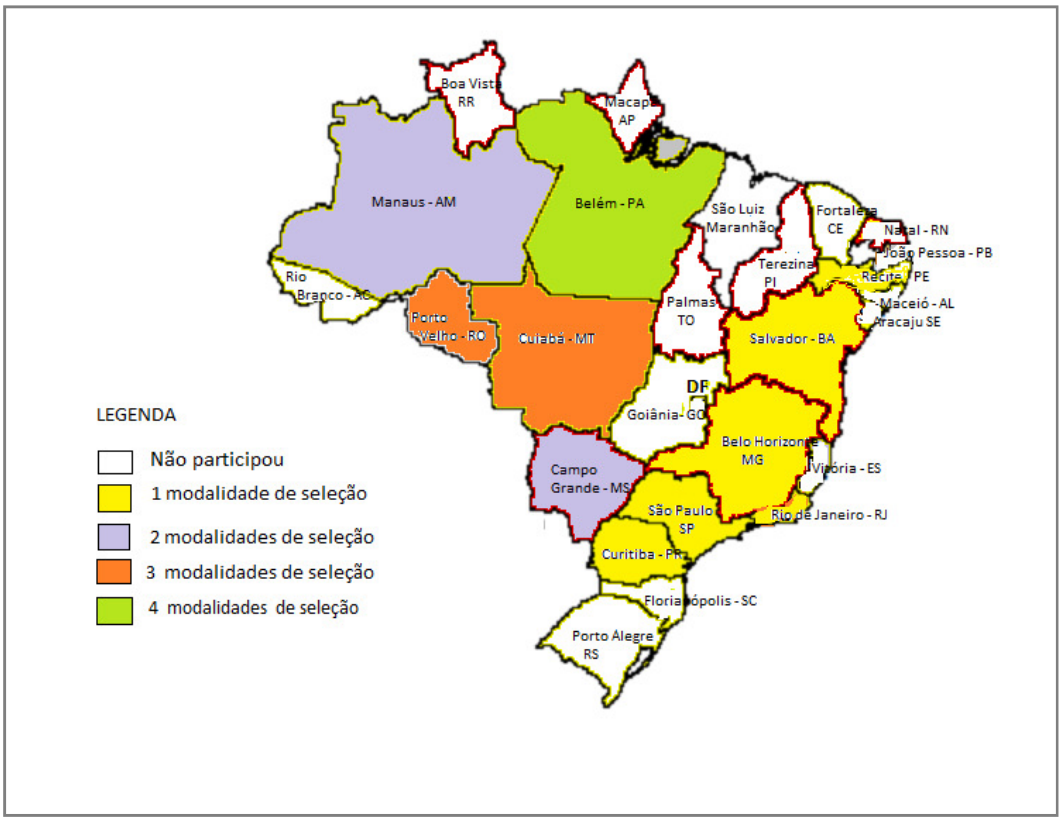


Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

As eleições são praticadas em Belo Horizonte (MG), Belém (PA), Campo Grande (MS), Cuiabá (MT), Curitiba (PR), Porto Velho (RO), Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ) e Salvador (BA). Apenas Manaus (AM) e São Paulo (SP) indicam adotar apenas critérios técnicos: São Paulo adota o concurso e Manaus as provas e entrevistas. Combinando as eleições com critérios técnicos estão Cuiabá, Campo Grande e Belém. A seleção de diretor mediante indicação por instâncias locais é praticada em Belém e Porto Velho. Das 11 secretarias municipais de Educação participantes da pesquisa, cinco (45%) praticam mais de uma modalidade de seleção do diretor escolar, adotando, portanto, medidas que permitem escrutinar os candidatos mediante diferentes perspectivas. O Mapa 6 distribui a quantidade de modalidades adotadas pelas diferentes capitais.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Mapa 6 - Distribuição da Quantidade de Modalidades de Seleção de Diretor adotadas pelas Secretarias Municipais de Educação das Capitais



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

A tabela 11, a seguir, assinala a distribuição das modalidades de seleção do diretor escolar adotadas pelas secretarias municipais de Educação, sendo possível observar que nove delas (82%) praticam a eleição, das quais cinco em caráter único (45%) e quatro combinando com outras modalidades de seleção (36%), como a prova, a certificação e a entrevista, que correspondem à adotam de critérios técnicos. A indicação pelas instâncias locais é adotada em combinação com a realização de eleições, por duas capitais, Belém e Porto Velho.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Tabela 11 - Distribuição das Modalidades de Seleção para o Cargo/ Função de Diretor Escolar por Capitais

Capital	Instâncias Locais	Eleição	Prova	Certificação	Entrevista	Concurso Público
GO - Goiânia						
MT - Cuiabá		X	X		X	
MS – Campo Grande		X		X		
AC – Rio Branco						
AP - Macapá						
AM – Manaus			X		X	
PA – Belém	X	X	X		X	
RO - Porto Velho	X	X			X	
RR - Boa Vista						
TO - Palmas						
AL - Maceió						
BA - Salvador		X				
CE - Fortaleza						
MA - São Luiz						
PB- João Pessoa						
PE - Recife		X				
PI - Teresina						
RN – Natal						
SE - Aracajú						
PR - Curitiba		X				
RS - Porto Alegre						
SC - Florianópolis						
ES - Vitória						
MG - Belo Horizonte		X				
RJ - Rio de Janeiro		X				
SP - São Paulo						X
Total	**2**	**9**	**3**	**1**	**4**	**1**

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

2.4. Definição de Critérios de Competência e Padrões de Desempenho

Sete secretarias municipais de Educação (64%) indicaram que têm definidos e divulgam critérios de competência e padrões de desempenho para orientar a seleção de diretores escolares, conforme demonstrado no gráfico seguinte. No entanto, ao serem solicitadas a informar quais os critérios e padrões de desempenho, todas elas enumeraram pré-requisitos funcionais como tempo de serviço, curso de Licenciatura, etc. também apresentados a seguir, na descrição de pré-requisitos.

Gráfico 19

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

2.5. Pré-Requisitos Exigidos para o Cargo de Diretor Escolar

Das secretarias municipais de Educação participantes da pesquisa, conforme se pode observar na tabela a seguir apresentada, oito (73%) definem como pré-requisito para o exercício da direção escolar uma Licenciatura e cinco (45%) exigem o curso de Pedagogia. Quatro (36%) outras exigem que o candidato a direção tenha curso de gestão. A efetividade no serviço público é solicitada apenas por Campo Grande, e seis secretarias de Educação definem que o professor tenha pelo menos três anos de experiência docente para poder ser diretor escolar (Recife, Belém e São Paulo) ou até no máximo cinco anos de experiência (Porto Velho, Rio de Janeiro e Curitiba).

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Tabela 12 - Distribuição dos Pré-Requisitos para a Candidatura à Direção Escolar e Número de Escolas Vinculadas, por Secretarias Municipais de Educação das Capitais

Região	Estado	Licenciatura	Pedagogia	Experiência Docente	Curso em Gestão	Efetividade em Serviço Público
	DF - Brasília					
Centro-Oeste	GO – Goiânia					
	MT - Cuiabá	X				
	MS – Campo Grande	X				X
	AC – Porto Velho					
	AP – Macapá					
	AM – Manaus	X	X		X	
Norte	PA – Belém			3 Anos	X	
	RO – Porto Velho	X		5 Anos		
	RR – Boa Vista					
	TO – Palmas					
	AL - Maceió					
	BA – Salvador	X	X		X	
	CE - Fortaleza					
	MA – São Luiz					
Nordeste	PB – João Pessoa					
	PE - Recife	X	X	3 Anos	X	
	PI - Teresina					
	RN - Natal					
	SE – Aracajú					
	ES - Vitória					
Sudeste	MG – Belo Horizonte					
	RJ – Rio de Janeiro	X	X	5 Anos		
	SP – São Paulo		X	3 Anos		
	PR – Curitiba	X		5 Anos		
Sul	RS – Porto Alegre					
	SC - Florianópolis					

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

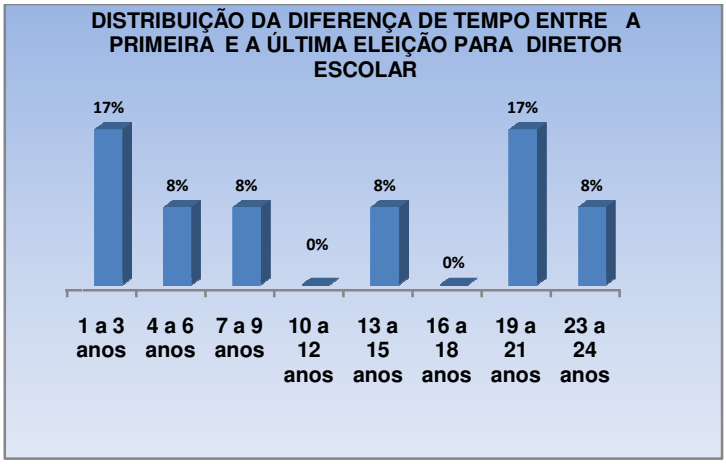
Legenda: NP - não participou NI - não informou NSA - não se aplica

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

2.6. Datas de Realização de Eleição para o Cargo de Diretor Escolar

Conforme indicação das secretarias municipais de Educação, a diferença de tempo entre a primeira eleição realizada e a mais recente revela grande variação entre a primeira e mais recente eleição. A mais antiga eleição foi realizada em 1986, em Salvador, seguida do Rio de Janeiro, em 1987 e Belo Horizonte em 1989. Vinte e cinco por cento das secretarias municipais de Educação praticam a seleção por eleição por cerca de 20 anos, enquanto outras 25% apresentam experiências mais recentes, com menos de seis anos.

Gráfico 20



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

A tabela 13, a seguir apresentada, sistematiza as informações sobre o ano da eleição mais recente e da primeira eleição realizada em cada capital, revelando a grande variedade dos anos de experiência em práticas de eleição pelas secretarias estaduais de Educação.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Tabela 13 - Distribuição do ano de Ocorrência da Última e da Primeira Eleição para Seleção de Diretores Escolares por Capitais

Capital	Ano mais Recente	Ano Primeira Eleição
GO – Goiânia		
MT – Cuiabá	2007	1998
MS – Campo Grande	2007	2002
AC – Rio Branco		
AP - Macapá		
AM – Manaus	NSA	NSA
PA – Belém	2009	2009
RO - Porto Velho	2007	2004
RR - Boa Vista		
TO – Palmas		
AL – Maceió		
BA – Salvador	2010	1986
CE – Fortaleza		
MA - São Luiz		
PB- João Pessoa		
PE – Recife	2007	2008
PI – Teresina		
RN – Natal		
SE – Aracajú		
PR – Curitiba	2008	1993
RS - Porto Alegre		
SC – Florianópolis		
ES – Vitória		
MG - Belo Horizonte	2008	1989
RJ - Rio de Janeiro	2008	1987
SP - São Paulo	NSA	NSA

Fonte:Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Legenda NSA Não se aplica

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

2.7. Média e Percentagem de Candidatos/Chapa

Duas das nove secretarias municipais de Educação que realizam eleições para a seleção de diretores escolares deixaram de fornecer informações a respeito da média de candidatos registrados para a última eleição. Verifica-se que essas eleições não são muito disputadas, uma vez que, para cinco capitais, de um total de sete que apresentaram respostas, foi registrada uma média em torno de um candidato por vaga, conforme se pode ver a seguir na tabela 14.

Tabela 14 - Indicação da Média de Candidatos da Última Eleição ao Cargo do Diretor Escolar, por Capitais

Capital	Média Candidato/ Vaga
GO – Goiânia	
MT – Cuiabá	2,0
MS – Campo Grande	4,0
AC – Rio Branco	
AP – Macapá	
AM – Manaus	NSA
PA – Belém	1,0
	NI
RO – Porto Velho	
RR – Boa Vista	
TO – Palmas	
AL – Maceió	
BA – Salvador	1,0
CE – Fortaleza	
MA – São Luiz	
PB- João Pessoa	
PE – Recife	5
PI – Teresina	
RN – Natal	
SE – Aracajú	
PR – Curitiba	1,4
RS – Porto Alegre	
SC – Florianópolis	

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Cont. Tabela 14 - Indicação da Média de Candidatos da Última Eleição ao Cargo do Diretor Escolar, por Capitais

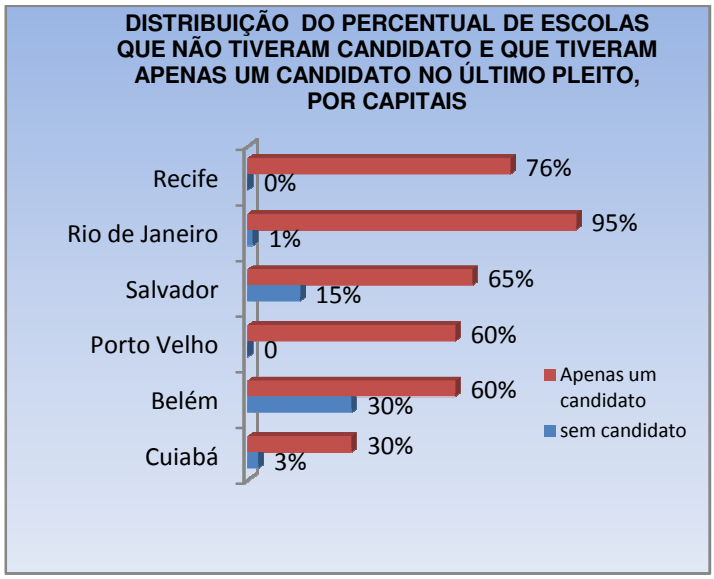
ES – Vitória	
MG - Belo Horizonte	1,0
RJ - Rio de Janeiro	1,02
SP - São Paulo	NSA

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Legenda: NSA – não se aplica

Com referência à percentagem de escolas que apresentaram apenas um candidato ou nenhum, conforme se pode observar no gráfico a seguir, das seis secretarias de Educação que apresentaram informação a respeito, é grande o percentual de escolas que apresentam apenas um candidato ou nenhum, sendo superior a 90% em Belém e 75% em Salvador. Com apenas um candidato, a percentagem de escolas é superior a 60% em Porto Velho, Rio de Janeiro (95%) e Recife (76%). Essa situação não é diferente do que acontece nas escolas das secretarias estaduais de Educação, o que revela que a eleição não se constitui, na grande parte das escolas em processo de mobilização de participação dos professores para a candidatura, devendo ser examinados amplamente os motivos que explicariam esse fenômeno.

Gráfico 21



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

2.8. Vantagens e Desvantagens da Realização de Eleições

As vantagens apontadas pelas secretarias municipais de Educação das capitais para a adoção da modalidade de eleição, para a seleção de diretor escolar, dizem respeito ao envolvimento da comunidade com a escola, pela responsabilidade na escolha ou pelo fortalecimento democrático da escola, e também por induzir um comprometimento maior dos candidatos em atuar de forma a atender aos anseios e desejos do público que o elegeu. Essa última vantagem é considerada como um dos aspectos mais positivos das eleições, na literatura sobre a questão (Paro, 1996). O quadro 5 integra as vantagens apontadas pelas secretarias municipais.

Quadro 5 - Distribuição das Indicações sobre as Vantagens na Adoção da Eleição Segundo as Secretarias Municipais de Educação das Capitais

Vantagens	UF Respondentes
Envolvimento da comunidade escolar na escolha do dirigente e nas ações da escola. Comunidade escolar se responsabiliza pela escolha do gestor. Promoção de um sentido de pertencimento em relação ao fazer da escola.	Salvador – BA; Cuiabá – MT; Rio de Janeiro – RJ
Reflexão pelo candidato sobre os processos, problemas e possibilidades de solução na elaboração do Plano de Trabalho do Gestor. Mantém o gestor alerta quanto às necessidades e anseios da comunidade escolar.	Salvador – BA; Rio de Janeiro – RJ
Realização de gestão compartilhada. Promoção de interação, e apoio da comunidade que elegeu a Direção e o compromisso dessa com o público que a escolheu/ Participação de segmentos envolvidos.	Belo Horizonte – MG; Cuiabá – MT
Fortalecimento da gestão democrática da escola. Garantia do processo democrático na eleição dos diretores - todos da comunidade escolar têm direito ao voto e a escolha do gestor da escola. Valorização da comunidade escolar.	Porto Velho – RO; Campo Grande – MS; Rio de Janeiro – RJ; Curitiba – PR
Reafirma a cidadania em todos os seus aspectos. Propicia diálogo democrático e promove transparência nas execuções	Rio de Janeiro – RJ
Promove descentralização de decisões	Cuiabá – MT

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

As desvantagens assinaladas pelas secretarias referem-se a fatores como corporativismo, problemas de execução das diretrizes emanadas pelos setores competentes e até mesmo a falta de preparo do candidato eleito ao cargo de diretor escolar. A criação de conflitos pelo processo eleitoral é outro aspecto apontado que pode estar associado ao desconhecimento pela comunidade escolar dos princípios e das diretrizes educacionais.

Quadro 6 - Distribuição das Indicações sobre as Desvantagens na Adoção da Eleição Segundo as Secretarias Municipais de Educação das Capitais

Desvantagens	Unidades Respondentes
Excesso de conflitos vividos pelos candidatos, nas unidades escolares, durante o processo eleitoral.	Salvador – BA
Plano de Trabalho da Gestão Escolar deixa em muitos casos de contemplar as diretrizes da Política Municipal de Educação.	Belo Horizonte – MG
Desconhecimentos pela comunidade dos princípios e diretrizes educacionais que garantiriam uma boa escolha. Corporativismo	Recife – PE
Falta de preparação do candidato eleito para o cargo	Curitiba - PR

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

2.9. Anos de Exercício do Diretor Eleito

Em todas as capitais onde é realizada a eleição de diretores escolares (Cuiabá, Campo Grande, Belém, Porto Velho, Salvador, Recife, Curitiba, Belo Horizonte e Rio de Janeiro), o mandato do diretor eleito tem a duração de três anos, podendo ser duplicado por mais uma eleição, uma vez que há a possibilidade de recondução ao cargo, mediante processo de re-eleição, que é facultada apenas uma vez na maior parte das capitais respondentes a essa questão (cinco, de um total de nove capitais). Na cidade de Campo Grande, a recondução não ocorre e, nas cidades de Porto Velho e Rio de Janeiro, não existe limite para a recondução ao cargo. O quadro 7 integra essas informações.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Quadro 7 - Indicação da Possibilidade de Recondução do Diretor Escolhido mediante Eleição, por Capitais

Capital	Recondução ao Cargo
GO – Goiânia	
MT – Cuiabá	Uma Vez
MS – Campo Grande	Não ocorre
AC – Rio Branco	
AP - Macapá	
AM – Manaus	NSA
PA – Belém	Duas vezes
RO - Porto Velho	Ilimitada
RR - Boa Vista	
TO – Palmas	
AL – Maceió	
BA – Salvador	Uma vez
CE – Fortaleza	
MA - São Luiz	
PB- João Pessoa	
PE – Recife	Uma vez
PI – Teresina	
RN – Natal	
SE – Aracajú	
PR – Curitiba	Uma vez
RS - Porto Alegre	
SC – Florianópolis	
ES – Vitória	
MG - Belo Horizonte	Uma vez
RJ - Rio de Janeiro	Ilimitada
SP - São Paulo	NSA

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC , 2010

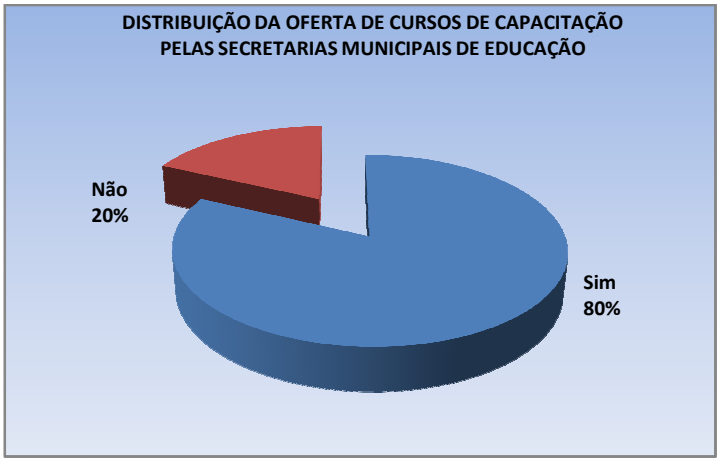
2.10. Capacitação de Diretores

A Secretaria Municipal de Educação da maioria das capitais participantes desta pesquisa (80%) indicou que realiza a capacitação de seus diretores. A Secretaria

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

de Manaus não prestou informação a respeito e as secretarias de Belém e Porto Velho indicaram que não promovem essa capacitação.

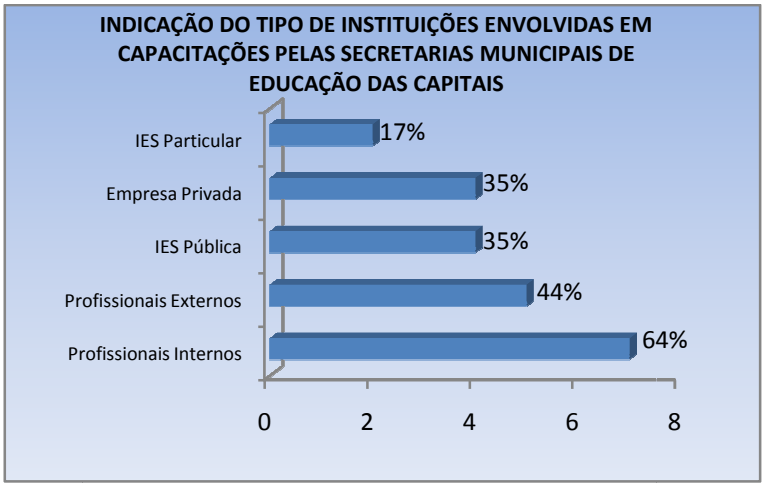
Gráfico 22



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Grande parte dessas secretarias indica realizar a capacitação dos seus diretores escolares mediante a atuação de profissionais internos da Secretaria Municipal de Educação (7 respostas) ou por profissionais de instituições externas (5 respostas), conforme pode ser verificado pela frequência das respostas apresentadas no gráfico 23. Tal como corre com as Secretarias Estaduais de Educação, é baixa a utilização de instituições de ensino superior particulares.

Gráfico 23



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Sigla: IES – Instituição de Ensino Superior

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

A tabela 15, a seguir apresentada permite observar que, para todas as capitais cujas secretarias responderam a essa questão, a capacitação dos diretores é feita de forma combinada mediante a atuação de diversas instituições e profissionais. Todas elas, menos a secretaria municipal de Educação de São Paulo, utilizam profissionais internos nesse processo, em associação com outras instituições e profissionais. São Paulo utiliza exclusivamente empresa privada.

Tabela 15 - Indicação pelas Secretarias Municipais de Educação sobre as Instituições Envolvidas na Capacitação dos Diretores

Capital	IES Pública	IES Particular	Empresa Privada	Profissionais Internos – SEDUC	Profissionais Externos
GO - Goiânia					
MT - Cuiabá				X	X
MS – Campo Grande	X			X	X
AC – Rio Branco					
AP - Macapá					
AM – Manaus	NI	NI	NI	NI	NI
PA – Belém	NSA	NSA	NSA	NSA	NSA
RO - Porto Velho	NSA	NSA	NSA	NSA	NSA
RR - Boa Vista					
TO - Palmas					
AL - Maceió					
BA - Salvador	X		X	X	
CE - Fortaleza					
MA - São Luiz					
PB- João Pessoa					
PE - Recife		X	X	X	X
PI - Teresina					
RN - Natal					
SE - Aracajú					
PR - Curitiba	X	X		X	
RS - Porto Alegre					
SC - Florianópolis					

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Cont. Tabela 15 - Indicação pelas Secretarias Municipais de Educação sobre as Instituições Envolvidas na Capacitação dos Diretores

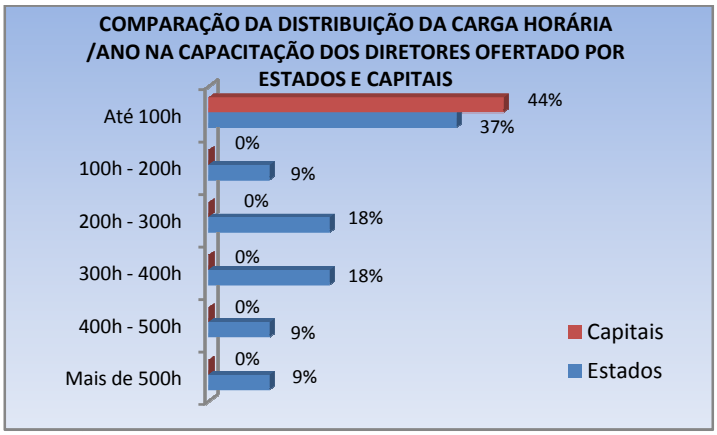
Capital	IES Pública	IES Particular	Empresa Privada	Profissionais Internos – SEDUC	Profissionais Externos
ES - Vitória					
MG - Belo Horizonte				X	X
RJ - Rio de Janeiro	X		X	X	X
SP - São Paulo			X		
Total:					**5**

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Legenda: NI - não informou NSA – Não se aplica

Enquanto a carga horária/ano de capacitação dos diretores para as Secretarias Estaduais de Educação apresenta variação com valores de 100 horas a mais de 500 horas/ano, as cinco secretarias municipais que informaram a carga horária que oferecem a seus diretores apontam a oferta de no máximo 80 horas/ano, sendo a carga média do total das horas ofertadas por estas secretarias municipais de 58 horas. O gráfico 24 compara os resultados das secretarias estaduais e municipais evidenciando a grande variação dessas práticas.

Gráfico 24



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Por sua vez, a análise da tabela 16, que apresenta numericamente a média de carga horária/ano realizada para a capacitação dos diretores, pelas secretarias municipais de Educação, revela que Salvador e Campo Grande apresentam a maior carga horária dentre essas secretarias (80 horas) e São Paulo a menor (32 horas).

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Esses dados, juntamente com os referentes aos gastos por diretor em capacitação, mais adiante demonstrados, sugerem que a capacitação de diretores escolares não se constitui em política de grande investimento entre as secretarias municipais de Educação, comparativamente às secretarias estaduais de Educação.

