

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE ECONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,  
ESTRATÉGIAS E DESENVOLVIMENTO (PPED)

**ANKE CORDEIRO MORAES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM GESTÃO ESCOLAR: A VARIÁVEL SELEÇÃO**

Rio de Janeiro

2014

**ANKE CORDEIRO MORAES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM GESTÃO ESCOLAR: A VARIÁVEL SELEÇÃO**

Dissertação submetida ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de MESTRE em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Werneck

Rio de Janeiro  
2014

## FICHA CATALOGRÁFICA

M827 Moraes, Anke Cordeiro.  
Políticas públicas em gestão escolar : a variável seleção / Anke Cordeiro Moraes.  
-- 2014.  
170 f. ; 31 cm.

Orientadora: Maria Lúcia Teixeira Werneck Vianna.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, 2014.  
Bibliografia: f. 117-121.

1. Política pública. 2. Gestão escolar. 3. Educação. I. Vianna, Maria Lúcia Teixeira Werneck. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Economia. III. Título.

CDD 361.61

**ANKE CORDEIRO MORAES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM GESTÃO ESCOLAR: A VARIÁVEL SELEÇÃO**

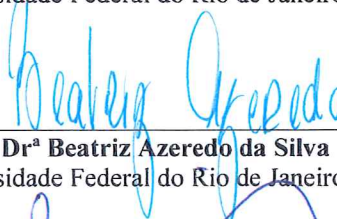
Dissertação submetida ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de MESTRE em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento.

Aprovado em:

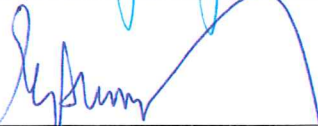
Banca Examinadora:



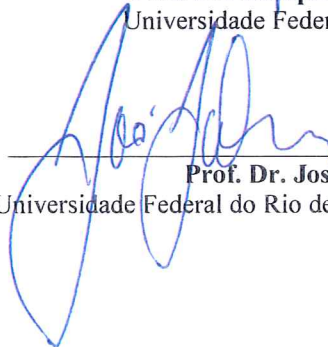
**Profª Drª Maria Lúcia Teixeira Werneck Vianna (Orientadora)**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro



**Profª Drª Beatriz Azeredo da Silva**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro



**Prof. Dr. Enrique Jeronimo Saravia**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro



**Prof. Dr. José Jairo Vieira**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação

*Para Arlete, Jorge Guilherme e Maria Fernanda.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de continuar estudando e adquirindo conhecimentos.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe e ao meu irmão, pelo apoio em todos os planos que executo e pela compreensão que tiveram em abrir mão do tempo que tinham comigo.

Agradeço à minha Orientadora, Maria Lúcia Werneck e aos professores do Mestrado em Políticas Públicas do Instituto de Economia, e da Faculdade de Educação, pela orientação, conteúdo e críticas construtivas que tanto colaboraram para a finalização deste trabalho.

Agradeço aos Diretores da Agência Nacional do Petróleo, Magda, Florival, Helder, Gutman e Waldyr, com os quais convivo diretamente e à minha chefe, Secretária Executiva, Luciana Vieira, por me liberarem para o curso, bem como aos meus colegas de trabalho por toda compreensão que tiveram.

Agradeço aos entrevistados e a todos que de boa-vontade colaboraram para a realização deste trabalho, os quais, mesmo sem me conhecer, aceitaram prontamente o convite que fiz para participar.

Agradeço aos amigos, pelo incentivo e novamente por entender que muitas vezes abri mão do tempo ao lado deles.

Agradeço, em especial, aos amigos do Mestrado. Foi maravilhoso tê-los conhecido. E muito bom poder trocar ideias, experiências, conhecer projetos diferentes, fazer novas amizades e receber contribuições dos colegas.

*A importância da política pública reside nos resultados que apresenta.*  
Cláudio de Moura Castro

## RESUMO

Nosso objetivo, por meio do presente trabalho, é subsidiar uma política pública no que concerne à seleção de gestores escolares para as escolas públicas brasileiras. Assim sendo, no início do estudo definimos o papel do gestor como fundamental para o alcance de melhores resultados qualitativos da escola, pois se trata de profissional cuja figura tem a missão de catalizar e motivar os demais integrantes da equipe escolar, além dos pais e comunidade em torno da escola. Entretanto, em que pese a importância do diretor escolar para o estabelecimento de ensino, não existe unidade de ação com respeito à escolha do gestor e cada estado brasileiro adota uma estratégia diferente de contratação: seja por meio de eleições diretas - a mais popular; de indicação política; ou de concursos públicos. Nossa hipótese era de que uma seleção por concurso público, ou que privilegie critérios técnicos, seria mais adequada para a escolha de um gestor escolar, dado os conhecimentos específicos que caracterizam a função e, com base em conceitos do weberianismo e neo-weberianismo. A fim de descobrir a resposta às nossas indagações recorreremos a entrevistas com gestores educacionais em nível estadual e municipal, além de recolher dados obtidos junto ao Ministério da Educação/MEC, por meio do levantamento Sistema de Avaliação do Ensino Básico/SAEB realizado periodicamente pelo Ministério. O SAEB realiza pesquisas educacionais junto a gestores escolares, professores e alunos do ensino fundamental. Concentramos nossos esforços sobre as pesquisas junto aos gestores escolares. O resultado final nos surpreendeu pelo fato de terem sido as escolas onde os diretores são eleitos as que mais se destacaram no *ranking* escolar do SAEB, com respeito aos resultados das cem melhores escolas – consideradas neste trabalho. Não podemos emitir um juízo definitivo a respeito deste dado, visto que educação é tema complexo onde distintas variáveis contribuem para o alcance de resultados pelas escolas. Isto posto, a seleção de gestores constitui somente uma das variáveis em questão. Apesar de verificamos terem sido as escolas onde os diretores são eleitos aquelas que obtiveram os melhores resultados com respeito à avaliação escolar do SAEB, reconhecemos entretanto que, dada a ausência de critérios para escolha dos gestores escolares, torna-se inviável a replicação desses resultados.

Palavra-chave: Educação, Gestão Escolar, Políticas Públicas em Educação.



## ABSTRACT

Our aim, through this paper, is to subsidize a public policy regarding the selection of school managers to Brazilian public schools. Thus, at the beginning of the study the role of the manager was defined as fundamental to achieving better qualitative results of the school, because this is the professional figure whose mission is to catalyze and motivate other members of the school staff, parents and community around the school. However, despite the importance of the school director for the educational establishment, there is no unity of action with respect to the choice of the manager and each Brazilian state adopts a different strategy of hiring: either through direct elections - the most popular, political statement, or public selection. Our hypothesis is that a public selection that privileges technical criteria, would be more appropriate to choose a school manager, given the expertise that characterize the function, based on concepts and neo-weberianism and weberianism. In order to find out the answer we collected data from the Ministry of Education through the survey Evaluation System of Basic Education / SAEB conducted periodically by the Ministry. The SAEB conducts educational research with the school administrators, teachers and elementary students. We focus our efforts on surveys of managers and then to teachers. The final result surprised us because the schools where directors were elected achieved the best results – considering the one hundred best schools which we research. We cannot pass a definitive judgment on this data, since education is a complex subject where different variables contribute to the achievement of results by schools and the selection of managers is only one of the variables in question. We also conclude that the way the selection process is conducted in the schools is as important as the selection itself. From our research we found that schools where principals are elected obtained better results according to the national evaluation applied by SAEB. However, given the absence of criteria for selection of school administrators, it is not possible to replicate these results for we cannot make any kind of comparisons between these different systems.

Keyword: Education, School Management, Public Policy in Education

## SUMÁRIO

Introdução.....	14
CAPÍTULO I.....	19
1. O gestor escolar ideal: alguns aportes da literatura.....	19
1.1. Saber liderar.....	23
1.2. Saber planejar.....	28
1.3. Saber administrar.....	33
1.4. Possuir conhecimentos pedagógicos.....	34
1.5. Obter bons resultados.....	42
CAPÍTULO II.....	45
2. Quem é o gestor escolar brasileiro?.....	45
2.1. Experiências positivas em gestão escolar brasileira.....	47
CAPÍTULO III.....	55
3. Formas de seleção do gestor escolar.....	55
3.1 Alguns países no mundo.....	55
3.2. No Brasil.....	57
3.2.1. Indicação política (ou cargo em nomeação).....	60
3.2.2 Eleição direta.....	61
3.2.3. Seleção (ou concurso público).....	62
3.3. Um exemplo recente de seleção interna.....	65
CAPÍTULO IV.....	72
4. Análise Empírica: os dados do SAEB.....	72
4.1. SAEB: Metodologia e Objetivos.....	73
4.2. SAEB: Dados dos diretores.....	76
4.2.1. Competências de liderança.....	80
4.2.2. Competências de planejamento.....	82
4.2.3. Competências administrativas.....	87
4.2.4. Competências pedagógicas.....	94
4.3. Dados das escolas.....	102

4.3.1. Língua portuguesa - 5ª série .....	103
4.3.2. Língua portuguesa - 9ª série .....	104
4.3.3. Matemática - 5ª série .....	106
4.3.4. Matemática - 9ª série .....	107
CAPÍTULO V .....	109
5. Conclusão.....	109
6. Recomendações.....	113
Referências Bibliográficas .....	117

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Questão 21.....	77
Tabela 2 - Questão 21.....	79
Tabela 3 - Questão 65.....	80
Tabela 4 - Questão 66.....	81
Tabela 5 - Questão 67.....	81
Tabela 6 - Questão 68.....	81
Tabela 7 - Questão 24.....	83
Tabela 8 - Questão 25.....	84
Tabela 9 - Questão 26.....	84
Tabela 10 - Questão 27.....	84
Tabela 11 - Questão 28.....	85
Tabela 12 - Questão 29.....	85
Tabela 13 - Questão 30.....	86
Tabela 14 - Questão 20.....	88
Tabela 15 - Questão 55.....	88
Tabela 16 - Questão 56.....	89
Tabela 17 - Questão 57.....	89
Tabela 18 - Questão 58.....	90
Tabela 19 - Questão 59.....	90
Tabela 20 - Questão 60.....	90
Tabela 21 - Questão 61.....	91
Tabela 22 - Questão 62.....	91
Tabela 23 - Questão 63.....	92
Tabela 24 - Questão 64.....	93
Tabela 25 - Questão 116.....	94
Tabela 26 - Questão 4.....	95
Tabela 27 - Questão 9.....	95
Tabela 28 - Questão 13.....	96
Tabela 29 - Questão 22.....	96
Tabela 30 - Questão 36.....	97
Tabela 31 - Questão 37.....	98
Tabela 32 - Questão 43.....	98
Tabela 33 - Questão 197.....	99
Tabela 34 - Questão 198.....	100
Tabela 35 - Questão 199.....	100
Tabela 36 - Questão 201.....	101
Tabela 37 - Questão 203.....	101
Tabela 38 - Questão 205.....	101
Tabela 39 - Língua Portuguesa - 5ª série.....	103
Tabela 40 - Língua portuguesa - 9ª série.....	104
Tabela 41 - Matemática - 5ª série.....	106
Tabela 42 - Matemática - 9ª série.....	108

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 .....	82
Gráfico 2 .....	87
Gráfico 3 .....	92
Gráfico 4 .....	93
Gráfico 5 .....	97
Gráfico 6 .....	99
Gráfico 7 .....	102
Gráfico 8 .....	104
Gráfico 9 .....	105
Gráfico 10 .....	107
Gráfico 11 .....	108

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	Entrevista - Terezinha Saraiva
Anexo II	Entrevista - Antoine Lousao
Anexo III	Legislação Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
Anexo IV	Decreto Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
Anexo V	100 Melhores Médias obtidas pelas Escolas no SAEB  Língua Portuguesa - 5ª série Língua Portuguesa - 9ª série Matemática - 5ª série Matemática - 9ª série
Anexo VI	Edital de Concurso Público Secretaria Estadual Educação Rio Janeiro
Anexo VII	Questionário SAEB/INEP - Diretor

## LISTA DE SIGLAS

CEDAC	Comunidade Educativa
CEDHAP	Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado
CEPERJ	Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores do Estado do Rio de Janeiro
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FVC	Fundação Victor Civita
HTPC	Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública
IDEB	Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico
INAF	Índice Nacional de Analfabetismo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programme for International Student Assessment
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SEESP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

## Introdução

Quando se pensa em escola é mais comum que professor e aluno sejam os primeiros personagens que vêm à mente. Há, no entanto, outro profissional cuja atuação é determinante para o cotidiano escolar: o gestor escolar ou diretor de escola. Ouvi-lo é essencial para todos aqueles que pensam no ambiente escolar e no processo educativo no Brasil.

Em sua tese de doutorado, Souza (2006) afirma haver relação entre o perfil da gestão escolar e o rendimento estudantil. Para ele - apesar das evidências apontando uma forte relação entre o rendimento estudantil e o nível social, cultural e econômico dos alunos - há relações de interferência tanto entre o perfil da qualificação e da experiência do diretor escolar e os resultados apresentados pelos alunos nos testes estandardizados quanto entre o perfil da gestão escolar democrática e aqueles resultados estudantis, o que ele denomina “efeito-escola”.

Se o efeito-escola provém também da estrutura escolar, os efeitos provocados pela gestão escolar no desempenho dos alunos aqui se encontram e, conforme a literatura mostra, estão articulados à capacidade que ela possui de fazer a escola funcionar de forma mais homogênea e coerente, produzindo um clima mais adequado ao desenvolvimento pedagógico dos estudantes. (SOUZA, 2006, p. 212)

Igualmente, Cláudio de Moura Castro, em seu livro *Educação brasileira, consertos e remendos* lembra que há que “mencionar a importância do diretor da escola. É em suas mãos que está o clima, a atmosfera da escola. Bons diretores criam o clima onde se aprende. Maus diretores tornam quase impossível o trabalho produtivo dos professores”.

Reafirmando esta posição, Schlueter e Walker (2008), declaram que mesmo não havendo evidências sobre a relação direta entre a gestão escolar e o melhor aproveitamento estudantil “*studies do support the theory that a principal has a measurabel, though indirect, influence on school effectiveness through actions that shape a school’s learning climate*” (p. 6).

Em que pesem as inúmeras variáveis que concorrem para o sucesso ou insucesso das escolas, pensamos que gerentes preparados administrando escolas de modo adequado poderiam obter melhores resultados para a educação brasileira, a qual carece hoje de uma busca pela qualidade do ensino. Podemos afirmar isso baseado, em

princípio, em nossa experiência própria, mas buscaremos ao longo do trabalho o apoio teórico para comprová-lo.

O início de nossa atividade como orientadora pedagógica, em uma escola municipal de ensino fundamental em Duque de Caxias, anos atrás, foi marcado por muita desconfiança pelo fato de que à época, possuíamos uma idade pouco avançada.

Naquela ocasião, os professores torciam para que uma determinada colega da equipe de professores assumisse a função. Felizmente, fui admitida por concurso. Como havia sido a segunda colocada no certame, os professores ficaram impossibilitados de indicar a colega escolhida e aos poucos foram me aceitando.

Em seguida, a convivência com diretores despreparados para a função - alguns atrapalhavam o trabalho que estávamos tentando implementar por desconhecimento ou por sentirem-no contrário aos seus interesses; outros cobravam taxas de matrícula dos alunos - o que é proibido por lei para as escolas públicas; outros, simplesmente, deixavam a escola nas mãos do vice-diretor; mas houve um, em especial, que além de incorrer em várias dessas infrações, ainda gerenciava mal os recursos financeiros da escola - levaram-me a vivenciar, na prática, pela ausência, o que suponho ser necessário a um bom gestor escolar, ao longo dos oito anos de atuação no magistério carioca.

No final do tempo de atuação junto às escolas, antes de assumir em outro concurso, havia sido convidada a visitar escolas pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Nas visitas pude observar que havia escolas que, apesar da distância e poucos recursos, possuíam um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem dos alunos.

Apesar de não observar os resultados obtidos por eles, minha experiência empírica sugeriu que nelas, coincidentemente, a direção era atuante e procurava integrar a equipe com respeito e zelo pelo aprendizado.

Com o passar do tempo, surgiu em minha mente a ideia de que o país deveria procurar traçar diretrizes para a escolha dos diretores escolares, sem ferir a autonomia dos Estados e municípios, mas, também, sem permitir a ausência de uma norma nacional.

Supus, na ocasião, que definitivamente a indicação de diretores não era o melhor caminho com respeito à gerência do sistema, pois tanto se pode acertar, como errar. Era preciso, portanto, uma política educacional que definisse um mínimo de pré-



requisitos para o exercício da função e aferição de preparo adequado - se não por meio de um processo seletivo quiçá, por outro meio.

O trabalho do professor impacta sobremaneira suas turmas, assim como o trabalho dos outros servidores: a merendeira, o inspetor, o secretário escolar. A diferença entre o diretor e os demais profissionais é que as ações deles possuem um alcance limitado, enquanto a ação do gestor influencia o todo escolar. Assim, a administração do diretor escolar gera mais consequências do que a ação isolada de cada um dos outros participantes do processo educacional.

Tudo isso, nos fez imaginar que uma política pública de investimento na formação e na seleção de gestores escolares adequada à função, poderia ter reflexos em nossos índices educacionais que não são bons. Em 2013, a avaliação internacional denominada PISA classificou o Brasil em 59º lugar em um conjunto de 65 países. Embora tenha havido ligeira melhora, em relação a resultados de anos anteriores, continuamos aquém das expectativas para uma das maiores economias mundiais.

Por isso, uma pergunta básica orientou a realização de nosso estudo: no contexto brasileiro, a seleção adequada do gestor faz diferença no desempenho das escolas e, por conseguinte, de seus alunos? Se o gestor escolar reunir as funções administrativas, pedagógicas e uma visão sistêmica do conjunto escolar serão obtidos melhores resultados pelas escolas? E, sendo assim, será que haveria uma maneira de selecionar mais diretores que possuem as competências necessárias à tarefa de administrar? Desejaríamos saber qual forma de seleção favorece a escolha de profissional com perfil mais adequado ao cargo.

Para os autores que mencionamos há pouco, o recrutamento e seleção de líderes escolares é uma importante tarefa. Segundo eles,

A lack of clearly defined criteria is reported to be one of the primary reasons that school districts do not hire the best candidates for positions (...). Rather than using criteria, districts rely on a feel or “fit” in determining which candidates to choose for positions. (...) if districts are intent on making change and making a difference for children, more must be done during the hiring process. (...) if you keep doing what you’ve been doing, you’ll keep getting what you’ve got (SCHUELETER; WALKER, 2008, p. 14-15).

A existência de padrões de competência é considerada uma condição básica para orientar e definir a seleção dos diretores escolares. Observamos que a pesquisadora Heloísa Lück (2009) definiu competências para a ação diretiva na escola – dentre os vários critérios classificativos existentes. Competências muito semelhantes aos listados

por ela, foram igualmente adotados pela legislação, por exemplo, da Secretaria Estadual de Educação em São Paulo. São elas consideradas necessárias aos gestores eficazes e constituem: competências de liderança, planejamento, administrativas, pedagógicas e de resultado.

De acordo com Heloísa Lück, (FRAIDENRAICH, 2012c), a diferença entre os requisitos necessários ao cargo e as competências relacionadas a ele é a seguinte: *“Os requisitos têm a ver com o currículo do educador, coisas que ele tenha feito e experiências vividas. Já as competências estão relacionadas ao que ele vai ser capaz de realizar como responsável pela escola”* (p. 1).

Portanto, ter foco no pedagógico, saber trabalhar em equipe, comunicar-se com eficiência, identificar a necessidade de transformações e estimular a promoção da aprendizagem dos profissionais que trabalham com ele são exemplos de competências que podem nortear a escolha do diretor nas escolas.