Tabela 16 - Distribuição da Carga Horária/Ano Realizada com a Capacitação de Diretores pelas Secretarias Municipais de Educação

Capital	Carga Horária horas/ano
GO - Goiânia	
MT - Cuiabá	60
MS – Campo Grande	80
AC – Rio Branco	
AP - Macapá	
AM – Manaus	NI
PA – Belém	NSA
RO - Porto Velho	NSA
RR - Boa Vista	
TO – Palmas	
AL – Maceió	
BA - Salvador	80
CE - Fortaleza	
MA - São Luiz	
PB- João Pessoa	
PE – Recife	NI
PI - Teresina	
RN – Natal	
SE – Aracajú	
PR - Curitiba	40
RS - Porto Alegre	
SC - Florianópolis	
ES – Vitória	
MG - Belo Horizonte	NI
RJ - Rio de Janeiro	NI
SP - São Paulo	32

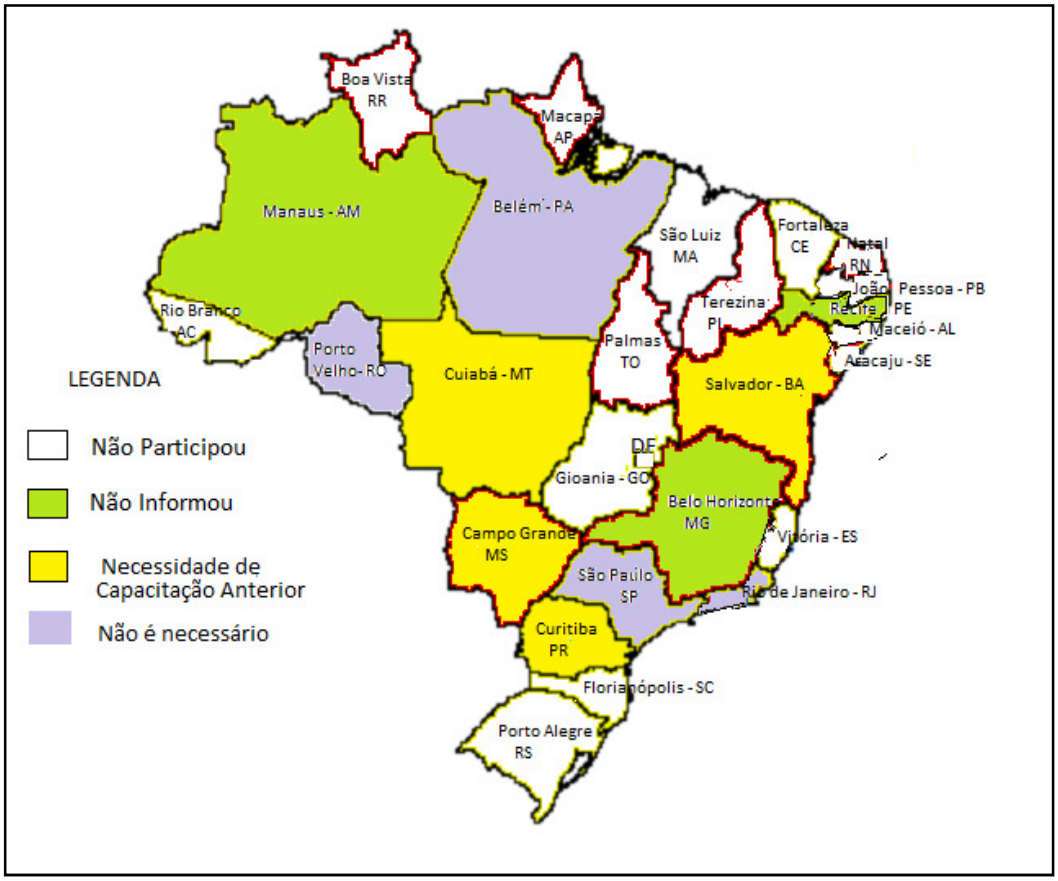
Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Legenda: NSA – não se aplica NI - não informou

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Perguntados se os diretores são obrigados a fazer cursos antes de assumirem as suas novas funções de direção escolar, apenas três secretarias municipais de Educação indicaram haver essa obrigação em seu contexto, a saber: Curitiba, Campo Grande e Salvador. A inexistência dessa obrigatoriedade foi indicada explicitamente por quatro secretarias.

Mapa 7 - Obrigatoriedade de Capacitação Anterior para o Cargo de Diretor Escolar Segundo a Capital



Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Reunindo as informações do montante investido ao ano para a capacitação de diretores e o total de diretores capacitados, e estabelecendo a relação valor investido ao ano por diretor, pode-se concluir, conforme se observa na tabela 17, que a secretaria municipal que investe mais em capacitação de seus diretores é Campo Grande, com um valor de R$ 892,00 por diretor ao ano. Esse valor é maior do que o praticado pela média das secretarias estaduais de Educação da Região Centro-Oeste,

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

que é de R$ 576,00 por diretor ao ano. Porém trata-se de um valor bem abaixo do registrado para a média nacional das secretarias estaduais de Educação, que é de R$ 1.820,00.

Tabela 17 - Total de Diretores Capacitados ao Ano, Total de Investimentos ao Ano e Valor Investido por Ano para cada Diretor Segundo as Capitais

Capitais	Nº Diretores Capacitados/ano	Investimento / Ano	Valor investido por Diretor /Ano
GO – Goiânia			
MT – Cuiabá	136	NI	
MS - Campo Grande	252	R$ 225.000	R$ 892,86
AC - Porto Velho			
AP - Macapá			
AM – Manaus	NI	NI	NI
PA – Belém	NSA	NSA	NSA
RO - Porto Velho	NASA	NSA	NSA
RR - Boa Vista			
TO – Palmas			
AL – Maceió			
BA – Salvador	409	NI	NI
CE – Fortaleza			
MA - São Luiz			
PB- João Pessoa			
PE – Recife	238	R$ 19.726,76	R$ 82,88
PI – Teresina			
RN – Natal			
SE – Aracajú			
PR – Curitiba	350	NI	NI
RS - Porto Alegre			
SC – Florianópolis			
ES – Vitória			
MG - Belo Horizonte	NI	NI	
RJ - Rio de Janeiro	500	R$ 140.000	R$ 280,00
SP - São Paulo	1.412	R$ 800.000,00	R$ 566,57

Fonte: Pesquisa "Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares". FVC, 2010

Legenda: NSA – não se aplica e NI – não informado

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

3. DESTAQUES SOBRE O MAPEAMENTO

A gestão escolar tem-se constituído em foco de atenção de gestores educacionais, pelo reconhecimento da importância dessa atuação na determinação da qualidade do ensino. Nesta pesquisa, foi observado que esse reconhecimento é explicitado pelo fato de que a maioria das unidades federadas, tanto estaduais (80%) como municipais (73%) apontam a existência em sua estrutura organizacional de unidade responsável pela definição de políticas educacionais referentes ao provimento e capacitação de dirigentes de escolas de seu sistema de ensino. Essas unidades se constituem em superintendências, departamentos, coordenações, assessorias especiais, gerências, unidades.

Verifica-se que as políticas públicas de seleção diretores escolares para provimento do cargo de liderança da escola são variadas em sua expressão, abrangendo a eleição, a realização de provas, de credenciamento, de entrevistas, de concurso e de seleção por indicação pelas instâncias locais.

Observando, no entanto, que há maior concentração nas práticas de eleição, adotadas por 68% das secretarias estaduais de Educação e 82% das secretarias municipais representadas na pesquisa. Dentre as práticas de seleção por eleição, das 16 secretarias estaduais que as realizam, a metade delas a promove combinando-a com outra modalidade, como estratégia para garantir uma seleção mais consistente. Das secretarias municipais de Educação, quatro delas (36%) adotam com a eleição outras modalidades de seleção. A realização de eleições revela uma prevalência de meios de participação direta da comunidade escolar na seleção de diretores e também um interesse em promover a participação dessa comunidade na gestão escolar, o que, no entanto não se registra na realidade, tal como identificado nos grupos focais, em que foi destacada a baixa participação na gestão da escola e até mesmo no processo eleitoral, tanto de professores como de pais dos alunos.

Os dados apresentados pelas secretarias revelam que, assim como faltam dados gerais sobre as escolas e o sistema de ensino, faltam registros históricos sobre a realização de políticas educacionais. Esse fato se revelou em relação à data de realização das primeiras eleições pelos sistemas de ensino, uma vez que as informações oferecidas para este estudo indicam datas mais recentes do que as

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

apresentadas por estudos realizados anteriormente sobre o marco da primeira eleição em seu contexto. Por exemplo, enquanto nesta pesquisa é indicado o ano de 1995 para a realização da primeira eleição, no conjunto das 24 unidades federadas participantes, em estudos anteriores há o registro de 1981 para essa primeira iniciativa, assim como a indicação de que a década de 1980 constitui-se num período de grande movimento pela implantação dessa modalidade de seleção por parte de várias secretarias estaduais e também municipais de ensino. Essas diferenças podem indicar que o processo de eleição, assim como outras modalidades de seleção, não é adotado de forma contínua e ininterrupta nas unidades federadas, com mudanças no processo, no decorrer do tempo, e muitas vezes sem registro das mudanças efetuadas.

O processo eleitoral de diretores é considerado como uma vertente "mais democrática", ou pelo menos mais transparente e pública da escolha dos dirigentes escolares, constituindo-se em uma modalidade que visa promover o processo participativo na escola. Entretanto, essa participação não chega nem mesmo, em muitas unidades federadas, a mobilizar professores a se candidatarem ao cargo de diretor, uma vez que, conforme os dados revelam, não é um cargo muito disputado. Para as 16 secretarias estaduais que apontaram utilizar-se dessa modalidade de seleção, sete delas (Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Piauí, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul) indicaram que mais de 40% de suas escolas tiveram apenas um candidato ou nenhum para concorrer à eleição de diretor. Corroborando a existência de pouca participação para concorrer ao cargo de diretor, registram-se alguns estados, com um percentual elevadíssimo de apenas uma candidatura, no último pleito (87% no Rio Grande do Sul; 81% em Goiás, 75% na Bahia e 73% no Rio Grande do Norte). Situação semelhante ocorre em relação às escolas das secretarias municipais de Educação, cujos dados revelam que em metade daquelas que realizam eleições, mais de 60% de suas escolas apresentam apenas um candidato ou nenhum ao pleito realizado (Rio de Janeiro, 96%; Belém, 90%; Salvador, 80%; Recife, 75%; Porto Velho, 60%). Destaca-se que diante da inexistência de candidatos, a indicação para o cargo acontece por meio das próprias secretarias estaduais (cinco estados apontaram essa prática).

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Como o processo de eleição pressupõe o princípio de alternância, foi solicitado às secretarias de Educação que indicassem a duração estabelecida ao mandato do diretor eleito. Verificou-se que ele tem uma duração variando de dois a quatro anos, com maior prevalência de dois anos entre as secretarias estaduais de Educação (seis unidades federadas), seguida de três anos (quatro unidades federadas). Dentre as secretarias municipais de Educação, a prevalência é sobre três anos, indicada pela maioria absoluta daquelas secretarias. A possibilidade de o diretor participar de novo processo eleitoral para recondução ao cargo acontece apenas uma vez, para a maioria absoluta dos estados (oito de um total de 12 respondentes), assim como nas secretarias municipais de Educação (cinco de um total de nove). Essa condição faculta ao diretor a possibilidade de uma gestão consecutiva de quatro ou seis anos. Destaca-se que o estado do Rio Grande do Sul e o Distrito Federal não limitam a possibilidade de recondução, assim como os municípios de Porto Velho e Rio de Janeiro.

Sobre o tempo de gestão, é importante destacar o parecer dos diretores escolares que julgam serem dois anos um tempo muito curto para realizarem qualquer contribuição significativa na escola, uma vez que se trata de um período sobretudo marcado pela aprendizagem. Os mesmos destacam que terem de voltar para a sala de aula após um período na direção escolar representa um desperdício do grande esforço e investimento para desenvolver competências especiais.

A vantagem apontada da escolha pelo processo de eleição foca, sobretudo, o envolvimento e participação da comunidade escolar, maior transparência na escolha do diretor e maior atenção do diretor em observar os interesses da comunidade escolar. Opostamente, as desvantagens apontadas recaem sobre a perspectiva de que a eleição pode induzir a formação de clientelismo/corporativismo ou favoritismo na escola e na instalação de politização e fragmentação de grupos/divisão da escola em grupos diversos e antagônicos.

De modo geral, se observa que as promessas de realização de gestão democrática e participativa, baseadas na realização de eleições, não se constituem em uma realidade nas escolas dos diretores participantes dos grupos focais e que, pelo contrário, tem-se constituído em um processo que, por reproduzir na escola o ambiente eleitoral partidário praticado em geral na sociedade, tem apresentado

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

situações que desvirtuam o trabalho educacional chegando até mesmo, em muitas escolas, à criação de experiências deseducativas.

Outra modalidade de seleção de diretor escolar verificada é a tendência a utilizar modalidades combinadas, tal como observado em estudos anteriores, pela qual é possível superar as limitações que cada uma das modalidades individualmente consideradas. Essa combinação é maior dentre as secretarias estaduais, registrando-se 12 (50%) unidades federadas que as adotam, número que é pouco menor entre as secretarias municipais de Educação (45%). Essa prática tem privilegiado a combinação de eleições ou da indicação por instâncias locais, com o emprego de modalidades de seleção que procuram determinar a competência técnica dos candidatos à direção, pela realização de provas, de entrevistas ou de credenciamento.

A seleção por Indicação de Instâncias Locais é adotada por nove (37%) das secretarias estaduais de Educação e por apenas duas (18%) das secretarias municipais representadas na pesquisa. Essa modalidade, no entanto, é em geral adotada em associação com outra modalidade de seleção voltada para observar a competência técnica do candidato, demonstrando um crescimento da atenção pelos gestores com a competência dos diretores para o exercício de suas funções. Essa tendência é observada pelos diretores participantes dos grupos focais realizados nesta pesquisa que indicaram que

...a Secretaria está sendo mais criteriosa, adota mais cuidados e influi tecnicamente na seleção de diretores. Há mais cobrança de resultados desde o MEC e da sociedade e por isso a Secretaria não pode fugir da seleção mais criteriosa. Antes havia muita rotatividade de diretores, agora procura-se garantir a estabilidade de diretores competentes" (Prot. 9, l. 45-51)".

Verifica-se ainda que essa modalidade de seleção é sempre necessária, uma vez que é comum a vacância de cargo de direção escolar por motivos os mais diversos, como aposentadoria, desistência, licença prêmio, falecimento ou afastamento do diretor por motivos administrativos. Também é uma prática necessária nos casos em que não ocorrem candidaturas ao cargo de diretor, condição que é significativa em alguns estados e capitais, conforme anteriormente indicado.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Merece destaque o fato de que o concurso público para o cargo de direção escolar é prática adotada como modalidade única de seleção, somente no estado de São Paulo, tanto pela Secretaria Estadual de Educação como pela Secretaria Municipal de Educação. É importante destacar que São Paulo detém o maior contingente de escolas, seja no âmbito das secretarias estaduais (20% do total de escolas do sistema estadual reportadas), seja nas escolas municipais (32% do total de escolas do sistema municipal reportadas).

Outro destaque é o crescimento da adoção da modalidade credenciamento como estratégia para a seleção de diretor escolar, adotada por quatro secretarias municipais de Educação e uma secretaria municipal. Evidencia-se que essa modalidade está associada a uma tendência crescente de integrar aos processos de seleção de diretores práticas consistentes de verificação da competência dos candidatos, ao mesmo tempo em que sinalizam as responsabilidades especiais associadas ao cargo. Em pesquisa publicada em 1999 (Parente e Lück, 1999) sobre modalidades de seleção de diretores, a certificação não foi registrada.

Sugere-se, com base nos dados obtidos, que as secretarias, tanto estaduais como municipais, de modo geral, não utilizam critérios e padrões de desempenho para orientar a seleção de diretores, em vista do que deixam de ter também mecanismos consistentes para nortear a orientação, coordenação e avaliação do seu trabalho. Essa condição se manifesta de modo contrário ao definido internacionalmente como condição fundamental para garantir a efetividade da gestão escolar. A esse respeito, cabe apontar que a maioria das secretarias afirma que tais critérios e padrões existem e são utilizados, mas a maioria dos respondentes enumera pré-requisitos funcionais, como tempo de serviço, formação, tempo de serviço etc.

A posse de habilitação em licenciatura é o pré-requisito mais assinalado pelas secretarias, tanto estaduais como municipais, para o postulante ao cargo de gestor escolar, seguido por anos de experiência docente. Como nos grupos focais os diretores evidenciaram que são muito solicitados a empregar a maior parte de seu tempo em tarefas administrativas e não pedagógicas, surge como importante analisar a coerência entre os pressupostos da exigência da experiência docente e os condicionantes postos na gestão escolar pelos sistemas de ensino.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Verifica-se que, assim como se adotam modalidades combinadas de seleção de diretores, são também exigidos critérios múltiplos como pré-requisitos para o cargo, na maioria absoluta dos estados e municípios com uma variação de dois a cinco pré-requisitos. Curso de Pedagogia e anos de experiência docente são exigidos pelo estado de São Paulo a seus diretores, correspondendo ao maior número de escolas das respectivas redes de ensino. Logo depois aparecem as exigências de licenciatura, experiência docente e efetividade no serviço público.

Quanto à capacitação de diretores escolares, a maioria das Secretarias de Educação, tanto estaduais quanto municipais indicou que, nos últimos cinco anos, promoveram a capacitação dos ocupantes da direção escolar, sendo 90% das estaduais e 80% das municipais. Para a realização dessa capacitação, a maior tendência é utilizarem profissionais internos da secretaria e instituições públicas de ensino superior.

Já quanto à carga horária dos cursos oferecidos, observa-se que há grande variação entre as práticas das secretarias estaduais de Educação uma vez que a metade delas oferece até 200 horas/ano de cursos de capacitação e a outra metade de 270 à faixa de 500 horas. Quanto às secretarias municipais de Educação, nenhuma delas excede 80 horas ano. Os estados de São Paulo e Paraná apresentam maior carga horária de cursos de capacitação, 552 e 526 horas, respectivamente, e Acre e Paraíba aparecem com menor carga horária (40 horas em ambos).

O montante desses cursos revela que o gasto médio por diretor para a sua capacitação é bastante variável entre as secretarias estaduais de Educação, assim como entre secretarias municipais. Os estados com maior investimento na capacitação foram São Paulo, com R$ 4.507,00 por diretor, Santa Catarina, com R$ 3.333,00, e Maranhão, com R$ 3.260,00. Os dados das secretarias municipais de Educação revelam gastos substancialmente menores, uma vez que a maior média de investimento é de R$ 892,86.

Destaca-se que, muito embora os diretores tenham manifestado ser imprescindível que recebam cursos de capacitação inicial para prepará-los para o exercício de suas funções de gestão escolar, a grande maioria das secretarias estaduais e municipais de Educação não oferece essa capacitação. Essa condição indicaria o

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

entendimento de que a experiência docente e a formação inicial para o magistério seriam suficientes para preparar o professor para assumir as novas funções.

No geral dos dados da pesquisa, emerge uma realidade bastante diferenciada tanto em relação à prática de seleção de diretores como de sua capacitação, embora se note certa tendência à construção de práticas voltadas para a formação de um quadro de diretores escolares com competências técnicas adequadas para o exercício das múltiplas e complexas funções de gestão que assumem.

Há, no entanto, a necessidade de dar mais consistência a essas ações com base na definição de critérios e parâmetros de desempenho para o exercício da direção escolar à luz de uma concepção consistente de gestão escolar e alinhamento de medidas de seleção e capacitação de diretores. A definição de políticas públicas de orientação da gestão escolar deve levar em consideração esse conjunto teórico-metodológico, assim como ter bem claras a dimensão e repercussão de cada um de seus componentes, com base em registro e acompanhamento de práticas e efeitos.

CAPÍTULO IV

A PRÁTICA DE SELEÇÃO E CAPACITAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES VISTA POR ELES MESMOS

Com o objetivo de explicitar o significado atribuído por diretores escolares às práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas nos diferentes sistemas de ensino e possíveis repercussões para a escola, foi realizada uma pesquisa com pequenos grupos de diretores, mediante a metodologia de grupo focal, que permite compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Weller, 2010). Conhecer a percepção e os posicionamentos desses profissionais diante de políticas adotadas pelos sistemas de ensino constitui-se em condição que permite iluminar as possíveis repercussões dessas políticas sobre a qualidade da gestão escolar e do ensino, assim como, levantar alternativas para que torná-las mais efetivas.

Baseados nesse debate, aberto e de livre participação, os diretores convidados para participarem mediante sorteio de suas escolas, puderam verbalizar de forma interativa

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

e sem interferência suas percepções e opiniões sobre o foco de discussão. Como se trata de uma metodologia interativa, mediante a troca e o discurso livre, foi possível identificar consensos, com base em depoimentos que explicitam, expendem, corroboram, elucidam e enriquecem as manifestações expressas, como foi possível identificar o eventual contraditório de pontos de vista expressos.

Segundo essa perspectiva, a realização de grupos focais permitiu explicitar como pensam os diretores sobre questões relacionadas à seleção e capacitação de diretores, assim como permitiu identificar outros aspectos que afetam seu desempenho e que são pertinentes à definição de política da gestão escolar com foco na melhoria da qualidade do ensino.

Destaca-se que a participação dessa experiência pelos diretores escolares foi considerada por eles como se constituindo em oportunidade extremamente importante de troca de ideias com seus colegas e conhecer como pensam a respeito das questões propostas, assim como sobre a sua prática de gestão e os aspectos nela interferentes e relacionados a políticas educacionais. Portanto, os diretores convidados manifestaram unanimemente grande satisfação pela oportunidade e experiência e utilizaram plenamente o processo, interagindo, explicitando, oferecendo diferentes ângulos a respeito das questões tratadas ou corroborando com novos depoimentos as percepções apresentadas. Percebeu-se estarem os diretores escolares sedentos por serem ouvidos e muito satisfeitos por terem alguém que lhes desse atenção e escutasse ao que têm a dizer, ao seu ponto de vista, a suas angústias, ansiedades e também suas alegrias, realizações, esforços e esperanças. Foi interessante o fato de um grupo focal ter identificado que esse método de investigação poderia ser utilizado por eles com professores, alunos e pais para construírem vínculos mais próximos com eles e também conhecer suas perspectivas.

Assim sendo, em todos os grupos focais, a vontade de falar sobre suas experiências manifestou-se com muito entusiasmo, o que os levou a narrar fatos e acontecimentos de suas escolas, de modo que se tornou necessário uma ou outra vez, em alguns grupos mais que em outros, apontar a necessidade de manter a conversação em torno do foco da pesquisa. Muitos dos relatos disseram respeito a suas dificuldades de trabalho, no cotidiano escolar, tal como a falta de equipe de apoio, de condições materiais básicas para o bom funcionamento da escola, acúmulo

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

de funções, violência na escola e falta de apoio da Secretaria de Educação, dentre outros. Essa necessidade, no entanto, serviu para evidenciar que a qualidade da gestão escolar está relacionada a um conjunto de fatores que devem ser considerados pelos tomadores de decisão, como pré-requisito para delinear política de melhoria da gestão da escola e que o delineamento de ações de seleção e capacitação de diretores escolares é apenas uma parte da política de melhoria da gestão escolar, que pode ser inócua, caso outros fatores interferentes no processo de gestão escolar não sejam levados em consideração.

Como decorrência dessa condição, os resultados dos grupos focais realizados apresentam, além de categorias de análise relacionadas diretamente à seleção e capacitação de diretores escolares, aspectos outros relacionados ao desempenho da gestão escolar, e que devem ser considerados na definição de políticas globais de melhoria da gestão escolar, das quais a seleção e capacitação devem fazer parte. Cabe ressaltar que toda política deve ser abrangente, tendo a proposta de resultados de melhoria como eixo central, a fim de que seja efetiva.

Esta unidade representa a sistematização e análise de depoimentos dos diretores participantes dos grupos focais em torno do objeto desta pesquisa, como contribuição para o delineamento de políticas educacionais focadas na melhoria da gestão escolar, de modo abrangente, mas levando em consideração de modo especial, a seleção e capacitação de diretores escolares. Sua elaboração foi baseada em depoimentos obtidos em 14 grupos focais, de duração mínima de duas horas e meia cada um, perfazendo o total de 39 horas, envolvendo 107 diretores escolares, três vice-diretores, sendo 45 diretores municipais de seis capitais e 62 estaduais, atuando em oito estados. Os depoimentos estão reunidos em 14 protocolos de pesquisa devidamente numerados, sendo feita no texto a indicação do número do protocolo em que se encontram os depoimentos citado e o número das linhas em que estão registrados, por exemplo, (Prot. 10, l. 15-19). Cabe destacar que os depoimentos são demonstrativos dos comentários, que muitas vezes são representados em vários outros protocolos.

São sistematizados conteúdos relacionados às modalidades de seleção de diretores escolares vivenciadas por ele em seus sistemas de ensino, e seus desdobramento; a capacitação de diretores escolares, as relações escola Secretaria de

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Educação e atuação dela com as escolas. Dada a riqueza de depoimentos emergentes das discussões dos grupos focais e as múltiplas interações da diversidade das problemáticas abordadas, corremos o risco de oferecer alguma redundância entre diversos aspectos a fim de evitar perder essa riqueza apresentada, suas interconexões e desdobramentos. Cabe destacar que o objetivo dos grupos focais, com caráter iluminativo sobre processos e seus significados, tem como unidade de análise esses aspectos e não a sua localização, distribuição, ou representativa, conforme apresentado no mapeamento. Em vista disso, deixam de ser apontados os nomes das unidades federadas em que os depoimentos foram produzidos, condição que foi garantida aos participantes dos grupos focais, a fim de impossibilitar a identificação dos participantes.

1. MODALIDADES DE SELEÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES

Em todos os grupos focais, havia diretores que alguma vez foram indicados pela Secretaria de Educação para exercerem as funções de diretor escolar, porque a escola demandava intervenção, porque se tratava de escola nova no sistema de ensino ou por vacância de diretor da escola devido a falecimento ou doença, assim como por essa modalidade de seleção a adotada pelo sistema de ensino. Em alguns grupos, havia também diretores eleitos, credenciados ou concursados nos sistemas em que essas modalidades eram adotadas. Em alguns grupos houve a indicação de seleção por entrevista realizada por comitê técnico de seleção. Em vista disso, diretores participantes vivenciaram alternativas diferentes de seleção ou observaram essas circunstâncias no período em que atuaram como professores, em vista do que puderam, com conhecimento de causa, emitir seu entendimento não apenas sobre a modalidade presentemente adotada pelo seu sistema de ensino e pela qual foram selecionados, mas também sobre outras modalidades, comparativamente, e sobre em que medida a forma de seleção afeta a qualidade do desempenho de diretores escolares e, em consequência, seu trabalho de gestão.

Os diretores foram quase unânimes em pôr em evidência que, de modo geral, a atuação do diretor não depende tanto da modalidade como é selecionado, por indicação, por eleição ou por concurso: *"Para o diretor não muda em nada, sendo*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

designado, eleito ou concursado, de qualquer forma ele pode fazer bem o seu trabalho" (Prot. 8, l. 45-47). Unanimemente também, os diretores manifestaram aceitação e satisfação pela modalidade com que foram selecionados, mesmo apresentando suas limitações e mencionaram que o que faz diferença na atuação do diretor é a competência, a vontade e o seu compromisso com o trabalho. Ao mesmo tempo, no entanto, como veremos a seguir, houve manifestações negativas à indicação política como também foram apontadas muitas dificuldades e limitações em relação ao processo de eleição, conforme será analisado a seguir.

De acordo com os diretores do grupo onde o diretor é selecionado por concurso e pode pedir remoção da escola, o que importa é se o diretor pretende ficar na escola, se tem compromisso em permanecer na escola: *"Todos perguntam se você vai ficar. É isso que faz a diferença, que indica se o trabalho é prá valer e para dar continuidade"* (Prot. 8, l. 59-61).

1.1. A SELEÇÃO DE DIRETOR POR INDICAÇÃO EM INSTÂNCIAS LOCAIS

Registra-se na literatura o entendimento convencional e generalizado sobre a modalidade de indicação de diretores escolares realizada pela Secretaria de Educação, que a mesma é considerada como sendo influenciada exclusivamente pela vontade de políticos que indicam professores apadrinhados para ocupar esse cargo, seguindo uma orientação clientelista e partidária (Castro et al, 1991). Esse entendimento, porém, não se substanciou nos grupos focais realizados, cujos diretores participantes foram selecionados por essa modalidade, e que apontaram ter havido uma mudança de enfoque das práticas de indicação local, pelas Secretarias, que teriam passado a ser realizadas com a adoção de critérios técnicos, levando em consideração o perfil do professor em relação ao tipo de escola e modalidade de ensino a ser dirigida. Por exemplo, um diretor de um sistema de ensino em que a seleção é realizada por eleição indicou que, quando não há candidatos, a Secretaria de Educação seleciona o diretor, mediante critérios técnicos: *"A prática geral é eleição, mas quando não há candidato e quando há necessidade de intervenção, o diretor é indicado por mérito, verificado mediante análise curricular"* (Prot. 4, l. 4-7).

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Houve, no entanto, referência à prática de indicação política, em um dos grupos focais, onde, mesmo havendo eleição, diretores eleitos eram mudados por razões políticas e substituídos por outros indicados pela Secretaria de Educação: "*Pra que a Secretaria tenha credibilidade e pra que a seleção tenha credibilidade e seja séria, é preciso que haja coerência. Se é pra fazer eleição, não podem mudar o diretor só porque falou mal da Secretaria e do governo*" (Prot. 2, l. 330-336). Nesse contexto, onde fora adotada a política de realização de certificação como pré-requisito para o professor poder candidatar-se à eleição para diretor, na seleção por indicação política não era levado em consideração se o professor tinha sido aprovado ou não em exame de certificação: "*Também se a Secretaria adota uma política tem que ser para todos. Se agente tem que fazer certificação para candidatar-se a diretor, todos os diretores tem que ter certificação*" (Prot. 2: l. 338-342).

Em todos os grupos focais, houve registro de diretores indicados para escolas em quatro circunstâncias: i) pela inauguração de escola nova; ii) pela municipalização da escola, isto é, sua passagem do estado para o município; iii) em decorrência de necessidade de intervenção na escola, tendo em vista problemas e denúncias de gestão inadequada; ou iv) pela aposentadoria ou falecimento de diretor. Houve também dois grupos focais cujos diretores foram todos selecionados por indicação, por ser essa a modalidade de seleção adotada por suas respectivas unidades federadas.

Em um dos grupos onde os diretores foram indicados segundo a modalidade de seleção, houve diretores (os mais antigos), que anteriormente foram eleitos, modalidade de seleção substituída por ter apresentado problemas, conforme será posteriormente apresentado.

Dada essa variação de modalidades de seleção de diretores, muitos dos diretores participantes dos grupos focais com maior número de anos no exercício desse cargo passaram pela indicação e outra modalidade de seleção, tendo, portanto, atuado sob condições que lhes dão a oportunidade de avaliar a diferença entre modalidades de seleção e seu impacto no seu trabalho.

Muitos diretores apontaram que o fato de ser indicado ou ser eleito não interfere diferentemente no trabalho: "*Já tive duas indicações e quatro eleições. Quando chega ao ponto que a escola precisa de alguém para ser indicada, é porque a*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

escola tem problemas e então a gente vai mostrando o trabalho da gente. Quando a gente é indicada quer mostrar o teu trabalho e quando é eleita também. O peso maior é mostrar o trabalho da gente que consiste em saber como resolver as situações. Portanto, não vejo diferença entre ser indicada e ser eleita. De uma forma ou de outra, o trabalho tem que ser assumido e tem que ser realizado" (Prot. 11, l. 103-113).

Já alguns outros indicaram uma variação, conforme se pode depreender do depoimento a seguir. Nessa variação, houve quem sugerisse que, quando indicado, o diretor ficaria atrelado às expectativas da Secretaria de Educação: *"É diferente ser indicada e ter de fazer uma gestão legal. Você tem de atender as expectativas da Secretaria de Educação"* (Prot. 6, l. 29-31). No caso de ter havido indicação política, o diretor ficaria atrelado ao político, como cabo eleitoral, tornando a escola um reduto de seu protetor.

Vários depoimentos sobre todas as circunstâncias de indicação de diretores pelas instâncias locais apontaram que houve grande avanço nas práticas de indicação pelas Secretarias de Educação, que passam a adotar critérios de competência dos professores para assumirem as responsabilidades de direção escolar. Embora em algumas instâncias se reconhecesse que a influência política orientada pelo apadrinhamento ainda ocorria, ela foi considerada muito mais como exceção do que como regra geral.

Conforme referido em um dos grupos focais, a indicação de diretores por políticos esteve presente, como norma, em prática relativamente recente de uma das unidades federadas envolvidas na pesquisa, de cuja análise o grupo apontou limitações dessa prática: "*As pessoas ficam presas a determinados políticos, quando há a indicação política. O que a pessoa determinar é que tem que ser feito. O político é quem manda no seu mandato* [do diretor]*. O deputado que me colocou, na época exerceu pressão para a Secretaria me colocar e ela rejeitava, mas acabou tendo que atender o pedido dele. Mas ele não interferiu no meu trabalho, só pediu o meu apoio no tempo da eleição*" (Prot. 3, l. 30-38). Esse depoimento sugere que a interferência de políticos não ocorre diretamente na gestão do cotidiano escolar, mas o uso de influência política do diretor como cabo eleitoral do político.

A indicação de diretores feita politicamente é sempre percebida com grandes ressalvas apresenta repercussão na qualidade do trabalho do diretor: "*A grande*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

maioria dos diretores é indicada politicamente [no nosso sistema de ensino]. *A diferença tem muito a ver com o compromisso. Politicamente a pessoa vai representar quem a indicou. Quando você assume por seus méritos profissionais se torna autônomo e se sente mais a vontade com o grupo, não tem sombra política, isso conta muito..."* (Prot. 14, l. 83-90). Essa condição, no entanto, se altera quando a indicação é feita com critérios técnicos, tendo por base a sua competência profissional: *"Quando o diretor é indicado profissionalmente, o trabalho flui mais, rende mais e todos saem ganhando*." (Prot. 14, l. 98-100). Outro depoimento acrescenta: "*Pela indicação política se revela uma falta de compromisso e um pouco caso com a educação. O mérito é o reconhecimento daquele em que se acredita e expressa competência e não se pode enganar ninguém, porque o discurso e a ação devem se corresponder. Quando o diretor é ligado politicamente a comunidade se afasta. Do contrario se compromete com a educação*" (Prot. 14, l. 112-119).

A interferência política é ressaltada em outro depoimento: "*O que vi durante esses anos é que a indicação política atrapalha muito o processo educativo. O diretor era preso a processos políticos partidários. Deixava de atender o pensamento da escola, para atender o processo político partidário. O processo eletivo nos deixa mais soltos para trabalhar a proposta da escola que queremos. A comunidade respalda. O diretor tem força na comunidade*" (Prot. 3, l. 40-47). Esse depoimento sugere a ocorrência de interferências como favorecimentos de pessoas próximas do grupo de poder, matrículas privilegiadas, realização de compras em comerciantes indicados etc.

No entanto, essa condição de influência de políticos que se pretendia eliminar, mediante a adoção de eleições, não teria sido diminuída. Muito pelo contrário, passou a ser mais exacerbada, abrangente e aberta: "*Na eleição, os vereadores ficam em cima das questões internas da escola e querem amarrar a atuação do diretor a seus interesses políticos. Os mais fracos [diretores] aceitam essa influência e quem sofre é a qualidade do ensino*" (Prot. 3, l. 248-252). Outro depoimento exemplificou como ocorre a interferência política na eleição de diretores: "*Os vereadores infiltraram gente deles do bairro na escola, para ganhar a eleição deles. Mandaram até Kombi para o bairro para levar gente deles para votar no candidato que tinham posto. Mas mesmo assim ganhei, com o apoio do presidente de bairro ganhei a eleição*" (Prot. 3, l. 259-

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

264). Em situações como essa, fica evidenciada a transformação da escola, a partir das eleições, como âmbito e espaço de disputas políticas que ocorrem externamente.

Cabe registrar, que grande parte dos depoimentos sobre a indicação se referiu à substituição de diretores por motivo de intervenção, para superar situações de conflitos já instalados na escola. Aponta-se ter havido uma mudança a respeito das práticas de indicação que teriam se tornado mais técnicas, conforme observado em vários grupos focais, exemplificado no seguinte depoimento: "*Depois das eleições, que foram revertidas porque não deram certo, a Secretaria passou a evitar a influência política na escola e atender critérios de competência. A pressão política ainda existe, mas a Secretaria está sendo mais criteriosa, adota mais cuidados e influi tecnicamente na seleção de diretores. Há mais cobrança de resultados desde o MEC e da sociedade e por isso a Secretaria não pode fugir da seleção mais criteriosa. Antes havia muita rotatividade de diretores, agora procura-se garantir a estabilidade de diretores competentes*" (Prot. 9, l. 41-51).

Portanto, os participantes dos grupos focais mencionam que em geral a indicação de diretores está sendo assumida pelas secretarias de Educação levando em consideração critérios profissionais e educacionais. As expressões sobre as indicações pela Secretaria de Educação revelam, pois, mais confiança no processo, baseada em um maior comprometimento dos gestores dos sistemas de ensino pela sua qualidade: "*Faz um ano e cinco meses que sou diretora. A indicação não foi política e sim indicação profissional pela gerente distrital. O meu perfil foi levado em consideração. É muito gratificante quando o nosso lado profissional é reconhecido. Gostei de ter sido indicada pelo lado profissional*" (Prot. 14, l. 17-22).

Quando as indicações não são feitas com o foco na qualidade do ensino, a insatisfação é apontada e ela está associada a um conjunto de outras situações que interferem na gestão da escola, como: "*Há uma insatisfação muito grande do professor em relação à Secretaria. Não se vê nada caminhar, é muito desgastante. Há muito desperdício e ela interfere politicamente na escola, mudando o diretor quando lhe interessa*" (Prot. 2, l. 294-298). Quando são definidos princípios, padrões e diretrizes de qualidade norteadores das decisões sobre a seleção de diretores, diminui a possibilidade desse espírito de desconfiança e insatisfação, o que certamente vem a se refletir positivamente na qualidade do ensino: "*Quando sei que fui escolhido por*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

meus méritos, isso faz que eu pegue com mais determinação o meu trabalho, porque quero fazer o máximo e não deixar nada pela metade. E os colegas sabem também que é assim. É preciso que sejam conhecidos de todos, os princípios e padrões de desempenho que embasam a nossa escolha, até prá que acreditem mais em nós e na escolha que a Secretaria faz. Dessa maneira não ficamos no escuro, a transparência é fundamental. A gente procura desenvolver um trabalho integrado com todos e quem vier depois vai poder continuar esse trabalho" (Prot. 9, l. 149-161).

Verifica-se que, além de padrões e princípios norteadores da seleção, é necessário haver amplo conhecimento por parte da Secretaria ao trabalho realizado nas escolas, mediante o acompanhamento e participação do trabalho escolar pelas regionais, em vista do que essa indicação técnica é facilitada pelo conhecimento do trabalho dos professores, quando as regionais acompanham continuamente o trabalho da escola: "*A indicação é feita pela questão do trabalho, pela história e experiência na Educação. O destaque do trabalho do professor, o seu trabalho que aparece faz com que ele seja indicado pelo supervisor da regional da Secretaria*" (Prot. 9, l. 58-62).

É apontado que esse processo de indicação é realizado mediante acompanhamento de professores candidatos, análise de currículo e entrevista com um painel de especialistas da Secretaria de Educação e suas regionais.

Comparando a seleção por indicação e por eleição, os diretores afirmam que a grande vantagem da eleição sobre a indicação é a aceitação do diretor pela comunidade, em caso de eleição, o que tornaria a sua atuação mais fácil, conforme exemplificado nesse depoimento: "*Foi muito complicado para eu poder assumir como diretor indicado. Houve muita rejeição da comunidade. Quando fui eleito os problemas acabaram. Como diretor indicado a gente fica sem moral*" (Prot. 3, l. 24-28).

Perguntados sobre se viam alguma diferença na qualidade de seu trabalho resultante de serem indicados ou eleitos, os depoimentos indicam que a eleição dá mais respaldo ao diretor, que se sente apoiado pela comunidade: "*Senti diferença muito grande. Como diretor eleito já era conhecido pela comunidade e fui aceito, mas pela designação, no primeiro momento, fui rejeitado, fui para uma unidade caótica. Essa rejeição do diretor que vem para consertar uma escola vi sempre enfrentar*" (Prot. 4, l. 13-18). Cabe destacar que grande parte das indicações em que são referidas situações de tensão e distanciamento entre professores e diretores diz respeito a

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

situações de intervenção. Nos sistemas de ensino em que a indicação é a prática e onde são aplicados critérios técnicos na indicação, essa condição não se manifesta.

1.1.1. A indicação para realizar intervenção

Merece atenção especial a indicação de diretores escolares para realizar intervenção, condição necessária para atender a problemas diferenciados que certas escolas apresentam. Nos sistemas com maior número de escolas e com escolas maiores, foi frequente a referência pelos participantes dos grupos focais a terem assumido a gestão de escolas por intervenção, muitas vezes até como sua primeira gestão.

Considerando que essas escolas já apresentam uma condição problemática, é possível sugerir as referências desfavoráveis à indicação levam em conta muito mais a condição da escola do que a forma de indicação, conforme mencionado anteriormente: "*Há uma grande dificuldade da direção indicada por conta dos problemas da escola e não da indicação em si*" (Prot. 11, l. 117-119).

Acrescente-se o fato ainda de que é muito difícil ser interventor na própria escola. Isso porque a familiaridade construída torna o professor, muitas vezes, parte integrante da problemática escolar, que gera a necessidade de intervenção, em vista do que é indicado um interventor que vem de outro estabelecimento de ensino, sendo então necessário estabelecer novos vínculos: "*Você não conhece a comunidade mas mostrando o seu trabalho e sendo líder em vez de chefe, mantendo um bom relacionamento, você fará um bom trabalho. O relacionamento é o que é importante*" (Prot. 11, l. 122-126).

Nos casos dessa intervenção, a experiência do diretor conta muito, pois o professor que assumir essa responsabilidade como sua primeira experiência de gestão não terá a vivência, a competência e a segurança necessárias para enfrentar os problemas diferenciados e certamente difíceis que a escola apresenta. Conforme indicado em um grupo focal, é preciso que o diretor tenha um perfil especial e muita experiência: "*Não é fácil assumir como diretor de uma escola por intervenção. Como estranho à escola ou mesmo dela mesma, para ser aceito, fará concessões e a escola*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

continuará do mesmo jeito, apenas se tocando pra frente os problemas. É preciso muita liderança, muita segurança e muita garra, além de muito jeito para fazer as mudanças necessárias" (Prot. 11, l. 146-152).

Porém essa condição dá ao professor uma oportunidade de testar seu perfil para o cargo e superar aquelas limitações: "*A minha escola teve uma diretora por 18 anos, e os funcionários antigos não aceitavam a nova direção. Eles faziam comparação com a diretora anterior, com a qual estavam acostumados e que não exigia muito deles. Havia muita acomodação e houve intervenção. Aí eu aceitei* [ser diretora por intervenção] *e isso é muito difícil. Mas hoje eu sou diretora eleita dessa escola, onde houve quatro chapas de candidatos e a minha chapa ganhou*" (Prot. 10, l. 123-131).

1.1.2. A indicação como reconhecimento de mérito

Conforme já apontado anteriormente, a indicação de professor para ocupar o cargo de direção escolar é considerada em si uma condição de destaque e reconhecimento de mérito, da qual não se pode fugir, apesar do ônus que assumir a direção apresenta: "*Ser indicada para ser diretora de uma escola não é pra qualquer um e a gente aceita, pela distinção, embora sinta muito medo, que é um cargo muito difícil. A gente tem que ser responsável por tudo. Todas as indicações foram feitas porque as diretoras se destacavam como professoras e pelo destaque que tinham em sua escola"* (Prot. 10, l. 53-59).

É importante mencionar que em todos os grupos focais representando diferentes sistemas de ensino que apresentaram modalidades diferentes de seleção de diretores, a eleição, o concurso ou as modalidades combinadas com eleição, havia diretores indicados, o que revela a necessidade de todos os sistemas utilizarem a modalidade de indicação para suprir a vaga de diretor por diversos motivos: por aposentadoria, falecimento de diretores, destituição do cargo a pedido ou por problemas de desempenho, e ainda por falta de candidatos em caso de eleição. É importante ter em mente que essa indicação deve respeitar critérios orientados pela qualidade da gestão escolar, de modo a não vir a enfraquecer esse princípio. Essa indicação deve superar problemas limitadores da qualidade de gestão, o que ocorre quando é feita com práticas personalistas. Conforme referido em um grupo focal:

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

"Q*uem está no governo é quem indica, e indica os seus conhecidos e quem tem padrinho tem mais condições de ser aceito. Também se mantém por uma boa articulação com certos grupos de pessoas*" (Prot. 9, l. 68-73). Esse depoimento, explicitado em um tom de desesperança, sugere a criação de um clima desfavorável à construção da qualidade do ensino.

1.2 O PROCESSO DE ELEIÇÃO DE DIRETORES

Grande parte dos participantes de grupos focais foi selecionada para atuarem como diretores, mediante eleição, ou então atuaram como professores em escolas cujos diretores foram eleitos. Em vista disso, foram capazes de evidenciar inúmeros desdobramentos das práticas de eleição de diretores nas escolas. Como a eleição dos diretores se constitui em processo resultante de mobilização em nome de proposta de democratização da Educação e da gestão da escola, tornou-se natural nessa perspectiva procurar conhecer em que medida as eleições contribuem para que sejam desenvolvidas na escola práticas de participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na sua gestão.

Em todos os grupos, foi unânime a afirmação de que a eleição não tem contribuído para essa democratização e que a participação tanto de pais como de professores e funcionários na gestão da escola e na realização de suas atividades educacionais é muito pequena. Até mesmo na votação, essa proporção é muitas vezes pequena, embora seja maior em escolas cujo nível de escolaridade é mais baixo, como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em especial do 1º ao 4º ano, uma vez que os pais vão todos os dias à escola para deixar e buscar os filhos e se interessam mais pelo processo educacional que estes recebem.

No nível do Ensino Médio ou no do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, a participação é menor até mesmo para votar. E, quando a votação não envolve uma escolha entre vários candidatos, e sim apenas um referendo a apenas um candidato ou uma única chapa, ela não desperta muito interesse dos pais, conforme exemplificado em um depoimento: *"A participação dos pais é muito pouca no ensino médio e também naquelas escolas onde há chapa única, porque os pais não entendem que seja*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

uma eleição quando não há concorrentes. Eles não se interessam muito por votar e também por participar da gestão da escola" (Prot. 2, l. 17-21).

Portanto, identifica-se que a participação está mais afeta ao nível de escolaridade dos alunos e as eleições não têm contribuído para o seu aumento: "*Não houve diferença da participação dos pais na gestão da escola. Os pais que vão a escola são sempre os mesmos"* (Prot. 2, l. 39-31). Por conseguinte, as eleições, conforme percepção dos diretores, não se têm constituído em um processo que contribui para a mobilização da comunidade em torno da escola e da construção de um projeto pedagógico voltado para sua melhoria. Continuam as mesmas dificuldades de sempre, até mesmo de encontrar pessoas que participem de conselhos escolares e se tornem neles atuantes, como também de candidatos à direção escolar: "*A realidade é que a escola não acompanha esse processo. A sociedade não tem o hábito de ser participativa. Temos muito isso de não participar. O conselho escolar são os pais mais participativos, mas a participação é muito baixa, dão o nome e não vão. O povo elege seu candidato e espera os resultados de seu candidato mas não acompanha o seu trabalho. Nem toda comunidade consegue ter essa participação e aí reside o problema. No momento da eleição ocorrem os entraves da pouca participação, não aparecem os candidatos, é preciso arrancar um com saca rolha e aí a comunidade vota nele porque não tem outro não há o desenvolvimento de lideranças na escola. Deve-se cultivar clima democrático em que o idealismo da democracia não cria inimigos. Para que se tenha um ideal democrático deve ocorrer eleição em toda escola e o cuidado com seu processo*" (Prot. 1, l. 226-243).

Houve, porém, várias referências no sentido de que embora não fosse observado o aumento da participação dos pais ou dos professores na gestão da escola e atividades escolares, houve o aumento da cobrança ao trabalho do diretor pela comunidade: *"Não houve diferença. Como diretor me sinto mais fortalecido* [por ter sido eleito]. *Os professores cobram mais. Os alunos cobram mais. Os funcionários cobram mais. A cobrança dos alunos cresceu muito mais. Os alunos aprenderam a participar* [da eleição] *e esse processo é fortalecido mediante a adoção de instrumentos de avaliação de desempenho da gestão pelos alunos"* (Prot. 2, l. 47-55). Essa cobrança, porém, é percebida também entre diretores que atuam em sistema de ensino que selecionam diretores mediante a indicação, em vista do que esse aumento

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

de cobrança não deve ser vinculado à eleição, mas ser visto como próprio de uma época histórica: "*A comunidade está mais participativa em termos de fazer cobrança, fazer barraco e reivindicações. Por isso a Secretaria tem que ficar atenta para escolher bem os diretores*" (Prot. 9, l. 82-85).

O olhar da comunidade na escola se manifesta também no sentido de avaliar, mesmo que subjetivamente, a competência do diretor escolar e posicionar-se diante da sua atuação na escola. Depoimentos põem em ênfase que embora a comunidade escolar não seja participante do processo de seleção de diretores na modalidade de indicação, é participante no processo de mudança do mesmo, caso seu desempenho seja insatisfatório: "*Antes da Secretaria de Educação existe a representação de ensino por zona de ensino. E esse representante deve resolver as situações de problemas de diretores indicados politicamente, que a comunidade não aceita. Se não tem competência a comunidade não aceita e a Secretaria é obrigada a* mudar [o diretor]" (Prot. 9, 87-92).

Esse aumento de cobrança, que por isso revela o olhar dos pais sobre o que é feito na escola e se constitui em um ganho importante, embora incipiente para a qualidade do ensino, é expresso em vários grupos focais: "*O pai se sente mais a vontade para cobrar e participar. A participação ainda é pequena, mas os pais compreendem que têm voz ativa e espaço para participar. Eles pensam; 'Nós fizemos a nossa parte* [votar] *e agora vocês têm que fazer a sua parte* [aulas para os alunos]. *Os pais começam a entender que a voz só do diretor não funciona que é preciso que a voz deles se some à voz do diretor. Existe uma mudança na participação real. Há mais denúncias, mais gente ligando*" (Prot. 1, l. 347-357).

Embora a eleição de diretor não tivesse contribuído para aumentar a participação da comunidade na escola, foi reconhecido que ela aproximou a comunidade da escola: "*A eleição propiciou mais aproximação da comunidade*" (Prot. 2, l. 78-78). O fato de os alunos cobrarem mais da escola, conforme anteriormente indicado, pode ser considerado como um despertar de atenção dos mesmos para a gestão da escola e serve como condição de alavancagem da qualidade do ensino, por sua maior participação na escola.

Pode-se sugerir que os maiores ganhos da eleição seriam a criação de espaço de aproximação da comunidade à escola e de que se sinta mais à vontade para fazer

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

cobranças do que para construir uma escola de melhor qualidade, com processos educacionais mais efetivos. Essa aproximação é em geral apontada como um ganho político, e não como um ganho educacional, ou o maior amadurecimento da consciência educacional em torno do trabalho da escola. Também, em geral, é a consciência política, e não a pedagógica, que norteia o espírito dos diretores que participam de eleições: "*Ser diretor eleito é mais prazeroso, por saber que foi escolhido pela maioria, indicando uma aceitação pela comunidade. É mais tranquilo começar a trabalhar nessa condição. Mas há quem diz 'não se esqueça que você foi eleita'. Foi um teste para mim, serviu para me testar se o que eu estava fazendo era reconhecido e aceito. Identifica que está no caminho certo me senti uma própria política, imagino como eles* [os políticos] *se sentem quando eleitos*" (Prot. 9, 106-115).

Há, pois, que se rever os possíveis ganhos das eleições sobre o desenvolvimento de consciência e cultura educacional entre profissionais, escolas e comunidade em cotejamento com os efeitos negativos que promove.

1.2.1. A consciência educacional da escola como base para boas escolhas

Reconhece-se que os avanços da participação da comunidade escolar na escola e em sua gestão estão vinculados ao nível de desenvolvimento da consciência educacional que tenha, associada ao discernimento entre a perspectiva pessoal e a educacional, a de senso comum e a profissional. Verifica-se, porém, que, de maneira geral, impera a perspectiva pessoal e de senso comum sobre a profissional e educacional, no processo eleitoral das escolas: "*A questão é muito delicada, porque elegem por um vínculo de amizade, mas a crítica também existe. Há escolas em processo decadente e a comunidade elege e reelege por uma conivência. O professor entra e sai na hora que quer, não havia aula, e nunca eram mandadas as faltas para desconto*" (Prot. 1, l. 369-375).

O conflito de interesses entre a perspectiva pessoal e a educacional foi identificado como uma questão que é aflorada a partir das eleições, porém sem o devido debate e o estabelecimento de princípios para sua superação, como poderia acontecer, manifestando-se, ao contrário, o reforço ao status quo: "*É muito claro que em muitos aspectos os professores se protegem. Professores conseguiram invalidar a*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

eleição da escola, pedindo aos alunos que os pais não fossem votar, porque o diretor [que buscava re-eleição] *era relapso. Há porém, escolas em que diretores ruins sejam eleitos. Elegem diretores totalmente ausentes porque não incomodam. Tudo depende do nível de consciência que existe na escola"* (Prot. 1, l. 359-367).

Em relação a esse quadro, é possível sugerir que a realização de eleições envolve a discussão de significado do jogo de poder e de interesses exercido na escola, em associação com os objetivos a que esse jogo tem servido, a que princípios reais o mesmo está vinculado. A observação e a discussão desses aspectos se constituem em condição para que as eleições possam vir a vincular-se a processos efetivos de construção de um ambiente favorável ao processo verdadeiramente educacional, mediante o desenvolvimento de consciência educacional democrática.

A respeito, cabe apontar que é comum a compreensão de que democracia corresponde ao atendimento de interesses pessoais, particulares e específicos, em vez de ao atendimento a interesses sociais amplos, princípios abrangentes e a construção de escolas sólidas, pedagogicamente capazes de atender aos interesses sociais de Educação de qualidade da sociedade.

Para que tal aconteça, conforme discutido em um grupo focal, é fundamental haver a profissionalização de diretores escolares: "*Pelos seus métodos profissionais, você cresce profissionalmente com sua comunidade e busca conhecimentos e subsídios para melhorar as situações que enfrenta. Quando está preso à situação política partidária atende os interesses dos grupos x y z e não realiza a gestão democrática. Você compromete os princípios e os pilares da Educação e daí não há como esperar um bom trabalho da escola e da sua Educação*" (Prot. 14, l. 102-110).

1.2.2. A reprodução na escola das práticas partidárias de eleição adotadas na sociedade

Conforme se pode depreender de depoimentos anteriores, a realização de eleição de diretores escolares é vista como um processo que imita as eleições adotadas para escolher os representantes políticos, com todas as suas práticas e defeitos. De modo geral, houve a indicação de que na escola as práticas eleitorais são semelhantes às adotadas na sociedade: *"Da mesma maneira como nos comportamos na eleição geral,*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

fazemos o mesmo na escola" (Prot. 1, l. 310-312). Nesse contexto, ocorre na escola a manipulação para obter votos, expressa mediante diferentes estratégias eleitoreiras: a prática de propagandas por meio de brindes, para influenciar os votantes; a troca de favores por votos; a prática de favorecimentos, aliciamentos, concessões, apadrinhamentos, paixões exacerbadas. Mas também acomodações e omissões são registradas em relação ao processo de eleição praticado nas escolas.

O clima eleitoral da sociedade é também replicado na escola, com todas as suas manifestações e animosidades: "*O clima da escola fica muito pesado no período da votação. Quando tem mais de um candidato, o processo não foge muito de um processo eleitoral. As pessoas são capazes de ser da mesma categoria e começam a aparecer questões até de ordem pessoal. Só não compram voto porque não têm dinheiro. A cada dia o processo está se desgastando porque as relações das pessoas estão se desgastando e nós estamos mexendo numa questão muito séria e não encontramos suporte forte para apoiar nas decisões e orientações*" (Prot. 5, l. 69- 81).

Os favorecimentos e o espírito de campanha política ocorrem até mesmo por longo tempo: "*Quando começa a se cogitar a questão de eleição já começam alguns agrados, algumas campanhas, e até excessos. A escola muda um ano antes. Igual político*" (Prot. 5, l. 155-150). O espírito de campanha é expresso entusiasticamente por um diretor que indicou: "*Fui para a rua, utilizei carro de som. Fiz investimento pessoal para fazer o jingle e colocação das ideias que gostaria de colocar na escola"* (Prot. 2 , l. 78-81).

É expresso que não apenas as práticas de eleições da sociedade são adotadas na escola, como também o desvirtuamento do sentido democrático das eleições: "*Estamos vivendo um momento de descrédito político em que nada acontece e isso se reflete na escola. A gente está vivendo um momento de conscientização. A comunidade transfere para o diretor o que observa nos políticos, a comunidade não participa mais da escola porque vota, e não acredita mais na votação. A situação política do país se reflete na escola*" (Prot. 12: 174-181).