A importância do gestor escolar também se traduz em nível de implementação de políticas públicas. Segundo LIMA (2012, p. 7),

(...) é na administração das redes públicas de ensino e das escolas, ou seja, nas estruturas formais do setor público, em contato com os cidadãos, que os programas são implementados efetivamente. Assim, os gestores locais são pessoas-chave, no desenvolvimento de programas e projetos que afetam o funcionamento das escolas, a vida dos estudantes e de suas famílias. São eles, nos contextos locais, que fazem o nexo política-cidadãos, e que podem potencializar os processos participativos (...) ainda que não sejam os exclusivos responsáveis pelo êxito escolar, os diretores têm papel importante na administração das políticas públicas.

Além disso, Heloísa Lück que foi a pesquisadora que conduziu trabalho de mapeamento de seleção e capacitação de gestores escolares pelo CEDHAP<sup>1</sup> (2011) e elaborou o relatório final, afirma que o grande desafio na definição das políticas é maximizar as possibilidades de colocar no cargo de direção escolar uma pessoa que tenha competência para o seu exercício e condições profissionais de enfrentamento dos desafios cotidianos da gestão escolar orientada para a transformação de suas práticas educacionais (p. 196).

Isto posto, o objetivo desta dissertação é pesquisar sobre as possíveis implicações que a metodologia de seleção de um diretor escolar tem para a escolha de um profissional adequado à direção escolar e conseqüentemente para a melhoria do

---

<sup>1</sup> Instituição com fins lucrativos cuja missão, segundo eles, é contribuir para a construção e desenvolvimento de organizações, sistemas educacionais e escolas, mediante o desenvolvimento da competência e atuação efetiva de profissionais que se empenhem em melhorar continuamente seu desempenho e seus resultados.

processo ensino-aprendizagem, partindo da suposição, já confirmada pela literatura, de que este profissional representa uma figura-chave para o funcionamento da escola.

Do reconhecimento da crescente complexidade e responsabilidade do trabalho do diretor escolar, emerge claramente a necessidade de se realizar a escolha desse 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 (CEDHAP, 2011, p. 31).

Assim, no primeiro capítulo, abordamos as características principais ao gestor escolar, conforme autores reconhecidos na área pedagógica e que devem ser levadas em conta em um processo seletivo; no segundo capítulo repassamos dados colhidos sobre o gestor escolar brasileiro e experiências positivas envolvendo melhores resultados em ensino-aprendizagem ocorridas no Brasil; no terceiro capítulo, nos voltamos às metodologias de escolhas de gestores em alguns países do mundo e os principais métodos utilizados no Brasil; no quarto capítulo, demonstramos os resultados obtidos a partir de dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico/SAEB, cujo questionário é aplicado junto a milhares de gestores escolares brasileiros, distinguindo-os por sua forma de entrada na escola: por concurso, eleição ou indicação; e, finalmente, no último capítulo, descrevemos nossas conclusões a partir dos dados analisados no capítulo anterior e sugerimos algumas recomendações.

## **CAPÍTULO I O GESTOR ESCOLAR**

### **1. O gestor escolar ideal: alguns aportes da literatura**

A partir da literatura pesquisada, vislumbramos que, como figura de líder, as ações do diretor ganham visibilidade e exercem influência sobre o conjunto. De acordo com Souza (2006) a natureza e o papel do diretor escolar são discutidos, evidenciando tratar-se de função desempenhada na escola com a tarefa de dirigi-la político-pedagogicamente. O reconhecimento da função do diretor, para sua tese, é a de coordenação do trabalho geral da escola, no centro das relações de poder e da política escolar. O diretor, segundo o autor, é o coordenador do processo político que é a gestão escolar, é seu executivo.

O gestor de um negócio é aquele cujas decisões impactam mais do que as decisões isoladas dos profissionais de uma determinada unidade. Na escola, a administração do diretor escolar gera mais consequências do que a ação isolada de cada um dos outros participantes do processo educacional. O trabalho do professor impacta sobremaneira suas turmas, assim como o trabalho dos outros servidores: a merendeira, o inspetor, o secretário escolar. A diferença entre o diretor e os demais profissionais é que as ações deles possuem um alcance limitado, enquanto o gestor tem uma influência maior sobre o todo escolar.

Nesse contexto, o professor da Fundação Getulio Vargas/FGV, Fernando Abrucio, realizou estudo, em 2009, sobre gestão escolar em escolas públicas do Estado de São Paulo e observou em uma das escolas pesquisadas uma situação que começou com alto grau de conflito mas teve um desfecho positivo, visto que o diretor, além de ser respeitado - porque seguia fielmente as regras estabelecidas - ouviu todos os lados e tomou uma decisão que criou um padrão de comando claro dali para diante.

Por isso, mesmo a atuação do diretor poderá ser limitada, caso ele não conte com a colaboração da equipe. O diretor escolar tem grande influência sobre todo o conjunto da comunidade pedagógica e, caso seja um irresponsável, demagogo, ausente, oportunista ou mau administrador, poderá prejudicar mesmo as boas iniciativas independentes dos professores que se preocupam com o rendimento de seus alunos e

muitas vezes têm melhor formação profissional que o próprio diretor (ABRUCIO, 2009).

Em entrevista que fizemos com a ex-secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro, Terezinha Saraiva<sup>2</sup>, para o trabalho final de disciplina Gestão de Políticas Públicas, do mestrado em Políticas Públicas, ela enfatizou que

O gestor de uma escola tem importância fundamental para que ela (a escola) cumpra sua missão. Além de responsável pela parte referente à provisão de recursos materiais para oferecer condições físicas favoráveis à atividade docente, de correto aplicador dos recursos financeiros que recebe, é ponto de referência, constituindo-se no desencadeador privilegiado das ações que visam à melhoria da qualidade do ensino, à aproximação das famílias, ao envolvimento da comunidade onde se insere a escola. O responsável pelo funcionamento harmonioso da escola. Para isto é preciso que tenha macrovisão da educação, que não seja, apenas, o especialista de um segmento educacional. É preciso não ter esquecido o dia a dia de uma sala de aula. É preciso ser um autor do diálogo. É saber formar uma equipe. (SARAIVA, 2012)

Assim, para Abrucio, podemos resumir as competências necessárias ao gestor a partir de quatro pontos: conhecimentos específicos em educação, o relacionamento interpessoal com a comunidade interna, em especial com os professores e alunos, a capacidade de ganhar confiança e atrair a comunidade externa, principalmente os pais, e habilidades em gestão.

Dito isso, compreende-se as ações em gestão como conhecimentos e competências transversais que perpassam toda a ação do diretor. É o “*feeling*” que ele tem para incluir toda a comunidade escolar no processo educacional. A sensibilidade para agir com bom senso em cada uma das situações cotidianas.

Trata-se de equilíbrio na hora de solicitar uma lista de material didático que não seja além da capacidade financeira dos pais de comunidades desfavorecidas; justiça ao lidar com problemas entre os professores, entre os professores e os alunos e entre os alunos; olho clínico ao verificar o atendimento oferecido pelos servidores da escola, cotidianamente, a pais e estudantes.

Para efeitos de nosso trabalho, adotamos os critérios enumerados pela pesquisadora da área de gestão escolar Heloísa Lück (FRAIDENRAICH, 2012c). Segundo ela, são cinco os critérios necessários ao gestor eficaz: competências de resultado, planejamento, liderança, pedagógicas e administrativas – conforme já o citamos.

---

<sup>2</sup> Terezinha Saraiva foi a primeira secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro, após a fusão do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara, no período de 1975 a 1979. A entrevista completa consta do Anexo I do presente trabalho.

Discorreremos sobre cada um deles, agora, procurando comparar com a legislação sobre gestão escolar da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo porque achamos importante estabelecer um paralelo entre a teoria e a legislação que norteia a atuação do gestor escolar. Escolhemos São Paulo porque consideramos os critérios adotados nesse Estado muito semelhantes aos listados por Lück.

As competências listadas por Heloísa estão presentes na Resolução SE nº 70, de 27 de outubro de 2010, expedida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Conforme a mencionada resolução, na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação o diretor de escola é o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola. Sua principal função é gerenciar todo processo educativo da escola.

Compete ao diretor, em parceria com o supervisor de ensino e em sua esfera de competência, garantir a concretização da função social da escola, liderando o processo de construção de identidade de sua instituição por meio de uma gestão eficiente nas seguintes dimensões: dos **recursos humanos** (equivalente à competência de liderança sinalizada por Lück); dos **recursos físicos** e financeiros (administrativa); **pedagógica; participativa** (planejamento); e de **resultados** educacionais do ensino e da aprendizagem.

De igual modo, o Prêmio Gestão Escolar promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação/CONSED<sup>3</sup> estabelece como critérios para avaliação da gestão escolar das escolas candidatas, os itens: ‘**planejamento** e ações **pedagógicas**’, ‘**resultados** educacionais’, ‘gestão participativa’, ‘gestão de pessoas e **liderança**’ e ‘gestão de infraestrutura: recursos e serviços’ (equivalente à competência administrativa).

Outros exemplos de competências necessárias ao cargo de direção colhidas na literatura internacional são relacionados a seguir.

Schlueter e Walker (2008) ressaltam que dentre os principais critérios a serem considerados em relação ao diretor durante entrevistas, destacam-se: “*previous administrative experience*”; “*personal characteristics expected of a building-level administrator* (e. g., intelligence, perceptiveness, and flexibility)”; “*organizational*

---

<sup>3</sup> O Conselho Nacional de Secretários de Educação/CONSED é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e tem por finalidade promover a integração das Secretarias Estaduais de Educação, visando o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade. Dentre as atividades do Conselho destaca-se participar na formulação, implementação e avaliação das políticas nacionais de educação.

*skills*"; "*human relations skills and the ability to establish rapport with students and teachers*"; "*the ability to fit in and work with existing administrative team at the building level, central office level, or both; and*" "*the ability to gain support from parents and community*" (SCHLUETER E WALKER, 2008, p. 7-8).

McREL, citado em Schlueter e Walker, realizou em 2003 uma revisão de estudos sobre administração escolar realizados entre 1970 e 2001. Em seguida, ele fez uma distinção entre responsabilidades que são essenciais ao cargo e características de liderança que auxiliariam os estudantes a obter melhores médias de desempenho na escola.

Through meta-analysis, 21 responsibilities having direct effects on student achievement were identified. (...) the factor analysis identified seven leadership responsibilities positively correlated with leading changes with second order implications: "change agent"; "flexibility"; "ideals and beliefs"; "intellectual stimulation"; "knowledge of curriculum, instruction, and assessment"; "monitor and evaluate"; and "optimizer". This finding provides an empirical basis for determining which leadership responsibilities principals emphasize for the purpose of initiating, leading and sustaining changes with second-order implications for stakeholders. (SCHLUETER E WALKER, 2008, p. 9-10)

Cotton, também citado em Schlueter e Walker, relacionou 26 comportamentos de liderança entre diretores de escolas os quais segundo ele podem ser resumidos em cinco categorias: "*(a) establishing a clear focus on student learning; (b) interactions and relationships; (c) school culture; (d) instruction; and (e) accountability*" (p. 9).

Apesar dessas classificações, pesquisa implementada pelo Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado/CEDHAP, em 2011, a pedido da Fundação Victor Civita<sup>4</sup>, mostra que não existem critérios definidos para o acompanhamento das competências em de gestores escolares nos Estados brasileiros. Embora 19 dos 24 Estados e sete das 11 capitais tenham informado que possuem padrões para a seleção de diretores, ao enumerá-los a maioria aponta apenas pré-requisitos funcionais, como tempo de serviço, qualificação profissional e experiência docente. Poucos se referem às competências de desempenho do profissional, que incluem conhecimentos pedagógicos e capacidade de gerir pessoas (FRAIDENRAICH, 2012a).

---

<sup>4</sup> A Fundação Victor Civita é uma entidade sem fins lucrativos criada pelo empresário Victor Civita e segundo seus criadores, sua missão é contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo conteúdo que auxilie na capacitação e valorização de professores e gestores e influencie políticas públicas. A Fundação conduziu vários estudos sobre gestão escolar. Neste trabalho focalizamos, principalmente, dois trabalhos: o estudo realizado em parceria com o IBOPE junto a 400 gestores escolares em todo o Brasil e o estudo realizado pelo prof. Fernando Abrucio no Estado de São Paulo, com dez escolas.

### 1.1. Saber liderar

Liderança se traduz por uma dimensão fundamental ao diretor escolar. Essa competência envolve a capacidade de liderar as equipes para o trabalho conjunto e estimular o desenvolvimento profissional e a responsabilidade de todos pelos resultados da escola. Lück (2009) afirma que a gestão democrática pressupõe mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais.

A competência que envolve liderança é exigida de um bom administrador, qualquer que seja o trabalho envolvido - seja um empresário do setor privado, um coordenador no serviço público, um militar. Todo administrador eficiente estabelece normas de ação baseadas em justiça e bom senso, possui uma política de incentivos de pessoal, entende de relações humanas.

A liderança se expressa como um processo de influência realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de talento e esforços, orientados por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que se devem realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas.

O trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais.

A compreensão do cotidiano escolar pelos que o fazem constitui-se, ao mesmo tempo, em condição de construção da maturidade profissional e institucional e em condição para a melhoria dos seus processos educacionais. Daí por que liderar esse processo deveria ser uma responsabilidade do diretor escolar. *“O diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada”* (LÜCK, 2009, p. 23).

A combinação dos fatores relacionados à qualidade do corpo diretivo - liderança empreendedora, visão sistêmica do diretor, clima organizacional e capacidade de incorporar as avaliações à vida escolar - explicaram, em sua maior parte, as diferenças de desempenho entre as escolas estudadas por Abrucio.



Nesse quadro, para Lück, o diretor é o profissional a quem competem a liderança e a organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

Ao diretor escolar, responsável pela influência intencional e sistemática da escola sob sua responsabilidade, cabe, portanto, levar os seus participantes a focalizar os aspectos importantes da experiência, identificar as suas características, analisar seus resultados, suas competências, hábitos de pensamento e atitudes sob o enfoque dos objetivos educacionais, e ainda orientar o grupo na revisão de seu desempenho.

Sem liderança, prossegue Lück, ocorre na escola a formação de uma cultura caracterizada por concepções e ações centradas em interesses pessoais e por tendências imediatistas e reativas, em vez de por interesses socioeducacionais com foco no desenvolvimento dos alunos. Por conseguinte, promover o espírito e trabalho de equipe constitui-se em responsabilidade do diretor escolar.

A liderança, independente de qual tipo for, influencia o ambiente, o chamado clima organizacional da escola. O clima organizacional conduz à formação da identidade organizacional, a partir da qual podem se estruturar o planejamento político pedagógico e as metas que deverão ser perseguidas.

O ponto de partida é o envolvimento de toda a comunidade interna com a escola em suas principais decisões. Isso só é possível se a proposta participativa não significar processos meramente formais e caso se tenha clareza quanto ao comando organizacional e à responsabilização dos agentes. Cabe reforçar que isso terá mais chances de ser atingido se o trabalho em equipe for ativado constantemente, de forma a fazer com que todos se sintam motivados a perseguir os objetivos organizacionais (ABRUCIO, 2009).

Diretores, cujas escolas foram selecionadas para receber o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar<sup>5</sup>, têm expressado que uma das estratégias mais

---

<sup>5</sup> O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar é uma realização conjunta do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Fundação Roberto Marinho (FRM). O Prêmio é um estímulo à melhoria do desempenho da escola e ao sucesso da aprendizagem dos alunos, pela identificação e reconhecimento, como referência nacional, de estabelecimentos escolares que estejam desenvolvendo práticas eficazes de gestão.

importantes para levantar “escolas derrubadas” tem sido a abertura do estabelecimento de ensino para a comunidade.

Mediante esse procedimento, disponibilizaram a escola para uso pela comunidade e ganharam em troca a recuperação do patrimônio e a parceria com respeito à sua conservação. A escola passou a ser um ambiente mais alegre e cordial e o espírito educativo melhorou.

Heloísa Lück complementa essa visão afirmando que “*a constituição da escola em uma organização de aprendizagem demanda efetiva e clara liderança do diretor escolar em estreita co-liderança com seus colaboradores*” (LÜCK, 2009, p. 83). Conforme pondera Lück, “*observa-se que os níveis de motivação tendem a crescer na medida em que se destaca o esforço de todos na construção de uma identidade positiva da escola, tanto entre os participantes da comunidade interna, como da comunidade externa*” (p. 85).

Quando um grupo é envolvido em uma experiência organizada de modo a obter sucesso, mesmo que o sucesso obtido venha a ser parcial, na medida em que o líder identifica e torna visível esse sucesso, ele reforça o caráter coletivo dessa realização. Dá-se início a um processo de mudança de orientação cognitiva do grupo para o sucesso e a criação de uma crença entre os participantes da escola, no sentido de se sentirem autores e responsáveis pelos seus feitos (LÜCK, 2009).

Para Lück a importância da colaboração da comunidade e dos pais dos alunos na gestão escolar decorre não apenas da necessidade de superar eventuais limitações da escola nesses aspectos, mas também como uma condição de estreitar o relacionamento entre essas pessoas e a escola, condição que tem sido indicada, a partir de outras pesquisas realizadas, como sendo uma das características de escolas eficazes. Portanto, é fundamental o entrosamento do corpo diretivo entre si e com a comunidade ao redor.

Para Abrucio (2009), é importante a capacidade de o diretor conseguir criar um entrosamento que o torne capaz de motivar seus colegas de gestão - como ele denomina os demais integrantes da equipe escolar. Dessa forma, o diretor deve construir as condições para uma gestão sistêmica bem-sucedida, pois é possível que uma escola possua os melhores professores, mas não os mantenha unidos. Nesse caso, o diretor tem um papel relevante para evitar isso.

Outra variável essencial trata da formação dos gestores escolares. Nos casos com pior desempenho presentes no estudo realizado por Abrucio, a falta de formação e

do tipo de liderança necessários foram grandes impeditivos para alcançar bons resultados por parte das escolas geridas por responsáveis cuja formação demonstrou ser inadequada ou insuficiente. E esses resultados pioram se essa situação for acrescida da fragilidade e desunião dentro da direção da escola (ABRUCIO, 2009).

Para este autor a união do grupo é importante porque quando uma mesma fundamentação e entendimento são compartilhados por várias pessoas empenhadas na mesma tarefa elas passam a manifestar comportamentos convergentes e a adotar representações semelhantes sobre o seu trabalho, reforçando uns o trabalho dos outros e, dessa forma, construindo um processo educacional unitário. O gestor eficiente é aquele que leva o grupo consigo e na escola transforma a boa administração em uma conquista de todo o grupo, incluindo os pais e os alunos.

Conforme Souza (2006), o perfil do diretor também influencia o funcionamento do conselho de escola, bem como a existência e construção do projeto pedagógico. Os funcionários dos serviços de apoio são todos colaboradores do processo educacional, independente de sua função específica, e a gestão desse segmento funcional, pelo diretor, deve ser orientada com tal perspectiva. Equipes bem lideradas mantêm-se motivadas nesse objetivo e trabalham colaborativamente, de modo a se apoiarem reciprocamente na realização de seu trabalho.

De acordo com Heloísa Lück, o que se demanda da escola é a realização de trabalho em equipe, focado na construção de ambiente educacional positivo para a formação e aprendizagem dos alunos e atendimento dessas necessidades.

Sobre a gestão de pessoas, estabelece a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo que é tarefa do diretor desenvolver processos e práticas de gestão do coletivo escolar, visando ao envolvimento e ao compromisso das pessoas com o trabalho educacional; desenvolver ações para aproximar e integrar os componentes dos diversos segmentos da comunidade escolar para a construção de uma unidade de propósitos e ações que consolidem a identidade da escola no cumprimento de seu papel; reconhecer, valorizar e apoiar ações de projetos bem-sucedidos que promovem o desenvolvimento profissional; otimizar o tempo e os espaços coletivos disponíveis na escola; promover um clima organizacional que favoreça um relacionamento interpessoal e uma convivência social solidária e responsável, sem perder de vista a função social da escola; construir coletivamente, e na observância de diretrizes legais vigentes, as normas de gestão e de convivência para todos os segmentos da comunidade escolar.