Merece destaque o fato de que a eleição, embora tenha surgido como uma modalidade de superação da influência de políticos sobre a seleção de diretores, apenas tem ajudado a exacerbá-la, pois, como foi indicado em um grupo, "*permite que políticos criem candidatos na escola, para ter um comando local*" (Prot. 5, l. 171-173).

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Conforme destacado em outro grupo focal: "*A diversidade de ideologias no entorno da escola tornam a questão da eleição manipulada e manipuladora pela política partidária. É uma situação horrorosa. São pessoas fora da Educação que influenciam o que acontece na escola, a partir de seus interesses*" (Prot. 8, l. 269-274).

O espírito de troca de votos por favores se expressa até entre alunos: "*Um aluno perguntou: o que a senhora me dá para eu votar na senhora?*" (Prot. 1, l. 337-338). Outro exemplo ilustra a expectativa de favorecimento na situação em que alunos que votam em um diretor esperam que o mesmo tome o seu partido e os favoreçam diante situação de conflito, e não que realize o trabalho de mediação: *"Tive de intermediar discussão entre professor e alunos e ouvi um aluno dizer: 'Professor eu votei no senhor e pensei que iria defender os alunos' "(Prot. 2, l. 83-85).*

Vários depoimentos indicam como as expectativas de favorecimento, em detrimento da qualidade do ensino, ocorrem comumente: "*Existe o processo democrático de eleição, mas há muitos conchavos de combinações e arranjos. Os candidatos entram em acordo para se sucederem, fazendo dobradinhas, trocando a posição de quem sai como diretor e como vice. Isso se chama coronelismo*" (Prot. 4, l. 110-115).

O ambiente escolar produzido no período das eleições em muitas escolas é considerado como inadequado a uma instituição educacional e gera consequências que permanecem na escola: "*A escola deveria mudar o modelo da política e em vez disso, repete o modelo. Ela faz parte da sociedade e a repete em vez de ajudar para mudá-la, como deve ser o seu papel. Faz parte desse coletivo massificador, cheio de baixarias. Há exposição de situações pessoais vexatórias. Como você vai olhar para o aluno depois da falta de postura? O aluno perde o respeito pela escola e pelos professores. Depois de uma eleição desse jeito não há quem segure a disciplina dos alunos e fica todo mundo nas mãos deles*" (Prot. 12, l. 367-377). Esse depoimento alerta, de maneira acentuada, para as graves consequências que o processo eleitoral pode promover na qualidade do ambiente e processo educacional, com sérias repercussões na formação dos alunos.

Portanto, o ambiente educacional que se configura no contexto das eleições deixa de constituir-se em um ambiente educacional orientado por elevados valores de cidadania, como deveria ser: "*É cruel que a instituição que deve formar o cidadão age*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

com falta de ética, e isso é pior do que na política, porque a escola deveria lutar contra isso e, no entanto, repete o mesmo de modo cruel. O exemplo que é dado para os alunos é péssimo (Prot. 12, l. 389-394).

Porém, embora a expectativa do senso comum seja de favorecimentos, o diretor pode e deve assumir sua responsabilidade pela qualidade do ensino e superação da troca de favores, conforme indicado em vários grupos, e exemplificado no seguinte depoimento: "*Mas, não vou ficar a mercê de votos para tomar as atitudes que devo tomar. Não, se você tem razão. Há muitas diferenças de posições. Isso é cultural. Isso em alguns lugares isso é explícito e em outros lugares é velado. Porém em algumas escolas eles são mais evidentes e agressivos. Desconforto sempre existe e o diretor mesmo que se sinta desconfortável... mas cabe-lhe assumir uma posição mais clara em prol da Educação"* (Prot. 2, l. 92-99).

Pode-se sugerir, em face desse quadro, que essa situação de reprodução pela escola da baixa consciência política e cidadã vivenciada no processo eleitoral da sociedade civil corresponderia ao baixo nível profissional e baixa consciência educacional dos profissionais da Educação, o que viria aumentar tal como é a expectativa tão somente pelo exercício de votação, pois esse não tem sido o caso da sociedade brasileira nem da escola, após inúmeros pleitos, ocorre em várias unidades federadas. A situação demandaria um trabalho de elevação dessa consciência e profissionalização mediante outros processos, como os de gestão e capacitação.

Tendo em vista o fato de o quadro não ser diferente do apresentado em 1993 por Calaça, conforme citado por Paro (1996), que documenta a prática de candidatos prometerem favores a seus eleitores e serem patrocinados por vereadores mediante oferta de santinhos, camisetas e calendários para viabilizar sua campanha eleitoral, é possível sugerir que o processo de eleições para a seleção de diretores não vem corroborando a expectativa de que se constitua em processo de aprendizagem a partir do qual gradualmente as escolas aprenderiam a escolher melhor seus diretores de acordo com critérios que levem em consideração a qualidade do ensino pela maior efetividade da gestão escolar.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

1.2.3. O diretor eleito à mercê de seus eleitores e cabos eleitorais

Ficou evidenciado nos diversos grupos focais, que as eleições provocam a mudança de eixo de orientação dos diretores, do atendimento aos interesses emanados da Secretaria de Educação, para os interesses de pessoas e de grupos da comunidade interna e externa da escola. Essa mudança de eixo é preconizada na literatura como um valor importante, tal como apontado por Paro (1996, p. 10): "A razão determinante da opção pela eleição como mecanismo de seleção de diretores é a crença de que, por um lado, pode-se escolher um profissional que se articule com os interesses da escola e, por outro, o próprio método de escolha condiciona, em certa medida, seu compromisso, não com o Estado, como fazem as opções do concurso e da nomeação, mas com os servidores e usuários da escola".

Cabe a respeito destacar o desequilíbrio da balança que se preconiza, pelo qual se deixa de reconhecer a importância do Estado, como legítimo representante do povo, com instituições constituídas e por ele mantidas segundo esse estatuto, para zelar pela qualidade do ensino segundo o espírito da qualidade para todos, tal como demanda o espírito democrático, e não à mercê da comunidade em que cada escola está inserida, muitas vezes, tal como está evidenciado nos múltiplos depoimentos obtidos na pesquisa, destituída de espírito de cidadania, de compreensão das demandas necessárias à construção de ambiente sócio-educacional positivo.

Conforme depoimentos, é comum o espírito clientelista e interesseiro nortear o relacionamento entre professores, alunos e diretores: *"Professores faltaram e eu deveria mandar as faltas e professores que faltaram disseram: 'Votei em você e não voto mais' "* (Prot. 2, l. 88-92). Essa condição, por certo, pode ser responsável por um conjunto de fatores limitantes à efetividade da escola e comprometedores da qualidade do ensino. Pelo menos acarreta para o diretor escolar uma série de circunstâncias que ele deve passar a administrar, em detrimento do foco central e estratégico da escola, que é a aprendizagem dos alunos. Diversas circunstâncias exemplificam esse desvio de atenção e de energia. Com esse processo, ocorre situação em que: "O*s vereadores assediam os diretores para controlar a escola. O assédio político ficou mais forte e hoje há mais pessoas exercendo poder sobre o diretor, são*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

professores, pais e alunos que a gente tem que atender para manter o voto" (Prot. 3, l. 274-278).

Em pesquisa realizada por Mamedes (2005), em escolas do Mato Grosso, foi identificada essa mesma condição do diretor que passa a atuar de maneira condescendente, sem adotar as medidas de gestão para a boa condução do processo educacional, na superação de suas limitações: "*O diretor é muito flexível, até demais. Algumas coisas que deve tomar decisão, não toma, e chega um certo ponto que o aluno manda e desmanda, e termina o professor ficando no meio sem decisão*" (Mamedes, 2005, p. 129).

1.2.4. A necessidade de orientação do processo eleitoral

Os depoimentos relacionados a como é o clima organizacional da escola antes, durante e após as eleições indicam que essa condição em grande parte depende de como o processo é conduzido. Muitos depoimentos indicaram que o processo eleitoral promove condições totalmente prejudiciais ao desenvolvimento de clima favorável à aprendizagem e formação de alunos, a partir de perda educacional do processo.

O seguinte depoimento ilustra essa situação: *"Lá na minha escola foi uma questão de poder. Começaram a denegrir a pessoa do outro. Ficou uma questão temerosa. 'Ela vai perseguir', diziam os outros. Muitos saíram da escola depois das eleições. A que ficou se fechou para a escola e se sente envergonhada pelo que fez. Os alunos perderam o referencial. A situação ficou péssima. Os alunos perderam o limite. A diretora anterior estava na mão dos alunos, para não perder a eleição. O clima da escola ficou ruim. Os alunos agrediam e a direção não fazia nada. Passei todo o processo indicando que não iria ficar refém dessa situação" (*Prot. 2, l.137-148).

Em vários grupos focais, houve a indicação de que a realização de eleições de diretores pressupõe a necessidade de que o processo de eleição seja orientado, acompanhado e coordenado por princípios elevados e éticos, tendo a Educação como pano de fundo. Conforme explicitado: "*A postura durante o pleito é fundamental e tem que ser sadia"* (Prot. 2, l 136 – 137). Na promoção dessa postura, como natural, houve em geral o destaque no sentido de que tudo depende da postura como o processo é conduzido pelo diretor em exercício e pela comissão eleitoral: "*O diretor é o*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

viabilizador do processo, os executores são os professores, funcionários e alunos. Há coisas que não podem ser negociadas. As reuniões não são negociadas. É preciso ter postura e atuar como adulto" (Prot. 7, l. 252-256).

Destaca-se, no entanto, que não se possa esperar que essa postura seja exercida naturalmente por todos os diretores e em todas as circunstâncias e que essa questão deve ficar à mercê dos diretores. A garantia de seu exercício passa pela seleção de pessoas que tenham o potencial para o seu exercício, assim como pela orientação e acompanhamento da atuação dos diretores nesse sentido e, naturalmente, o necessário apoio.

1.2.5. Eleição com candidato/chapa única ou com dois ou mais candidatos/chapas

Duas situações diferentes ocorrem na eleição de diretores. A eleição em pleito de chapa única e eleição com duas ou mais chapas. Essas condições foram comentadas pelos participantes de grupos focais em suas diferenças e repercussões sobre o clima da escola durante e após o pleito realizado, assim como em relação à efetividade da consciência participativa.

<u>A eleição com chapa única ou um só candidato</u>

O entendimento geral é o de que a eleição pressupõe uma concorrência entre duas ou mais candidaturas que apresentem perspectivas diferentes, de que naturalmente, condição essa que potencialmente, se orienta para revelar e gerar conflitos. Na ausência dessa concorrência, portanto, esses conflitos não existiriam. Porém os participantes dos grupos focais evidenciaram que mesmo na situação de eleição com candidato único ou chapa única, os conflitos estão presentes, seja de forma latente, seja de forma manifestada e explícita. Em uma escola onde houve chapa única, ocorreu uma campanha contra: "*Houve chapa única, porém houve campanha contra de uma professora que minou a candidatura com os alunos"* (Prot.1, l 394-396).

Conforme identificado em vários grupos focais, *"quem não tem concorrência não pode se garantir como eleito. É uma eleição como outra qualquer, em que você*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

pode não ser escolhido. A eleição pode ser nula por falta de quorum." (Prot.1, l 396-401). Também foi identificado em vários grupos que o candidato único está sujeito a ser contemplado com um "não" nas urnas e que o medo da rejeição é uma probabilidade sempre presente: *"Onde só tem uma chapa, acham que tudo é tranquilo, mas não é, a coisa fica mais escondida"* (Prot. 1, l. 409-410).

O pleito com chapa única é considerado por alguns diretores como plebiscito e não propriamente como uma eleição, sendo muito comum a sua ocorrência nas escolas. Conforme indicado por um diretor, *"quando é chapa única não tem esse retorno. No embate há uma situação desagradável. Chapa única é considerada uma situação sem graça, há pouca participação e é mais tranquilo. É bom, mas é ruim porque* [o diretor eleito] *não tem o respaldo da comunidade.* [Pergunta-se]*: ´Será que estão me aceitando ou deixando passar?´. Fiquei com aquele gosto de desconfiança se de fato eles me queriam."* (Prot. 6, l. 239-246).

Em outro depoimento, repetido em vários grupos focais, ficou explicitado o significado de concorrer como candidato único: "N*inguém queria concorrer e me candidatei e muita gente dizia que seria feio perder para o não*" (Prot. 3, l. 313-315).

Percebe-se que com chapa única não se manifestam explicitamente conflitos, mas essa condição pode revelar uma acomodação, comodismo ou medo de estabelecer confronto com o grupo de poder estabelecido.

A eleição com duas ou mais chapas

Embora se tenha verificado o entendimento de que com apenas uma chapa ainda se tem a oportunidade de debater o projeto pedagógico da escola com a comunidade e promover a mobilização da comunidade escolar para discutir os destinos da escola, esse processo não se manifesta segundo o desejado porque muitos consideram desnecessária a participação para a eleição nessas condições. Essa condição revelaria o entendimento de que a eleição vale como uma atividade em si, e não como um processo amplo de envolvimento da comunidade com os destinos da escola e a qualidade do seu trabalho.

Fica subentendido que é diante de um pleito com disputa que se torna necessário promover o debate de propostas de desenvolvimento da escola e de

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

realização de seu trabalho educacional e atendimento às necessidades de formação e aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, porém, quando ocorrem duas ou mais chapas, há maior possibilidade de manifestações de conflitos. Esses eclodem e estabelecem um clima de tensão, que, possivelmente, ficaria latente caso não houvesse essa oportunidade de manifestação. E essa pode ser considerada como uma oportunidade para a sua superação, desde que seja trabalhada, em vez de apenas alijada.

Identificou-se, portanto, que nas condições de pleito com duas ou mais chapas os conflitos se manifestam claramente e muitas vezes de maneira que denota a falta de profissionalismo na escola: "*Depois das eleições, as relações ficaram estremecidas. Formaram-se grupos de apoio dos candidatos que formaram disputas. Não chegou ao ponto de agressões físicas ou verbais, mas estava ali. Quando foi aberta a eleição para diretor, ninguém queria concorrer*" (Prot. 3, l. 309-313). A criação de conflito é exemplificada em outro depoimento: *O conflito é mais acirrado quando há mais de uma chapa. Há agressões até pessoais, de ataque. Aquele que perde não consegue estabelecer um relacionamento normal e precisa sair da escola*" (Prot. 1, l. 411-415).

Esses depoimentos apontam para uma das razões pelas quais haveria tão pouco interesse dos professores em participar de eleições, embora em geral seja apontado que a pouca atração dos professores ao cargo de direção é devida à elevada carga de trabalho e baixa remuneração. Que essa não é uma razão que em si justificaria essa pouca procura, ficou evidenciado de forma unânime em um grupo focal cujo sistema de ensino realiza seleção por indicação e entrevista baseada em critérios técnicos, de lista de professores interessados ao exercício da direção escolar. Nesse contexto, em que as demandas de trabalho e remuneração são semelhantes às de outros sistemas de ensino, ocorre grande interesse de professores por serem diretores, sendo grande a lista de espera de interessados.

1.2.6. A duração do mandato de diretores escolares

A questão da duração do mandato do diretor escolar e o número de vezes para sua recondução emergiu em todos os grupos focais cujo sistema de ensino adota a eleição como modalidade de seleção do diretor. Várias situações foram indicadas:

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

mandato de dois anos com possibilidade de uma recondução, mandato de dois anos com possibilidade de duas reconduções, mandato de três anos com possibilidade de uma recondução e indefinição de vezes para a recondução.

Foi unânime nos grupos focais o depoimento no sentido de que um mandato de dois anos é muitíssimo curto para realizar um trabalho de gestão, sobretudo em se tratando de um primeiro mandato como diretor. Isso porque no primeiro mandato o professor estaria muito mais aprendendo sobre o trabalho do que promovendo mudanças e melhoria na escola, conforme identificado no seguinte depoimento: "*Na primeira* [gestão] *você não conhece e na segunda já tem a experiência de orientação e mediação do trabalho. Essas questões é que levaram a aumentar o mandato para mais um ano, para fechar parte do que planejou*" (Prot. 6, l. 89-93). Para superar essa condição houve a indicação de uma proposta, que se acha presente em várias unidades federadas onde se realiza a seleção de diretores por eleição: "*A lei* [de eleição de diretores] *parte do princípio partidário, com tempo determinado. Poderia aumentar o mandato*" (Prot. 4, l. 76-78). Outro diretor, com um mandato de dois anos, sugeriu que "*o mandato poderia ser de três anos, em vez de dois. A gente apanha para aprender e quando aprendeu acabou o tempo de gestão*" (Prot. 4, l. 82-84).

Um mandato mais longo, segundo os diretores, ofereceria mais condições de solidificarem seu trabalho e desenvolvê-lo com mais segurança: *"A cada gestão se espera muito. O segundo mandato, a gente já mudou e também as políticas públicas. No primeiro mandato a gente entra naquela de engatinhar, está aprendendo: o PDE, a caixa escolar, o PPP*" (Prot. 6, l. 78-84).

Foi identificado que, mesmo pertencendo à mesma escola em que assume o cargo de diretor, o trabalho exige uma perspectiva diferente e uma nova aprendizagem, que demanda tempo e permite a consolidação de práticas mais consistentes: *"Este conhecimento que a gente passa a ter dos professores, da comunidade da escola, traz muito mais comprometimento. A gente no primeiro mandato é mais condescendente e depois a gente começa a ser cobrado. Na minha escola não teve outro candidato, foi chapa única e aí eles queriam resultados*" (Prot. 6, l. 38-44).

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Em prol da indicação de que deveria haver liberação geral da recondução do diretor, assim se manifestou um diretor em um grupo focal: "*Não deveria ter quebra* [limite de tempo de mandato e número de reconduções]. *Se a pessoa tem competência, é preciso deixar que a comunidade decida. Aprendi muito como diretora e queria continuar, para aproveitar minha experiência. Por isso, para continuar sendo diretora, mudei de escola e tive que conquistar outra comunidade*" (Prot. 4, l. 46-52). Esse depoimento sugere o desperdício que ocorre em termos de competência construída, com a alternância de diretores, tanto do ponto de vista do diretor, como da escola e dos recursos para capacitação.

Porém a liberação do limite de vezes de recondução por eleição não foi uma questão aceita unanimemente, tendo havido a sugestão de que deveria haver um limite, a fim de que haja alternância de poder, que é um dos princípios subjacentes à realização das eleições. É indicado, portanto, que se deve ter o cuidado para que o mandato não seja longo demais: "*O diretor que fica muito tempo da escola se julga dono da escola e pode engessar a direção*" (Prot. 1, l. 291-294).

A situação em pauta remete a que se tenha em mente duas questões: i) a falta de postura aberta, democrática e profissional inerente ao trabalho do diretor escolar selecionado por qualquer modalidade de seleção e ii) a necessidade contínua de renovação do trabalho escolar e dos relacionamentos no interior da escola, tenha o mandato do diretor tempo limitado ou aberto.

1.2.7. A opinião dos diretores sobre a seleção por eleições

Em todos os grupos focais cujos diretores foram eleitos, a realização de eleições foi considerada como um avanço nas práticas de seleção de diretores, apesar de todos os problemas enfrentados por eles, em consequência das disputas eleitorais e do clima tenso que promove na escola. O processo é considerado como uma conquista da comunidade escolar e da categoria de profissionais da escola, que demanda ainda aprendizagem para que sua prática seja mais adequada.

Vários depoimentos reconhecem o valor e a necessidade da manutenção dessa modalidade de seleção, embora com cuidados para que sejam superados os aspectos

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

negativos a ela associados e que são reconhecidos como inerentes à maturidade social que apenas pode melhorar com a sua prática, conforme indicado pelo depoimento a seguir: "*A questão da eleição é uma conquista e precisamos lutar para que seja de qualidade e se perder a qualidade, podemos perder essa conquista. Em algumas escolas há muita guerra no processo de eleição, havendo necessidade de intervenção pela Secretaria, mas isso não retira o valor do processo nas demais*" (Prot.1, l. 271-277).

Houve apenas uma única manifestação negativa à sua realização: *"O processo eleitoral era desejo de toda categoria, mas os professores não estavam preparados e não imaginavam que fossem acontecer tantos problemas. Em muitas escolas houve até processo de delegacia. Pau a pau. Se não está preparado para fazer não faça. Se o estado não estava preparado para imaginar os conflitos que iria gerar melhor não fazer"* (Prot. 2, l. 158-165). Ela, porém, foi unanimemente contestada: **"***Eu discordo tinha que fazer [eleição] e agora temos um parâmetro. Só se vai melhorar pela experiência*" (Prot. 2, l. 167-169). A respeito dessa questão, em diversos grupos focais foi evidenciado o caráter pedagógico da eleição.

1.2.8. O exercício de autoridade pelo diretor eleito

Foi comumente apontada como uma limitação das eleições o fato de haver uma expectativa pelos eleitores de atendimento de seus interesses pessoais e de estabelecer um sentido de conivência e condescendência recíprocos entre professores, alunos e diretores e que cria um clima de favorecimentos basado no entendimento do voto como moeda de troca. Assim "'eu elegi você' *é uma frase muito comum quando não aceitam as nossas determinações. Eu votei em você me dizem em tom de ameaça, como quem diz, não voto mais, quando proponho alguma medida que restringe os interesses pessoais de professores e alunos e exige mais trabalho e mais estudo*" (Prot. 5, l. 372-378). Em consequência a situações similares, é apontado que muitas escolas se encontram nessa condição de perda de qualidade, nas quais se prática a troca de favores e o diretor deixa de exercer autoridade para não perder votos.

No entanto, é alertado que a falta de autoridade não é consequência da eleição, nem o autoritarismo: *"A eletividade não permite o autoritarismo, mas não*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

implica em não ter autoridade. A autoridade faz parte do trabalho e é reconhecida pela eleição. Não tem porque considerar que o autoritarismo é inerente a esta ou aquela forma de selecionar o diretor, e nem seria a falta de autoridade" (Prot. 3, l. 119-124).

Porém a grande limitação é reproduzir a prática das eleições da sociedade, nas quais a cidadania e a construção do bem comum deixam de ser a tônica orientadora. Em que pese tratar-se de uma instituição educacional, a realização de eleições na escola, segundo as práticas comuns da sociedade, promove a expressão e legitimação de elementos altamente deseducativos e favoráveis à formação desvirtuada dos alunos para a construção de uma sociedade democrática em que o elemento mais forte não é o ato de votar, mas a participação cotidiana na realização de ações conjuntas para a melhoria do bem comum.

1.2.9. O envolvimento dos alunos no processo eleitoral

Considerando que a escola se constitui em espaço de formação dos alunos, evidencia-se como importante identificar a repercussão direta do processo de seleção dos diretores mediante a eleição sobre o corpo discente. O envolvimento dos alunos no processo eleitoral apresenta uma repercussão que pode representar uma aprendizagem de politização, porém, no contexto de práticas eleitorais que reproduzem as práticas da sociedade civil, sem qualquer cuidado educacional, pode também representar graves prejuízos na sua formação, como também na qualidade de sua escolaridade. Os alunos envolvidos na campanha como cabos eleitorais poderiam estar usando os mesmos artifícios dos políticos em suas manifestações: "*No ensino médio há mais interferência no processo, pois o aluno já atua como cabo eleitoral. Um aluno cabo eleitoral não gostava de mim por situações que ele criou, e então ele mobilizou a turma dele e criou uma situação difícil na escola. Essa participação vai criando uma característica pesada*"(Prot. 12, l. 433-440).

O entusiasmo dos alunos na campanha e sua falta de capacitação crítica objetiva e ponderada, conforme é reconhecido no depoimento seguinte, demandaria o cuidado e a orientação no envolvimento deles no processo eleitoral: "*Há falta de consciência política democrática dos alunos e como bons adolescentes, querem ser*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

contrários e se manifestam de maneira negativa, com muita paixão. Até se esquecem que estão na escola para estudar" (Prot. 12, l. 452-456).

Registra-se, porém, que em vez de haver esse cuidado, há a manipulação dos alunos, com promessas que atendam a seus interesses imediatistas e não a suas necessidades educacionais: "*Uma das chapas propunha passeios e festas para a comunidade e todos os alunos adoraram. Muita chapa se aproveita da vulnerabilidade dos jovens e faz promessas incabíveis*" (Prot. 12, l. 465-468).

As indicações de mudança de comportamento dos alunos e a criação de um ambiente de concessões e de condescendência que prejudicam a criação de postura e clima propício à aprendizagem foram muitas e remetem a que se examine essa grave condição na escola.

Embora tenham sido muitos os depoimentos sobre o caráter inadequado que as eleições assumem nas escolas, constituindo-se em condição reconhecida em todos os grupos focais que abordaram essa questão, houve, no entanto, vários depoimentos indicando que é possível realizar eleições de diretores em um ambiente sadio. É importante compreender as características desse processo: "*Na escola em que fui candidato e ganhei, foi bom porque nós procurávamos focar a melhoria da escola, o que pretenderíamos construir para melhorar a escola. Com esse foco ela é democrática. Quando o foco é de promessas do que não vão conseguir, que estão fora de seu âmbito e responsabilidade de ação, então o processo começa a se perder. Quando propõe o trabalho embasado na melhoria da escola a partir da escola e o crescimento a partir do trabalho do professor valorizado então você tem condições de fazer um bom trabalho. Do contrário vai enfrentar coisas como o professor dizendo pra você, trazendo um aluno que apresenta alguma dificuldade que não*" (Prot. 14, l. 217-231).

1.2.10. As limitações das eleições promoverem democratização da gestão escolar

Conforme indicado por Teixeira (2000, p. 3), a via eleitoral, com o envolvimento dos profissionais da escola e de pessoas da comunidade em que a escola se situa, tem sido apontada como fator de sua democratização, além de ser mecanismo de superação das formas tradicionais e clientelistas de indicação de seus dirigentes.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Como instrumento de democratização, portanto, o pressuposto subjacente da eleição de diretores é o da democratização da gestão escolar e da promoção de participação da comunidade escolar nessa gestão. No entanto, em geral os depoimentos dos diretores não corroboram essa perspectiva. As indicações de aumento de participação dizem mais respeito à cobrança do que à participação, isto é, os membros da comunidade escolar estariam mais à vontade para fazer cobranças, porém não mais propensos à participação de processos de melhoria da escola.

Perguntados sobre como as eleições estariam contribuindo para a promoção da gestão democrática e para o aumento da participação dos pais, dos professores e dos funcionários na escola, em todos os grupos focais houve uma quase unanimidade em indicar que essa participação não teria aumentado, conforme se depreende do depoimento a seguir: "*Não existe o comprometimento das pessoas para discutir a escola. Continua como antes. Quando o Conselho* [Escolar] *não tem empatia com você é um entrave. O Conselho não e tão efetivo. É uma briga para que participem das reuniões do Conselho. Não é suficiente o número de pais para os conselhos. Ainda apesar da legislação, não existe a cultura de participação dos pais nas escolas. Largam o filho na escola e deixam que a escola tome conta e só vêm quando há problemas com seus filhos. Se vêm...*" (Prot. 7, l. 69-80)

Essa condição promove a necessidade de rever o entendimento de que a eleição estaria contribuindo para o desenvolvimento de escola democrática e participativa, com repercussão na necessária melhoria da qualidade pedagógica.

1.3. A SELEÇÃO DE DIRETORES POR CRITÉRIOS TÉCNICOS

A adoção de critérios técnicos na seleção de diretores escolares se fundamenta no entendimento de que o exercício da gestão escolar é um trabalho diferenciado no contexto da escola, que demanda competências especiais e diversas das exercidas na docência. A partir desse reconhecimento, observa-se o crescimento entre as unidades federadas, de modalidades de seleção que contemplem essa perspectiva, de modo a garantir maior efetividade no trabalho dos diretores escolares, responsáveis pela

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

liderança, coordenação, orientação, monitoramento, acompanhamento e avaliação da escola, sua cultura e seus processos educacionais.

Foram registrados nos temas abordados pelos grupos focais das unidades federadas representadas no estudo comentários sobre processos de certificação, concurso e entrevista, adotados para garantir a adoção de critérios técnicos na seleção de diretores.

1.3.1. A certificação

Em duas das unidades federadas onde foi realizada a pesquisa mediante grupo focal com diretores escolares, esses apontaram a realização de provas de Certificação de diretores como pré-requisito à candidatura à eleição. Sabe-se que essa prática é assumida em outras unidades federadas que não participaram da amostragem para a realização de grupos focais.

Verificou-se que a adoção de exames de certificação se dá de forma combinada com outros processos de seleção. Conforme indicado em um grupo, *"em nosso Estado há um processo seletivo combinado por curso, prova de certificação e eletivo*" (Prot. 2, l. 181-183). Em uma das unidades federadas em que é realizada a certificação, seguida por escolha pela comunidade mediante votação, esse processo não é reconhecido como eleição: "*Houve prova de certificação para diretores, consulta à comunidade e escolha por votação de chapa de diretor e vice*" (Prot. 5, l. 12-14).

A certificação se constitui na realização de exames nos quais os pretendentes ao exercício das funções de diretor devem ser aprovados, de modo a demonstrar competências básicas para tal exercício. Esses exames são diferentes do concurso, uma vez que não geram em si um direito, e sim uma credencial, em vista do que os gabaritos das provas não precisam ser divulgados e não o são de maneira a não inutilizar um banco de questões. Muitos dos comentários negativos em relação ao credenciamento revelam o desconhecimento pelos participantes do real significado desses exames, como também sobre a necessidade de se manter sigilo sobre o gabarito das provas, diferentemente do que deve ocorrer em um concurso público. A não divulgação dos gabaritos da prova é motivo de frustração dos participantes, como também os deixa inseguros a respeito dos resultados, conforme se manifestou um

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

diretor: "*O processo foi complicado e não foi transparente. Não sabia se perdia e se passava. As questões não eram claras. Não houve preparação. Houve um curso* [de preparação] *que se pagava. Existia um documento. No inicio foi muito difícil, a prova* [objetiva] foi *muito longa e cansativa e a gente não sabia o que se estava fazendo. Mas recebemos um manual para preparação. As outras etapas* [prova discursiva de resolução de problemas] *foram mais facilitadas até que se fazia uma prova, sem possibilidade de pedir resolução (prova discursiva de resolução de problemas) não havia condições de saber o que queriam de mim*" (Prot. 2, l. 186-196).

Verificou-se, no entanto, que apesar de haver exames de certificação, nem todos os diretores selecionados passam por esses exames, assim como nem todos que fazem exame de certificação e são aprovados decidem assumir a direção escolar: "*É muito novo o processo de certificação. Mas o processo é ambíguo. Ao mesmo tempo em que* [a Secretaria] *exige certificação, no interior onde não tem ninguém certificado indicam as pessoas sem certificação*" (Prot. 5, l. 182-185).

Foi destacado que os exames de certificação, embora realizados, não se constituem em um critério universal de seleção de diretores: "*Há escolas em que não se concretizou a eleição e também não foi escolhido o diretor com maior nota* [na prova de certificação]. *Deixando a situação em condição obscura. Diretores foram escolhidos via política, sem certificação e sem ter participado do curso. Há diretor sendo exonerado a partir de comentários críticos da Secretaria de Educação, por questões meramente políticas. Então isso destrói a certificação e a eleição feita*" (Prot. 2, 306-314).

Portanto, verifica-se no contexto das práticas de escolha por certificação que elas são realizadas de forma combinada com a escolha pela comunidade e que elas não se encontram inteiramente consolidadas pelo menos em uma das unidades federadas, onde sua adoção não se constitui em pré-requisito universal.

1.3.2. A entrevista

A entrevista se constitui em modalidade de seleção profissional amplamente utilizada no âmbito das organizações, mediante a qual um ou mais entrevistadores fazem perguntas focais aos candidatos, de modo a averiguar, de maneira integrada, as

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

predisposições pessoais, as compreensões e conhecimentos que o candidato tenha em relação ao cargo pleiteado. A entrevista foi adotada em duas unidades federadas representadas nos grupos focais, nas quais foi realizada a reversão da eleição para outros sistemas de seleção de diretores escolares. Uma das unidades federadas adota um sistema focalizado na seleção por competência técnica e educacional, verificada pela análise de currículo e entrevista em que os candidatos à direção escolar são sabatinados por uma equipe técnica, em sua competência para promover o desenvolvimento escolar em unidades de ensino previamente conhecidas e à luz de seus desafios específicos: "*A seleção por análise de currículo, entrevista por um colegiado constituído por profissionais de vários segmentos da Secretaria da Educação, assinatura de termo de compromisso e nomeação que é praticada em nosso Estado é a ideal. Este é um ótimo sistema e nós o comparamos com outras práticas que já existiram no Estado e no município e que não deram certo. O concurso adotado no município não deu certo porque a maioria das pessoas que passaram no processo não tinham liderança, só tinham teoria, nem vivência de sala de aula, eram bons de teoria, até porque tinham saído recentemente da faculdade. Foi um desastre, as escolas caíram. Não sabiam como tratar com as pessoas, criaram problemas, destruíram com projetos e achavam que como eram concursados não iam ser tirados. Eles se achavam os donos de seu cargo. E também não tinham perfil para atuar no tipo de escola para a qual foram indicados. O sistema de eleição não deu certo pelo envolvimento político partidário. O único modelo que dá certo e este*" (Prot. 13, l. 236-257).

Pelos comentários apresentados, dá para depreender que a entrevista possibilita questionar mais de perto e conhecer as condições de o candidato exercer as funções de diretor, o que não é possível na realização de provas, em que o conhecimento teórico demonstrado pode não estar associado às necessárias predisposições pessoais e atitudinais para a sua aplicação.

1.3.3. A seleção por concurso

Em um dos grupos focais, os diretores foram selecionados para seu cargo mediante concurso. Essa modalidade de seleção é referida pela maioria absoluta dos participantes do grupo focal, como uma vantagem sobre outras modalidades de

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

seleção, uma vez que garantiria ao diretor maior credibilidade entre os professores da escola relacionada também à possibilidade de maior continuidade do trabalho: "*O concurso te dá uma segurança, pois você tem aquele cargo independente da linha política. Os professores te veem de outra forma, o respeito é maior. Na escola por onde estou, passaram vários diretores indicados e quando cheguei como titular lá os professores queriam saber se eu tinha vindo para ficar. Isso indica que o trabalho do diretor é prá valer, não é provisório*" (Prot. 8, l. 21-28). Outro diretor do mesmo grupo acrescentou: "*Sendo titular você pode desenvolver o seu trabalho, dá mais segurança para você e para o grupo. Você pode fazer a história da escola*" (Prot. 8, l. 30-32).

Destaca-se, pois, como uma das vantagens do concurso, a garantia de permanência do diretor em uma escola e o sentido de continuidade do seu trabalho, que lhe daria maior consistência. Emergiu também nessa modalidade de seleção, como vantagem, a concepção de carreira, que está mais associada à profissionalização do diretor: "*Na escola em que trabalhei como professor, em 5 anos passaram 13 diretores* [indicados]. *Porém a pegada era maior com diretores efetivos, que tinham mais respeito dos professores, que reconheciam que tinham competência e também tinham mais vontade. Os designados eram professores e tinham visão de professores e ficavam surpresos pelos desafios da direção. Mas não estavam lá prá ficar. Na carreira flui mais, a partir de desempenho mais profissional*" (Prot. 75-84).

Esse aspecto da profissionalização associada ao concurso contrasta com as outras práticas de seleção, sobre as quais os depoimentos indicam o grande esforço necessário para desenvolver competências para o novo trabalho e o desperdício desse investimento tanto pessoal do diretor, como do sistema, quando o diretor deixa o cargo de direção.

No entanto, nesse mesmo grupo focal, houve a indicação de que o concurso não garante a qualidade do trabalho, e que esta estaria mais dependente da competência do diretor: "*A forma de indicação não define a qualidade do teu trabalho. Há diretores efetivos que entraram na minha escola e acabaram com ela. A escola era maravilhosa com uma diretora designada e foi detonada com uma concursada*" (Prot. 8, l. 38-42). Corroborando essa afirmação outro diretor afirmou que "é *a sua capacidade de trabalho que faz a diferença. Os professores querem saber quem é o diretor para saber se quer ir trabalhar na escola ou não, pois sabendo quem é o diretor*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

sabem se vão trabalhar muito ou não, sabem como será o trabalho pela fama do diretor" (Prot. 8, l. 51-56).

A postura do diretor é especialmente destacada em relação à sua competência: "*Na minha visão, não é a titularidade que vai fazer ser competente. A competência é que faz a diferença e a postura do diretor*" (Prot. 8, l. 107-109). Na continuidade das discussões, outro diretor acrescenta: "*Você tem que gostar da coisa, confiar no seu trabalho e atingir as metas a que se propõe. Ser titular de cargo dá credibilidade e você consegue se programar a longo prazo e propor metas visionárias para vários anos à frente e dá um diferencial na escola. Você vê progresso e vê a escola crescer junto*" (Prot. 8, l. 119-125).

Porém, conforme já indicado anteriormente, agora reforçando a ideia da competência do diretor, "*para o diretor não muda em nada sendo designado, eleito ou concursado, de qualquer forma ele pode fazer bem o seu trabalho. Na minha escola ninguém queria ser diretor e fui convidada para ser designada e depois me efetivei por concurso e não vi diferença nenhuma. Você faz a sua fama com o seu trabalho"* (Prot. 8, l. 45-47).

O concurso para a seleção de diretores pressupõe a indicação de competências em que os diretores são examinados e, portanto, apontam para o entendimento das funções de gestão esperadas desse profissional. Esse concurso, portanto, deveria ser realizado de modo a explorar amplamente as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) de candidatos à direção escolar. No entanto, essa necessidade não estaria sendo atendida, por deixar de apresentar uma visão abrangente do trabalho do diretor: "*Com relação a estudar para o concurso, até dois anos atrás queriam um perfil administrativo e agora querem o pedagógico e nenhum concurso abrangeu os dois, que na pratica da escola é o que se espera do diretor*" (Prot. 8, l. 215-219).

Considerando o entendimento comum de que os diretores que permanecem muito tempo numa escola tendem a se sentir donos da escola e que haveria, em consequência, acomodação e queda de qualidade no trabalho escolar, foi perguntado aos diretores concursados como ficaria a necessidade de mudança contínua da escola nas condições da continuidade do diretor na mesma escola. Segundo os diretores, a necessidade de mudança é constante e estimulada pelo sistema de ensino, mediante

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

medidas orientadoras da melhoria da qualidade do ensino em todas as escolas: "*A dinâmica da escola a impele a mudar sempre e a buscar algo novo, a não ficar na mesma coisa. Sobretudo agora com a avaliação externa e interna para avaliar para crescer. Hoje há novas propostas curriculares e avaliações, que não permitem que o diretor fique de braços cruzados, o sistema já impele a mudar continuamente. A questão não é ficar muito tempo na direção, mas ficar com responsabilidade*" (Prot. 8, l. 131-139).

Com relação a comentários sobre a possibilidade de o concurso ser considerado como uma medida que deixaria de atender aos princípios democráticos, o seguinte entendimento é apresentado: "*O interessante é que o concurso é regido por um princípio democrático e aqueles que estão democraticamente preparados é que serão escolhidos. Ninguém consegue tocar uma escola sozinho. Deve haver trabalho em equipe e o diretor precisa ser aceito pela comunidade, o que depende de sua competência. Se não for aceito, a comunidade o coloca para fora. O diretor que tem uma postura do eu faço eu mando, não se cria. Não importa se fez concurso ou se foi eleito. Mas essa atitude não tem a ver com o concurso, não é criada pelo concurso*" (Prot. 8, l. 280-291). Vale dizer que o diretor escolhe a escola em que pretende trabalhar, mas que, caso seu trabalho não repercuta favoravelmente entre os participantes da comunidade escolar, será rejeitado por ela, o que representa também uma manifestação de escolha.

2. A CAPACITAÇAO DE DIRETORES ESCOLARES

A capacitação de diretores escolares foi a área em que mais se observou a dispersão de experiências entre os grupos focais. Em uns poucos grupos, houve expressão de que receberam continuamente essa capacitação, enquanto em outros muitos diretores indicaram que nunca receberam capacitação alguma, embora seus colegas do mesmo grupo tivessem indicado que receberam alguma ação de capacitação.

Essa discrepância revela que alguns sistemas de ensino oferecem programas de capacitação sem condições de cobertura contínua e destinada a todos os diretores escolares ou sem a gestão necessária para que isso ocorra. Em um dos sistemas de

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

ensino em que foi realizado o grupo focal, houve a indicação de que alguns diretores fizeram bons cursos e outros não tiveram curso algum: *"Nunca foi oferecido para mim esse curso, tive vários anos de direção e cada governo trabalha de uma maneira, em 97 fiz uma prova, daí depois não teve nada, assinei um termo para fazer curso de formação e agora por ultimo tinha a história do curso de gestão, mas não consegui nunca porque não era prioridade para minha escola. Primeiro convocaram as escolas maiores e com o índice de desenvolvimento pior, só depois é que viriam as escolas de menor número de alunos e com índices melhores, e para estas o curso nunca chegou*" (Prot. 7, l. 322-332).

Nesse mesmo grupo, houve a indicação de diretores que fizeram mais de um curso e outros que não fizeram nenhum. Houve algumas expressões de satisfação com os cursos que fizeram e outras indicando que os mesmos não contribuíram para que se tornassem mais competentes em seu trabalho. Dessa condição, pode-se depreender que não são ofertados os mesmos cursos para todos, assim como nem todos os diretores têm a mesma oportunidade de capacitação.

A prática foi considerada como a grande oportunidade de capacitação para o trabalho, que, assumida com entusiasmo e na troca de experiências com os colegas, permite desenvolver competências para o trabalho: *"A gente chega na escola e já fica sonhando em fazer melhor e muito do que eu fiz foi pegando as coisas aos pouquinhos das pessoas com quem trabalhei e conversei*" (Prot. 10, l. 101-10-4).

Porém uma diretora destacou a importância da teoria, explicitamente: *"E hoje vi que a escola mudou vi a mudança que fiz, a visão da Educação de todos é mais ampliada. A teoria ajuda muito a gente. Aprendi muito com a teoria e consegui fazer muita coisa melhor com as teorias. Espero que as pessoas que venham tenham o mesmo entendimento, para não haver um retrocesso*" (Prot. 10, l. 144-151).

Por outro lado, os diretores apontaram que mesmo os cursos não revelam uma política clara em relação ao seu papel como diretor, pois ora enfatizam um aspecto do seu trabalho, ora outro, mas nunca articulando os dois.

Os cursos que motivam maior satisfação e são considerados positivos pelos participantes, integram teoria e prática, abrangem relações interpessoais, legislação, prestação de contas (contabilidade), as dimensões do trabalho de gestão escolar e oferecem oportunidade de debate, questionamento e troca de experiências sobre

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

gestão, assim como uma metodologia que envolva maior interatividade entre os participantes.

2.1. A necessidade de capacitação prévia e familiarização com o trabalho de gestão

Foi geral em todos os grupos focais a indicação da necessidade e importância da capacitação inicial dos diretores para assumirem seu cargo. Além de uma capacitação formal sobre os desafios práticos da gestão escolar em todas as suas dimensões, os diretores indicaram a necessidade de familiarização com a escola e conhecimento das dimensões e abrangência da gestão escolar.

Conforme apontado em um grupo focal: *"Deveria ter um tempo antes para a gente conhecer aquilo que a gente tem que fazer, conhecer o trabalho, conhecer a escola, estabelecer algum relacionamento como diretora* [anterior]*. A gente tem que se dividir em vários para atender a toda demanda do sistema e da escola e equilibrar esses dois universos e cai de cabeça na nova função sem tempo de se situar antes. Não que não sejamos capazes, mas é o novo e a mudança gera reação e a gente tem que estar preparado para isso e a gente não tem o tempo para esse preparo no trabalho, porque as coisas vão acontecendo*" (Prot. 13, l. 91-102).

Foi considerado pelos diretores que mesmo que os novos diretores assumam esse cargo na mesma escola em que eram professores, deve haver um período de familiarização ou iniciação na escola, como diretor, uma vez que quando se é professor, pouco ou quase nada se conhece sobre os desafios desse trabalho. Um diretor indicou que todo professor deveria ter essa experiência como diretor a fim de ter uma visão da escola: *"Tenho uma visão. Acho que todo professor deveria em sua carreira ser gestor. Se fosse veria com outros olhos o trabalho na escola. O professor quando assume uma gestão passa a dar mais valor ao trabalho da escola e assumir mais compromisso com a escola. Passa a contribuir mais, mas para isso precisa de capacitação*" (Prot. 13, l. 163-167). Foi destacado que, como não tem visão conjunta da escola e não conhece os seus desafios, o professor deixa de ter condições de participar da gestão democrática escolar.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Essa indicação sugere a importância de os professores, como membros de um grupo que atua sob a lógica da gestão participativa, receberem informações e capacitação sobre a gestão escolar, de modo a poder ter uma visão de conjunto da escola, de seus desafios e de como podem participar nesse processo. Por outro lado, reforça a necessidade da capacitação inicial, tal como é prática em várias unidades federativas e nos sistemas internacionais de ensino marcadas por elevado desempenho escolar (Alvarez, 2003). Ela supera a aprendizagem por ensaio e erro, que é baseada em senso comum e na busca de soluções imediatistas, que levam em conta opiniões e impressões, em vez de análise fundamentada das situações enfrentadas - na melhor das hipóteses, baseadas em bom senso, sem, porém, ter uma visão de conjunto e estratégica, necessária a todo processo de gestão: "*Quando a Secretaria ofereceu o curso de gestor escolar foi muito bom, porque antes, chegávamos à escola sem ter conhecimento do funcionamento dos desafios da gestão e daquela escola e é muito oportuno fazer o curso antes. Havia toda aquela salada de todas as modalidades e níveis de ensino, mas não sobre indisciplina, violência, insegurança, problema com os professores*" (Prot. 13, l. 216-224).

Há sistemas de ensino que oferecem cursos de capacitação para os candidatos à direção escolar, cujo aproveitamento viria a se constituir em pré-requisito para que possam participar como candidatos nas eleições. A esse respeito, é feito um alerta nos grupos focais: "*É melhor oferecer curso posterior à eleição. Antes corre o risco de investir e a pessoa não se candidatar. Se der antes da eleição, há o investimento, mas as pessoas não se candidatam*" (Prot. 7, l. 361-364).

2.2. A desvinculação entre teoria e prática

Embora alguns diretores em seus depoimentos tivessem mencionado que o programa de capacitação oferecido pelo sistema de ensino seria útil para lhes dar segurança na realização de seu trabalho, a grande maioria identificou as grandes limitações desses programas, por não terem relação direta com as responsabilidades que assumem no dia a dia de trabalho. Portanto, os diretores apontam quase que unanimemente a dissociação entre teoria e prática, que são observadas como realidades distintas nesses programas, sendo a prática em geral ausente. Essa

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

desvinculação criaria duas perspectivas de capacitação: uma em cursos, para ganhar credibilidade ao trabalho, e outra na prática, por conta própria, de acordo com as estimulações assistemáticas recebidas, e ao saber das demandas de trabalho, para adquirir competência: "[nos cursos] v*ocê tem a teoria, mas não tem a prática. É uma realidade muito diferente. Muitas teorias não podem ser colocadas em prática e os problemas que são enfrentados não existem em livro nenhum. Você deve buscar o apoio dos colegas, consultar outras pessoas com mais experiência para ter sua capacitação real"* (Prot. 8, l. 188-193).

Porém o contraditório em relação a essa proposição se apresenta pelo destaque de que, quando as práticas são limitadas, também o serão as aprendizagens delas adquiridas: "*A prática educacional é vista de modo geral, mas lá na escola não me ajudou nenhum pouco, com a violência. Percebo que quem sempre trabalhou na escola tem um ranço. Outra experiência que tive em outro ramo como bancária foi muito bom. Lá a gente tem que trabalhar com metas, com organização e com foco em resultados, o que não acontece na escola e a capacitação em serviço ocorre orientada por manuais e mapas de monitoramento*" (Prot. 8, l. 195-206).

Em vista disso, foi comum a identificação nos grupos focais de que a experiência de trabalho foi a melhor formação que tiveram, em que pese o fato de que essa experiência é em geral orientada pelo senso comum, por desafios imediatistas, oferecendo, dessa forma, uma capacitação fracionada e assistemática, muitas vezes até mesmo orientada por uma perspectiva reativa.

Essa valorização é exemplificada no seguinte depoimento: "*Tenho seis mandatos como diretora e dois como vice. Antigamente o mandato era de dois anos até 94 e depois passou a três anos [...] Todos os cursos que fiz não me valeram tanto a pena como o dia a dia, a experiência como diretora que te faz ver de uma forma diferente, trabalhando com todos os tipos de pessoas. Cada dia é uma conquista, um desafio*" (Prot. 11, l. 51-59).

Emerge como evidente dos depoimentos articulados nos grupos focais a necessidade de promover mais vinculação entre teoria e prática nos programas de capacitação, em que a prática seja o ponto de partida e de chegada, tendo a teoria como iluminadora desse processo. Também emerge como importante, em reconhecimento ao potencial da prática como uma excelente oportunidade de

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

capacitação, o desenvolvimento de programas de capacitação em serviço, mediante os quais haja a orientação adequada para a que se promova a aprendizagem profissional mediante o método da observação-reflexão-sistematização de conhecimentos.

2.3. Sugestões de conteúdos para a melhoria dos cursos de capacitação

Perguntados sobre que sugestões dariam para que os sistemas de ensino oferecessem programas de capacitação com conteúdo que lhes fossem úteis, os participantes de grupos focais focalizaram questões que enfrentam no cotidiano: "*Um bom curso para ajudar a gente deveria ter legislação, ação em equipe, trabalho em grupo, relações interpessoais, contabilidade, como usar autoridade sem ser autoritária, como otimizar o serviço*" (Prot. 10, l. 386-390). Em todos os grupos, houve referência à contabilidade relacionada a sua responsabilidade de prestação de contas, em decorrência de verbas que recebem do MEC e de sua mantenedora, para cujas responsabilidades salientam que não têm formação. Outro aspecto frequentemente referido nos grupos focais foi a necessidade de que os cursos de capacitação de diretores foquem as questões de violência e de como enfrentá-las no interior da escola, onde esta é reconhecida como uma problemática já intensa na escola.

Cabe destacar que, no conjunto dos grupos focais, os diretores participantes evidenciaram que a efetividade do trabalho do diretor se assenta, em última instância, não sobre a forma como é escolhido, mas sobre sua competência e credibilidade, que são desenvolvidas, em grande parte, em cursos de capacitação. Segundo eles, todas as modalidades de seleção oferecem limitações, assim como não garantem o exercício de suas competências e vontade de fazer um bom trabalho: "*Se for um gestor em constante capacitação e atualizado, o diretor tende a suprir as dificuldades* [da condescendência que se espera após a eleição] *de outras formas, sem precisar ser duros e severos e ser autoritários, mas atuando com capacidade de aglutinação, de liderança. Na realidade, o diretor eleito teria mais poder porque é amparado pela comunidade. Mas o mais importante é a credibilidade que se tem porque o trabalho é seguro e fundamentado*" (Prot. 3, l. 57-67).

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

3. ASPECTOS DIVERSOS A SEREM CONSIDERADOS NA GARANTIA DA QUALIDADE DO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR

Evidencia-se como fundamental que, ao propor políticas educacionais, o sistema de ensino deve levar em consideração em seu delineamento, antes e acima de tudo a qualidade da gestão educacional e, baseado nessa qualidade, propor metas, princípios e estratégias para alcançá-las. Desse modo, a seleção e a capacitação de diretores escolares em si não se configurariam em medidas suficientes para a definição de políticas de melhoria da gestão escolar. Em seus depoimentos, os diretores apontaram um conjunto de fatores interferentes na qualidade do trabalho por eles realizado, que são a seguir ilustrados e comentados, como condições básicas para a realização do trabalho escolar, relação entre a Secretaria de Educação e a escola, apoio, acompanhamento e assessoramento à gestão escolar pela Secretaria de Educação e transição entre gestores escolares, entre outros.

3.1. Condições básicas para o trabalho escolar

Foram comuns os depoimentos que indicaram estarem as escolas desprovidas de condições básicas de trabalho, o que obrigaria o diretor a se desviar de suas obrigações mais substantivas e centrais em relação ao processo educacional: "*A gente quer fazer um bom trabalho, mas nem sempre a Secretaria de Educação oferece as condições necessárias. As condições oferecidas pelo órgão central estão muito aquém do que deveria ser. Falta em muitas escolas o básico para se trabalhar bem, digo até, para se trabalhar de qualquer jeito*" (Prot. 1, l.329-335).

A precariedade de condições básicas de funcionamento se manifesta em questões elementares até: "*Às vezes a gente não tinha papel higiênico e tinha de dar conta desses problemas. O pedagógico ficava de lado. Por causa dessas carências, você tem que cuidar da escola como uma dona de casa, e não como uma profissional pedagógica*" (Prot. 4, l. 90-95). Outro depoimento permite visualizar a distorção do foco de trabalho central da escola para o de condições materiais de apoio: "*Perco o sono pela minha escola, o tempo todo estou atrás de lâmpada, de merenda, tenho que*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

fazer compras para a escola, que consertar coisas, que não sei fazer, mas quero que a escola funcione bem e saio atrás do prejuízo" (Prot. 10, l. 87-91).

Tal entendimento aponta, pois, para a necessidade não só de definir o perfil do diretor escolar e as respectivas competências funcionais, mas também garantir às escolas as condições básicas para o seu bom funcionamento.

3.2. Relação entre a Secretaria de Educação e a escola

Conforme depoimento público de uma Secretária Municipal de Educação em um evento promovido pelo MEC sobre a qualidade do ensino, o papel da Secretaria da Educação é apoiar a escola, e não o contrário. Isto é, seria papel de a Secretaria estar a serviço da escola. Esse entendimento baseia-se em vários fatores propostos no contexto da gestão democrática, dentre os quais se destacam: i) a descentralização das decisões e construção da autonomia da escola; ii) o estabelecimento na escola de gestão democrática, tal como proposto em Lei; iii) a construção na escola de uma comunidade de aprendizagem, centrada na sua consciência de autoria sobre seu trabalho; iv) o reconhecimento de que a qualidade do ensino se baseia sobretudo nas pessoas que atuam na escola, com base em seu entendimento sobre o seu trabalho e v) a compreensão de que o fortalecimento da escola como agente fundamental do processo educacional se constitui em importante processo de melhoria do ensino.

Desse contexto, emerge como necessidade o estabelecimento de relações mais horizontais e de reciprocidade entre escola e Secretaria de Educação, uma vez que decorre desses fatores o envolvimento da escola como coparticipante da elaboração de políticas educacionais propostas pela Secretaria de Educação. Nos grupos focais em que essa condição era reconhecida pelos diretores como existente, eles expressavam também um elevado espírito a respeito de sua escola e de seu trabalho, assim como uma maior capacidade de crítica racional e construtiva sobre os problemas tratados. Aqueles grupos que se referiam à existência de aproximação, troca e reciprocidade entre escolas e a Secretaria de Educação, em decorrência do estilo de gestão desta, caracterizado por ouvir as escolas e acompanhar o seu processo de maneira horizontal, podia-se notar um moral elevado no enfrentamento dos problemas educacionais e uma perspectiva proativa.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Tal condição não foi observada dentre aqueles grupos de diretores em que indicavam haver distanciamento entre a Secretaria de Educação e a escola e em que aquela instituição adotaria uma orientação vertical, burocrática, caracterizada pelo autoritarismo no relacionamento. Nesses grupos, a reatividade era mais evidente, assim como a expressão do grande ônus que seu trabalho acarreta, acompanhada do espírito da lamentação e do desabafo, associado ao desejo de aproveitar a experiência do grupo focal para extravasar as insatisfações e as queixas contra o sistema. Ao mesmo tempo, observou-se um ressentimento em relação a práticas autoritárias, verticais e centralizadoras, que deixam de levar em consideração as peculiaridades da escola: "*Se o diretor seguir à risca o que é imposto, ele se torna uma pessoa antipática e autoritária, porque o formato da Secretaria é autoritário. Tem que ter discernimento para saber passar. A Secretaria determina, mas você tem que saber filtrar como passar para a escola*". (Prot.5, l. 220-225).