Destacamos nessa parte o trecho “*construção de uma unidade de propósitos e ações que consolidem a identidade da escola no cumprimento de seu papel*”, correntemente citada em nosso trabalho.

Em relação, especificamente, ao tipo de liderança democrática e seus possíveis impactos na qualidade do ensino, Soares e Teixeira conduziram pesquisa a fim de verificar se existe relação entre os perfis dos diretores das escolas estaduais mineiras com os rendimentos dos alunos que participaram do Programa de Avaliação da Educação Básica do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional.

Inicialmente, definiram como parâmetros para o estudo três perfis básicos de gestão, gerencial, tradicional e democrático, que serviriam para classificar os diretores das escolas-alvo do trabalho.

A tendência conservadora diz respeito ao papel tradicional do diretor; a tendência democrática procura construir um espaço coletivo para a articulação dos diferentes interesses presentes na escola; e a tendência gerencial garante a autonomia administrativa da escola, mantém o controle sobre os seus resultados e introduz a preocupação com a eficácia das ações escolares.

Ao longo da pesquisa, outras subclassificações para o perfil democrático foram produzidas. Um diretor poderia ser democrático ou plenamente democrático, por exemplo.

No que se refere à gestão democrática, que parece ser a opção esmagadora dos diretores, nuances são encontradas, indicando que o perfil é um pouco mais multifacetado do que se esperava no princípio. Desse modo, uma característica amplamente democrática, conforme construída pelos especialistas, é encontrada em poucos. A maioria apresenta tendência um pouco mais conservadora ou mais gerencial, conforme o caso. (SOARES; TEIXEIRA, 2006, p. 179)

Os resultados da pesquisa sugeriram, segundo os autores, uma associação do diretor, caracterizado como plenamente democrático, com uma maior proficiência em língua portuguesa do aluno na escola. Por outro lado, para os autores, as relações causais que explicam essa associação necessitam ser mais bem investigadas em outros estudos, tanto teóricos quanto empíricos.

Eles afirmam que, no seu trabalho, pôde-se apenas levantar a hipótese de que o ambiente de participação, que constitui a base de uma gestão democrática, é uma condição necessária para que o aluno em condições de desvantagem socioeconômica possa superar suas deficiências assumindo-se como sujeito de sua aprendizagem.

Nesse sentido, para eles, as tendências de gestão da escola, conservadora, gerencial ou democrática, terão influência decisiva na definição dos objetivos perseguidos por ela na forma de praticar o cotidiano escolar e merecem ser analisadas em sua relação com a proficiência demonstrada pelos alunos.

A Resolução SE nº 70 – da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – define, com respeito à gestão democrática, tarefas executadas pelo diretor que compreendam o desenvolvimento de processos e práticas adequados ao princípio de gestão democrática do ensino público como aplicação dos princípios de liderança, mediação e gestão de conflitos; garantia da atuação e do funcionamento dos órgãos colegiados conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, induzindo a atuação de seus componentes e incentivando a criação e a participação de outros; estímulo ao estabelecimento de parcerias com vistas à otimização de recursos disponíveis na comunidade; e o exercício de práticas comunicativas junto às comunidades intra e extraescolares por meio de diferentes instrumentos.

Interessante ressaltar que a inclusão dos pais e da comunidade escolar como participantes ativos do processo educacional está prevista nessa legislação.

## **1.2. Saber planejar**

Visando a melhores resultados para suas ações, diretores eficientes atentam para a dimensão “planejamento”. A competência de planejamento, então, envolve as habilidades necessárias para elaborar um diagnóstico da situação real da escola e planejar ações que possibilitem o alcance dos resultados. Do diretor depende a organização administrativa interna da unidade escolar e a criação de condições adequadas para o trabalho docente.

Estudo de Soares e Teixeira afirma que a função do diretor envolve atividades de mobilização, de motivação e de coordenação. Dirigir uma escola implica colocar em ação os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação) de forma integrada e articulada. Supõe, portanto, uma ação de “liderança organizacional” (SOARES; TEIXEIRA, 2006).

Sem planejamento, afirma Lück (2009), que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro - condições que tantos prejuízos causam à educação. Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações.

(...) 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. (Lück, p. 53)

Dá-se aula, mas não se promovem aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realizam-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrentam-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las.

Porém, o planejamento não deve ser considerado como uma camisa de força que tolhe iniciativas necessárias em face de situações não previstas e emergentes.

Para Lück (2009), diretores escolares competentes são aqueles que promovem em suas escolas um contínuo processo de acompanhamento dos resultados escolares, seja com dados exclusivamente internos, seja com dados produzidos por referências externas. Sem planejamento, conclui ela, não há a possibilidade de promover os vários desdobramentos da gestão escolar de forma articulada.

No estudo conduzido por Abrucio exemplos de atitude desse gênero - as quais ele denominada de atitude “empreendedora” - apareceram nas escolas mais bem classificadas dentre as estudadas. As atitudes empreendedoras puderam ser localizadas em formas de atração das famílias à vida escolar, na motivação dos professores, em processos de assimilação das avaliações externas ao plano pedagógico interno, na capacidade de atrair parcerias para ajudar as escolas ou seus alunos em horário extraescolar.

Foi possível constatar que determinados diretores conseguiram articular bem um número maior de atividades gerenciais da unidade escolar. Isso significava, em termos práticos, uma visão mais clara do todo e não uma concepção fragmentada de gestão que predominou nas escolas com pior desempenho dentre as estudadas por ele.

Em seguida à etapa do planejamento, Lück esclarece que há uma etapa complementar, qual seja, a do monitoramento das ações planejadas - etapa que colabora para verificar quais os resultados alcançados pela escola, como vimos no item anterior.

O monitoramento tem como pressuposto a existência de um plano de ação a ser implementado e o esforço em acompanhar o processo de implementação, com vistas a empregar bem o tempo, manter o ritmo de trabalho, realizar as ações previstas, empregar adequadamente os recursos e esforços previstos, dentre outros aspectos, com foco na promoção da aprendizagem dos alunos.

Tendo em vista auxiliar a execução de ações de monitoramento, Lück afirma que os indicadores de desempenho devem ser tomados como referência da qualidade do ensino. O indicador vem a constituir-se no elemento mensurável que permite concluir que ocorreu um determinado resultado e mensurar as modificações nas características de um sistema. O monitoramento dos resultados, por meio dos indicadores de ensino, permite acompanhar a implementação do planejamento elaborado pela escola, bem como quais resultados ela obteve.

Os indicadores de desempenho da escola servem para apontar sucessos, como também expor dificuldades, limitações e indicar situações que necessitam de mais cuidado e atenção, de modo a orientar a tomada de decisão e a determinar as ações de melhoria e correção de rumos. Também servem para reforçar as ações bem-sucedidas, apontando a sua adequação em relação aos resultados desejados (LÜCK, 2009).

Após planejar e monitorar as ações, *“de nada valerão o processo de coleta, análise e interpretação de dados se os mesmos não forem dados a conhecer pela comunidade escolar e não vierem a ser por ela incorporados de modo a melhorar as suas práticas”* (LÜCK, 2009, p. 51). Essa afirmação reforça nossa suposição de que a prestação de contas ou *accountability*<sup>6</sup> é um norteador que deve estar presente na atuação do diretor. Especificamente, nos reportando aos diretores, segundo Lima (2012), a emergência de padrões de gestão pautados sob a forma de *accountability* repousam sobre operações integradas de avaliação, prestação de contas e responsabilização, as quais impactam no incremento de competências técnicas e políticas aos gestores das redes públicas de ensino e de escolas da Federação (p. 2). Esse

---

<sup>6</sup> Entendemos o termo por “prestação de contas”, especialmente, por pessoas que desempenhem funções de responsabilidade social - como é o caso do diretor de escola. Inclui demonstrar aos pais, alunos e professores - à comunidade escolar como um todo - os resultados alcançados por aquela administração, os pontos fortes, as oportunidades de melhoria, os objetivos de curto, médio e longo prazo e como a administração se propõe a alcançá-los (Afonso, 2012).

conceito também se estende às redes de ensino que interpretam *accountability*, no sentido de avaliação, transparência e responsabilização dos governos locais pelos resultados do desempenho da aprendizagem e mobilização da sociedade (p. 4).

Avaliando a necessidade de indicadores em educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas/INEP, do Ministério da Educação, desenvolveu um programa denominado Programa Indicadores da Qualidade, em parceria com o Unicef e a organização não governamental Ação Educativa.

São sete macroindicadores: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalhos dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso e permanência dos alunos na escola.

Os critérios para cada um deles, com especial atenção para a atuação dos gestores escolares, compreendem:

- Para o indicador “ambiente educativo”, os elementos observáveis são: amizade e solidariedade; alegria; respeito ao outro; combate à discriminação; disciplina e respeito aos direitos de crianças e adolescentes;
- Para o indicador “prática pedagógica e avaliação”, os elementos observáveis são: projeto político-pedagógico, definido e conhecido por todos; planejamento; contextualização; prática pedagógica inclusiva; formas variadas e transparentes de avaliação dos alunos; e monitoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos;
- Para o indicador “ensino e aprendizagem da leitura e escrita”, os elementos observáveis são: orientações para a alfabetização inicial implementadas; existência de práticas alfabetizadoras na escola; atenção ao processo de alfabetização de cada criança; ampliação das capacidades de leitura e escrita dos alunos ao longo do ensino fundamental; acesso e bom aproveitamento da biblioteca ou sala de leitura, dos equipamentos de informática e da internet; e existência de ações integradas entre a escola e toda a rede de ensino com o objetivo de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita;
- Para o indicador “gestão escolar democrática”, os elementos observáveis são: informação democratizada; conselhos escolares atuantes;



participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral; acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais da escola e das redes de ensino; e participação em programas de repasse de recursos financeiros;

- Para o indicador “formação e condições de trabalhos dos profissionais da escola”, os elementos observáveis são: habilitação; formação continuada, formação inicial e continuada; suficiência e estabilidade da equipe escolar; e assiduidade da equipe escolar;
- Para o indicador “ambiente físico escolar”, os elementos observáveis são: suficiência do ambiente físico escolar; qualidade do ambiente físico escolar; e bom aproveitamento do ambiente físico escolar.
- Para o indicador “acesso e permanência dos alunos na escola”, os elementos observáveis são: atenção especial aos alunos que faltam; preocupação com o abandono e a evasão; e atenção especial aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem.

Consideramos que, à exceção do indicador “ensino e aprendizagem da leitura e escrita”, ao qual o gestor não está diretamente ligado, em todos os outros itens o diretor pode ser considerado peça-chave para o alcance das metas escolares no que concerne aos indicadores apresentados.

Com relação às ações de planejamento, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo define que a construção e a avaliação da proposta pedagógica e ações da escola devem ser realizadas de forma participativa, com o envolvimento dos diferentes segmentos intra e extraescolares.

Além disso, não somente com respeito a resultados, mas ao planejamento, o diretor deve acompanhar indicadores de resultados: de aproveitamento, de frequência e de desempenho das avaliações interna e externa dos alunos; analisar os indicadores e utilizá-los para tomada de decisões que levem à melhoria contínua da proposta pedagógica, à definição de prioridades e ao estabelecimento de metas articuladas à política educacional da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo; apresentar e analisar os indicadores junto à equipe docente e gestora da escola, buscando construir visão coletiva sobre o resultado do trabalho e a projeção de melhorias; propor alternativas metodológicas de atendimento à diversidade de necessidades e de interesses

dos alunos; e divulgar, junto à comunidade intra e extraescolar, as ações demandadas a partir dos indicadores e os resultados de sua implementação.

### 1.3. Saber administrar

A competência administrativa assegura a realização de uma administração eficiente, desde a aplicação de recursos financeiros até o funcionamento adequado das instalações, de modo a tornar o ambiente de aprendizagem seguro e eficaz. Nesse contexto, para Serpa, qualquer ação do diretor - mesmo as voltadas para a resolução dos problemas mais simples - deve ter como objetivo maior melhorar o aprendizado dos alunos.

Até quando resolve a questão do abastecimento irregular de papel higiênico no banheiro, o gestor deve ter em mente que o espaço bem organizado e em condições de uso, reflete o respeito que a escola tem com os alunos, fazendo-os se sentir acolhidos em um ambiente que favorece o aprendizado. (SERPA, 2012a, p. 3)

Com respeito à área de gestão de serviços e recursos, a qual consideramos uma área administrativa, os paulistas definem como objetivos a ser alcançados pelo diretor a promoção da organização da documentação e dos registros escolares; a garantia do uso apropriado de instalações, equipamentos e recursos disponíveis na escola; a promoção de ações de manutenção, limpeza e preservação do patrimônio, dos equipamentos e materiais da escola; a disponibilização de espaços da escola enquanto equipamento social para realização de ações da comunidade local; a busca de alternativas para criação e obtenção de recursos, espaços e materiais complementares para fortalecimento da proposta pedagógica e ao aprendizado dos alunos; a realização de ações participativas de planejamento e avaliação da aplicação de recursos financeiros da escola considerados suas prioridades: os princípios éticos e a prestação de contas à comunidade.

Novamente surge a questão do *accountability* no sentido de prestação de contas das decisões tomadas e resultados alcançados como atribuição básica do diretor. Notamos, igualmente, que os itens liderança, planejamento, ação administrativa, ação pedagógica e resultados são temas interligados.

Para obter melhores resultados deve-se elaborar um bom planejamento a partir de saber liderar uma equipe integrada, incluindo a comunidade escolar. Para tudo isso é necessário conhecimento pedagógico e administrativo, conforme assinalam Schlueter e Walker (1988):

Districts must continue to seek out those leaders who are knowledgeable and able to provide guidance to staff members in curriculum, instruction and assessment. The candidates must be able to discuss techniques to monitor and evaluate the effectiveness of school programs and their impact on learning. Potential leaders must be able to communicate strong ideas and a vision for learning (SCHLUETER; WALTER, 1988, p. 15).

#### **1.4. Possuir conhecimentos pedagógicos**

Outra dimensão fundamental e que faz toda a diferença em uma gestão efetiva constitui a competência pedagógica do diretor. Trata-se da sua habilidade para acompanhar os processos de ensino e aprendizagem a fim de estabelecer metas e estratégias e implementar propostas educacionais que assegurem o sucesso escolar dos alunos.

Conforme Lück (2009), a fundamentação do trabalho educacional pelo diretor demanda desse profissional o cuidado especial com sua preparação para realizá-lo. Para isso, em qualquer caso e situação, demanda-se do diretor capacidade conceitual sobre a educação; a gestão escolar e seu trabalho; o papel educacional da escola e dos profissionais que nela atuam; a natureza e as demandas psicossocioeducacionais dos alunos; a relação da escola com a comunidade, dentre outros aspectos.

Esses conhecimentos técnicos e a preparação por meio de formação adequada são facilitadores para ações desse tipo. Certamente, todos os profissionais podem sempre evoluir em suas escolhas de trabalho, porém, o diretor escolar não pode começar do zero. Ele pode avançar em suas habilidades práticas de gestão adquirindo uma vivência que os livros não dão. Entretanto, é a teoria que servirá de ponto inicial para sua prática, formando a “práxis” educativa - o duo teoria-prática.

Conforme Lück, o diretor deve se nortear pelo princípio de associação entre teoria e prática, segundo o qual se estuda para melhorar objetivamente o desempenho e seus resultados, assim como se utiliza a prática como condição para construir novos conhecimentos profissionais - a partir do processo de observação, reflexão, construção de conhecimentos e ação.

Lück (2009) assegura que não se pode esperar mais que os dirigentes enfrentem suas responsabilidades sem preparo adequado. Basear-se em “ensaio e erro” é a pior maneira de agir com respeito a planejar, implementar o projeto político-pedagógico da escola, monitorar processos, avaliar resultados, desenvolver trabalho em equipe, promover a integração escola-comunidade, criar novas alternativas de gestão,

realizar negociações, mobilizar os envolvidos na realização das ações educacionais, manter um processo de comunicação e diálogo aberto, planejar e coordenar reuniões eficazes, atuar de modo a articular interesses diferentes, estabelecer unidade na diversidade, resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão.

Dentre os principais fatores que concorrem para uma melhor gestão escolar, Abrucio (2009) aponta, em primeiro lugar, a formação e a capacitação do corpo de gestores, em especial do diretor. De acordo com ele, essa variável teve um peso grande na diferenciação das escolas estudadas em sua pesquisa, atuando na definição de lideranças com maior capacidade de gestão no sentido de assumir uma atitude “empreendedora”.

Como uma das características relacionadas à atitude empreendedora ele define o fato de o gestor não ter um comportamento “burocratizante”, isto é, que fique preso de maneira formal às atividades administrativas definidas pela Secretaria de Educação, gastando mais tempo com “papelório” e conduzindo os processos de gestão como reuniões e planejamento político pedagógico como se fossem uma mera formalidade. Em acréscimo, Gustavo Ioschpe, entrevistado por Swann (2011), sublinha que *“há uma ideia no Brasil de que ser professor é um sacerdócio. Não é. É cargo profissional, e o ocupante precisa ter competência e preparo”*.

Mesmo a participação da comunidade no âmbito escolar demanda preparação, a qual envolve a capacidade de tomar decisões de forma compartilhada e comprometer-se com a implementação das decisões tomadas (LÜCK, 2007). Em vista disso, cabe, pois, ao diretor promover na escola o ambiente propício para a orientação dessa participação (LÜCK, 2009).

Para Saraiva (2012), o diretor deve ser - mesmo havendo coordenador pedagógico - o coordenador pedagógico por excelência, acompanhando o trabalho dos professores, zelando e promovendo sua atualização permanente, acompanhando o desempenho escolar do corpo discente.

Em resumo, a necessidade de formação é reafirmada por Elvira Souza Lima (citada em SERPA, 2011, p.1), a qual declara que *“o despreparo de um diretor afeta diretamente a docência e a aprendizagem de crianças e jovens. É difícil melhorar a qualidade do ensino sem a atuação de um líder pedagógico”*.

De acordo com Elvira Lima, pesquisadora em desenvolvimento humano e consultora em educação, uma coisa é consenso entre os especialistas: somente quem está bem preparado pode fazer uma gestão eficaz. *“Essa é uma função complexa que*

*demanda formação específica*” (SERPA, 2011, p. 2), ressalta ela. Porém, no Brasil, embora todos os Estados exijam qualificações mínimas para o cargo de gestor escolar, apenas nove pedem cursos na área.

Conquanto haja grande soma de investimento por parte de Estados e municípios em treinamento em serviço, houve queixas dos diretores entrevistados por Abrucio em sua pesquisa: *“Os problemas que enfrentei não foram abordados em livro nenhum”* (p. 2), resume um dos diretores, em trecho de reportagem a Serpa (2012).

Ainda sobre a formação do gestor público em serviço, Serpa (2012a), reproduz a fala de um dos diretores para quem o problema *“não é a ausência de oferta, mas o tipo de formação que é oferecido. É necessário analisar se os conteúdos trabalhados são excessivamente teóricos ou tem pouca ligação com o cotidiano do gestor.”*

Infelizmente, os conteúdos tratados nos encontros de trabalho oferecidos ou são muito teóricos e pouco úteis para ajudar a enfrentar as demandas do dia a dia, ou excessivamente técnicos, não contextualizando os problemas de gestão. Falta espaço para a promoção de debates e para a troca de experiências e reflexões sobre a prática da gestão. Segundo Abrucio,

Se pudéssemos sintetizar o modelo de diretor almejado, ele seria baseado na construção de um contrato com um gestor profissionalizado, o que demandaria melhor formação e capacitação destes dirigentes, a montagem de uma forte e entrosada equipe de apoio e a criação de um horizonte temporal estável para aferição dos resultados propostos pela direção. Este diretor lideraria a produção e a execução de um projeto político-pedagógico que pudesse ser acompanhado e medido, por métricas objetivas e pela discussão com a comunidade e com a rede de ensino (p. 2).