O estabelecimento de encontros periódicos e sistemáticos entre a escola e os gestores do sistema de ensino foi considerado importante de modo a construir um melhor entendimento das ações de gestão da escola: *"É necessário que a Secretaria faça encontros mensais com os diretores. É necessário haver mais diálogo e menos distanciamento entre a Secretaria de Educação e as escolas*" (Prot. 6, l. 457-460).

No entanto, é feito o alerta para que esses encontros sejam realizados de maneira que os diretores possam trocar experiências, aprofundar o seu entendimento conjunto sobre os problemas da gestão escolar e também que seus diretores sejam ouvidos para que haja maior aproximação entre a escola e a Secretaria de Educação, conforme se depreende neste depoimento: "*Há encontros mensais, mas a gente fica sempre pisando em ovos sobre o que vai dizer, não tem liberdade de falar livremente. A gente só escuta, só escuta, só escuta. Ou só se lamuria, se lamuria, se lamuria. A gente se reúne uma vez por mês, mas sem troca de experiências, não são analisados os nossos problemas. Saímos dos encontros do mesmo jeito que entramos. Deve haver o momento para troca de experiências temáticas e para socializações entre os diretores e equipe da secretaria*" (Prot. 6, l. 484-494).

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

3.3. Apoio, acompanhamento e assessoramento à gestão escolar pela Secretaria de Educação

Um dos aspectos que os diretores apresentaram como um fator que influencia significativamente a qualidade do seu trabalho é o apoio dado pela Secretaria de Educação ao seu trabalho, assim como foi assinalado que a falta desse apoio e acompanhamento o prejudica enormemente, pois, quando o diretor se sente sozinho, o seu trabalho não é efetivo: *"Que a instituição Secretaria tenha condições de ajudar esse diretor. Aqui eu vejo essas portas fechadas. Não orientam a gente em nada. Eles dizem professora, a senhora não sabe fazer, nem eu, a obrigação é sua para fazer´"* (Prot. 2, l. 111-115).

Esse apoio e acompanhamento são percebidos como importantes para que todas as escolas funcionem bem: *"A cultura da conivência é evidente e é preciso a intervenção do órgão central, fazendo remanejamentos. É preciso haver acompanhamento e avaliação de desempenho, ver como a escola caminha, ouvir os pais, orientar a escola. Se o órgão central não faz isso, a comunidade não vai mudar. Depois que o diretor é eleito, a coisa fica mais complicada*" (Prot. 1, l.377-384). Esse depoimento sugere que, embora não veja com bons olhos o comando burocrático e exclusivamente normativo, a escola manifesta a receptividade em acolher uma influência orientadora e balizamento para seu trabalho.

O assessoramento ao trabalho é considerado fundamental para a qualidade do trabalho de gestão escolar. É reconhecido como sendo necessário, *"não só avaliar, mas gerenciar as unidades escolares através de assessores pedagógicos da Secretaria de Educação, que haja um assessor para cada quatro escolas. E é preciso fazer a formação continuada e em serviço a partir desse assessoramento"* (Prot. 3, l. 141-146).

Além do assessoramento contínuo aos processos de gestão escolar, o assessoramento e acompanhamento pela Secretaria de Educação é também demandado para os processos de eleição de diretores, quando os mesmos são a modalidade de seleção adotada: "*Assim como na eleição de deputados, a comunidade não entende ainda o valor da eleição* [no contexto educacional]. *A Secretaria diz que é responsabilidade do diretor preparar a comunidade mas isso é cultural e é preciso que*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

*mais gente trabalhe nisso. Ficaria tendencioso que o diretor fizesse essa prepa*ração" (Prot. 12: 152-158).

3.4. A organização da Secretaria de Educação para atuar junto à escola

Em vários grupos focais, houve alusão ou indicação direta ao fato de que a atuação da Secretaria de Educação afeta diretamente a escola. A identificação de diferença entre os grupos focais que indicavam maior proximidade com a Secretaria de Educação e aqueles que apontavam distanciamento ou relacionamento verticalizado, conforme já identificado, é uma evidência dessa condição.

Depoimentos apontam para a prática de as Secretarias de Educação cobrarem resultados sem darem às escolas o devido apoio e sem acompanharem o seu trabalho: *"Há uma cobrança por resultados incrível em cima dos diretores. Saio de reuniões de avaliação de desempenho deprimida... é deselegante tratar coletivamente os resultados das escolas. É massacrante. Por mais que trabalhei e trabalho nessa escola, me dediquei muito, mas a cobrança foi absurda. Se uma diretora falha é porque falha a superintendente, mas nisso não pensam, essa avaliação não entra em cogitação. Cortam a cabeça do diretor, mas não cortam dos da Secretaria de Educação. Se o central não está tão presente, os elos são rompidos. O stress é violência, há muita pressão por resultados e falta de condições pra dar conta deles*" (Prot. 5, l. 99-113).

A dificuldade de a escola organizar-se e realizar uma gestão planejada, diante das interferências da Secretaria de Educação, é identificada no seguinte depoimento: *"Em 1998, começamos as aulas com tudo organizado, com 3.500 alunos dentro da escola. Na última hora, houve determinação para separar o médio do técnico pela SEED e Conselho* [Estadual de Educação]*, sem conversar com a escola. Coisas assim inviabilizam a gestão da escola*" (Prot. 7, l. 53-58).

Outro depoimento destaca o mesmo tipo de problema mais recente: *"A última coisa que ocorre é o atendimento dos interesses da escola... A Secretaria não se organiza para atender às demandas mais simples da educação. Por exemplo, o ano letivo do ano que vem já devia estar sendo organizado. O deste ano foi uma desorganização total, começou o ano letivo e a Secretaria estava implantando medidas que deveriam ser definidas em meses/anos para que todos estivessem preparados.*

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Quem está em campo são os diretores e professores e nós é que sofremos as consequências. A turma que trabalha na Secretaria está fechada, desconhecem a realidade e fazem lavagem de dinheiro gastando em coisas que não tem importância e o que a escola precisa não recebe" (Prot. 12, l. 352-357).

Há ainda, além das decisões e demandas de última hora da Secretaria de Educação sobre a escola, a diversidade de comunicações emanadas de diferentes setores, que gera confusões: *"Há uma barreira muito grande entre escola e Secretaria e isso é um erro porque os diferentes setores passam informações diferentes. Não dá para saber o que é certo, porque dentro da Secretaria não se entendem"* (Prot. 12, l.417-421).

3.5. Transição entre gestões de diferentes diretores

Observa-se que a passagem da gestão de um diretor para outro não se constitui em um processo de transição mediante o qual o diretor em exercício coloca o novo diretor a par de todos os processos de gestão em andamento, dos procedimentos adotados em relação às questões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola, dentre outros. É comum entre diretores a indicação de que têm que começar a descobrir tudo do zero e sozinhos, tal como se depreende deste depoimento: *"A gestora que saiu não me passou nada. Levei quase seis meses na DIREC para saber o que tinha e o que não tinha"* (Prot. 2, l. 171-174).

Para superar essa dificuldade, um diretor sugere: "*O período da prática após eleição é mais importante que eleição. Conhecer os caminhos, esclarecer dúvidas, o diretor que sai deveria ter o comprometimento e ficar com a gente no mês de janeiro, para fazer a transição*" (Prot. 6, l. 471-475).

Essa condição por certo prejudica enormemente a iniciação profissional e o trabalho de gestão e o coloca numa rota sem foco na qualidade. Essa condição é especialmente prejudicial para os novos diretores, corroborada em expressões de que sua iniciação nesse trabalho foi extremamente penosa, e que quase não podiam dormir nessa fase de seu trabalho.

Portanto, como decorrência, a transição entre duas gestões, mediante um trabalho de passagem de informações pelo diretor, foi frequentemente apontada nos grupos

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

focais: "*Tem que haver um processo de transição de passagem de cargo, se não você assume no escuro e começa do zero e não sabe como proceder, desde coisas simples, como a documentação e prestação de contas, que se tornam complicadas e um grande problema, por falta de conhecimento de como as coisas são na escola*" (Prot. 13, l. 262-269).

3.6. A sobrecarga de trabalho e o stress de ser diretor

Em todos os grupos focais, os diretores analisaram o seu trabalho e todos foram unânimes em identificar que o mesmo é muito oneroso em termos de tempo e de energia, e que lhes acarreta muita tensão o tempo todo. Há a necessidade de satisfazer e atender professores, pais, alunos e sistema de ensino. Na busca de alívio para essa pressão toda, muitas vezes desordenada e errática, é possível que decida não assumir todas essas pressões: *"Hoje o diretor vive sob pressão e estressado. Nessa condição, ou ele é um abnegado que esquece sua própria vida e sua família ou é uma pessoa que apenas toca o barco na escola e deixa as coisas rolarem*". (Prot. 5, l. 25-30). O depoimento por certo aponta para um grupo de diretores que, como mecanismo de defesa, passa ao largo das crescentes demandas sobre o trabalho de diretor.

O tipo de tensão que o diretor enfrenta pode ser depreendido no depoimento seguinte, que indica a demanda sobre seu tempo livre, problemas sociais repercutindo na escola, falta de apoio tanto interno quanto externo para realizar seu trabalho, dificuldades com o corpo docente, que falta muito por doença: "*O tempo todo o diretor é chamado à escola, até nos domingos. Acabou o encanto, as pessoas não querem se dedicar. Está pesado, não é possível ter horários particulares. A gente faz um trabalho também social na escola, mas isso não aparece. As pessoas não se veem fazendo um trabalho além das 40 horas. Para dar conta de todas as demandas, acidentes, doença dos professores, hoje todo mundo é bipolar. Hoje o diretor tem que ter controle emocional muito grande, tem que estar de bem com a vida, o que é seu fica com você, a gente é muito só. Tem equipe, mas na hora que dá errado só aparece um na frente. O que está em jogo é a estrutura da escola e fica muito pesado para o diretor. A violência que existe hoje é muito grande e a gente não tem ajuda. Cansei de pedir ajuda para atender um aluno que precisava e não consegui*" (Prot. 5, l. 44-61).

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Essa sobrecarga de trabalho contribuiria para que os diretores deixassem de se dedicar ao foco principal do trabalho da escola, que é a gestão pedagógica, conforme o seguinte depoimento: *"O diretor faz tudo, a gente tem que responder a todas as atividades e não tem tempo para o pedagógico. É muita sobrecarga: merenda, prestação de contas, resolução de problemas*..." (Prot. 7, l. 101-104).

Conforme exemplificado no depoimento de uma diretora, essa sobrecarga é sobremodo grande, em decorrência das carências da escola: "*Quantas noites de perder o sono... a gente dorme, anoitece e amanhece com a escola na cabeça com expectativa de que tudo saia bem. Já me apelidaram de cigana por sair pedindo, por toda parte. Você tem que lutar, pedir, para ver concretizado o que almejou para sua escola*" (Prot. 10, l. 73-78). Ela muitas vezes também se deve não apenas à ação de gestão, mas da necessidade de realização de ações para atuar sobre questões que a Secretaria não assumiu: "*Se a Semed não está fazendo, a gente tem de fazer, mas é melhor a Secretaria fazer a sua parte*" (Prot. 10, l. 386-390).

Muitos dos depoimentos observam a falta de pessoal suficiente para assumir as múltiplas responsabilidades da escola, em vista do que o diretor tem que "se virar em muitos" para que tudo funcione direito. Uma gestão escolar de qualidade se faz com quadro de pessoal completo e de acordo com a demanda funcional e o volume de trabalho, assim como com o modelo de gestão proposto, com pessoas suficientes para assumir as responsabilidades criadas e propostas. Face a isso, emerge como fundamental um estudo de modelos de gestão, dimensionamento de escolas e responsabilidades e definição de quadro de apoio de gestão compatível. A literatura internacional tem apontado para essa questão, em decorrência do aumento gradativo de responsabilidades que os gestores devem assumir e a complexificação de seu trabalho (Zeitoun e Newton, 2002).

3.7. A carreira do professor como diretor escolar

Dos grupos focais, participaram diretores com grande diversidade de tempo no exercício desse cargo. Havia diretores com cerca de um ano nesse trabalho, assim como diretores com mais de 15 anos. Muitos dos diretores com mais tempo nesse cargo atuaram como diretores em mais de uma escola, seja porque foram indicados

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

para assumirem a direção escolar como interventores em escolas problemáticas, o que sugere o reconhecimento de sua capacidade de resolver conflitos e resgatar a qualidade educacional dessas escolas, seja porque, querendo continuar atuando como diretores, solicitavam a mudança para outra escola, na qual poderiam se candidatar como diretores, tendo em vista a legislação restritiva de reeleições numa mesma escola.

A realização da pesquisa com grupos focais permitiu identificar que, quando o professor tem perfil adequado para ser diretor e gosta desse trabalho, é muito saudável a sua continuidade no exercício da direção escolar: *"Exerço a direção em uma nova escola. É um processo de crescimento porque deixa um trabalho já estruturado numa escola e começa numa outra que tem que conhecer e recomeçar. Você tem uma experiência, mas cada escola tem sua realidade que você deve conhecer e aos poucos vai se familiarizando com ela. Ser diretor numa nova escola representa um novo desafio e você trabalha cada vez melhor. É como ter um segundo filho, que você educa melhor e com mais tranquilidade pela aprendizagem da experiência do primeiro*" (Prot. 14, l. 135-145).

No caso da continuidade do exercício da direção escolar, a mudança de escolas é considerada saudável e positiva tanto para o profissional como para a escola: *"Esta já é a terceira escola, mas você tem que ter esse desprendimento e você tem que estar na escola e fazer valer o caráter educacional para deixar a escola melhor. E o que falta é justamente isso. Trabalhei numa escola em que a diretora era a dona a sua palavra era o ponto final. O que quero é que todos se sintam donos, essa deve ser a minha marca. O que construo na escola, construímos juntos. Quem fica muito tempo numa mesma escola passa a ter uma visão limitada e viciada e é muito bom mudar o que muda é a sua postura e as pessoas vão estar lá e fazem a diferença. É preciso olhar nos olhos, falar de perto. É preciso construir uma relação de pertencimento. Quando você troca de escola tem um momento de reflexão que permite repensar sua bagagem e retomá-la com mais energia e mais qualidade. Precisamos nos preparar para essa mudança de escola, pois você vai sentir saudade da que deixou, e sabe que vai enfrentar novos desafios, mas é melhor para nós e para a escola*" (Prot. 14, l. 181-201).

Houve até mesmo a sugestão de que se deveria investir na profissionalização do diretor escolar como condição para garantir o desenvolvimento de sua

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

competência, tão necessária para o enfrentamento da complexidade e dinâmica da gestão escolar: *"Se fala tanto em plano de cargos, carreiras e salários e entramos como professores e saímos como professores apesar de trabalharmos como diretores. Posso continuar contribuindo como diretor e deve-se conduzir o crescimento desse profissional, atrelar a seleção dos diretores ao crescimento profissional, em vez de ficar mandando o diretor que deu certo de volta pra sala de aula, só porque o dirigente pensa assim. Quem atua como diretor sem ser carreira pode estar fazendo um bom trabalho e ser pretérito [por uma nova indicação]. Deveria ser uma carreira para a qual você se especializou pela sua experiência e pelos cursos que fez. O trabalho exige essa experiência*" (Prot. 249-263).

É importante destacar que diretores com mais de uma década de atuação nesse cargo identificaram elevado espírito educacional, uma perspectiva profissional e um sentimento muito positivo de seu trabalho e de sua escola, como denota o seguinte exemplo: *"Estou na direção há 15 anos. Fui indicada anteriormente para outra escola e depois para esta. Amo de paixão o que faço. Fiz um pós em gestão publica para direcionar o trabalho. Cada dia você tem uma surpresa no trabalho e não sabe o que vai acontecer. Trabalhar com o ser humano é muito difícil e ao mesmo tempo muito gratificante*" (Prot. 11, l. 71-77).

Portanto, a questão suscita que se repensem, no delineamento de políticas públicas focadas na qualidade da gestão escolar sobre a profissionalização do diretor escolar, o aproveitamento das competências construídas ao longo da carreira do professor e as medidas necessárias para que as mesmas estejam sempre a serviço da melhoria contínua do trabalho educacional.

3.8. A descontinuidade das políticas educacionais

Considerando que uma política educacional tem o papel de estabelecer, de forma abrangente, integrada e consistente, as propostas de ação imprescindíveis para dar atendimento ao projeto de desenvolvimento educacional do Estado, a política educacional deve ter caráter de continuidade e constituir-se em política de Estado. No entanto, diretores se ressentem exatamente do contrário, uma vez que, a cada mudança de dirigentes da Educação, são realizadas mudanças que prejudicam a

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

continuidade do trabalho escolar: "*A questão da Educação macro também não deve estar atrelada politicamente, vinculada à mudança de governantes, que mudam logomarca, siglas e projetos que estavam dando certo, só porque mudou o gestor. A cada mudança na Secretaria muda tudo e a gente tem que deixar de lado os projetos que realizava e começar outros. Desse jeito não há continuidade no trabalho*" (Prot. 14, l. 121-128).

Esses comentários apontam para considerar que em grande parte não são propostas políticas educacionais em seu sentido pleno, e sim programas, projetos e ações que muitas vezes se atêm a questões operacionais e secundárias, deixando de lado as questões macro e estruturantes, que seriam da responsabilidade da gestão do sistema de ensino.

4. UMA SÍNTESE DAS LIÇÕES APRENDIDAS NOS GRUPOS FOCAIS

Todas as modalidades de seleção apresentam possibilidades e também limitações, não se constituindo em garantia de sucesso do trabalho do diretor escolar qualquer uma das formas com que ele seja escolhido.

Os exames de conhecimentos são limitados, uma vez que não conseguem detectar plenamente as competências necessárias ao enfrentamento dos problemas dos diretores, que dependem de características psicológicas, orientação mental e competências técnicas detectáveis apenas em situações reais de desempenho ou em condições de contacto pessoal com o candidato. Conforme uma diretora analisou, "*o processo seletivo é apenas o seu credenciamento. É seu trabalho que importa, a sua capacidade de enfrentar desafios e de saber lidar com os problemas, que não são identificados nos exames de seleção*" (Prot. 13, l. 67-71). Outro diretor indicou que conhecia bons diretores que foram eliminados nas provas e com isso a escola perdia.

Com relação à realização de eleições, o que emergiu claramente da realização dos grupos focais é que, embora haja expressão de que as eleições de diretores sejam um procedimento que se constitui em avanço democrático, que possibilita o empoderamento das escolas, não tem se constituído em condição que tem ajudado a promover o maior envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola e seu fazer educacional. Perguntados sobre como a eleição de diretores tem contribuído

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

para aumentar a participação da comunidade escolar em sua gestão, os diretores indicam que as comunidades continuam tão distantes quanto antes. Quando ocorre maior envolvimento é em consequência das iniciativas do diretor escolar, de seu estilo de gestão que independe da forma como foi selecionado.

Como limitações das eleições, são registradas as indicações frequentes da conturbação do ambiente escolar no período eleitoral por práticas e atitudes em nada educativas, que criam um ambiente tenso, difícil e até mesmo negativo. Muitas características desse ambiente permanecem ao longo do tempo, mediante antagonismos de professores que perdem as eleições e também por atitudes de concessões e condescendências motivadas pela troca de favores associadas ao voto. Também se registra ser comum a ingerência direta da classe política sobre a escola que se esforça por eleger diretores que possam ser seus aliados políticos e formadores de um centro de influência a seu favor.

Há ainda a destacar em relação às eleições o descuido criminoso que se tem na escola, durante o processo eleitoral, quanto aos efeitos do mesmo na formação dos alunos e na qualidade do processo educacional, considerando-se como natural que se reproduzam na escola as características do processo eleitoral apresentadas na sociedade. Dado o ambiente menor da escola, onde todas as ações reverberam mais próxima e intensamente, os seus efeitos no interior da escola são muito intensos e de sérias consequências.

Quanto às práticas de indicação, estas parecem ter em geral evoluído de uma sistemática sobremodo influenciada pela interferência da classe política, com forte conotação eleitoral e partidária para uma prática em que a equipe técnica da Secretaria de Educação realiza a seleção levando em consideração o perfil dos professores, sua capacidade de trabalho e a sua possível compatibilidade com a natureza da escola para a qual são selecionados. No entanto, essa prática, quando não normatizada por critérios claros e bem definidos, fica sujeita ainda a favorecimentos e à síndrome do QI – quem indica.

A introdução de práticas de entrevista por um comitê técnico, levando em consideração o cotejamento de características profissionais do professor candidato e das demandas da escola evidenciou-se como uma prática recente e de elevado potencial. Os profissionais selecionados por essa sistemática, associada ao

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

assessoramento e acompanhamento ao seu trabalho, revelaram grande satisfação com seu trabalho e menos indicações de dificuldades no exercício da gestão escolar.

A adoção de modalidades combinadas de seleção de diretores contribui para que sejam contornadas as limitações de cada uma das modalidades específicas, criando a possibilidade de escolhas mais consistentes com os propósitos de garantir o exercício competente da gestão escolar. A alteração do ambiente escolar pela prática das eleições somente pode ser contornada, porém por outras medidas consistentes de construção de uma forte cultura educacional pela qual o pleito seja levado a efeito levando em consideração com elevado cuidado e responsabilidade com seus princípios e diretrizes. Essa condição demanda um trabalho continuado e não apenas durante o período do pleito. São necessários também a preparação e o acompanhamento consistente da escola durante o período das eleições. Não se justificaria a realização de eleições de diretores senão num contexto educacional de forte compromisso com a qualidade do ensino como norteador do processo eleitoral e a construção do efetivo compromisso com a participação coletiva e continuada da comunidade escolar na gestão do estabelecimento de ensino.

Desse modo, caberia, na definição de políticas educacionais, propor medidas que garantam a transição de uma gestão para outra em um período de tempo determinado, de tal modo que o novo diretor possa conhecer as práticas anteriores, os procedimentos de gestão adotados e compreender os processos de organização do trabalho em andamento.

Quanto à capacitação de diretores, esta deve ser constituída por uma política de capacitação que tenha como ponto de partida um entendimento claro dos desafios da gestão escolar definidos em uma proposta de gestão e respectivo perfil de gestor necessário para levá-la a efeito, que por sinal devem ser uma condição orientadora da seleção de diretores. Essa política seria transformada em um programa que se constituiria em duas partes: uma de cursos regulares e contínuos e outra de capacitação em serviço continuada.

Os conteúdos desses cursos devem levar em consideração todas as áreas de atenção do diretor escolar, de forma articulada, e a metodologia deve envolver a relação entre teoria e prática, de modo que os diretores possam explorar e experimentar suas competências no enfrentamento das demandas de seu trabalho.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA O DELINEAMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

É amplamente reconhecido que a gestão escolar é de extrema importância para determinar a qualidade do ensino, tendo em vista o papel de liderança, organização e direcionamento que o diretor deve dar ao conjunto de esforços de uma ampla gama de pessoas, utilizando diferentes métodos e recursos, encetando diferentes ações, expressando diversos conteúdos e significados e envolvendo diferentes e até mesmo conflitantes vontades e interesses. A unidade, consistência e coerência de todas as dimensões envolvidas no trabalho educacional com foco na aprendizagem dos alunos dependem, pois, de competências especiais do diretor. Em vista desse reconhecimento, emerge como de extrema importância o cuidado com a seleção e a capacitação de diretores escolares, no contexto de uma compreensão clara, consistente e coerente da gestão escolar e do seu papel na determinação da qualidade da Educação pelos gestores dos sistemas de ensino e delineadores de políticas.

O presente estudo, promovido pela Fundação Victor Civita, teve por objetivo contribuir para o delineamento de políticas públicas que mais efetivamente contribuam para a qualidade da gestão escolar, mediante práticas de seleção e capacitação de diretores. Para tanto, mapeou o estado da questão em âmbito nacional, com base na contribuição de 24 secretarias estaduais de Educação e 11 secretarias municipais de capitais brasileiras. Também pôs em contexto as informações oferecidas por essas secretarias, com os significados atribuídos às práticas vigentes por diretores escolares de oito sistemas estaduais de ensino e seis municipais, mediante a realização de grupos focais.

Com base na pesquisa de campo e na revisão de literatura, foi possível identificar expressões, abrangências, possibilidades e limitações das práticas presentemente adotadas de seleção e capacitação de diretores escolares, de modo a compreender aspectos relevantes das mesmas, assim como identificar perspectivas e critérios para o delineamento de políticas públicas de gestão escolar consistentes no norteamento de avanços para a melhoria da qualidade do ensino.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Em complementação à pesquisa, e de modo a consubstanciar proposições de políticas públicas sobre a questão, a Fundação promoveu a realização de um painel de especialistas, formado por profissionais atuantes em diversas organizações dedicadas ao desenvolvimento da Educação[9], de que resultou, com base na discussão dos dados e de seus significados, o delineamento de sugestões para essas políticas.

A SELEÇÃO DE DIRETORES

Tal como identificado nos mais diversos estudos registrados na literatura sobre a seleção de diretores escolares, verificou-se na pesquisa que essa prática constitui-se em questão de expressão diversificada e por vezes polêmica, marcada por muitos debates e muitas experiências, que variam não só entre regiões, mas entre estados numa mesma região, entre sistemas de ensino num mesmo estado e entre governos de um mesmo estado ou município. Verifica-se que grande parte dessa diferença não se deve apenas a variações de condições socioeconômicas e culturais que envolvem cada um desses sistemas de ensino, mas também a uma possível falta de consideração a fatores históricos e contextuais no delineamento de suas políticas, que se associa à comumente observada falta de continuidade das ações educacionais de sistemas de ensino.

Identifica-se no Brasil, historicamente, a adoção de diversas modalidades de seleção de diretores: i) indicação do diretor pelos poderes públicos estaduais e municipais, ii) eleição direta de diretores pela comunidade escolar, iii) aprovação em concurso público, que conduz a uma carreira de diretor e iv) adoção de processos mistos ou combinados (Dourado, 1998; Parente e Lück, 1999) e, mais recentemente, conforme identificado nesta pesquisa, a realização de exames de certificação e a adoção de entrevistas.

---

[9] O painel, com programação de um dia inteiro, foi realizado no dia 3 de dezembro de 2010, em São Paulo, envolvendo discussão sobre os resultados da pesquisa e implicações dos mesmos quanto à definição de políticas públicas. Participaram do mesmo: Angela Dannemann (Fundação Victor Civita), Ana Inoue (Itaú BBA), Gisela Wajskop (Fundação SM), Heloisa Lück (CEDHAP Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado), Ilona Becskeházy (Fundação Lemann), Isabel Cristina Santana (Fundação Itaú Social), José Parente Filho (consultor educacional, Brasília), Luiz Carlos Albuquerque de Souza (Secretaria Municipal de Educação de Manaus), Mozart Neves Ramos (Movimento Todos pela Educação), Regina Scarpa (Fundação Victor Civita), Renato José Casagrande (Universidade Positivo), Rosa Maria Hashimoto (Consultora Educacional, Bahia), Amarildo Reino de Lima (Gestor Nota 10 – prêmio Victor Civita edição 2009).

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Sobre o contexto dessas práticas, é possível identificar na literatura que o panorama brasileiro está longe de uma condição consolidada, uma vez que se registram interrupções e reversões de práticas e mudanças assistemáticas e até em sentido contrário, ao longo dos anos, demonstrando possivelmente uma incerteza sobre o que funciona e o que deixa de funcionar, assim como a falta de estudos para subsidiar os debates e as decisões, de modo que estas se tornem mais consistentes.

A tendência de análise sobre a questão na literatura tem sido apontar como desfavorável a indicação de diretor pelas autoridades da Secretaria de Educação, por ser considerada politizada, daí porque denominada de indicação política. É registrado também um grande número de artigos favoráveis à realização de eleição de diretores, com base no pressuposto de sua contribuição para a realização da gestão democrática e participativa da escola. Verifica-se que esses artigos, muitas vezes, ou negam ou reforçam essas modalidades, sem, porém, examinar mais amplamente a questão, as limitações e possibilidades de cada uma, assim como sem estudar as suas repercussões na escola em relação a como elas são implementadas pelos sistemas de ensino nos quais são adotadas.