Daí por que constitui-se a gestão pedagógica em uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar a qual, embora compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico, não deve ser a esses profissionais inteiramente delegada (LÜCK, 2007).

A responsabilidade pela efetividade pedagógica permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercido pelos professores e praticado na escola como um todo (LÜCK, 2009).

Em síntese, Lück afirma serem necessários para um trabalho alicerçado em bases pedagógicas na escola de ensino fundamental - 1ª a 9ª séries - a **elaboração de projeto pedagógico** construído coletivamente, de forma participativa por todos os

membros da comunidade escolar; a utilização de **metodologia de projetos** para orientar a realização das experiências educacionais dos alunos; a **interdisciplinaridade**, na utilização da resolução de problemas; a **contextualização** do aprendizado na atualidade e na experiência de vida do aluno como estratégia para a construção e sistematização do saber e desenvolvimento de processos de aprender a aprender; a organização de todas as experiências educacionais em um **todo unitário** e consistente. A fim de obtê-los, “*o diretor organiza e estimula a realização de grupos de estudo*” (LÜCK, 2009, p. 89).

Abrucio afirma que a literatura destaca que o bom diretor é aquele capaz de exercer o papel de líder e sua pesquisa mostrou que, para a amostra escolhida, é o aspecto formativo que possibilita, em boa medida, o exercício da liderança. Em outras palavras, é preciso formar melhor os líderes, em vez de esperar que os diretores tenham este dom natural.

Ele mediu a qualidade do corpo de gestores por alguns critérios, dentre os quais a formação inicial dos diretores. Os que disseram não ter uma graduação que os preparasse para a função eram exatamente os que comandavam a maioria das piores escolas pesquisadas.

Segundo ele, a forma como os gestores escolares, em especial o diretor, responderam às perguntas do questionário relacionadas à sua gestão deixou ainda mais nítidas as diferenças entre eles. Os que tinham melhor formação foram mais a fundo em tais questões, demonstrando maior domínio sobre o tema e, principalmente, interesse em tratar do assunto - fato provavelmente revelador de que possibilitar uma melhor formação e, em especial, oferecer bons cursos sobre gestão são aspectos que podem incentivar os diretores a melhorar sua atuação como gestores.

Inversamente, aqueles com pior formação responderam de maneira ligeira e pouco interessada ou, na melhor das hipóteses, apresentaram ideias muito gerais evitando entrar em detalhes ou controvérsias. Esse fato ficou mais claro nas situações-problemas nas quais os diretores com melhor formação buscavam debater mais o que fora colocado.

Abrucio percebeu, ao longo de sua pesquisa, realizada em escolas públicas estaduais de São Paulo, que a maior dificuldade para utilizar as metas e avaliações como referência encontra-se na fragilidade da condução da gestão da aprendizagem pelo diretor da escola. Essa dimensão constituiu o elo mais frágil da gestão escolar encontrado em seus estudos de caso.

A mudança de currículo, o melhor uso do planejamento político-pedagógico, a formação mais adequada em termos de conteúdo e didática dos professores e, especialmente, a inclusão de competências de gestão da aprendizagem na capacitação dos diretores seriam os remédios para esse problema, segundo ele.

De acordo com a legislação paulista, Resolução SE nº 70, na área pedagógica, é função do gestor liderar e assegurar a implementação do currículo, acompanhando o efetivo desenvolvimento deste nos diferentes níveis, etapas, modalidades, áreas e disciplinas de ensino; promover o atendimento às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos; realizar práticas e ações pedagógicas inclusivas; monitorar a aprendizagem dos alunos, estimulando a adoção de práticas inovadoras e diferenciadas; mobilizar os conselhos de classe/série como corresponsáveis pelo desempenho escolar dos alunos; otimizar os espaços de trabalho coletivo para enriquecimento da prática docente e desenvolvimento de ações de formação continuada; organizar, selecionar e disponibilizar recursos e materiais de apoio didático e tecnológico; e acompanhar, orientar e dar sustentação ao trabalho de professores e professores coordenadores.

Essa norma, prevista na legislação que rege o diretor escolar e os concursos internos promovidos pela Secretaria de Educação paulista, dispensa bastante ênfase na dimensão pedagógica da gestão – raciocínio semelhante ao dos autores citados neste trabalho.

Os conhecimentos pedagógicos referem-se aos conhecimentos do negócio escolar em si. Para administrar uma escola, é preciso entender de educação. O conhecimento em educação possibilita ao administrador escolar opções que constituirão ferramentas úteis, as quais ele poderá recorrer em seu dia a dia de trabalho.

A esse respeito, o Relatório de pesquisa em gestão escolar conduzida por Heloísa Lück pelo Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado/CEDHAP (2011, p. 59) afirma que 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”.

E aqui aparece, então, o maior problema de gestão das escolas: a gestão da aprendizagem. Além de problemas de currículo e formação de professores, que são fundamentais, o que mais chamou a atenção de Abrucio foi o mau uso dos horários de trabalho pedagógico coletivo/HTPC nas escolas do Estado de São Paulo, que é como é denominado o nosso tradicional conselho de classe - o momento em que os professores se reúnem para debater em torno dos problemas, buscar soluções, estudar e planejar.

Em todas as unidades escolares estudadas havia esse tempo de discussão e aprimoramento dos docentes, porém, dos 14 HTPCs acompanhados, somente quatro tinham pautas relacionadas efetivamente com o que acontecia no ensino daquela instituição. Apenas duas das dez escolas aproveitavam bem esse processo, tornando-o um espaço de reflexão sobre a sala de aula.

Ser possível oferecer um ensino de qualidade para classes desfavorecidas requer uma pedagogia diferente, segundo o pesquisador Francisco Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, autor de vários estudos sobre escolas eficazes, a fim de fazer face à dificuldade enfrentada por colégios com alunos de baixo nível socioeconômico que atendem filhos de pais menos escolarizados, às vezes com problemas como violência dentro e fora de casa. “*É nestas situações que precisamos de projetos de tempo integral*”, diz Soares, citado em Gois (2012a).

Abrucio concluiu, porém, que na prática o diretor gasta excessivo tempo com atividades burocráticas e, ocasionalmente, a direção da escola pode começar a achar que isso é mais importante que todo o trabalho pedagógico e de gestão da aprendizagem. “*Mesmo os melhores diretores, empreendedores e com visão sistêmica, reclamam do enorme tempo gasto com questões administrativas*” (ABRUCIO, 2009, p. 2). Sabe-se que muitos diretores escolares dedicam a maior parte do seu tempo às questões administrativas da escola e que deixam de dedicar atenção às pedagógicas, reforça Lück.

Abrucio descobriu que a formação e a capacitação devem ser voltadas para a construção de um tipo de liderança, que nas escolas estudadas mostrou-se mais adequada quando tinha as características do empreendedorismo e da visão sistêmica da gestão escolar.



Os resultados da pesquisa dele permitem, no entanto, apontar alguns aspectos que deverão ser desenvolvidos em termos de políticas públicas. O primeiro passo, de acordo com Fernando Abrucio, é a melhoria do processo de formação, capacitação e profissionalização do gestor escolar. Trata-se do alicerce a partir do qual se poderá mudar a gestão das escolas.

É preciso, ainda, transformar positivamente as organizações e a burocracia das redes de ensino. Mas o maior desafio é estruturar o processo pedagógico para que ele tenha os efeitos desejados na sala de aula e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos. O acúmulo de conhecimentos pedagógicos e administrativos se reflete na prática da gestão.

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 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. (CEDHAP, 2011, p. 61).

Cursos com carga horária reduzida não são suficientes para uma boa formação. De acordo com o artigo “Formação dos diretores não atende às demandas do dia a dia” (SERPA, 2012), a carga horária reduzida não atende às demandas por qualificação na medida em que não é suficiente a uma boa preparação.

*“O diretor tem de saber gerir tudo, de gente, merenda e dinheiro à parte pedagógica. Ele necessitaria de formação regular no contexto de trabalho de, pelo menos, um ano”,* afirma Tereza Perez, diretora executiva da Comunidade Educativa CEDAC. *“É uma função complexa, que lida com muita gente e envolve ações diversas, logo, requer uma boa preparação”,* acrescenta Tereza (SERPA, 2012a, p.2). O essencial, contudo, é poder compartilhar experiências para conhecer como outros gestores solucionaram problemas semelhantes (SERPA, 2012a).

O Ministério da Educação já refletiu esse fato e criou o Programa de Gestores da Educação Básica. No sítio eletrônico do Programa, podemos verificar que o projeto se define da seguinte forma:

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação (...) buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação

a distância. (...) O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública tem como objetivos gerais: - formar, em nível de especialização “*lato sensu*”, gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica (...); - contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social. Como resultado dessa iniciativa, o MEC espera a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos (ESCOLA, 2011).

O Programa, promovido pelo MEC, vem ao encontro das nossas aspirações. Cremos que todo projeto que concorra para o aperfeiçoamento técnico é válido. Porém, conforme já dissemos, é preciso atentar para a qualidade dos cursos oferecidos.

Além destes, o Ministério da Educação implementa outros programas que tem por escopo a capacitação de gestores escolares. 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.

É importante lembrar que 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 (CEDHAP, 2011, p. 71).

Por isso, é importante evitar que o tempo, energia e recursos utilizados nas capacitações sejam mal aplicados.

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. (CEDHAP, 2011, p. 100)

### **1.5. Obter bons resultados**

Competências de resultado abrangem processos e práticas de gestão voltadas para assegurar a melhoria dos resultados de desempenho da escola. Dessa forma, uma das competências básicas do diretor escolar é promover, na comunidade escolar, o entendimento do papel de todos em relação à educação e à função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos.

Segundo Lück, a gestão escolar se constitui como um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas.

A responsabilidade pela gestão da escola representa a responsabilidade pela qualidade do processo educacional e da rede de comunicação e relações interpessoais que ocorre na comunidade escolar, de modo a orientá-la a fim de que seja capaz de atender às demandas da sociedade.

Em vez de apenas verificar a expressão das propostas oficiais na escola, de modo a contabilizar a sua ocorrência e a intensidade de sua manifestação em determinado contexto, torna-se importante observar todas as práticas. A fim de poder influenciar a escola, é importante conhecer como ela atua, observar o que diariamente se passa nela e os seus significados (LÜCK, 2009).

Portanto, evidencia-se como necessário que o diretor escolar se esforce no sentido de alcançar o aprofundamento e o alargamento do entendimento sobre comunicação promovidos na escola a partir de observações do processo, orientadas por leituras e estudos esclarecedores de seus desdobramentos (LÜCK, 2009).

Para Abrucio (2009), se é verdade que o fim educacional tem no desenvolvimento dos alunos o seu portador, também é correto pensar que esse objetivo só será atingido caso se consiga montar uma organização escolar adequada. Dessa forma, embora a qualidade escolar tenha como critério central o desempenho acadêmico do alunado, isso não poderá ser alcançado se não houver determinado grau de motivação e satisfação no conjunto do sistema, composto por gestores escolares, professores, funcionários, os próprios alunos, a comunidade em volta da escola - principalmente as famílias dos discentes - e a sociedade de maneira geral.

Quanto mais articulada e sistêmica a visão do diretor, melhores os resultados acadêmicos das escolas em situações contextuais similares. Para conseguir isso, além de melhor formação e atitude empreendedora, os diretores precisam descentralizar algumas funções, pois é impossível executar todas elas. O processo de repasse de funções, por sua vez, depende de duas coisas: da qualidade do restante do corpo gestor e da criação de mecanismos de monitoramento (ABRUCIO, 2009).

Lück (2007) afirma que a passagem de uma ótica fragmentada da educação para uma ótica organizada pela visão de conjunto tem implicações de grande repercussão sobre a gestão da escola. Mas, somente mediante a associação entre monitoramento e avaliação pelos próprios profissionais que atuam na escola, com uma perspectiva reflexiva e crítica de estudo sobre suas práticas e seus resultados, será possível agir pedagogicamente.

Daí a importância de atuar a partir de um plano de ação. Desse modo, os mecanismos de monitoramento serão mais bem detalhados por nós na função que compreende o planejamento escolar.

Abrucio afirma que a principal métrica para medir o resultado de um trabalho em gestão escolar deve ser o desempenho dos alunos. E foi esse o parâmetro utilizado por ele ao conduzir uma pesquisa sobre o perfil do gestor escolar em dez escolas paulistas, a pedido da Fundação Victor Civita, em 2011. A hipótese básica do trabalho era que a gestão e o papel dos gestores, em especial o diretor, fazem diferença nos resultados das escolas.

De acordo com Fernando Abrucio, seu estudo pretendia colaborar para ampliar os conhecimentos existentes hoje em gestão escolar, considerando o fato de que não há muitos estudos no Brasil sobre como a gestão das escolas afeta os resultados acadêmicos dos alunos: *“Uma coisa importante é descobrir as conexões estatísticas entre gestão e desempenho escolar; outra, tão relevante quanto, é entender como se produz a gestão que melhora os resultados acadêmicos das escolas e de seus alunos”* (ABRUCIO, 2009, p. 2).

Segundo Abrucio, em nenhum momento partiu-se da hipótese de que a gestão resolveria todos os problemas das escolas. Ao contrário; para ele, a gestão escolar é limitada pela qualidade da gestão da rede de ensino. O papel dos professores, em termos de capacitação e estrutura de incentivos, continua sendo uma peça-chave para a melhoria do desempenho dos alunos. No entanto, os resultados alcançados por

uma boa gestão não são triviais. O diretor é, sem dúvida, a “*autoridade máxima na escola e o responsável último por ela*” (PARO, citado em LÜCK, 2009).

A Secretaria Estadual de Educação paulista relaciona como atribuições específicas de atuação na área de resultados educacionais para o diretor o desenvolvimento de processos e práticas de gestão para melhoria de desempenho da escola quanto à aprendizagem de todos os alunos. Prevê também, tanto para essa etapa, como para a de planejamento, o acompanhamento e debate em torno dos indicadores estabelecidos no plano pedagógico, como veremos mais adiante.

Diante de todo o exposto, cremos, então, que a parte teórica do nosso trabalho sobre qual é o papel de um diretor de escola e o significado que lhe é atribuído está bastante presente na filosofia de ação que orienta a legislação proposta pelo Estado hoje.

Isso é importante porque, mais adiante, quando analisarmos as respostas de diretores escolares a levantamento implementado pelo Ministério da Educação, poderemos constatar como os diretores concursados, eleitos e indicados executam essas ideias em suas práticas cotidianas de trabalho.

## CAPÍTULO II

### DIRIGINDO UMA ESCOLA NO BRASIL

#### 2. Quem é o gestor escolar brasileiro?

Sobre o gestor escolar brasileiro, pesquisa da Fundação Victor Civita, em parceria com o IBOPE, em 2009, concluiu, resumidamente, que a função de direção escolar da rede pública de ensino, nas capitais brasileiras, é exercida predominantemente por mulheres, mas a proporção de homens cresce de acordo com o nível de ensino: no ensino médio, um terço dos gestores é do sexo masculino; com idade média de 46 anos; com média de tempo na profissão de oito anos, sendo cinco anos na escola atual; formados, na grande maioria dos casos, nos ensinos fundamental e médio pela rede pública, esses gestores tendem a migrar para a rede particular na graduação; a maioria fez pós-graduação em nível de especialização; a formação em pedagogia desponta como a principal área de graduação dos gestores, principalmente das séries iniciais.

Sobre a formação aqui mencionada, além de pedagogia, gestão escolar é o curso mais procurado, em especial na área de aprendizagem. A avaliação feita pelos gestores sobre os cursos de graduação é muito positiva, embora não considerem que estes os tenham preparado para a gestão escolar. Os cursos de especialização sim, além de positivamente avaliados, são também considerados como tendo colaborado de maneira efetiva para a melhoria da gestão da escola.

Os gestores participantes do estudo consideram que têm um papel importante na educação, mas sentem que não são valorizados pela sociedade. Além disso, acreditam que hoje o gestor escolar está muito envolvido com questões burocráticas e está mais voltado para aspectos do dia a dia do que para o planejamento de longo prazo.

No entanto, buscam garantir aos alunos as condições certas para a aprendizagem. Finalmente, consideram que o tempo voltado a algumas das atividades sob sua responsabilidade - as quais requerem contato mais próximo com alunos e pais, ou para planejamento - é insuficiente.

Isso posto, vejamos o que concluiu o estudo mencionado, por meio da realização de entrevistas com 400 diretores de escola em todo país, em pesquisa por amostragem:

- Na alocação de seu tempo, os gestores escolares se declaram bastante envolvidos com questões do dia a dia: merenda, saída de alunos da classe, acompanhamento do atendimento dos pais, organização e limpeza das classes. Também priorizam recepção de alunos e a garantia de material escolar;
- Além disso, devem atender ao relacionamento com as Secretarias de Educação, em reuniões periódicas com a equipe técnica, reuniões sobre questões administrativas e burocráticas, para a prestação de contas, acompanhamento de programas promovidos pela Secretaria e atividades vinculadas a sua própria formação;
- A reforma do prédio, a composição da equipe de professores e problemas com alocação ou restrição de verbas são, no entender dos gestores escolares das redes públicas das principais capitais brasileiras, os itens nos quais sua atuação tem uma incidência mais relevante;
- A maioria dos gestores julga que o tempo dedicado à gestão da aprendizagem e acompanhamento da produção dos alunos é insuficiente. Os diretores também são críticos consigo mesmos quanto ao tempo que dedicam acompanhando os alunos.

A pesquisa mostra que hoje, no país, em alguns lugares, o cargo pode ser considerado pouco atrativo. Em certos Estados brasileiros, a média de procura registrada para o cargo de gestor por eleição, entre os integrantes da comunidade escolar, é de um ou dois candidatos por pleito. Em muitas unidades não há ninguém na disputa, como ocorreu em 22% das escolas baianas e em 14% das piauienses. Mesmo no Distrito Federal, onde a média é de três candidatos por votação, 10% das escolas também tiveram procura zero (SERPA, 2012c).

Assim, sob certos aspectos há que se pensar a questão da eleição mesmo sob a ótica do número de candidatos. Dessa forma, em muitos estados pesquisados foi registrada uma média em torno de um candidato por vaga nas eleições efetuadas.

Lück (CEDHAP, 2011) analisa que, muitas vezes, os diretores identificam o seu trabalho como muito oneroso em termos de tempo e de energia, e que lhes acarreta muita tensão o tempo todo. Deste modo, a causa para a candidatura de poucos está no elevado ônus do trabalho somado a uma recompensa considerada inadequada. Os diretores reclamam que a gratificação financeira é pequena diante da dedicação que o

trabalho exige e do nível de estresse que provoca. Quem está na função é cobrado pela solução de diversos problemas - e nem sempre tem formação e autonomia para superá-los. Nas redes que promovem a eleição para diretor, a chance de enfrentar um processo eleitoral desgastante é outro fator que afugenta os candidatos (SERPA, 2012c).

## 2.1. Experiências positivas em gestão escolar brasileira

Recentemente, a organização não governamental Ação Educativa divulgou os resultados de outra pesquisa conduzida em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, do IBOPE, sobre o Índice Nacional de Analfabetismo/INAF no período 2001-2011, no Brasil. A fim de avaliar o grau de letramento da população brasileira, os pesquisadores partiram de uma classificação evolutiva: analfabetismo, alfabetização rudimentar, básica e plena.

Definiram como (1) **analfabetismo** a condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela deles consiga ler números.

Após esse nível, o indivíduo evolui para o (2) **nível rudimentar**, que corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta, ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

A sequência corresponde ao (3) **nível básico**. As pessoas classificadas nesse nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações - mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências - lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

A última etapa do alfabetismo corresponde ao (4) **nível pleno**. Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: lêem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais,



proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Os resultados do Relatório INAF mostraram que, no Brasil de hoje, o ganho em termos de anos de estudo não têm correspondido, na mesma proporção, a ganhos no domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo.

Entre aquelas pessoas que cursaram a segunda etapa do ensino fundamental - da 6ª à 9ª série do ensino fundamental - caiu de 22 para 15% a proporção de pessoas com nível pleno. Um comportamento semelhante pode ser observado dentre os brasileiros com ensino médio completo ou incompleto: há um decréscimo daquelas que atingem o nível pleno, de 49 para 35%. Ou seja, se por um lado há uma significativa ampliação da proporção de pessoas que chega ao ensino médio, por outro lado há uma forte diminuição do nível de habilidades que aquele nível de ensino consegue garantir para a maioria dos estudantes.

O efeito da diminuição das habilidades adquiridas ao longo da escolaridade básica se refletiu também no nível superior. Nesse grupo, manteve-se a tendência observada anteriormente: cresceu a proporção de brasileiros que chega ao ensino superior, mas reduz-se o desempenho médio do grupo. A proporção de alfabetizados em nível pleno caiu 14 pontos percentuais (de 76 para 62%) ao longo do período 2001-2011.

O esforço despendido pelos governos, e também pela população, de se manter por mais tempo na escola básica e buscar o ensino superior, não resulta nos ganhos de aprendizagem esperados.

Novos estratos sociais chegam às etapas educacionais mais elevadas, mas provavelmente não gozam de condições adequadas para alcançarem os níveis mais altos de alfabetismo (...). A busca de uma nova qualidade para a educação escolar, em especial nos sistemas públicos de ensino, deve ser concomitante ao esforço de ampliação de escala no atendimento para que a escola garanta efetivamente o direito à aprendizagem (INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL BRASIL 2011, 2012, p. 12).

Assim, os dados do INAF reforçam a necessidade de investimento na qualidade. De acordo com o relatório, apesar dos avanços, tornam-se cada vez mais agudas as dificuldades para fazer com que os brasileiros atinjam patamares superiores de alfabetismo. Esse parece um dos grandes desafios brasileiros para a próxima década.

A qualidade não se refere apenas à quantidade de horas de estudo ou à ampliação da quantidade de conteúdos ensinados, mas a um conjunto bem mais amplo de fatores como a adequação das escolas e currículos, a políticas intersetoriais que favoreçam a permanência dos educandos nas escolas, a criação de novos modelos flexíveis que permitam a qualquer brasileiro ampliar seus estudos quando desejar, em diferentes momentos de sua vida. Também é fundamental o constante investimento na formação inicial e continuada de professores, que precisam ser agentes da cultura letrada em um contexto de inovação pedagógica (INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL BRASIL 2011, 2012, p. 23).

Sobre o conjunto da população, o INAF conclui que pouco adianta termos uma escola de excelência que atenda a uma minoria; por outro lado, a massificação dos serviços escolares não pode se dar com o abandono da noção de qualidade. Uma nova qualidade precisa ser construída, considerando as demandas de uso da leitura, da escrita e da matemática não só para a continuidade dos estudos, mas para a inserção, de forma eficiente e autônoma, no mundo do trabalho e do exercício da cidadania, conclui o relatório em seu último parágrafo.

Mesmo diante desse quadro restritivo no país, há escolas que por diversos motivos obtém bons resultados. Uma série de reportagens do jornal *O Globo*, de julho de 2012, demonstrou que há diretores que conseguem transpor esse cotidiano e realizar um trabalho pedagógico que se destaca, além do trabalho burocrático. A série de reportagens realizadas em diversas regiões do país destacou escolas que obtiveram bons resultados por ocasião da divulgação do último Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico/IDEB<sup>7</sup>.

Antes de prosseguirmos, queremos ressaltar que nossa preocupação maior foi com as características apresentadas pelas escolas ou pela rede de ensino, no caso, a do município de Sobral, constituindo-se os demais casos analisados como estabelecimentos isolados.

Por causa disso, não verificamos o tamanho da rede escolar, por exemplo; o número de alunos atingidos. Na verdade, ao longo deste trabalho, nos reportamos aos sistemas de ensino tanto de São Paulo, como do Rio, do Nordeste ou do Centro-Oeste, independentemente de serem estaduais ou municipais, considerando basicamente, os resultados obtidos por essas escolas – em primeiro lugar, como componentes de uma excelência em gestão e, em segundo lugar, como exemplos de uma tentativa de mudança no sistema de gestão (caso do Rio de Janeiro) ou dos critérios que pautam a

---

<sup>7</sup> O IDEB/Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico é medida de avaliação de escolas públicas de todo o país promovido pelo Ministério da Educação por meio da aferição do conhecimento dos estudantes em provas realizadas. As escolas percebem notas de 1 a 10 e como a avaliação é realizada a cada dois anos é possível comparar a evolução das escolas em relação a anos anteriores.

definição de responsabilidades dos gestores (caso de São Paulo) considerando o privilégio a medidas técnicas que visem a obtenção de melhores resultados de qualquer forma. Mais adiante também analisaremos a transição feita pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro de uma gestão pautada por um modelo de indicação para o modelo novo adotado visando a implementação de concursos públicos periódicos.

Isto posto, o jornal citado declara que foram identificados estabelecimentos de ensino que, mesmo trabalhando com os alunos mais pobres, conseguiram atingir, no 5º ano do ensino fundamental, um IDEB maior ou igual a seis - considerado pelo Ministério da Educação como padrão para uma nação desenvolvida.

Ainda que localizadas em áreas de pobreza desprovidas de recursos, essas escolas mostraram que é possível uma educação de qualidade para as classes desfavorecidas por conta de boa gestão e de trabalho em equipe - segundo o jornal.

Dentre as 82 escolas que se destacaram em todo o país por atingir médias acima de seis em áreas carentes destaca-se o município de Sobral, no interior do Ceará, com 27 escolas. Segundo o Secretário Municipal de Educação, o município aboliu as indicações políticas para cargos de direção das escolas.

Na opinião dele, os bons resultados em rede foram atingidos graças à gestão, planejamento, qualificação profissional e incentivo à multiplicação de boas práticas como características que fizeram o município dar um salto de qualidade. O secretário explica que há forte ênfase na avaliação e no monitoramento para cumprimento de metas, com duas avaliações externas por ano, o que permite obter indicadores de todos os alunos, professores e escolas. Além disso, *“nenhum professor entra em classe sem planejamento prévio do que vai fazer”* (GOIS, 2012b, p. 2).

A professora Ingrid Vaz, do mesmo município, esclareceu sobre a equipe que: *“o segredo é a participação democrática. (...) a gente acredita no trabalho coletivo”* (RIBEIRO, 2012, p. 2). Ela explica que os problemas são discutidos entre os professores e a diretora, na mesinha da sala da direção, e depois todos os momentos são aproveitados para relacionar o ensino teórico à realidade do alunado: *“Começamos com a educação dentro do ônibus escolar, na sala de aula, na hora da merenda”* (RIBEIRO, 2012, p. 2).

Sobre a participação dos responsáveis, conta que, apesar de muitos alunos virem de famílias desestruturadas, os pais foram envolvidos nas questões educacionais de forma a valorizar o ensino e apoiar a formação dos filhos. Desse modo, verificam frequentemente a realização das tarefas e o desenvolvimento do aprendizado de seus

filhos e netos - mesmo não sabendo o conteúdo das disciplinas que está sendo oferecido na escola.

Para a coordenadora do Programa de Educação do Unicef (GOIS, 2012b), a experiência do município de Sobral mostra que é possível ter bons resultados na rede escolar. Segundo ela, não podemos nos conformar em ter 20 escolas-modelos e o restante com resultados muito ruins. É preciso ter uma ação em rede e quem pode fazer isso é o gestor, promovendo encontros para troca de práticas. Sua afirmação vem ao encontro da posição de Lück:

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas, abranger, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantêm em rede (LÜCK, 2009, p. 24).

Localizamos na cidade de Teresina, no Piauí, a diretora de outra escola bem-sucedida, no colégio há 12 anos: Escola Municipal Casa Meio Norte. Ela informa que quando começou a trabalhar no local, os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental tinham até 16 anos, em clara defasagem idade-série. Dez anos depois, esse quadro mudou.

De acordo com a diretora, a fórmula para a mudança foi levar a comunidade e os pais para a escola. Segundo ela, pela manhã, as mães têm aulas de ginástica. Isso tornou a escola parte da vida da comunidade e mudou a visão dos alunos sobre a importância do espaço escolar.

Hoje, estudantes do 6º ano ensaiam a declamação de um poema de autoria de um estudante do 9º ano para apresentá-lo diante da Assembleia Legislativa do Piauí, na entrega do título de cidadão piauiense ao escritor paulista Ignácio de Loyola Brandão, de quem são fãs.

Além disso, a direção implementou outras medidas: realizou uma parceria com o grupo empresarial Meio Norte, empresa piauiense de comunicação; a cada 15 dias, um grupo de alunos avalia os professores; os estudantes recebem o planejamento das aulas e sabem quando um professor pula etapas; os alunos escrevem seus próprios livros e realizam um Salão do Livro, onde dão autógrafos (RIBEIRO, 2012b).

Retornando à nossa cidade natal, o Rio de Janeiro, na procura por escolas de aproveitamento acima da média, o jornal destaca que em uma delas o bom relacionamento entre direção, corpo docente e alunos, reforço escolar para os que apresentam dificuldade e atenção redobrada com os que faltam são pontos em comum

entre duas escolas da rede municipal que atendem crianças de baixa renda: uma localizada na Glória, zona sul da cidade, e outra em Bangu, na zona oeste.

A Escola Municipal Maria Leopoldina, na Glória, conta com a mesma direção também há 12 anos. A gestora da escola afirma que o bom resultado se dá por conta da equipe: do porteiro à merendeira, todos são comprometidos e conseguiram criar uma identidade acolhedora para a escola, onde a criança é feliz e tem a autoestima resgatada.

Em 2012 a escola conduziu dois projetos pedagógicos que envolveram todas as turmas: os projetos Gentileza gera Gentileza e Um Mundo Sustentável. Sobre o primeiro projeto, cada sala ostentava uma palavra que remetia ao tema “gentileza”, como amizade, amor, bondade e solidariedade. Em relação ao segundo projeto, por conta da Rio +20, a escola promoveu atividades ligadas a um mundo sustentável e algumas turmas tiveram aulas interdisciplinares. No 6º ano, a aula de música trabalhou a canção *O sal da Terra* - tema revisitado na aula de ciências.

Da mesma forma que a escola anterior, no Centro Integrado de Ensino Público Professora Célia Martins Barreto, em Bangu, a diretora diz que todos interiorizaram a ideia de que as crianças têm as mesmas condições de aprender que qualquer pessoa. Mas, para implantar essa posição foi preciso persistência, diz ela. Em reportagem a Benevides (2012, p. 2), ela esclarece que os professores dispõem de horário específico para trocar ideias e planejar as aulas. *“E se percebo que um professor não está integrado, converso, tento valorizar. A intenção é fazer diferença na vida das crianças.”*

Lembramos que a Escola Municipal João de Deus, localizada no bairro da Penha Circular, subúrbio do Rio de Janeiro, obteve a maior nota no IDEB em 2009 graças aos projetos pedagógicos desenvolvidos pela diretora da instituição, em conjunto com sua equipe e colaboração da comunidade. Essa escola se localiza próxima a uma comunidade urbana de baixa renda e a diretora afirma que o trabalho realizado é uma conquista de toda a equipe pedagógica.

Segundo ela, a equipe prioriza a leitura como instrumento de qualidade. Dentre as várias soluções disponíveis para o problema do rendimento escolar, o grupo apostou na leitura como ferramenta de ação e projeto pedagógico interdisciplinar.

Os alunos são incentivados a frequentar a sala de leitura de forma natural e a cada semana levam dois livros. A utilização da sala de leitura não é obrigatória. Os professores incentivam a leitura e indicam livros semanalmente para os alunos.

Nosso objetivo é despertar o interesse e o hábito da leitura nas crianças (BENEVIDES, 2012).

Em outra cidade, no entorno do Distrito Federal, no bairro de Arapoanga, em Planaltina - próximo a Brasília - o diretor lidera equipe responsável por evidente mudança ocorrida no ambiente escolar. Ao assumir o colégio, o diretor encontrou uma unidade assolada pela violência, tráfico de drogas, depredação e altos índices de evasão e repetência. Diante desse quadro, a primeira providência dele foi chamar a polícia e prender os delinquentes que rondavam os arredores da escola e os alunos.

Logicamente, foi ameaçado. Porém, prosseguiu, e em uma etapa posterior de trabalho solicitou doações às delegações estrangeiras sediadas em Brasília. Desse modo, obteve uma tela interativa da embaixada do Japão. Posteriormente, solicitou ajuda aos pais. Hoje, a segurança é feita por um deles e a limpeza é responsabilidade de outros responsáveis.

Como resultado, a evasão caiu em 35%. No lugar da campainha, é tocada música clássica para os alunos. O ambiente é tranquilo. Foram colocados espelhos por todos os lados, com o objetivo de que os alunos refletissem sobre sua própria imagem e, desta forma, trabalhassem sua autoestima.

Em outro município, Taboão da Serra, no Estado de São Paulo, várias escolas adotaram o monitoramento da frequência diária dos alunos às aulas, acompanhado de visitas às suas residências em caso de faltas seguidas. O resultado desse monitoramento contínuo foi que em três anos diminuíram em 50% os índices de evasão escolar e em 40% os de repetência.

De acordo com o diretor executivo da Fundação Lemann<sup>8</sup>, mesmo sendo raros, os exemplos dessas escolas demonstram que é possível dar um ensino de qualidade para crianças mais pobres.

Para a representante do Instituto Unibanco, Wanda Engel, citada em Gois (2012a), as dificuldades das escolas podem ser compensadas ou atenuadas na rede pública por meio de uma boa gestão. Nessas escolas, os professores relatam em maior proporção que se sentem motivados pelo diretor e que há um clima de colaboração na

---

<sup>8</sup> A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. Segundo seus criadores, a missão da instituição é contribuir para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros e formar uma rede de líderes transformadores são os grandes objetivos da instituição. Para cumprir essa missão, a Fundação aposta em uma estratégia que envolve quatro áreas complementares de atuação: inovação, gestão, políticas educacionais e talentos.

equipe. Todos esses diretores cumpriram o que para Schlueter e Walker (2008) é a principal função de um diretor: ser um agente de mudança.

(...) necessary for principals to be agents of change who must make significant changes. Understanding principals as the critical players in affecting students achievement makes it crucial that districts hire leaders who understand change and who can initiate and manage significant change in order to create environments in which all students can be successful. (SCHLUETER; WALTER, 1988, p. 6)

## CAPÍTULO III SELECIONANDO OS MELHORES

### 3. Formas de seleção do gestor escolar

#### 3.1. Alguns países no mundo

Serpa (2011) declarou que em relação ao cargo de gestor há diversas formas de seleção adotadas em outras culturas as quais resumiremos a seguir. Para esta seção, fizemos uma comparação entre os países em conformidade com os resultados obtidos no *Programme for International Student Assessment/PISA*, do ano de 2009, porque neste ano os resultados são mais heterogêneos entre os países. Em 2011, os tigres asiáticos passam a ocupar as primeiras posições mais frequentemente, mas não desejamos realizar uma comparação somente com a educação asiática, porém, com países culturalmente diversos e o ano de 2009 nos pareceu mais representativo.

Após o exposto, verificamos que em Portugal<sup>9</sup>, os candidatos devem ter cursado administração escolar e apresentar um plano de ação para determinada escola, pelo qual um deles é escolhido, por voto secreto, pela assembleia eleitoral, que reúne representantes de toda a comunidade escolar. O mandato é de três anos.

Na Inglaterra<sup>10</sup>, exige-se uma formação específica para diretor de escola chamada *National Professional Qualification Headship*. O pretendente - que precisa cursar um programa de formação de cerca de um ano - passa por entrevista e provas oral e escrita. Os testes variam de acordo com o perfil de gestor que se procura para cada instituição.

Na França<sup>11</sup>, para o nível equivalente ao nosso ensino fundamental, escolhe-se o diretor - que deve ter pelo menos dois anos de experiência em ensino - por entrevista realizada por um comitê. Para as escolas de outros segmentos, os candidatos passam por um concurso de duas etapas, com apresentação diante de uma banca e entrevista.

A Finlândia constitui o país ocidental mais bem colocado na avaliação internacional - atrás apenas dos tigres asiáticos China e Coreia do Sul - e ficou em 3º

---

<sup>9</sup> 27º colocado no *ranking* do *Programme for International Student Assessment/PISA*, do ano de 2009, que compara os conhecimentos adquiridos entre estudantes de diversos países.

<sup>10</sup> 25ª colocada no PISA 2009.

<sup>11</sup> 22ª colocada no PISA 2009.



lugar no *ranking* do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) de 2009, aplicado em 65 países pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE (CAZAS, 2012). Sobre o êxito da educação finlandesa, Pasi Sahlberg, diretor do centro de estudos do Ministério da Educação da Finlândia, citou uma série de motivos.

Segundo ele, a reforma educacional foi guiada pela democratização do acesso a escolas de qualidade. No lugar de toneladas de exercícios e de um ritmo frenético de estudo, há pouco dever de casa e a maior preocupação é com a qualidade dos professores e dos ambientes de aprendizado. Para os educadores finlandeses, ensinar deve ser uma profissão inspiradora com o propósito de fazer a diferença na vida dos jovens. “(...) *É importante focar no bem-estar das crianças e no aprendizado da primeira infância*” (CAZAS, 2012, p.2).

Os pontos fortes do sistema finlandês, relacionados por ele, são o foco nas escolas - para que elas possam ajudar as crianças a ter sucesso, educação primária de alta qualidade - que dê uma base sólida para as etapas seguintes do aprendizado e a formação de professores em universidades de ponta. Atualmente, ser professor é uma das profissões mais populares entre os jovens finlandeses.

Eles, os jovens, demonstram grande interesse em seguir a carreira do magistério. Isso torna o vestibular para pedagogia e licenciaturas muito concorrido. A seleção é rígida, o que leva Sahlberg a afirmar que “*A Finlândia tem o privilégio de poder controlar a qualidade dos professores na entrada e depois garantir que só os melhores e mais comprometidos serão aceitos nessa profissão*” (CAZAS, 2012, p. 2).

Professores são considerados profissionais de alto nível, como médicos ou economistas, e necessitam de sólida formação teórica e treinamento prático. Muitos são formados em universidades de excelência e possuem mestrado. O salário deles está no mesmo patamar dos de outras profissões com o mesmo nível de formação no mercado de trabalho.

Por fim, com respeito à seleção para gestor escolar, a Finlândia permite a candidatura apenas de quem tem especialização em gestão escolar. O candidato precisa comprovar experiência como professor, ter especialização em gestão e passar por análise de currículo e entrevista. Ao assumir, tem orientação permanente do órgão público de educação local, o qual oferece formação em serviço. O diretor escolar pode ficar no cargo até se aposentar.

Uma última curiosidade por nós observada, considerando que o mundo de hoje aposta nos inventos tecnológicos como solução de ensino. Perguntado sobre o papel da tecnologia na qualidade de ensino, Salhberg respondeu que a tecnologia é uma ferramenta, mas o foco continua sendo na pedagogia entre pessoas, sem tecnologia (CAZAS, 2012).

Saindo da Europa e retornando ao continente americano, no Canadá<sup>12</sup>, as províncias têm autonomia para criar regras próprias de seleção. Em Ontário, a mais populosa de todas, a lista de pré-requisitos inclui ter especialização ou mestrado e um curso de capacitação no Principal's Qualification Program. Em geral, a seleção mescla entrevista e provas.

No Chile<sup>13</sup>, uma comissão qualificadora se forma para definir e anunciar o perfil do profissional desejado para a escola. Os candidatos têm de fazer concurso público e apresentar uma proposta de trabalho para aquela unidade de ensino. O mandato é de cinco anos.