Central nos debates sobre a questão da eleição de diretores, esteve sempre presente, como corolário, a substituição da modalidade de indicação, considerada inadequada por estar à mercê de políticos e ser realizada sem atendimento aos interesses educacionais. Essa indicação, denominada como indicação política, foi, portanto, apontada como modalidade a ser substituída, tendo emergido a eleição como alternativa. Esta, porém, dependendo da maturidade das comunidades escolares, corre igualmente o risco de ser realizada sem que se leve em consideração como prioritária a perspectiva de melhoria da qualidade do ensino e a efetivação dos valores educacionais.

Em consideração às limitações das práticas exclusivamente de seleção por indicação pelas instâncias locais e pela eleição, tem, pois, aumentado a tendência de acrescentar aos procedimentos de seleção de diretores, modalidades de seleção que permitam a verificação de competência dos candidatos para o cargo de diretor. Registra-se nesse contexto, uma forte tendência à adoção de medidas de aferição do mérito (competências) de candidatos ao cargo de direção escolar, mediante a realização de provas, exames de certificação e entrevistas técnicas, o que já se acha

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

consolidado em sistemas de ensino mais efetivos do âmbito internacional *(veja anexo 2).* Essas medidas têm sido adotadas em várias unidades federadas como modalidade única ou em associação com a realização de eleições. A presente pesquisa registrou a realização de provas de credenciamento em quatro secretarias estaduais de Educação e uma secretaria municipal e a realização de entrevista em três secretarias estaduais e quatro municipais, modalidades essas de seleção não apontadas em estudos anteriores. Destaca-se que, em pesquisa publicada em 1999 (Lück e Parente, 1999), já se registrava a realização de provas e concurso, sendo o concurso público ao cargo de diretor promovido nos sistemas de ensino do estado de São Paulo e no sistema municipal de sua capital, que cobrem as maiores redes de escolas.

Sobre o desenvolvimento da perspectiva de seleção mediante a adoção de critérios técnicos, o próprio Ministério da Educação, como indutor de políticas públicas para a Educação, definiu no Compromisso Todos pela Educação, em seu artigo XVIII, que se deve "fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola" (Brasil, 2007). Recentemente, a proposta do Plano Nacional de Educação 2011 -2020, enviada para aprovação pelo Congresso Nacional, reiterou aquela perspectiva e definiu em sua Meta 19 a importância de seleção de diretores por critérios técnicos, com o seguinte texto: "Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar".

Mediante comparação com mapeamentos anteriores (Amaral Sobrinho, Xavier e Marra, 1994; Parente e Lück, 1999), verifica-se que houve uma evolução no Brasil, de um quadro anterior em que, de acordo com a legislação, os diretores eram escolhidos pelos dirigentes dos sistemas de ensino, porém em atenção a solicitações e sugestões de políticos. A forte influência política na Educação, em desconsideração aos princípios, fundamentos, padrões e critérios para a qualidade da Educação levou a que, nos meados da década de 1980, tivesse início um movimento pela seleção de diretores mediante a sua escolha pela comunidade escolar. Assim é que, em estudo realizado em 1992, um mapeamento registra 11 unidades federadas adotando medidas nesse sentido, muitas das quais suspensas ou interrompidas (Amaral Sobrinho, Xavier e Marra, 1994). Já em 1999, novo mapeamento revela oito unidades

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

federadas realizando eleições como modalidade exclusiva de seleção e cinco outras empregando a eleição combinada com outras modalidades de verificação de competência técnica. Destaca-se ainda a realização de provas de conhecimentos e qualificação em curso específico como um critério exclusivo em três outras unidades federadas. Essa combinação visaria minimizar as limitações que individualmente cada modalidade de seleção apresenta e maximizar as possibilidades de uma maior abrangência no exame dos fatores e aspectos que determinam a possibilidade de desempenho mais efetivo de suas funções pelo diretor escolar.

Na presente pesquisa, observou-se que, no conjunto, a modalidade predominante de seleção de diretores entre as unidades federadas é de eleição de diretores, praticada em 67% dos sistemas estaduais de ensino participantes da pesquisa e em 82% dos sistemas municipais de ensino participantes. Essa prática ocorre como modalidade única em 25% dos sistemas estaduais e 45% dos sistemas municipais, sendo, portanto, executada em associação com outras modalidades de seleção, que associam às eleições modalidades com condições de verificar a competência técnica dos candidatos.

Desse modo, registra-se uma tendência evolutiva de adoção de práticas de seleção que permitem conhecer o perfil e as competências dos candidatos a diretores escolares. Essa tendência se manifesta também na seleção de diretores por indicação pela Secretaria de Educação, prática que, segundo os diretores participantes de grupos focais, tem evoluído para a seleção técnica, mediante análise de currículo, entrevistas e provas. Isso porque se reconheceria que da competência do diretor depende, não só, a efetividade da gestão escolar e dos resultados do seu trabalho mas também, em última instância, a efetividade da gestão do sistema de ensino e do trabalho dos gestores educacionais. Segundo esses diretores e a literatura, no perfil de um bom diretor devem estar presentes competências de liderança, capacidade de resolver problemas, visão estratégica e de conjunto, competência pedagógica, administrativa e articuladora, dentre outras, além de compreensão clara dos desafios que a formação e a aprendizagem apresentam no contexto atual da sociedade brasileira.

A verificação dessas competências imprescindíveis para o trabalho do diretor, por certo, não são plenamente verificadas mediante uma única modalidade de seleção, tendo em vista que cada uma apresenta limitações, por enfocar alguns

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

aspectos, em detrimento de outros. Sabe-se que um bom diretor é aquele que combina competências humanas, técnicas e políticas, em vista do que essas três dimensões de seu trabalho devam ser observadas, não sendo possível fazê-lo adotando exclusivamente uma modalidade ou outra de seleção.

A seleção de diretores realizada por eleição pela comunidade escolar, como modalidade exclusiva, enfatiza o aspecto político sem considerar outras competências, além do que tem reproduzido na escola as práticas criadas na sociedade em torno das eleições político-partidárias, sem conseguir superar os seus vícios e suas inadequações. Dessa forma, possibilita que se expressem e ganhem corpo no contexto escolar condições e comportamentos que acarretam prejuízos ao clima e cultura organizacional da escola e ao processo educacional, por características contrárias à formação e aprendizagem dos alunos.

Sobre a modalidade de indicação do diretor pelas instâncias locais, é importante levar em consideração que a mesma sempre será necessária em todos os sistemas de ensino, por motivos diversos de vacância do cargo de diretor: aposentadoria, licença por motivo de doença, desistência de exercício ou inadequação no exercício das funções ou até mesmo pela falta de candidatos para eleição, como tem ocorrido em relativamente grande número de escolas em determinados sistemas de ensino que adotam essa modalidade de seleção. Em vista disso, é fundamental que a política de seleção leve essas necessidades em consideração, inclusive tendo por base estudos sobre a incidência dessas ocorrências e os motivos que as promovem.

Dada a grande responsabilidade embutida na seleção de diretores e a coordenação de seu trabalho, a definição de políticas de sua seleção deve ser abrangente e levar em consideração as possibilidades de verificar, o mais amplamente possível, as competências do candidato, em cotejamento com um entendimento claro e bem definido de concepção de gestão escolar e de padrões de desempenho. Essa concepção de gestão e respectivos padrões de desempenho devem nortear também o delineamento de uma política de capacitação de diretores que leve em consideração as necessidades de capacitação inicial, continuada e em serviço, com foco na relação teoria e prática, e com metodologia que associe o aprender/pensar e o fazer/transformar.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

A CAPACITAÇÃO DE DIRETORES

Reconhece-se como importante ter em mente que nunca se irá encontrar o candidato ideal, que detenha, de uma vez por todas, as competências necessárias para o enfrentamento sempre complexo e dinâmico das necessidades educacionais que se manifestam no contexto escolar. Em vista disso e dada a dinâmica da Educação e seus processos, é fundamental promover capacitação, atualização, acompanhamento e apoio contínuos ao seu trabalho, com um sentido de orientação e não apenas de controle e cobrança, como, no entanto, é muitas vezes realizado, de forma verticalizada pelas Secretarias de Educação, na contramão das propostas de construção da autonomia escolar.

Esta pesquisa identificou que existe por parte das secretarias estaduais de Educação uma tendência de grande investimento na promoção da capacitação de diretores escolares, sendo esse investimento significativamente menor entre as secretarias municipais de Educação. Esses investimentos, porém, não são, em geral, reconhecidos pelos diretores escolares participantes da pesquisa como se constituindo em contribuição significativa para capacitá-los ao enfrentamento dos desafios do cargo de diretor escolar.

O trabalho de capacitação continuada e capacitação em serviço, conforme indicaram os diretores escolares participantes desta pesquisa, deve ser realizado tendo em vista os desafios concretos e imediatos de gestão escolar, porém com visão abrangente, levando em consideração também que as Secretarias de Educação são parte do problema e que seu estilo de gestão se reflete na escola. Esses diretores indicaram ainda que não basta a capacitação. É fundamental que as escolas estejam dotadas das condições físicas, materiais e de pessoal suficientes e adequadas para o seu bom funcionamento e de tal forma, prosseguem eles, que o diretor possa concentrar sua atenção nos processos educacionais escolares, em vez de atuar como administrador de recursos e “quebra galho”, o que, além de se constituir em uma utilização inadequada de seu tempo e esforço, torna-se uma boa justificativa para explicar a ineficácia do seu trabalho na transformação da escola em um salutar centro de aprendizagem e formação, mediante efetiva gestão pedagógica.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Finalmente, destaca-se, dada a abrangência de responsabilidades que são afetas ao diretor escolar, que não lhe basta ser um bom professor, com vários anos de experiência docente, para que tenha sucesso como gestor. Em vista disso e, conforme evidenciado na literatura internacional, uma política de Educação focada na melhoria da gestão escolar deve basear-se em um modelo de gestão, bem como na definição clara de padrões e critérios de desempenho que permitam a seleção e a capacitação dos diretores, e no monitoramento e na avaliação de sua atuação para os contínuos ajustes e atualizações. É importante ter em mente que a qualidade é uma condição que deve ser claramente delineada e focalizada.

SUGESTÕES DE PAINEL DE ESPECIALISTAS PARA A PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Diversas contribuições objetivas foram enunciadas pelo painel de especialista referido anteriormente, com base em debates amplos e aprofundados, que revelaram vários entendimentos consensuais e algumas percepções contrastantes. Estas por si só sugerem que a definição de políticas públicas deve ser abrangente de modo a comportar a diversidade de situações registrada entre os sistemas de ensino brasileiros, cabendo a cada um deles propor a sua política, de acordo com a sua realidade. No entanto, foram evidenciadas várias questões como importantes para compor uma política orientada para a seleção e capacitação de diretores escolares de modo a garantir que os diretores escolares atuem com efetividade na promoção de Educação de qualidade em sua escola.

O grande desafio na definição dessas políticas é maximizar as possibilidades de colocar no cargo de direção escolar uma pessoa que tenha competência para o seu exercício e tenha condições profissionais de enfrentamento dos desafios cotidianos da gestão escolar orientada para a transformação da escola e suas práticas educacionais. Com essa perspectiva em mente, e levando em consideração as condições expressas na pesquisa, o painel de especialistas apresentou sugestões referentes a aspectos que devem ser levados em consideração no delineamento das políticas de seleção e capacitação de diretores escolares:

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Um sistema articulado

- ✓ A política de seleção e capacitação de diretores escolares pressupõe a articulação e o alinhamento consistente entre os processos de seleção; capacitação inicial, continuada e em serviço; monitoramento e avaliação de desempenho.
- ✓ Essa política deve fazer parte de um sistema de gestão escolar e educacional abrangente e garantidor da continuidade e integração de medidas e experiências delas resultantes.
- ✓ Deve-se considerar a articulação da atuação do diretor com a dos demais profissionais responsáveis pela gestão escolar, mediante definição clara de responsabilidades.

A atração de candidatos

- ✓ A política deve considerar a atração de bons candidatos, mediante incentivos salariais compatíveis com o volume de responsabilidades assumidas (tamanho da escola e nível de complexidade da gestão).
- ✓ A atração também é promovida mediante sistema de aproveitamento de competências diferenciadas de liderança em funções de coordenação e direção auxiliar, capacitação prévia em cursos de gestão e sinalização de que o desempenho diferenciado se constitui em processo de construção de carreira.
- ✓ Adoção de medidas consistentes de identificação, valorização e reforço de lideranças emergentes nas escolas.

A seleção

- ✓ A seleção de diretores deve ser considerada como um processo amplo, complexo e contínuo, em superação de proposições segmentadas e isoladas.
- ✓ O processo de seleção de diretores pressupõe a verificação de competências do candidato para o exercício de funções de gestão escolar e o nivelamento inicial de todos os diretores para esse exercício.
- ✓ Indica-se a adoção de medidas que levem em consideração a competência e a experiência prévia do candidato à direção escolar, identificando-se, assim, a

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

compatibilidade com os desafios de gestão a serem assumidos, como nível de ensino em que atua, tamanho da escola, experiência de gestão

A iniciação de exercício

- ✓ Após a seleção e antes do exercício funcional, deve haver um programa de iniciação e capacitação dos selecionados.
- ✓ Contratos de gestão que definam plano de gestão, com metas anuais de resultados e indicadores de desempenho devem ser propostos e assinados entre o sistema de ensino e diretores.

O monitoramento e avaliação

- ✓ A política de gestão escolar, assentada na definição de critérios de desempenho de gestão, pressupõe programa de monitoramento de resultados e apoio ao trabalho do diretor escolar.
- ✓ Profissionais experientes devem ser selecionados para apoiarem e orientarem os diretores iniciantes.

A carreira de diretor

- ✓ Criar diretrizes para a carreira de gestor escolar, incluindo descrição do cargo, padrões de competência mínimos em que se contemple a diferenciação entre funções pedagógicas e administrativas, tratamento da diferenciação salarial etc.
- ✓ Contemplar na carreira a diferenciação entre especificidades de segmento (Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II, Ensino Médio e escolas de apenas um nível de ensino ou para vários)
- ✓ Considerar a proposição de tempo de exercício do diretor nas funções de gestão escolar de modo a estabelecer o aproveitamento máximo e contínuo das competências desenvolvidas, à luz das melhorias promovidas na escola e seus resultados refletidos na aprendizagem dos alunos
- ✓ Propor sistema de ascensão gradual de responsabilidades e complexidades

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

- ✓ A valorização de experiências bem-sucedidas e a recondução do diretor para novos períodos de gestão devem ser baseadas em avaliação de desempenho e resultados de funcionamento da escola e aprendizagem dos alunos

A capacitação

- ✓ Estabelecimento de estreita articulação entre Secretarias e Universidade formadoras de docentes e gestores escolares, de modo pautar as instituições formadoras das necessidades reais de trabalho dos diretores (articulação entre teoria e prática).
- ✓ Definição de programas consistentes e globais de capacitação, centrados em desenvolvimento de competências para o enfrentamento dos desafios de gestão escolar para a orientação da capacitação continuada e em serviço de diretores.
- ✓ Adoção de metodologia diversificada na capacitação em serviço e continuada dos diretores, envolvendo coaching e mentoria por profissionais mais experientes, visitação técnica a escolas e observação de outras experiências, oficinas de desenvolvimento de habilidades, mediante simulações de casos, estudo de práticas de sucesso, estudo de metodologias diversificadas etc.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACERT – Agência de Certificação Ocupacional. **Padrões de competências: dirigente escolar.** Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, sd.

AGUIAR, Maria Ângela e ALLOUFA, Jomária Mata de Lima. **Formação de administradores da Educação: relatório final de pesquisa.** Série Estudos e Pesquisas, no. 2. Brasília: ANPAE, 1998

ÁLVAREZ, Manuel. La dirección escolar en el contexto europeo. **Organización y Gestión escolar**, n. 2, p. 15 -19, 2003.

AMARAL SOBRINHO, José; XAVIER, Antonio Carlos da R. e MARRA, Fátima. Gestão da escola fundamental: situação atual e tendencias. IN XAVIER, Antonio Carlos da R; AMARAL SOBRINHO, José e MARRA, Fátima. Gestão escolar: desafíos e tendências. Brasília: IPEA, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto no**. 6094 de 24 de abril de 2007: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Brasilia, DOU, 25/04/2007 IN ftp://200.130.5.12/web/siope/leis/D6094_24-04-2007.pdf. Acessado em 15/ 06/2010

CARDOZO, Carla; BRAGA, Geracy; HASHIMOTO, Rosa. Certificação ocupacional: garantia de Educação continuada e crescimento profissional. **Educação em Debate**, Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, n. 1, jan./jun. 2006.

CASTRO, Magali. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bordieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**. V. 24, no. 1 São Paulo, jan/jun, 1998.

CATUNDA**,** Arturo Cavalcanti**. Relação entre competência do diretor escolar e desempenho da escola: um estudo de dados da rede estadual de ensino da Bahia.** Dissertação (mestrado profissional). Salvador: Universidade Federal da Bahia. 2007.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

CHAPMAN, Judith D. **Recruitment, retention, and development of school principals**. Education Policy Series. Paris: The International Institute for Educational Planning (IIEP)/ The International Academy of Education (IAE), 2005.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. São Paulo: Cortez, 1993.

CHENOWETH, Tom; CARR, Carolyn e RUHL, Tom. Best practice in educational leadership: preparation programs. Oregon: Portland State University And Lewis & Clark College, 2002. IN: http://oln.educationnorthwest.org/webfm_send/97 . Acessado em 12/05/2010.

CONSED. **Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar: manual ciclo 2009-2010.** Brasília: Consed. 2010.

CORDÃO. Francisco Aparecido. A certificação profissional no Brasil. **Boletin Cinterfo**r, no. 152, p. 215 – 222. IN: www.oei.es/etp/certificacion_profesional_**brasil**_cordao.pdf

DELUIZ, Neise. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. **Formação**, n. 2. Brasília: Ministério da Saúde. 2001. p. 7 – 16.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT. **Human resources principal selection.** Vitória, Australia, 2009. IN: http://www.education.vic.gov.au/edulibrary/public/hr/policy/Prin_selection_policy.pdf

DOURADO, Luiz Fernandes e COSTA, Messias. **Escolha de dirigentes escolares no Brasil: Relatório final de pesquisa. Série Estudos e Pesquisas**. No. 4. Brasília: ANPAE, 1998.

EDUCATIONAL RESEARCH SERVICE, NATIONAL ASSOCIATION OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS E NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY PRINCIPALS. **The principal, keystone of a high-achieving school: attracting and keeping the leaders we need**. Washington, D.C.: ERS, NAESP, NASP, 2000.

GISESKI, Ângela Antunes et.al. **Gestão democrática do ensino público: escolha de diretores**. Brasília: Instituto Paulo Freire/ Conselho Nacional de Secretários de Educação, 1996.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE90 que define o perfil profissional, competências e habilidades requeridos para supervisores e diretores escolares. **Diário Oficial**. V. 119, no. 226 de 04/12/2009, p. 28 – 30.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

HASHIMOTO, Rosa. **Certificação ocupacional em Educação : garantia de Educação continuada e ascensão salarial.** VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 Oct. 2003.

HERNÁNDEZ, Lilian. OCDE truena a directores. **Excelsior**. 14/01/2010. In: www.exoline.com.mx/diario/noticia/primera/pulsonacional/ocde_truena_a_directores/833662. Acessado em 30/04/2010

HESS. Frederick M. A license to lead? A new leadership agenda for America´s schools. Washington, D.C: Progressive Policy Institute, 2003.

INEP. **Sinopses estatísticas da Educação Básica**. Atualizadas em 2009. IN: http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp. Acessado em 15/05/2010.

LAZARSFELD, Paul F. **Qualitative analysis: Historical and critical essays**. Boston: Allyn & Bacon, 1972.

LÜCK, Heloísa. **Definição de política de capacitação de profissionais da Educação**. Curitiba: CEDHAP, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Cultura e clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MACHADO, Ana Luiza. Referências básicas para a formação de gestores educacionais. IN: CONSED. **Gestão educacional: tendências e perspectivas**. Brasília: Consed, 1999.

MAMEDES, Cleusa Bernadete Larranhagas. **Democracia na escola pública e participação de professores**. Cáceres-MT: Editora Unemat, 2005.

MEHEDFF, Nassim. Entrevista Certificação ocupacional: aproximando formação e trabalho **Formação**, n. 2. Brasília: Ministério da Saúde. 2001. p. 63 – 66.

MENDONÇA, Erasto. **a gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto. IN:** www.sindiute.org.br/.../**gestao_democratica_nos_sistemasdeensino**.pdf. Acessado em 02/06/2010.

MEYER, Lawrence e FEISTRITZER, Emily. **Better leaders for America´s schools: a manifesto. With profiles of education leaders and a summary of State**

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

certification practices. Washington, D.C. Broad Foundation and Thomas Fordham Foundation, 2003.

MILSTEIN, Mike M. The Danforth program for the preparation of school principals: six years later what we have learned. **Annual Meeting of the University Council for Educational Administration. Minneapolis**, MN, nov. 1992. IN : www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED355659. *Acessado em 22 de maio de 2010.*

MILSTEIN, Mike M e Krueger, Jo Ann. Improving Educational Administration Preparation Programs: What We Have Learned over the Past Decade. **Peabody Journal of Education**, Vol. 72, No. 2, New Ways of Training for School Leadership (1997), pp. 100-116.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA ARGENTINA. Trayecto de formación para directivos de nivel secundario. Buenos Aires: Dirección Nacional – ME, 2010. IN http://www.me.gov.ar/curriform/cap_dir_secundaria.html. Acessado em 23/06/2010.

MORAES, Ana Shirley de França e LIMA, João Marcelo Pereira. Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 81, n. 199, p 464 – 477. 2000.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

NATIONAL COLLEGE OF SCHOOL LEADERSHIP. **Corporate plan 09/10**. London: NCSL, 2009. IN: http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=24196&filename=corporate-plan-2009-10.pdf. Acessado em 30/04/2010.

NEW SCHOOL VENTURE FUND. Principal development: selection, support and evaluation. San Francisco: New School Venture Fund, 2008

NORMORE, Anthony, H. Recruitment and selection: meeting the leadership shortage in one large Canadian school district. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, no. 30, maio, 2004. IN: http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/normore.html. Acessado em 28/04/2010.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

OYARZÚN, Rodrigo Alfonso Poloni. **Escuelas eficazes y liderazgo**. Universidad de Salamanca sd. IN: http://www.monografias.com/trabajos35/escuelas-eficaces/escuelas-eficaces.shtml. Acessado em 28/04/2010.

PARENTE, Marta de Alencar e LÜCK, Heloísa. **Mapeamento da descentralização da Educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental: Texto para discussão nº 675.** Brasília: IPEA, 1999.

PITRE, Paul e SMITH, Wade. ISLLC Standards and school leadership: who's leading this band. **Teachers College Record.** New York, Columbia Universtity, Out.2004. IN http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=11382. Acessado em 28/05/2010.

POGGI, Margarita. **La formación de directivos de instituciones educativas: algunos aportes para el diseño de estrategias**. Buenos Aires: UNESCO/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE/UNESCO, 2001.

PONT, Beatriz; NUSCH, Deborah e MOORMAN, Hunter. **Improving school leadership. V. 1. Policy and practice.** Brussels: OECD, 2008.

PONT, Beatriz; NUSCH, Deborah e HOPKINS, David. **Improving school leadership. V. 2. Case studies on system leadership.** Brussels: OECD, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

PARO, Vitor Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v. 77 , n. 186, p. 376-395, maio/ago, 1996 IN: http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/289/291. Acessado em 10/08/2007.

RAMOS, Marise N. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. **Formação**, n. 2. Brasília: Ministério da Saúde. 2001. p. 19 – 28.

REIS, Nádia Maria Viana. Projeto fortalecimento da gestão escolar: reflexões sobre desafios e possibilidades vivenciados na construção progressiva da gestão democrática e da autonomia escolar a partir de uma experiência baiana.

RENIHAN, Pat. The Saskatchewan Principalship Study Report Four: Formula for effectiveness. SSTA Research Centre Report. IN:

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

http://www.saskschoolboards.ca/old/ResearchAndDevelopment/ResearchReports/Leadership/126.htm. Acessado em 19/05/2010.

ROSA, Marguerite. **A matter of definition: is there truly a shortage of schools principals?** Washington: Center for Reinventing Public Education, 2003.

ROUSSENQ, Cristiano Kaimoto; BASSETTI, Eliana Bittencourt e LÜCK, Heloísa. **Relatório dos resultados obtidos no processo de credenciamento de diretores de escolas públicas no Estado do Tocantins**. Curitiba: Universidade Positivo, 2009.

SAES, Décio Azevedo Marques de e ALVES, Maria Leila. **Conflitos ideológicos em torno da eleiçao de diretores de escolas públicas**. Texto apresentado na 27a. Reunião Annual da ANPED, Grupo de Trabalho 05. Caxambu, MG, 2004 IN: http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t053.pdf . Acessado em 30/05/2010.

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura**. Atribuições dos gestores escolares da rede pública municipal do ensino.** Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2003.

SNYDER, Karolyn Johnson. **A conceptual learning model for training leaders for change.** Dissertação para obtenção do título de Doutor em Educação. Texas Tech University, 1977.

SOUZA, Eda Castro Lucas de. Políticas públicas: formação de gestores governamentais em tempos de mudança. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 79, no. 191, p. 42 – 51, 1998.

TEIXEIRA. Janssen Edelweiss Nunes. Análise da implementação de certificação ocupacional de dirigentes escolares na rede pública estadual baiana. Salvador: Agência de Certificação Ocupacional, FLEM, 2007. IN: http://www.certifica.org.br/arquivos/noticias/Artigo_Analise_Implementacao_Politica_Certificacao_Dirigentes.pdf. Acessado em 28/04/2010.

TEIXEIRA, Janssen Edelweiss Nunes Fernandes. **Análise da relação entre a certificação de dirigentes escolares e a implementação do planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual baiana**. Dissertação (mestrado profissional). Salvador: Universidade Federal da Bahia. 2006.

TEKESTE, Marion. **The recruitment and selection of in-school administrators in Sakatchewan: a summary of a master´s thesis**. SSTA Research Center Report. 2000

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

http://www.saskschoolboards.ca/old/ResearchAndDevelopment/ResearchReports/HumanResources/96-05.htm Acessado em 19/05/2010.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares y reformas: sobre La naturaleza histórica de los sistemas e instituiciones educativas. Revista **Teias**, v.1 no. 2, 25 pags. 2000. IN: http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=issue&op=view&path%5B%5D=7. Acessado em 28/03/2010.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teórico – metodológicos. IN: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

WILSON, Michael. **Managing organisational culture, managing change: towards an integral framework of analysis**. Texto apresentado no Seminário Developing theory in organizational research and practice in educational settings. Leeds, Junho, 2007. IN: http://www.education.leeds.ac.uk/research/uploads/75.doc. Acessado em 22/10/2009.

WINTER, Paul A. e PARTENHEIMER, Phillip R. **Applicant attraction to assistant principal jobs: an experimental assessment.** Paper presented at he Annual meeting of the University Council of Educational Administration (UCEA), 2002 . IN: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED471558&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED471558 . Acessado em 30/05/2010.

XAVIER, Antônio Carlos da Ressurreição; AMARAL SOBRINHO, José; MARRA, Fátima (Org.). Gestão da escola fundamental: situação atual e tendências. In: _____ . **Gestão escolar**: desafios e tendências. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1994. p. 51-86.

ZEITOUN, Peter e NEWTON, Rose Mary. **Strategies for reinventing the principalship. University of Alabama.** 2002. IN: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED469274&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED469274. Acessado em 28/04/2010.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PESQUISA

MAPEAMENTO DE SELEÇÃO E CAPACITAÇAO

DE DIRETORES ESCOLARES

QUESTIONÁRIO

BLOCO A: IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES

UF: _____

ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO: _____

NOME(S) DO(S) RESPONSÁVEL(EIS) PELO PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO: _____

FUNÇÃO(ÕES) OU CARGO (S): _____

ENDEREÇO: _____Nº:_____

CIDADE:_____ UF:_____CEP:_____

FONE: ( )_____ FAX: ( ) _____

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

E-mail: _____

BLOCO B: PROCESSO DE SELEÇÃO PARA O CARGO/ FUNÇÃO DE DIRETOR ESCOLAR

1. A Secretaria de Educação conta com unidade responsável pela definição de políticas de seleção e provimento do cargo/função de diretor escolar?
   ( ) SIM ( ) NÃO

   Caso afirmativo, qual o nome dessa unidade e seu responsável?

   Unidade: _____
   Responsável:_____
   Cargo: _____
   E-mail: _____ Telefone: ( ) _____

2. Indique, assinalando com um X, qual(ais) a(s) modalidade(s) atualmente adotada(s) em sua UF para a seleção de diretor escolar, dentre as relacionadas a seguir, especificando ao lado o ano de sua introdução.

   OBS.: Caso seja adotado um sistema combinado, podem ser marcados vários itens.

	MODALIDADE ADOTADA PARA A SELEÇÃO DE CANDIDATOS	**ANO DE INTRODUÇÃO**
a. ( )	Indicação das instâncias públicas locais.	_____
b. ( )	Eleição pela comunidade escolar.	_____
c. ( )	Concurso público.	_____
d. ( )	Provas de conhecimento.	_____
e.	Exame de credenciamento ou de certificação.	_____

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

( )		
f. ( )	Entrevista com profissionais da Secretaria ou especialistas	_____
g. ( )	Outra: _____ _____	_____

3. Qual o número de escolas, professores e alunos envolvidos por essas medidas indicadas no item anterior?
   a. Escolas: _____
   b. Professores: _____
   c. Alunos: _____

4. O processo de seleção de diretores é orientado por padrões/critérios de competência de desempenho do diretor escolar, devidamente definidos e divulgados?
   ( ) SIM ( ) NÃO

5. Caso afirmativo, quais são esses critérios?
   _____
   _____

6. Como esses critérios se encontram sistematizados? (Leis, normas, regulamentos, manuais instrucionais e como são divulgados?
   _____
   _____

7. Que pré-requisitos são estabelecidos como condição para que uma pessoa possa candidatar-se ao cargo/ função de diretor escolar?
   a. ( ) Diploma de conclusão de curso de Licenciatura

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

b. ( ) Diploma de conclusão do curso de Pedagogia

c. ( ) Anos de experiência docente. Quantos? _____

d. ( ) Curso em gestão ou administração escolar.

Carga horária mínima exigida: ____horas.

e. ( ) Outros:

_____

_____

Caso o diretor escolar seja **selecionado para seu cargo/função mediante indicação das instâncias públicas locais**, por favor, forneça as informações solicitadas a seguir.

8. Que critérios e fundamentos foram/são levados em consideração pela Secretaria de Educação para a adoção dessa modalidade?

_____

_____

9. Quem são as pessoas que realizam essa indicação e como o fazem?

_____

_____

10. Que orientações são dadas pela Secretaria de Educação às pessoas que realizam essa indicação, a respeito de critérios de indicação?

_____

_____

11. Quais as vantagens da adoção dessa modalidade?

_____

_____

12. Quais as desvantagens/limitações da adoção da modalidade de indicação?

_____

_____

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Caso a seleção de diretores seja realizada mediante eleição pela comunidade escolar, por favor, forneça as informações solicitadas a seguir.

13. Que fatores influenciaram e foram levados em conta na adoção desse processo de eleição?

    _____

    _____

14. Em que ano foi realizado o último pleito? _____ E o primeiro?_____
15. Qual a média de candidatos por escola registrada no último pleito? _____
16. Qual a proporção de escolas que apresentaram apenas um candidato no último pleito? _____
17. Qual a proporção de escolas que não apresentaram candidato algum no último pleito? _____
18. Como é feito o provimento do cargo ou função de diretor para o caso de a escola não apresentar candidatos?

    _____

    _____

19. Que outras medidas são tomadas no caso de a escola não apresentar candidato à eleição de diretor?

    _____

    _____

20. Qual o número de anos definido para o exercício da direção escolar da modalidade eleição? _____
21. Caso o diretor possa ser reconduzido por votação, por quantas vezes pode o diretor ser reconduzido? _____
22. Quais as vantagens da adoção do processo de eleição pela comunidade escolar?

    _____

    _____

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

23. Quais as desvantagens/limitações da adoção do processo de eleição pela comunidade escolar?

_____

_____

24. Que outras práticas são adotadas em associação com a eleição?

	OUTRAS PRÁTICAS ADOTADAS PARA A SELEÇÃO DE CANDIDATOS, EM ASSOCIAÇAO COM A ELEIÇÃO	ANO DE INTRODUÇÃO
a. ( )	Aprovação em curso prévio específico de gestão escolar.	_____
b. ( )	Apresentação de projeto político pedagógico da escola.	_____
c. ( )	Análise de currículo	_____
d. ( )	Outra. Qual? _____ _____	_____

25. Que medidas são tomadas pela Secretaria para a orientação e acompanhamento do processo de eleição nas escolas, visando a sua maior efetividade?

_____

_____

Caso o diretor escolar seja selecionado para seu cargo/função mediante concurso público ou provas de conhecimento**, por favor, forneça as informações solicitadas a seguir.**

26. Que critérios e fundamentos foram/são levados em consideração pela Secretaria de Educação para a adoção dessa modalidade de seleção?

_____

_____

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

27. Que conteúdos básicos são definidos para nortear a elaboração das provas?

_____

_____

28. Quem é responsável pela elaboração das provas?

a. ( ) equipe da Secretaria de Educação

b. ( ) universidade ou instituição de ensino superior pública. Qual?

_____

c. ( ) universidade ou instituição de ensino superior privada. Qual?

_____

d. ( ) empresa privada de consultoria e prestação de serviços. Qual?

_____

e. ( ) outra organização. Qual?

_____

29. Quais as vantagens da adoção da modalidade de concurso ou realização de provas?

_____

_____

30. Quais as desvantagens/ limitações da adoção da modalidade de concurso ou realização de provas?

_____

_____

Caso o diretor escolar seja selecionado para seu cargo/ função mediante exames de credenciamento ou certificação, por favor, forneça as informações solicitadas a seguir.

31. Que critérios e fundamentos foram/são levados em consideração pela Secretaria de Educação para a adoção dessa modalidade de seleção?

_____

_____

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

32. Que conteúdos básicos são definidos para nortear o credenciamento ou certificação?

_____

_____

33. Quem é responsável pela elaboração das provas de certificação ou credenciamento?

a. ( ) universidade ou instituição de ensino superior pública. Qual?

_____

b. ( ) universidade ou instituição de ensino superior privada. Qual?

_____

c. ( ) empresa privada de consultoria e prestação de serviços. Qual?

_____

d. ( ) outra organização. Qual?

_____

34. Quais as vantagens da adoção da modalidade de credenciamento ou certificação?

_____

_____

35. Quais as desvantagens/limitações da adoção da modalidade de credenciamento ou certificação?

_____

_____

Caso o diretor escolar seja selecionado para seu cargo/ função mediante entrevista, por favor, forneça as informações solicitadas a seguir.

36. Que critérios e fundamentos foram/são levados em consideração pela Secretaria de Educação para a adoção dessa modalidade?

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

_____

_____

37. Que conteúdos básicos são definidos para nortear a realização das entrevistas?

_____

_____

38. Por que categoria de pessoas é constituída a equipe de entrevistas?

_____

_____

39. Quais as vantagens da adoção da entrevista?

_____

_____

40. Quais as desvantagens/limitações da adoção da entrevista?

_____

_____

41. Comentários ou outras informações complementares sobre o processo de seleção adotado pela Secretaria de Educação.

_____

_____

BLOCO C: PROCESSO DE CAPACITAÇÃO CONTINUADA DE DIRETORES ESCOLARES

42. Nos últimos 5 anos, a Secretaria de Educação ofereceu ou oferece regulamente cursos de capacitação para diretores escolares?

( ) SIM ( ) NÃO

Caso afirmativo, responda às perguntas a seguir.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

43. Nesses anos, quem foi ou é responsável pela docência dos cursos de capacitação? (marque mais de uma se for necessário)

a. ( ) universidade ou instituição de ensino superior pública.
   Proporção de tempo, em relação ao total ministrado no ano: _____%

b. ( ) universidade ou instituição de ensino superior privada.
   Proporção de tempo, em relação ao total ministrado no ano: _____%

c. ( ) empresa privada de capacitação e prestação de serviços.
   Proporção de tempo, em relação ao total ministrado no ano: _____%

d. ( ) outra organização. Qual?
   _____
   Proporção de tempo, em relação ao total ministrado no ano: _____%

e. ( ) profissionais internos da Secretaria de Educação.
   Proporção de tempo, em relação ao total ministrado no ano: _____%

f. ( ) profissionais externos e convidados pela Secretaria de Educação.
   Proporção de tempo, em relação ao total ministrado no ano: _____%

44. Para cada um dos itens marcados acima quantas horas/aula semestrais foram ou são ofertadas?

_____

_____

45. Para cada um dos itens marcados acima, que conteúdos foram ou são definidos para orientar esses cursos?

_____

_____

46. Como é feito o acompanhamento de aplicação das aprendizagens auferidas nos cursos na prática escolar?

_____

_____

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

47. Quanto é investido por ano em capacitação na área de gestão escolar?

    R$_____

48. Quantos diretores escolares são capacitados por ano? _____

49. Quantas horas em média os diretores recebem em capacitação por ano?

    _____HORAS

50. Os diretores são obrigados a fazer cursos antes de assumirem as suas novas funções de direção escolar?

    ( ) SIM ( ) NÃO

Caso afirmativo, responda às perguntas a seguir.

51. De quantas horas são esses cursos? _____HORAS

52. Qual o seu conteúdo?

    _____

    _____

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

GLOSSÁRIO

Indicação das instâncias públicas locais

- Nomeação direta de diretores mediante indicação por lideranças políticas (partidárias) e governamentais, ouvindo ou não a comunidade da escola.

Eleição pela comunidade escolar

- Processo que envolve a votação de candidatos à direção escolar pela comunidade escolar, para o exercício das funções de diretor, sendo essa referendada pelo dirigente do sistema de ensino correspondente.

Concurso público

- Realização de provas públicas de proficiência e domínio de conhecimentos e exame de títulos de candidatos ao provimento de cargo de Diretor de Escola disponíveis no quadro de recursos humanos da Secretaria de Educação.

Provas de conhecimento

- Processo de verificação de competência de professores candidatos ao exercício de funções de diretor, como critério de pré-candidatura, mediante a realização de exames de proficiência.

Exame de credenciamento ou de certificação

- Realização de exames padronizados, criados especificamente para avaliar a competência de candidatos ao cargo/ funções de diretor escolar, a partir da definição de critérios de competência para esse exercício.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Entrevista com profissionais da Secretaria ou especialistas

- Processo formal de diálogo entre candidatos ao cargo/ função de diretor escolar e profissionais indicados pela Secretaria de Educação, para verificar, mediante questionamentos, a capacidade dos candidatos ao exercício das funções pretendidas.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

ANEXO 2

PROCESSOS DE SELEÇÃO DE DIRETORES NO CONTEXTO INTERNACIONAL

SELEÇÃO DE DIRETORES NA AUSTRÁLIA

CATEGORIA DE INFORMAÇÃO	INFORMAÇÃO
1. DENOMINAÇÃO DO CARGO	School principal. Principal
2. PRINCIPAIS RESPONSABILIDADES DO DIRETOR	- Apoiar e monitorar a aprendizagem dos alunos e o trabalho de ensino realizado pelos professores, com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos. - Liderar a melhoria contínua do trabalho dos professores e o seu desenvolvimento profissional. - Alinhar a atuação da equipe escolar com a visão e concepção educacional da escola. - Delinear, orientar e acompanhar a estrutura e processos organizacionais da escola. - Promover o aumento da capacidade de liderança em toda a escola. - Manter a eficiência e equidade no uso dos recursos necessários à realização dos objetivos educacionais da escola. - Promover o cumprimento das disposições legais, regulamentos e políticas oficiais.
3. COMO O DIRETOR É SELECIONADO	- Exclusivamente mediante a verificação de mérito dos candidatos em relação a critérios definidos para o cargo. - Os critérios de avaliação são definidos em cinco áreas de liderança: técnica, humana, educacional, simbólica e cultural. - O Conselho Escolar indica ao Departamento de Educação a vacância iminente do cargo de diretor, a partir do que este Departamento publica a abertura da vaga para seleção. O Conselho Escolar pode constituir um comitê de seleção. Para orientar o processo são realizadas: i) descrição da escola e sua comunidade, de modo a permitir aos candidatos ampla compreensão da escola, seus desafios e

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

	necessidade de desenvolvimento; ii) definir critérios de seleção específicos, além dos definidos pelo sistema de ensino.
4. PRE-REQUISITOS PARA A SELEÇÃO	Capacitação em curso superior de quatro anos.
5. DURAÇÃO DO EXERCÍCIO	Duração não é delimitada. A permanência do diretor no trabalho depende de sua competência.
6. COMENTÁRIOS	- O diretor assina um contrato de trabalho em que são definidas suas responsabilidades, pelas quais deve prestar contas.
7. FONTES DE INFORMAÇÃO	DEPARTMENT OF EDUCATION AND EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT. **Human resources principal selection.** Vitória, Australia, 2009. IN: http://www.education.vic.gov.au/edulibrary/public/hr/policy/Prin_selection_policy.pdf 2.MINISTRY OF EDUCATION. **Education And Training Reform Act 2006. Ministerial Orders 2007. Order No. 2** IN: http://www.education.vic.gov.au/edulibrary/public/hr/policy/Ministerial_Order_2.pdf

SELEÇÃO DE DIRETORES NO CANADÁ

CATEGORIA DE INFORMAÇÃO	INFORMAÇÃO
1. DENOMINAÇÃO DO CARGO	School principal. Principal
2. PRINCIPAIS RESPONSABILIDADES DO DIRETOR	Estabelecer uma cultura escolar produtiva e profissional focada na aprendizagem dos alunos. Proteger a escola de demandas e condições que a desviam de seu foco na formação e aprendizagem dos alunos. Dedicar-se ao desenvolvimento de os práticas de ensino e aprendizagem dos alunos.
	Não existem definições centralizadoras nacionais para a definição

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

3. COMO O DIRETOR É SELECIONADO	de políticas educacionais no Canadá. Apesar disso e da variedade de procedimentos adotados para orientar a seleção de diretores escolares, registra-se nesse processo a adoção conjunta comum de alguns deles: i) Confronto do perfil de candidatos, sua história profissional e sua formação profissional, com os critérios de seleção definidos. ii) análise de resumes (CV descritivo de competências e seu emprego em experiências profissionais). iii) entrevistas com painéis de Conselhos Escolares ou comitês de avaliação. iv) testes e provas de conhecimento e capacidade de resolução de problemas. v) experiência profissional anterior envolvendo funções de liderança e coordenação pedagógica. Os candidatos podem ser internos ou externos à escola.
4. PRE-REQUISITOS PARA A SELEÇÃO	Apesar de não haver determinações nacionais, em geral as províncias adotam os mesmos requisitos: 1. Formação universitária em nível de graduação aceitável. 2. Cinco anos de experiência de magistério 3. Formação em nível de Mestrado ou equivalente ou formação em nível de especialização Algumas províncias exigem que o candidato tenha Certificação em gestão escolar. Como parte do processo de recrutamento preparatório para a seleção de candidatos a diretor é oferecido curso gratuito em gestão escolar, reconhecido como mobilizador para a candidatura.
5. DURAÇÃO DO EXERCÍCIO	Duração não é delimitada. A permanência do diretor no trabalho depende de sua competência.
6. COMENTÁRIOS	- O diretor assina um contrato de trabalho em que são definidas suas responsabilidades,pelas quais deve prestar contas.
	1. NORMORE, Anthony H . Recruitment and selection: meeting the leadership shortage in one large Canadian school. Canadian

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

7. FONTES DE INFORMAÇÃO	Journal of Educational Administration and Policy. No. 30, maio 2004. IN: http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/normore.html

SELEÇÃO DE DIRETORES NOS ESTADOS UNIDOS

CATEGORIA DE INFORMAÇÃO	INFORMAÇÃO
1. DENOMINAÇÃO DO CARGO	School principal; principal
2. PRINCIPAIS RESPONSABILIDADES	- Desenvolver na escola uma visão de aprendizagem. - Promover cultura escolar propícia à aprendizagem. - Gerir as questões administrativas da escola. - Responder às demandas políticas, sociais, econômicas e culturais da escola. - Estruturar e organizar a integração de todos os trabalhos da escola com foco na aprendizagem. - Exercer liderança, mentoria e coordenação do trabalho pedagógico. - Planejar e orientar o desenvolvimento profissional de professores. - Realizar gestão da organização e implementação do currículo e do calendário das aulas. - Analisar dados de rendimento escolar dos alunos e desenvolver estratégias de melhoria dos resultados. - Acompanhar o trabalho dos professores e dar-lhes feedback. - Avaliar o desempenho dos professores e funcionários; - Promover a Integração família-escola e escola-comunidade. - Supervisionar e manter em boas condições de funcionamento o prédio, os equipamentos e os materiais escolares.
3. COMO O DIRETOR É SELECIONADO	Descrição do trabalho a ser executado e padrões de desempenho. Recrutamento através de processo seletivo com entrevista e o uso de técnicas como treinamento e cursos de capacitação como estratégia de reconhecimento de profissionais com técnicas de liderança e gestão; processos de recrutamento e treinamento de aspirantes a gestor.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

4. PRE-REQUISITOS PARA A SELEÇÃO	Formação específica em gestão educacional Certificação na maior parte dos estados
5. DURAÇÃO DO EXERCÍCIO	Duração não é delimitada. A permanência do diretor no trabalho depende de sua competência.
6. COMENTÁRIOS	- É registrada a escassez de profissionais de Educação capacitados e dispostos a assumir o cargo de diretor escolar. - O aumento do número de horas de trabalho e de funções e responsabilidades são identificados como fatores restritivos à atração de candidatos. Um diretor escolar americano trabalha em média de 60 a 80 horas por semana. - Diante do grande acúmulo e complexidade de responsabilidades, há dificuldade de encontrar todas as qualidades exigidas ao exercício da gestão em um único profissional. - São propostos diferentes modelos de apoio ao trabalho do diretor, como forma de aliviar suas responsabilidades: diretor geral e diretor de currículo;diretor geral e diretor auxiliar; diretor geral e diretor administrativo; diretor geral e especialista educacional.
7. FONTES DE INFORMAÇÃO	HERTLING, Elizabeth. Conducting a principal search. **ERIC Digest**, no. 133, 1999,p. 1-7. in: http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest133.html LASHWAY, Larry. Finding leaders for hard to staff school. **ERIC Digest**, 2003 IN: http://www.ericdigests.org/2005-1/leaders.htm NEWSCHOOLS VENTURE FUND. Key strategies from Newschools´ portfolio ventures. San Francisco CA: Newschools Venture Fund, 2008 CONTINUA CONTINUAÇÃO ZEITOUN, Peter e NEWTON, Rose Mary. Strategies for reinventing the principalship. Journal of School Leadership, v13 n4 p385-404 Jul 2003. IN; Search=true&ERICExtSearch_SearchType_0=au&ERICExtSearch_SearchValue_0=%22Zeitoun+Peter%22 OECD. Improving school leadership: Policy and practice in countries. V. 1. 2008. IN: http://www.oecd.org/dataoecd/6/52/40545479.pdf

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

SELEÇÃO DE DIRETORES NA FRANÇA

CATEGORIA DE INFORMAÇÃO	INFORMAÇÃO
1. DENOMINAÇÃO DO CARGO	Chef de establisément scolaire
2. PRINCIPAIS RESPONSABILIDADES	Executar as decisões dos órgãos colegiados, em cumprimento da demanda normativa. É responsável pelo bom funcionamento, ordem e segurança na escola, tendo autoridade sobre as pessoas e poder disciplinar para com os alunos. É um chefe local, representante do Estado.
3. COMO O DIRETOR É SELECIONADO	Concurso realizado em nível nacional com prova de admissão e posteriormente análise documental deméritos e formação.
4. PRÉ – REQUISITOS	Fase de formação inicial com pelo menos seis meses de duração, assumindo geralmente cargos subdireção em escolas de regiões menos populares.
5. DURAÇÃO DO EXERCÍCIO	
6. COMENTÁRIO	O sistema francês de gestão tem uma estrutura extremamente centralizada, no qual o diretor escolar é um representante do sistema responsável por traduzir e implementar as determinações superiores, sendo assim, a ponte entre o sistema educacional e a comunidade escolar. Tem sua figura significativamente formalizada, tanto em termos administrativos enquanto gerais de exigências superiores, quanto em sua penetração pedagógica, exercendo cargo de chefe perante o corpo docente e de disciplinador frente aos alunos.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

SELEÇÃO DE DIRETORES NO MÉXICO

CATEGORIA DE INFORMAÇÃO	INFORMAÇÃO
1. DENOMINAÇÃO DO CARGO	Director Escolar
2. PRINCIPAIS RESPONSABILIDADES	Liderança, planejamento, avaliação, delegação, manejo de conflitos, etc.
3. COMO O DIRETOR É SELECIONADO	Há proposta de política de promoção de professores ao cargo diretivo cuja seleção é realizada mediante **processo de avaliação de mérito** de que constam: 1. Exame de conhecimento (40% de valor) 2. Exercício prático de gestão (20% de valor) 3. Desempenho profissional (18% de valor) 4. Preparação e melhoramento Profissional e cultural (10% de valor) 5. Tempo de serviço (5% de valor) 6 Disciplina e pontualidade (2% de valor) A iniciativa de 2004 não foi implantada tendo em vista falta de acordos com os líderes do SNTE – Sindicato Nacional de los Trabajadores de La Educacion. Em vista disso,
4. DURAÇÃO DO EXERCÍCIO	Não especificada
5. LEGISLAÇÃO/ DOCUMENTOS OFICIAIS	Programa de Desarollo Educativo 1995 – 2000 Iniciativa 2004
6. COMENTÁRIOS	As medidas propostas levam em consideração a necessidade de profissionalização do trabalho do diretor escolar, tendo em vista a complexidade do mesmo.
7. FONTES DE INFORMAÇÃO	MARTINEZ, Marco Ivan Vallejo. Políticas para la selección de directivos escolares: significados en los textos del escalafón magisterial (1930-2004). HERNÁNDEZ, Lilian. OCDE truena a directores Excelsior. 14/01/2010. In:

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

	www.exoline.com.mx/diario/noticia/primera/pulsonacional/ocde_truena_a_directores/833662. Acessado em 30/04/2010.

SELEÇÃO DE DIRETORES NO REINO UNIDO

CATEGORIA DE INFORMAÇÃO	INFORMAÇÃO
1. DENOMINAÇÃO DO CARGO	Headteacher
2. PRINCIPAIS RESPONSABILIDADES	Formular os propósitos e objetivos da escola, supervisionar práticas pedagógicas do professor, assessorar e informar o conselho acerca de todo tipo de questões pedagógicas, Participa da seleção, nomeação e remuneração de todo corpo docente da escola, assim como da avaliação do professorado e da delegação de tarefas de cada membro da escola. Comanda também a compra do material e a contratação de serviços para melhoria e manutenção da escola, sendo, é o principal responsável pela obtenção de recursos extras para escola.
3. COMO O DIRETOR É SELECIONADO	O mais comum é anunciar o cargo pela imprensa, a realização de entrevistas combinadas com testes ou provas orais e escritas. A seleção é feita pelo Conselho Escolar (School Board), a partir de entrevistas realizadas com candidatos que respondem a anúncio de divulgação de abertura do cargo, feito em caráter amplo em jornais.
4. PRÉ - REQUISITOS	A maioria dos que ascendem a um cargo diretor passam por uma experiência anterior em um cargo de subdireção ou de direção em escolas de menor tamanho. Formação específica em gestão, oferecida pelo sistema nacional NCSL – National College of School Leadership.
5. DURAÇÃO DO EXERCÍCIO	Variável, condicionado à capacidade do diretor de demonstrar efetividade em seu trabalho, verificada em constantes avaliações.
6. COMENTÁRIOS	As modificações do sistema diretivo escolar foram muito

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

	amplas, nos últimos anos que se pode dizer que o Reino Unido esteja vivenciando uma nova era. Existe uma curta sistematização quanto á dinâmica de seleção, porém o exercício da gestão de atuação, outorga ao diretor poderes administrativos e pedagógicos com relação à sua escola, justificado sua posição e ampliando a influência dos resultados em benefício das particularidades de sua comunidade escolar.
7. FONTES DE INFORMAÇÃO	ÁLVAREZ, Manuel. La dirección escolar en el contexto europeo. **Organización y Gestión escolar**, n. 2, p. 15 -19, 2003.

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

ANEXO 3

RENAGESTE/ CONSED

SÍNTESE DE DESAFIOS APONTADOS POR 2683 DIRETORES DE 27 ESTADOS BRASILEIROS, CONSIDERADOS PARA NORTEAR PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS

1996

Objetivo: Identificar percepção dos diretores escolares sobre suas problemáticas e desafios de trabalho, de modo a delinear programa de capacitação para o desenvolvimento de competências necessárias para enfrentá-los.

As categorias das problemáticas a seguir apresentadas são emergentes do conteúdo apresentado tendo por base depoimentos livres, estimulados a partir de uma pergunta geral: quais as principais problemáticas e desafios de seu trabalho para cujo enfrentamento você gostaria de desenvolver competências.

Escola e sociedade

1. Como situar a escola na sociedade do conhecimento
2. Como contextualizar a função da escola na era Pós- Industrial/ no cenário

A escola como organização social

3. Como definir políticas de desenvolvimento da escola
4. Como construir uma cultura escolar positiva

Escola e comunidade

5. Como o gestor explicita a função da escola junto a comunidade escolar
6. Como transformar a escola em centro cultural
7. Como articular a comunidade local com a global
8. Como lidar com pais de alunos

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Gestão do cotidiano escolar

9. Como articular as relações de poder no cotidiano da escola
10. Como gerenciar conflitos e dificuldades do cotidiano escolar
11. Como estabelecer parcerias com a comunidade
12. Como agir em casos de violência na escola
13. Como administrar o tempo
14. Como gerenciar a disciplina escolar

Gestão de pessoas

15. Como promover qualificação profissional em serviço
16. Como desenvolver equipes empreendedoras
17. Como gerenciar o fator humano na escola
18. Como desenvolver a auto-imagem/ auto-estrutura da escola
19. Como estabelecer processo aberto de comunicação
20. Como comprometer pais e professores na aprendizagem dos alunos
21. Como gerenciar e desenvolver equipes

Inovação e mudança

22. Como promover mudanças
23. Como promover a transformação da escola
24. Como transformar a escola pela avaliação institucional e de desempenho d do currículo
25. Como promover a modernização da escola
26. Como fazer da escola um espaço desafiador e de enriquecimento cultural
27. Como desenvolver soluções criativas aos problemas escolares

Avaliação institucional

28. Como avaliar o desempenho institucional, curricular, da equipe e dar Feedback
29. Como conhecer a realidade escolar

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

Gestão democrática e participativa

30. Como comprometer a comunidade escolar na construção participativa do projeto pedagógico da escola
31. Como organizar e dinamizar democraticamente o currículo (o currículo como expressão da cultura escolar)
32. Como planejar participativamente
33. Como realizar reuniões produtivas
34. Como organizar e dinamizar conselho escolar, associação de pais e mestres e grêmios

Rendimento escolar

35. Como superar os problemas de baixo rendimento, repetência e evasão dos alunos
36. Como resolver problemas de repetência, evasão, recuperação

Gestão administrativa

37. Como desburocratizar a escola
38. Como gerenciar o espaço físico, o patrimônio, os recursos financeiros
39. Como monitora a infra-estrutura física e material

© 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.