Mas, mesmo em outros países, existem queixas sobre os processos seletivos. Nos Estados Unidos<sup>14</sup>, por exemplo, onde cada Estado adota um tipo de seleção, White e White asseguram que em um processo seletivo, a entrevista é a última etapa que constitui o processo e, como entrevistador, é essencial comunicar-se com os candidatos antes, durante e após o processo seletivo.

No entanto, outros autores, como Wendel e Breed (1988), afirmam que “*in most school districts, the selection process is an intuitive one and relies primarily upon an unstructured interview given by an untrained interviewer*” (p. 37). Desfavorável a essa atitude, mais adiante os autores argumentam que

The selection of effective school administrators is essential to the vitality of the schools, and as such should be given priority in practice and in future research, particularly in identifying validated selection criteria. The use of any administrator selection process should be examined by systematic study to determine its effectiveness in each local district or setting in which it will be used (WENDEL; BREED, 1988, p.38).

### 3.2. No Brasil<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> 6º colocado no PISA 2009.

<sup>13</sup> 44ª colocado no PISA 2009.

<sup>14</sup> 17ª colocado no PISA 2009.

<sup>15</sup> 53º colocado no PISA 2009.

Em nosso país as três principais modalidades de seleção de gestores mais usuais são a nomeação, as eleições para diretor e o concurso ou seleção pública. É comum, porém, que exista mais de uma modalidade de seleção no mesmo lugar. Por exemplo, a eleição direta pode ser precedida de uma prova aplicada pelo órgão de governo, geralmente a Secretaria de Educação. A eleição ou o concurso, por sua vez, também podem conviver com a indicação de prefeitos, governadores e secretários ou, ainda, podem ser usados como recurso nos casos em que a escola não teve candidatos (SERPA, 2011).

Para Souza (2006), a identificação política da função e dos processos de gestão escolar se destaca marcadamente neste momento: o da escolha de quem será o diretor da escola. As diferentes metodologias adotadas pelos sistemas de ensino no país expressam compreensões também diferentes sobre a natureza da função dirigente.

Desse modo, de acordo com pesquisa conduzida pela Fundação Victor Civita sobre o perfil dos diretores escolares brasileiros, no ano de 2011, em nosso país o diretor é predominantemente escolhido por eleição, seguida da nomeação em cargo de confiança. *“São dois sistemas de seleção que valorizam mais o critério político e menos o profissional”*, opina Marta Luz Sisson de Castro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, citada em Serpa (2011, p.1).

Por ocasião da pesquisa da CEDHAP (2011), já citada, dentre os 400 diretores de escola entrevistados por amostragem nas principais capitais brasileiras verificou-se que a maior proporção dos diretores foi diretamente eleita (45%), seguida por aqueles aprovados em concurso público (25%) e, finalmente, por indicação ou nomeação (21%).

Além disso, constatou-se que a eleição direta pela comunidade escolar é utilizada por 67% das secretarias estaduais e 82% das municipais. Trata-se, hoje, do principal método de escolha de diretores de escola em todo país.

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. (CEDHAP, 2011, p. 193).

LIMA (2012, p.11) relata que, recentemente, a eleição passa a integrar também, em algumas redes de ensino, uma forma mista de seleção, na qual a eleição é parte de um processo que conjuga habilidades técnicas e políticas para o provimento do cargo. São modalidades mistas que adotam a certificação, entrevistas, apresentação de planos estratégicos de gestão e adesão a cursos de especialização para gestores – medidas semelhantes às já existentes em outros países.

Segundo ela, são exemplares, neste sentido, as redes públicas do Município do Rio de Janeiro (Resolução SME nº 1132/2011); do Estado de Goiás (Portaria SEDUC nº 2383/2011); do Estado de Minas Gerais (Resolução SEE nº 1822/2011); do Estado de Pernambuco (Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012) e do município de Palmas/TO (Edital SEMED/PMP/TO nº 01/2011).

(...) verifica-se que os candidatos a diretores escolares, devem, como pré-requisito, participar de etapas seletivas que antecedem o processo político de escolha ou de consulta à comunidade escolar. Estas etapas consistem nos seguintes aspectos: certificação profissional/ocupacional que credencia os candidatos aptos, após a participação em capacitação; apresentação de planos estratégicos que comprovem o conhecimento de políticas públicas educacionais articulando-as à melhoria dos índices de desempenho e de fluxo das unidades escolares; capacidade de argumentação através de entrevistas com bancas examinadoras; uso das tecnologias de informação e comunicação, por meio de plataformas online em cursos de gestão.

De todo modo, segundo esta autora (LIMA, 2012, p. 7), as formas de escolha do dirigente escolar e de provimento do cargo, além de serem aperfeiçoadas no sentido de conjugar aspectos técnicos e políticos, necessitam estar articuladas às atribuições e papéis que este ator social desempenha na função e na disposição política que precisa desenvolver ao longo de sua atividade.

De fato, conforme Heloísa Lück assinala no relatório escrito para pesquisa do CEDHAP (2011, p. 186) 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.

Segundo ela, 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 contato pessoal com o candidato.

Diante do exposto, vejamos cada modalidade em separado dentro do escopo do nosso estudo que é avaliar as modalidades de seleção sem que elas estejam

associadas a outras, mas em seu estado singular, único, para ao final tentarmos saber qual seria mais adequada à função gestora.

### **3.2.1. Indicação política (ou cargo em nomeação)**

Por ser considerado um cargo administrativo de confiança, os políticos ainda têm, em alguns municípios brasileiros, a prerrogativa de indicar pessoas para ocupar cargos de administração escolar. Isso porque o cargo de direção, de modo geral, é considerado um cargo de confiança, juntamente com outros cargos de livre escolha dos diversos escalões do governo, como as Secretarias, e outros que envolvem a responsabilidade de chefiar um órgão.

Porém, a indicação política nem sempre envolve critérios claros de seleção.

Dourado (2000) e Paro (1995), citados em Souza (2006), afirmam que as indicações representam uma forma mais política de operação do sistema de ensino na definição da gestão escolar, pois sugerem uma maior intervenção e controle do poder público na escola, de um lado, ou a utilização dos cargos de direção como moeda de troca nas políticas regionais e locais.

A indicação, acrescenta Souza (2006), representa a face política do cargo de diretor, mas também significa uma forma patrimonialista de perceber a política e a própria educação.

Lück em escritos para o CEDHAP (2011) afirma que, hoje, as práticas de indicação parecem evoluindo 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. (p. 187).

Ela declara ainda, sobre a modalidade de indicação do diretor pelas instâncias locais, que é preciso 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. (p. 194)

### 3.2.2 Eleição direta

Diante disto, na atualidade, a eleição é a forma mais adotada pelas escolas, por ser considerada a mais democrática. Pressupõe-se que, por meio das eleições, a comunidade poderá verificar qual o conjunto de habilidades, conhecimentos e propostas de cada candidato e, baseando-se nisso, escolher não somente o melhor profissional, mas alguém que conhece o ambiente escolar daquela comunidade e nele esteja envolvido.

Vitor Henrique Paro, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), destaca que a eleição permite eleger um profissional articulado aos interesses da escola. *“O método de escolha condiciona, em certa medida, o compromisso do futuro gestor com os servidores e usuários da instituição”*, afirma ele (PARO citado em FRAIDENRAICH, 2012a, p.2).

Segundo o estudo realizado pelo CEDHAP, em 2011, já citado, perguntados sobre qual a melhor maneira para chegar ao cargo, os gestores entrevistados declaram preferir a eleição direta, afirmando que essa forma assegura maior respeito por parte da comunidade.

Dourado (SOUZA, 2006) alerta que a forma de seleção interfere no curso da gestão escolar. Segundo ele, *“A eleição direta tem sido apontada como um canal efetivo de democratização das relações escolares. Trata-se da modalidade que tende a resgatar a legitimidade do dirigente como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar”* (SOUZA, 2006, p. 182).

Porém, ao mesmo tempo, ele alerta que, a despeito da sua face democrática, as eleições para diretor escolar compõem uma *“modalidade a ser problematizada e avaliada, articulada ao estabelecimento de premissas e princípios básicos visando à democratização da escola”* (SOUZA, 2006, p.194).

Para Souza, no processo de escolha dos dirigentes escolares, por exemplo, justamente quando se chega a um momento de civilidade e de vida coletiva na escola como a escolha de um novo diretor, no qual o diálogo e a interação são fundamentais, o eleitor, como indivíduo, é transformado em um voto. É certo, completa Souza, que com o diretor eleito o jogo político é praticado de outra forma, mas não há evidências de que ele deixe de ser jogado.

Assim, as eleições de diretores como forma de provimento da função não parecem suficientes para evitar a partidarização da gestão escolar.

É provável, como em qualquer eleição, que vença a disputa aquele(a) que conseguir se identificar com pretensões do eleitorado, as quais podem ser vinculadas a interesses estamentais ou mesmo individuais, ou podem ser articuladas com os compromissos em favor de uma educação pública de qualidade para todos. A subjetividade presente nas determinações que levam os eleitores a tomar as posições que tomam em uma eleição, somada ao reconhecimento das formas e razões que movem as pessoas a se organizarem nos processos de disputa do poder e aos mecanismos formais (necessários, é verdade) de organização desses procedimentos, não nos permite concordar que, mesmo apenas em tese, o diretor eleito terá um comprometimento mais ampliado com os interesses da população, com a democracia e com a qualidade educacional para todos(as). (SOUZA, 2006, p. 198)

Em uma frase, conclui Souza, o diretor eleito não é, por natureza do processo eletivo, mais compromissado com a educação pública de qualidade para todos. No entanto, a eleição é o instrumento que permitiria à comunidade controlar as ações do dirigente escolar no sentido de levá-lo a se comprometer com esse princípio.

Ainda no estudo do CEDHAP (2011), realizado em parceria com a Fundação Victor Civita, sobre o perfil dos gestores escolares, os diretores opinaram que o concurso público seria o segundo melhor mecanismo de seleção. Apenas na Região Sudeste, conforme a pesquisa, essa sequência se inverte, sendo o concurso público considerado como o melhor mecanismo de acesso ao cargo.

### **3.2.3. Seleção (ou concurso público)**

Além da eleição e da indicação, o estudo mostrou que o concurso público também está presente no cenário nacional, sendo realizado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e, recentemente, pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Conforme Souza (2006), parte dos educadores e administradores de sistemas de ensino têm se mostrado favoráveis à realização de concursos públicos para a lotação do quadro dirigente da escola, alegando que o diretor concursado estaria menos submisso às variantes políticas da escola e do sistema de ensino.

Segundo Costa, um pleito que pretende selecionar professores com sólida formação deve valorizar a experiência no magistério, medida pelo tempo de serviço; considerar a formação e a atualização do profissional, ao incluir os cursos de curta e longa duração; não desprezar os debates concernentes às questões educacionais, sociais ou políticas, ao contabilizar pontos pela participação em congressos, seminários, simpósios e encontros; e contemplar os esforços dos profissionais que procuram ampliar e aprofundar conhecimentos em sua área de atuação em cursos de licenciatura,

especialização, mestrado e doutorado. Para ele, um bom concurso não é tudo, entretanto, pode ser o início de um relevante trabalho a ser desenvolvido na educação escolar.

Essa opinião já é partilhada por alguns movimentos sociais. Em 2012, no Estado de São Paulo, integrantes do movimento Por uma Educação Melhor, dentre eles o ex-jogador de futebol Raí, uniram-se para propor que os diretores de escolas do município de Ribeirão Preto fossem contratados por concurso público e não por indicação política (YAMADA, 2012).

Em tese, o concurso favorece a estabilidade e, ocasionalmente, maior permanência de tempo na mesma escola. Esse dado seria favorável a uma gestão competente, de acordo com Abrucio. A escola com pior desempenho entre as estudadas em seu trabalho foi aquela que teve maior rotatividade de diretores. *“Ficará muito difícil fazer uma reforma educacional sustentável a longo prazo se os atores do sistema sentirem uma grande incerteza em relação à vigência das regras”*(ABRUCIO, 2009, p. 1).

O problema de ter um mandato curto é que quem está no cargo não planeja mudanças profundas, pois sabe que não conseguirá concretizá-las, e os professores e funcionários não se esforçam para viabilizar as ações propostas, com a certeza de que logo haverá outro gestor, com novas ideias e sugestões. A expectativa de permanência na função, portanto, dá mais credibilidade ao diretor para promover as mudanças necessárias (FRAIDENRAICH, 2012b).

Para Lück, a opção pelo concurso público evita o problema de lidar com o tempo curto no cargo de direção, já que o diretor aprovado pode exercer a função até a aposentadoria. Porém, ela gera outros inconvenientes: o gestor pode se acomodar com a proteção da estabilidade no emprego ou ser designado para atuar numa escola em que não gostaria de trabalhar (SERPA, 2012c).

Finalmente, há que se lembrar que o concurso público para diretor requer habilidades específicas. Questionado sobre o processo de eleição direta, cuja entrevista está anexa ao final do presente trabalho (Anexo II), o superintendente de gestão de pessoas da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Antoine Lousao, justificou porque a Secretaria optou por seleção pública interna em vez de promover as eleições nos quadros do magistério estadual.

Por vários motivos, a gente identificou primeiro que a nossa rede não tinha nem maturidade, nem acompanhamento suficiente pra garantir a lisura e a ausência de



qualquer influência de interesses de particulares neste processo de eleição. Por isso, a gente achou que não havia segurança neste processo. Em segundo lugar, a gente quer trabalhar competências e resultados, a gente quer dizer que o processo seletivo é uma maneira de pontuar melhor essas competências requeridas pra designar o nosso servidor, pra atingir aquele resultado que a educação almeja (LOUSAO, 2013).

De forma semelhante a Lousao, com respeito a essa modalidade de seleção, Terezinha Saraiva, antiga secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro, discorre que,

Há um aspecto que quero ressaltar, a favor do concurso público. O gestor de uma escola deve se sentir como uma peça da Secretaria de Educação. A prática mostrou-me que se você tiver um diretor que chegou à função por indicação (que, felizmente parece que acabou) ou por eleição, tem compromisso com quem o indicou ou o elegeu e não com a Secretaria de Educação. Se o gestor da escola não se sentir peça importante do sistema e representante da Secretaria, as determinações emanadas da Secretaria morrem na soleira da porta da escola. O gestor colocado na escola, pela Secretaria, tem compromisso com ela. Sente-se um braço da Secretaria (SARAIVA, 2012).

A compreensão do concurso público como critério para a escolha dos dirigentes escolares pressupõe que a direção escolar é um cargo técnico, cujo ocupante o desempenhará permanentemente. Trata-se de reconhecer o diretor como um burocrata, no sentido weberiano. Por trás da profissionalização do cargo de diretor está a ideia de excelência do conhecimento técnico, conforme proposta por Max Weber.

O concurso público parece garantir a moralidade e a transparência necessárias na lotação de qualquer cargo público e é um bom instrumento para a seleção técnica das pessoas que estariam aptas ao cargo. A autoridade emerge do domínio técnico da função. Mendonça reafirma essa ideia ao assegurar que “*O concurso público é apontado como alternativa para superação do clientelismo das indicações políticas, uma vez que, em função de critérios impessoais que devem presidir essa forma de seleção, os escolhidos o são pelos seus próprios méritos*” (SOUZA, 2006, p. 192).

Aqui abrimos um parêntese para discorrer brevemente sobre as organizações burocráticas a partir do ideário weberiano. Para Weber, a burocracia é uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objetivos (fins) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos. Na concepção de Max Weber, a organização burocrática, maximizando a racionalização, tornar-se-ia mais eficiente, resistindo melhor ao personalismo e subjetivismo dos administradores. Trata-se de um modelo impessoal e racional de gerir as organizações para garantir-lhes a eficiência.

A burocracia se caracteriza pela profissionalização dos seus participantes. Cada funcionário é um profissional pelas seguintes razões: é um especialista, ou seja, especializado nas atividades do seu cargo; é assalariado - os funcionários da burocracia participam da organização e recebem salários correspondentes ao cargo que ocupam; é nomeado por superior hierárquico; seu mandato é por tempo indeterminado; segue carreira dentro da organização; o administrador profissional administra a organização em nome dos proprietários, não possui a propriedade dos meios de produção; é fiel ao cargo e identifica-se com os objetivos da empresa; o funcionário passa a defender os interesses do seu cargo e da sua organização (WEBER, 1978).

Assim, na burocracia a escolha das pessoas é baseada no mérito e na competência técnica: a admissão, a transferência e a promoção dos funcionários são baseadas em critérios válidos para toda a organização; há necessidade de exames, concursos, testes e títulos para a admissão e a promoção dos funcionários.

O apego ao preenchimento vazio de formulários é uma das principais disfunções da burocracia. Na verdade, o ideal burocrático nunca foi atingido, o de obter o grau máximo de desempenho da organização por meio da excelência e da competência técnica do seu quadro de funcionários.

Somente a competência técnica, por exemplo, não levaria em conta a interface política da função de dirigente, segundo Souza.

(...) se a natureza do trabalho do diretor exigisse em especial o conhecimento técnico para o seu desempenho, assim como ocorre com a função do coordenador pedagógico e do docente em sua sala de aula e das demais funções técnicas da escola (serviços administrativos escolares, de limpeza e conservação, de segurança e vigilância, de atendimento aos alunos), o concurso público possivelmente seria a melhor forma de se escolher quem deve ser a pessoa responsável pela função. Contudo, se se entende que o trabalho do diretor de escola é essencialmente político, com a sua face técnica é verdade, mas antes de tudo político, o concurso público talvez não seja a melhor forma de seleção dos dirigentes escolares (SOUZA, 2006, p. 193).

Acreditamos que, além da competência técnica, em conjunto com a face política do administrador escolar, a função compreende uma tarefa social importante, a *accountability*. *Accountability* está dentro de um item mais amplo, o da transparência, e é inerente à própria função de liderança, conforme já a caracterizamos neste trabalho.

### **3.3. Um exemplo recente de seleção interna**

É uma tendência atual em alguns municípios e estados brasileiros a transição de um modelo de indicação política para um modelo que privilegie critérios

técnicos de seleção de gestores, como o concurso público e a certificação. Coincidentemente, ao mesmo tempo em que nos propusemos a conduzir nossa pesquisa a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro fazia a sua transição, justamente, do modelo de indicação política para o de concurso público.

Achamos válido, então, procurar conhecer sobre a condução do processo, percalço e possíveis resultados e após autorização da Secretaria, entrevistamos Antoine Lousao, superintendente de gestão de pessoas. Esse modelo foi implantado a partir de 2011 pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria Estadual de Educação/SEEDUC. A entrevista completa consta no Anexo II desta dissertação.

Segundo Antoine, a Secretaria identificou o método de seleção de diretor como um dos pontos críticos em educação no Estado, uma vez que o processo anterior era realizado por indicação política, modelo que conflitava com o modelo de gestão por competência que a SEEDUC quer implantar. De acordo com o superintendente de gestão de pessoas, Antoine Lousao,

A seleção é um instrumento, dentro de um planejamento integrado em Recursos Humanos, que envolve políticas de valorização, reformulação do concurso público externo, política de aperfeiçoamento de benefício, criação de funções que não existiam na escola, provimento dessas funções, provimento dos professores que faltam. Então, o processo seletivo é um instrumento inicial, que permite escolher melhor o gestor que vai ser responsável por todo esse instrumental. Tem a parte de currículo, de avaliações periódicas, modelo de gestão, como a sistemática de acompanhamento periódico do alcance dessas metas (LOUSAO, 2013).

Mais adiante, o Superintendente esclarece a dimensão de envolvimento da rede de ensino estadual:

O decreto foi publicado em 7 de janeiro e é um decreto que institui toda a política de valorização dos servidores de educação. Então, ele contempla tanto os métodos de seleção - no caso a gente está focado nos gestores escolares - mas é importante saber que isso abrange toda as funções estratégicas, incluindo o coordenador pedagógico, orientador e diretor regional, diretor da sede, superintendente da sede, o subsecretário da sede, da parte pedagógica. É importante saber disso, mesmo no trabalho que foca na figura do diretor, porque isso cria uma perspectiva de carreira para o servidor. Então, não é um processo isolado (LOUSAO, 2013).

A diferença entre os concursos internos do Rio de Janeiro e de São Paulo, segundo Antoine, é que no Rio não há uma carreira específica para gestor escolar, como ocorre no Estado de São Paulo. Embora o Estado de São Paulo já selecione diretores em seus quadros há muitos anos, no Rio de Janeiro o processo é bastante inicial e ainda não dispõe de dados que demonstrem os resultados efetivos.

Mas a Secretaria tem objetivos bastante definidos em relação ao processo. Segundo ele, o critério técnico foi decisivo para a opção por esta forma de seleção de dirigentes escolares.

Você tem mais chances de acertar um processo seletivo do que em uma indicação política. A indicação política erra muito mais do que acerta. O processo seletivo acerta muito mais do que erra. Só que você tem que acompanhar isso com uma avaliação periódica do servidor. Se você não fizer isso, o simples processo seletivo não vai garantir uma melhoria do resultado. A gente também tem gestores que entraram por processo seletivo e que já foram dispensados porque por mais que você aperfeiçoe o processo seletivo - e é o que a gente está fazendo agora - revendo toda a etapa de avaliação de perfil e competência, afinando essa etapa, por mais que você faça isso, a parte de conhecimento pesa muito e tem habilidades que você só mede no dia a dia (LOUSAO, 2013).

De acordo com o secretário, qualquer membro da carreira de magistério pode se candidatar a uma vaga para diretor. Os pré-requisitos são bastante divulgados a fim de selecionar os melhores em uma rede de cerca de 90 mil servidores. A Secretaria vê na seleção interna uma forma de melhorar os resultados atuais em educação:

Na verdade a gente vinha numa curva descendente de resultados e a gente identificou alguns pilares para serem trabalhados, com foco na aprendizagem, melhoria das condições docentes, das condições de infraestrutura e meritocracia, valorização do magistério. Com esse pilar que a gente desenvolveu essa frente de processo seletivo e também essa lógica de que o gestor indicado não era aquele que tinha as competências pra conseguir os resultados que a gente queria (LOUSAO, 2013).

Conforme Antoine, o mais importante é o desenho e o redesenho do processo. O concurso público para diretor escolar, no Estado do Rio de Janeiro, seria, de acordo com ele, baseado em uma filosofia de gestão por competências e, em seguida, mapeamento de competências.

Conversamos com Antoine sobre o que ele considera as principais habilidades e competências que o diretor deve apresentar. Segundo ele,

Um bom diretor tem que ter liderança. Tem que ter habilidades em comunicação, porque muitas vezes você vê que a mensagem que a Secretaria envia não passa para o diretor, não chega ao professor, e quando chega, acontece com muito ruído. Ele tem que saber organizar a escola. Ele tem uma meta a cumprir em relação à rotina da escola, sabendo delegar. Ele tem saber atuar na adversidade, porque a gente sabe que muitas vezes a gente não tem a situação ideal em termos de infraestrutura, em termos de equipe escolar... Estamos fazendo várias ações pra melhorar isso, mas a gente não chegou ao ponto ideal. Ele tem que conhecer a parte pedagógica, também. Muitas vezes, os nossos diretores acabam se especializando um pouco nos processos. Mesmo os bons diretores, nos processos de prestação de contas de manutenção, de infraestrutura, ou até de gestão de pessoas, acabam deixando de lado, delegando um pouco a questão pedagógica. Então, o planejamento pedagógico da escola também deve ser um instrumento que o diretor deve dominar (LOUSAO, 2013).

Assim, as competências são, especialmente, liderança, visão sistêmica e criatividade, além de uma série de outras competências julgadas importantes pela SEEDUC. Em seguida, a Secretaria de Educação discorre sobre o que significa cada uma destas etapas e como o concurso é executado. O candidato a diretor não precisa ser formado em pedagogia, mas deve possuir experiência nos quadros do magistério. Ele também deve passar por uma prova de títulos.

A etapa de avaliação de perfil não é classificatória, mas ela é eliminatória. Aquele servidor que tenha conhecimento, mas que não tenha essas habilidades sofrerá verificação não só por meio de entrevistas, mas por meio de análises de estudos de casos, de grupos, provas situacionais. A gente começou o processo de concurso de uma forma mais tradicional e agora a gente está afinando o processo neste sentido. (...) Os conteúdos das provas vão desde a gestão até a parte pedagógica. Além disso, a gente tem entre a carreira de diretor e a carreira do diretor adjunto, uma semelhança muito grande. O ideal seria que o diretor adjunto se desenvolvesse e assumisse a escola. (...) O que a gente deseja é fazer um concurso público pra diretor totalmente reformulado com prova de aula e curso de formação eliminatório. Não está na pauta da Secretaria realizar concurso externo pra diretor (LOUSAO, 2013).

As provas escritas são aplicadas pela Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores do Estado do Rio de Janeiro/CEPERJ e as entrevistas e demais etapas que compõem o concurso, pela UERJ.

O processo seletivo tem três etapas, essas três etapas são similares às etapas do concurso público tradicional: uma prova de conhecimento, prova de análise de títulos e uma avaliação de perfil. O que a gente busca cada vez é fazer diferente e inovar pra garantir a presença das competências definidas. Atualmente, a gente está trabalhando em uma etapa de avaliação de perfil, porque como paralelamente a gente tem um mapeamento de competências da Secretaria, com base em todo um Programa de Gestão de Pessoas por competência, a gente tem que usar essas competências em formas de teste e exercícios que possam evidenciá-las. Nas outras etapas, principalmente na etapa de prova objetiva temos de rever o conteúdo bibliográfico e a formulação das questões também pra que não fique um conhecimento muito teórico, mas alguma coisa que seja relacionada mais à prática, e manter a bibliografia relacionada a práticas da gestão escolar (LOUSAO, 2013).

Segundo Lousao, a Secretaria de Educação possui uma superintendência que cuida da gestão da rede escolar e que é responsável pelo acompanhamento dos diretores, via unidades regionais. A superintendência criou, em 2011, um grupo de gestores de escolas. Hoje são 220 profissionais que realizam esse trabalho. Cada gestor de escola acompanha de seis a sete escolas. Para eles também existe um processo seletivo, pois ele também tem esse papel de orientar o diretor na gestão do planejamento estratégico.

Nesta hora a gente tem também um acompanhamento por parte do diretor regional pedagógico que vai orientá-los de acordo com o tempo de experiência, perfil dos

candidatos e também de acordo com a disponibilidade de vagas. A opção final é do candidato a diretor, sabendo que a partir dali ele assume o risco da gestão. Porque não existe um direito adquirido de permanecer na gestão. A aprovação em concurso só dá o direito de você entrar. Por isso, essa fase de aconselhamento e acompanhamento neste sentido (LOUSAO, 2013).

Para o futuro, em relação aos concursos internos, a ideia da SEEDUC é realizar concursos para diretores adjuntos, somente. Ao ingressar na função, o diretor será avaliado e se houver alcançado bons resultados durante seu acompanhamento, poderá ser promovido a diretor-geral.

O nosso plano para o segundo semestre deste ano, quando haverá mais uma seleção para o semestre atual, é, ao invés de fazer um processo seletivo pra diretor e um processo seletivo separado para diretor adjunto, fazer um processo seletivo só pra diretor adjunto e uma vez diretor adjunto, o servidor passa por todo um processo de formação obrigatório de acompanhamento, de avaliação obrigatória, de acordo com o desempenho dele. Assim, ele se torna apto a assumir uma função de direção geral e aí você tem várias vantagens. Primeiro você vai ter uma direção geral e profissional que você tem certeza de que formou do jeito que você precisa antes de assumir a função; segundo, você cria uma reserva pra poder suprir a necessidade de diretores-gerais (LOUSAO, 2013).

Em relação à alocação, Antoine afirma que o candidato a diretor, uma vez aprovado no processo seletivo, é chamado a optar pelo local de trabalho, de acordo com as vagas disponíveis que as escolas apresentem. Por ordem de classificação, o aprovado pode optar pela escola onde deseja trabalhar sem que o Estado intervenha na liberdade de escolha do servidor.

Antoine afirma que hoje ainda não se alcançou o número adequado de candidatos e dentre os que se candidatam muitos não são aprovados. Dessa forma, após as mudanças e a instituição do Decreto 42.793/2011, Anexo IV, coexistem hoje na rede estadual de ensino diretores concursados e diretores indicados, além de designações interinas - as quais não deixam de ser uma indicação - até a vinda de um diretor, em definitivo, para a escola.

Muitas vezes, o processo seletivo não alcança o suficiente para aprovação. Nesse caso, a gente coloca um designação interina que fica por 6 meses que podem ser renovados por mais 6 meses. Em caso excepcional, acrescentam-se mais 6 meses. No total, o servidor pode permanecer por até 18 (dezoito) meses como diretor interino, autorizados pela unidade regional e pela SEEDUC. Contudo, o alvo do novo modelo é ser uma maneira de reduzir as designações interinas e fortalecer o processo seletivo. (...) Em relação aos números de inscritos, a gente não tem, através do processo seletivo, constatado número suficiente pra trocar todos os diretores indicados por aprovados no concurso (LOUSAO, 2013).

Em seguida, os diretores passam por treinamentos oferecidos pela SEEDUC. De acordo com o Superintendente, diretores, orientadores pedagógicos, professores, secretário escolar e coordenadores pedagógicos totalizaram 17 mil treinamentos no ano de 2012. No ano de 2013 a SEEDUC optou por reformular algumas ações de treinamento, como as que envolvem coordenadores pedagógicos, diretores, diretores adjuntos, gestores das sedes das regionais e agentes de leitura.

As funções de coordenador pedagógico e orientador educacional, acrescenta Antoine, eram funções que eram exercidas por professores escolhidos pela escola, professores que não tinham uma função, uma remuneração e uma formação específica de forma continuada. A Secretaria procurou melhorar as gratificações de algumas funções e tentar atrair mais servidores para essas funções.

Perguntado sobre como se dá esse controle do processo, Antoine reiterou que o Estado possui uma central de relacionamento com os cidadãos, considerando-se que as habilidades e competências que os diretores devem possuir estão previstas nos documentos que a SEEDUC publica e estão especificados no edital de seleção interna.

A gente tem uma central de relacionamento que funciona com vários canais, telefone web, atendimento presencial. Além disso, a gente faz, rotineiramente, o nosso acompanhamento. O Estado dispõe de um *checklist* de afazeres que o diretor tem. Reforçamos também o acompanhamento das atribuições do diretor que vão desde os processos de formação de alunos, alocação de professores, censo escolar, utilização das verbas, que são repassadas pra escola, manutenção da escola. É isso que a gente acompanha de perto, além do acompanhamento feito pelo diretor regional, que está sobre a responsabilidade dele: prestação de contas, de forma mais sistematizada, via sistema de avaliação de competência, que é feito pelos superiores dele. Isso está no decreto. Se a avaliação for negativa, o gestor é destituído. Mas a gente já tinha essa avaliação dele, feita de forma rotineira pela regional. Agora a gente vai realizá-la de forma ainda mais sistematizada, inclusive com um software desenvolvido pra isso (LOUSAO, 2013).

Lousao afirma que a equipe responsável atua em conjunto e representa uma peça-chave na implementação desse processo. Segundo ele, dentro da superintendência existe uma diretoria de gestão de carreiras e dentro dessa diretoria, uma coordenação de recrutamento e seleção.

Para ele, a questão do processo seletivo tem que estar ligada à questão da formação, ao planejamento de carreiras, à avaliação constante do processo e a uma série de políticas de reconhecimento da organização: bonificação por resultados, por exemplo. É um conjunto de medidas que vai além da implementação do concurso. As diversas equipes que trabalham têm de estar articuladas.

Sobre os resultados obtidos até o momento, ele observa:

A gente, agora, está começando a medir uma correlação entre, tanto o desempenho escolar e os diretores oriundos de processo seletivo, como a correlação entre a avaliação do servidor por competência e o processo seletivo. A gente está começando a fazer isso. O que a gente pode dizer é que o processo seletivo é uma forma de ingresso. Eu acredito que ele sozinho não garante essa melhoria efetiva de gestão (LOUSAO, 2013).

Ainda assim, com respeito aos objetivos esperados dentro de um planejamento mais abrangente, no futuro, a Secretaria espera melhorar a sua posição atual em relação aos demais estados brasileiros,

No final de 2010 estabeleceu-se uma meta para a Secretaria de Educação. Em 2014, com base no resultado da Prova Brasil de 2013, estaremos entre os cinco melhores estados do Brasil, em termos educacionais. Com base nessa meta, a SEEDUC desdobrou a meta por regional e por escola. Essa meta foi calculada projetando-se o crescimento dos Estados e o nosso. Éramos o 26º Estado e, agora, somos o 15º. Temos um planejamento até 2023. Esperamos, a curto prazo, melhorar os resultados, melhorar a gestão. Hoje, temos um controle da nossa base de dados muito mais eficiente. O controle dos repasses é mais eficiente. A garantia de nossas ações acontece de forma mais eficiente (LOUSAO, 2013).

Todo esse projeto recém-implantado vem ao encontro do que já fora por nós mencionado e que Lück classifica como uma tendência mundial que aponta para a profissionalização, reafirmado por Serpa: *“O que se percebe, ao estudar o acesso ao cargo em outros países, é que as exigências técnicas e a formação estão cada vez mais presentes nos processos de escolha dos gestores”* (SERPA, 2011, p.1).



## CAPÍTULO IV COLHENDO DADOS

### 4. Análise Empírica: os dados do SAEB

Neste trabalho, tentamos obter dados sobre nossa questão, que é: a forma de seleção de administradores escolares pode replicar bons resultados em educação? Ao escolher este tema pensamos em analisar os formatos de seleção de gestores públicos como política social promotora de melhorias em educação. Neste sentido, a partir das informações coletadas em literatura e apresentadas anteriormente, supomos que:

- A gestão eficiente é fundamental para obtenção de bons resultados em qualquer instituição - seja uma escola, um hospital, uma empresa ou de outro tipo;
- Para implementar uma gestão efetiva que promova melhorias no ambiente institucional torna-se imprescindível identificar a forma de seleção que atrai candidatos mais qualificados. Hoje, no Brasil, existem três modalidades de seleção de gestores escolares mais frequentes: a indicação política, a eleição direta e o concurso público;
- Sob nossa ótica, os concursos públicos para administradores escolares em nosso país têm merecido escassos estudos e nossa pesquisa poderia contribuir para enriquecer o debate em torno da questão.

Acreditamos que investimentos em seleções públicas adequadas para administradores escolares públicos resultariam em:

- Impactos positivos sobre toda a comunidade escolar, incluindo-se aí docentes, alunos e pais;
- Mais bem administradas sob os pontos de vista pedagógico e administrativo, as escolas apresentariam um diferencial positivo em relação ao rendimento escolar e a outros problemas que afetam a educação pública tais como violência escolar, evasão, índices de repetência, entre outros.

Como já foi dito, as eleições são amplamente aceitas pela comunidade escolar e adotadas pela maioria das escolas em oposição à seleção por concurso público, sobre a qual ainda não se dispõe de muitos estudos teóricos no Brasil. Por fim, a

indicação política constitui a modalidade de seleção que sofre maior rejeição por parte da comunidade escolar. No entanto, a indicação ainda tem forte presença no Brasil.

Pensamos que comparar os três grupos - diretores concursados, diretores eleitos e diretores indicados - seria uma boa alternativa para pensar em estratégias de ação para a educação a partir das diferenças entre eles.

Dessa forma, optamos por estudar pesquisa implementada pelo Ministério da Educação/MEC realizada a partir de dados colhidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP para o Sistema de Avaliação de Ensino Básico/SAEB, a qual contém os dados de que precisamos para nosso trabalho. Selecionamos os dados do SAEB 2011.

#### **4.1. SAEB: Metodologia e Objetivos**

O SAEB levanta dados junto a diretores e professores com o auxílio da aplicação de questionário padrão, ou questionário socioeconômico, conforme designado pelos técnicos do MEC. Além disso, o SAEB estabelece matrizes de referência para avaliar o ensino de matemática e língua portuguesa a estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental. O objetivo é conhecer a habilidade dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática e, para tanto, o sistema aplica provas aos alunos com o intuito de produzir estimativas confiáveis acerca daquela habilidade.

Nesse sistema de avaliação, de aplicação bienal, os avaliadores submetem um conjunto bastante razoável de escolas públicas e privadas a uma avaliação pedagógica. Nesse procedimento, além das provas aplicadas aos alunos de 5ª e 9ª séries do ensino fundamental, professores, diretores e os próprios alunos dessas escolas são inquiridos por meio de questionário e chamados a responder sobre si mesmos, a escola, os procedimentos pedagógicos e, no caso dos diretores, os processos de gestão.

Os dados de 2011 envolvem questionários respondidos pelos diretores das escolas públicas e privadas, professores e alunos. Analisamos somente o questionário respondido pelos Diretores de Escolas, o qual se encontra no Anexo VII desta dissertação.

Alguns profissionais da educação criticam instrumentos como o SAEB, alegando que eles não conseguem avaliar de forma adequada a realidade concreta da prática pedagógica que se passa em cada sala de aula e, ainda em menor condição, não consegue identificar o real nível de aprendizagem de cada aluno avaliado devido ao fato

de que o que se passa nas salas de aula do país tem tal grau de diversidade que uma prova estandardizada não consegue capturar.

Segunda crítica feita ao SAEB se centra no fato de ele acabar definindo a pauta do que deve ser ensinado na educação básica, uma vez que estabelece um padrão mínimo ao cobrar um conjunto de conhecimentos das diferentes áreas de ensino, podendo ser entendido, inclusive, como o currículo oficial (SOUZA et al., 2005).

Terceira crítica se refere ao fato de que o SAEB ignora as diferenças regionais/locais: um instrumento de medida pode ser válido para um curso, mas não para outro. Pode ser válido para um currículo, mas não para outro; para um professor, mas não para outro, inclusive, pode ser válido para uma escola, mas não o ser para outra instituição (VIANNA, 2003).

Esse aspecto ainda se agrava quando se observa que o SAEB trabalha com uma escala padronizada nacionalmente: Será razoável colocar centenas de milhares de sujeitos em uma única escala, ignorando completamente a diversidade social, econômica, cultural e educacional dessa população e as distorções que influenciam a caracterização dos vários índices de desenvolvimento humano? Não seria razoável construir normas diferenciadas por regiões, levando em conta a diversidade das características individuais ? (VIANNA, 2003)

São críticas procedentes, mas não mudam a realidade de que há dados importantes sobre a organização das escolas e sobre o desempenho estudantil sendo produzidos “*e parece necessário o debate sobre o uso desses dados como instrumento de melhoria da ação pública*” (SOUZA et al., 2005) ou simplesmente para a mudança da lógica da competição que por vezes parece associada a esses programas de avaliação.

O SAEB não expressa a qualidade real do ensino básico brasileiro, mas dá condições de identificar aspectos que podem interferir nele. Os perfis dos dirigentes e dos processos de gestão escolar, tarefa tornada possível com esses dados, somam-se àqueles aspectos, permitindo conhecer um pouco melhor as pessoas e os processos, de sorte a se avaliar melhor a realidade educacional brasileira e, assim, compreender um pouco mais os problemas que a afligem.

Dado o fato de que o SAEB aplicou seu questionário a cerca de 56 mil gestores escolares, isso possibilita a nossa necessária busca por informações que possam identificar, ainda que não tão detalhadamente, os elementos comuns à educação nacional, levantando indicadores que permitam perceber a extensão dos problemas.

O SAEB teve início na metade da década de 1980, período em que o país reclamava de maneira mais enfática por soluções para os problemas educacionais. Nessa ocasião construiu-se um aparente consenso dentro das entidades governamentais de que as soluções dependiam cada vez mais do estabelecimento de um rigoroso programa de avaliação da educação (PESTANA, 1998).

A constituição do SAEB passou então a ser sistematizada na busca de coleta de informações acerca do “*que estava sendo gerado no setor educacional, como, onde, quando e quem era o responsável pelo produto obtido*” (PESTANA, 1998, p. 66). Em 1995, o SAEB atingiu todo o território nacional e todas as redes de ensino, mas mesmo em anos anteriores já havia a aplicação de provas padronizadas nacionalmente para medir o desempenho dos alunos. O SAEB vem sendo aplicado desde então a cada biênio.

O SAEB aplicou, em 2011, as avaliações e os questionários em 3.647 escolas públicas e particulares, guardadas as devidas proporções, pois as escolas estão localizadas em municípios de todo o país, divididas em estratos amostrais distintos, retirados a partir da aplicação de ferramentas estatísticas avançadas. A escolha dessas escolas foi realizada por amostragem. Dado que a pesquisa foi realizada desta forma, proporcionalmente temos que o percentual de escolas públicas - municipais e estaduais - constitui a maioria de escolas estudadas enquanto o percentual de estabelecimentos de ensino privados foi menor.

Segundo o manual do programa, as escolas participantes foram selecionadas considerando os estratos de interesse (série/ano, dependência administrativa, unidade da federação, localização, área), além do porte da escola (pequena: 1 ou 2 turmas, grande: 3 ou mais turmas). O porte da escola garante que serão amostradas escolas pequenas e grandes. Dentro de cada uma dessas subdivisões (combinações) foram selecionadas escolas de forma probabilística.

Em cada uma dessas combinações foi usado o CEP das escolas para que no sorteio fosse garantido um espalhamento geográfico delas. Assim, como exemplo, um estrato da 3ª série do ensino médio do Estado de São Paulo de escola pública, no interior do Estado, com 3 ou mais turmas, pode ser formado por 1.675 escolas. Dentre estas escolas, foi selecionada uma parte, ordenadas pelo CEP.

Isso garante que sejam selecionadas escolas em todas as regiões do interior do Estado, pois, se isso não fosse levado em consideração, poderiam ser selecionadas somente escolas próximas a São Paulo - o que não garantiria a representação no estrato.

O tamanho da amostra foi calculado de forma a garantir a participação de todos os estratos em cada unidade da federação.

Ao selecionar as escolas, realizou-se uma segunda etapa, a seleção das turmas. Nas escolas definidas como pequenas, ou seja, com uma ou duas turmas, foi selecionada de forma aleatória uma turma; nas escolas grandes, com três ou mais turmas, foram selecionadas aleatoriamente duas turmas.

Depois de selecionadas - as escolas e as turmas - foi feito contato com os estabelecimentos de ensino para saber de sua disponibilidade em participar do SAEB 2011 e, no caso da recusa da escola, uma escola substituta com as mesmas características da escola que se recusou a fazer a avaliação foi selecionada a fim de garantir o plano amostral.

Como já o dissemos, o SAEB não aplica somente as provas. Há o preenchimento de questionários pelos próprios alunos avaliados, pelos seus professores e pelos diretores das escolas públicas envolvidas. Esses questionários se dispõem a apresentar possíveis respostas para as tendências no desempenho escolar medido pelas provas (FRANCO et al., 2003).

Para o alcance de nossos objetivos, somente a análise dos questionários e da classificação é suficiente, em especial do questionário destinado aos diretores. Esse instrumento, por sua vez, possui um total de 212 perguntas objetivas e é aplicado a cerca de 56 mil diretores em todo país - entre gestores de escolas públicas municipais e estaduais e de escolas privadas.

O MEC disponibilizou os dados em planilhas Excel e diante de um número vultoso de dados em cada planilha nos utilizamos do recurso “tabela dinâmica” a fim de simplificar as quantidades. Em seguida, calculamos porcentagens simples para cada grupo, proporcionais ao total geral de seu próprio grupo, para saber qual o percentual do grupo que respondera afirmativamente ao que a questão propusera.

#### **4.2. SAEB: Dados dos diretores**

Dentre as 212 questões propostas aos gestores escolares, selecionamos apenas uma parte. Para efeitos de obtenção dos resultados, as questões selecionadas serão analisadas em comparação com a questão que assumimos como central para o nosso trabalho: a questão 21 do questionário aplicado a cerca de 50 mil gestores escolares em todo o país pelo SAEB/MEC.

Essa questão é considerada a principal porque procura levantar de que forma o diretor assumiu a direção da escola: por seleção (concurso), eleição, seleção e eleição, indicação de técnicos, indicação de políticos, outras indicações, outras formas. E a partir da variável que diz respeito à forma como os diretores de escola são selecionados, realizamos as demais comparações do nosso trabalho.

O resultado é apresentado na Tabela 1, abaixo.

**Tabela 1 - Questão 21**

<i>Seleção</i>	5.891	10%
<i>Eleição</i>	11.389	20%
<i>Seleção e eleição</i>	7.566	13%
<i>Indicação de técnicos</i>	6.652	12%
<i>Indicação de políticos</i>	12.413	22%
<i>Outras indicações</i>	7.621	13%
<i>Outra forma</i>	5.379	10%
<b>Total geral</b>	<b>56.911</b>	<b>100%</b>

*Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP – 2011*

A partir da identificação daquelas que julgamos mais relevantes para as conclusões do nosso trabalho, foram escolhidas as questões 4, 9, 13, 20, 22, 24 a 30, 36, 37, 43, 55 a 68, 116, 197, 198, 199, 201, 203 e 205 (Anexo VII), perfazendo um total de 36 questões dentre as 212 que compõem o questionário dirigido aos gestores escolares.

Com respeito aos grupos de análise da Tabela 1 identificamos somente os três que especialmente nos interessam: “seleção”, que significa seleção por concurso público interno, atualmente realizado pelos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo; “eleição”, isto é, o grupo dos diretores que assumiram a gestão por meio de eleição direta nas escolas; e “indicação de políticos”.

Ao iniciarmos nossa pesquisa, pensávamos que essas seriam as principais formas de seleção implementadas, mas nos surpreendemos por constatar que existem outras formas de seleção que desconhecemos: “indicação de técnicos”; “outras indicações”; “outras formas”; “seleção e eleição”.

Nesse ponto, acreditamos, conforme o Relatório Final escrito por Heloísa Lück para pesquisa realizada pelo CEDHAP (2011), que 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 (p. 191), além de modalidades mistas de seleção compreendendo a combinação de duas formas de seleção, como certificação e eleição, concurso e entrevista, entre outros.

Cabe aqui abrir um parêntese sobre a certificação. Trata-se de um modelo novo e que tem sido aplicado em alguns estados da federação onde tem obtido resultados bastante expressivos, por exemplo, no estado de Minas Gerais – estado que obteve o primeiro lugar no IDEB, no Brasil, no ano de 2011. Trata-se de um modelo novo de seleção baseado na aferição de competências conforme o alcance de metas estabelecidas pela Secretaria de Educação a partir das quais o candidato a diretor escolar é certificado.

A nosso ver, a certificação não difere tanto do concurso, no sentido de priorizar critérios técnicos com respeito à seleção de diretor escolar. A diferença, segundo Lück (CEDHAP, 2011), é que

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. (p. 165)

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, o processo de certificação ocupacional não constitui concurso público para investidura em cargo ou função pública, assim como não assegura ao candidato direito à ocupação ou nomeação no cargo, limitando-se a credenciar, junto à SEE, os profissionais certificados, na forma do Edital, para a formação de um banco de potencial. Porém, as etapas são as mesmas do concurso público: provas objetivas e de títulos.

Em recente seleção realizada pelo município de Uberaba, em outubro de 2013 (RICETO, 2014), notamos que aos candidatos a gestor escolar era solicitado *“estar há dois anos na unidade escolar para qual se candidatará; licenciatura em pedagogia e; preferencialmente ter curso em Gestão Escolar.”* Além disso, *“a nota de corte é de 60%”*.

As diferenças entre resultados obtidos por meio dos processos seletivos de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas pode estar na forma como eles são conduzidos – mas isso seria objeto de outra dissertação, ou seja, os impactos que a própria condução do

processo seletivo possui. Assim, apesar de Minas ter boa colocação no quadro educacional, os outros estados que também aplicam processos seletivos diferem nos seus resultados, em relação a Minas.

Fechando estes parênteses sobre a certificação e retornando à nossa análise, em relação à modalidade “outras formas de seleção” o que mais nos chamou atenção foi: quais seriam as outras formas, excluídos o concurso, a eleição direta e a indicação, de assumir a gestão de uma escola?

Verificamos também que se somarmos os grupos “seleção”, “seleção e eleição” e “eleição” obteremos 43% de profissionais contra a soma total de 47% dos grupos “indicação de técnicos”, “indicação de políticos” e “outras indicações”, o que demonstra ainda forte presença das indicações no Brasil – em que pese a pesquisa do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado/CEDHAP, sobre o perfil dos gestores, citada no capítulo II deste trabalho, de acordo com a qual o número percentual de diretores indicados havia caído.

Selecionamos, então, os grupos puros, conforme havíamos definido no início de nossa pesquisa, por pensarmos que se trata de um facilitador na hora de comparar os resultados obtidos por cada grupo. Dessa forma, de 56 mil nosso universo se reduziu a aproximadamente 29 mil gestores escolares.

**Tabela 2 - Questão 21**

<i>Concursados</i>	<i>5.891</i>	<i>20%</i>
<i>Eleitos</i>	<i>11.389</i>	<i>38%</i>
<i>Indicados</i>	<i>12.413</i>	<i>42%</i>
<b><i>Total geral</i></b>	<b><i>29.693</i></b>	<b><i>100%</i></b>

*Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011*

Estabelecemos, para cada grupo, uma porcentagem que se refere à quantidade de indivíduos do grupo que respondeu afirmativamente a determinada indagação em relação ao total de integrantes do mesmo grupo e elaboramos nossa análise com base na classificação das 36 questões selecionadas de acordo com as competências relacionadas na primeira parte de nosso trabalho, cujos resultados surgem a seguir.

Tendo em vista nossa análise, resgatamos todas as competências descritas no Capítulo I e dividimos as questões selecionadas no questionário do SAEB/MEC entre as competências analisadas. A seguir, descrevemos a primeira a ser detalhada no



capítulo I e de novo nesta parte que trata da metodologia, mas agora à luz das respostas dadas pelos diretores por meio do questionário aplicado pelo MEC em escolas brasileiras.

#### 4.2.1. Competências de liderança

Como já citado anteriormente, a Resolução SE nº 70, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, define, com respeito à gestão democrática, tarefas executadas pelo diretor as quais compreendam o desenvolvimento de processos e práticas adequados ao princípio de gestão democrática do ensino público, como aplicação dos princípios de liderança, mediação e gestão de conflitos; garantia da atuação e do funcionamento dos órgãos colegiados como conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, induzindo a atuação de seus componentes e incentivando a criação e a participação de outros; estímulo ao estabelecimento de parcerias com vistas à otimização de recursos disponíveis na comunidade; e o exercício de práticas comunicativas junto às comunidades intra e extraescolares, por meio de diferentes instrumentos.

Os itens 65 a 68 correspondem à boa execução da **liderança** por parte do gestor. As questões 65 a 68 discorrem sobre as condições para o exercício do cargo de diretor na escola. Na questão 65, abaixo, o diretor é questionado sobre se há interferências externas em sua gestão. As escolas onde os diretores são indicados são aquelas em que os diretores respondem existir mais ingerência externa, juntamente com as dos diretores eleitos.

#### *Há interferências externas em sua gestão?*

**Tabela 3 - Questão 65**

	<i>Total geral</i>	<i>Sim</i>		<i>Não</i>	
<i>Concursados</i>	5.825	2.469	42%	3.356	58%
<i>Eleitos</i>	11.202	4.037	36%	7.165	64%
<i>Indicados</i>	12.206	4.512	37%	7.694	63%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>29.233</b>	<b>11.018</b>		<b>18.215</b>	

*Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011*

A questão 66 pergunta sobre se a direção recebe apoio de instâncias superiores. Para essa questão todos os grupos afirmam receber apoio. Também é

interessante notar que os concursados, ainda que com pouca diferença, são os que mais recebem apoio, embora sejam, teoricamente, o grupo mais independente em relação à entrada no cargo de diretor.

***A direção recebe apoio de instâncias superiores?***

**Tabela 4 - Questão 66**

	<b>Total geral</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>	
<i>Concursados</i>	5.851	5.405	92%	446	8%
<i>Eleitos</i>	11.260	9.985	89%	1.275	11%
<i>Indicados</i>	12.270	11.028	90%	1.242	10%
<b>Total geral</b>	<b>29.381</b>	<b>26.418</b>		<b>2.963</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A questão 67 indaga sobre a existência de troca de informações com diretores de outras escolas. Para essa questão, todos os grupos apresentam resultado, praticamente, igual.

***Há troca de informações com diretores de outras escolas?***

**Tabela 5 - Questão 67**

	<b>Total geral</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>	
<i>Concursados</i>	5.858	5.433	93%	425	7%
<i>Eleitos</i>	11.327	10.598	94%	729	6%
<i>Indicados</i>	12.337	11.579	94%	758	6%
<b>Total geral</b>	<b>29.522</b>	<b>27.610</b>		<b>1.912</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

E, finalmente, a questão 68 indaga sobre o apoio da comunidade escolar à sua gestão. Mais uma vez, as respostas são bastante semelhantes, com os três grupos apresentando uma adesão maciça da comunidade à sua gestão.

***A comunidade escolar apóia a sua gestão?***

**Tabela 6 - Questão 68**

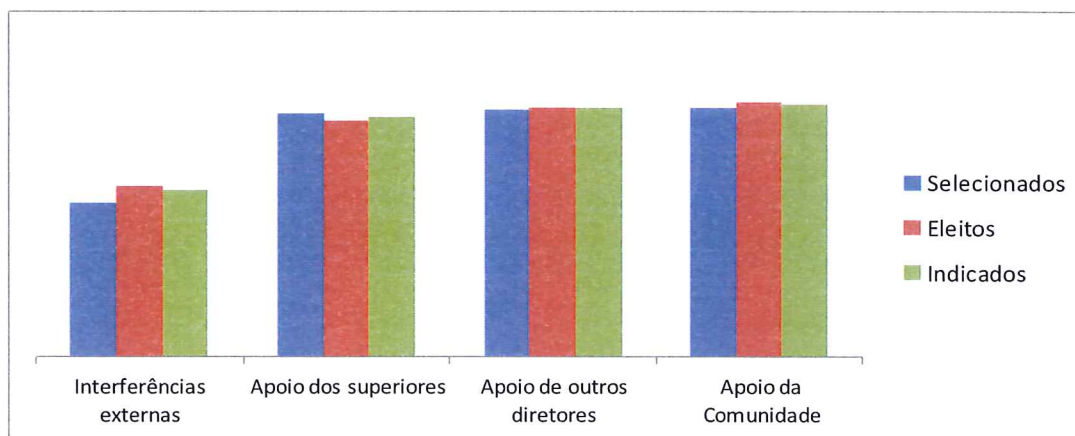
	<b>Total geral</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>	
<i>Concursados</i>	5.859	5.492	94%	367	6%
<i>Eleitos</i>	11.328	10.912	96%	416	4%
<i>Indicados</i>	12.347	11.675	95%	672	5%
<b>Total geral</b>	<b>29.534</b>	<b>28.079</b>		<b>1.455</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

Para as questões 66, 67 e 68 crê-se que o ideal seria compará-las aos questionários de outros tipos de respondentes, como professores, pais e funcionários, pois é provável que os diretores tenham em sua maior parte uma tendência a afirmar que recebem apoio de instâncias superiores, da comunidade escolar e possuem interação com os demais diretores. Acreditamos que dificilmente um diretor afirmaria que não interage com os demais, não recebe apoio das autoridades e não é aceito pela comunidade escolar. Por isso, temos certa reserva em relação a essas respostas.

No gráfico colocado abaixo, visando a sintetizar as opiniões anteriores, verifica-se que todos os grupos se avaliaram positivamente, destoando apenas em relação a interferências externas em sua gerência. Constatamos que para o item liderança, os gestores escolares apresentaram resultados quase idênticos.

**Gráfico 1**



Fonte: Elaboração própria

#### 4.2.2. Competências de planejamento

No contexto escolar, as reuniões são importantes porque nelas os professores decidem a execução do plano pedagógico, o planejamento das aulas, trocam ideias, debatem em torno dos problemas da escola e dos alunos e decidem em conjunto. Trata-se de uma gestão mais inclusiva.

Interessante ressaltar que a inclusão dos pais e da comunidade escolar como participantes ativos do processo educacional está prevista nessa legislação. Erroneamente, uma parcela dos diretores pode supor que os conselhos são perda de tempo e que somente as aulas importam em uma escola, quando, na verdade, isso leva a uma conformação e a um silenciamento em torno das questões fundamentais do ensino.

Mas, é fundamental que existam instâncias onde se realize o planejamento conjunto entre os integrantes da equipe escolar e a comunidade.

De fato, no sistema de ensino chinês, conforme nos relata Ioschpe (2011), “as universidades chinesas entregam professores competentes ao mercado, mas o que os torna excepcionais é o ritmo intenso e colaborativo de trabalho ao qual se submetem quando chegam às escolas”. Isso inclui o compartilhamento semanal de práticas de ensino de sucesso e o recebimento de bônus pelos portadores de melhores práticas.

O professor e sua formação adequada – auxiliada entre outras coisas pelas trocas em reuniões de cunho pedagógico – é o centro gravitacional de todo o sistema. Deste modo, a China foi a primeira colocada na avaliação internacional PISA, promovida pela OCDE, em 2009 – mesmo ano em que a Finlândia, anteriormente citada, ocupou a terceira posição.

Isso posto, a questão 24 indaga aos diretores sobre o conselho de escola. De acordo com a questão, “Conselho de escola é um colegiado constituído por representantes da escola e da comunidade que tem como objetivo acompanhar as atividades escolares. Neste ano, quantas vezes o conselho desta escola se reuniu?” As respostas são (a) uma vez; (b) duas vezes; (c) três vezes ou mais; (d) nenhuma vez; (e) não existe conselho de escola.

Todos os grupos de diretores responderam reunir-se com o conselho de escola por até três vezes ou mais no ano, porém, o grupo dos diretores indicados apresentou um percentual bem menor neste quesito, em comparação aos demais.

*Neste ano, quantas vezes o conselho desta escola se reuniu?*

**Tabela 7 - Questão 24**

	<i>Total</i>	<i>A</i>		<i>B</i>		<i>C</i>		<i>D</i>		<i>E</i>	
<i>Concursados</i>	5.825	218	4%	772	13%	4.367	75%	78	1%	390	7%
<i>Eleitos</i>	11.246	342	3%	1.192	11%	8.981	80%	159	1%	572	5%
<i>Indicados</i>	12.138	903	7%	2.482	20%	6.292	52%	344	3%	2.117	17%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>29.209</b>	<b>1463</b>		<b>4.446</b>		<b>19.640</b>		<b>581</b>		<b>3.079</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

Em seguida, as questões 25, 26, 27 e 28 fazem parte de uma mesma pergunta que visa à composição do conselho escolar, sendo que a questão 25, cuja

tabela encontra-se abaixo, indaga sobre se os professores participam do conselho. Dessa vez, os três grupos apresentaram altos percentuais, com poucas diferenças entre eles.

***Os professores participam do conselho da escola?***

**Tabela 8 - Questão 25**

	<b><i>Total geral</i></b>	<b><i>Sim</i></b>		<b><i>Não</i></b>	
<i>Concursados</i>	5.419	5.359	98%	60	1%
<i>Eleitos</i>	10.653	10.564	99%	89	1%
<i>Indicados</i>	9.943	9.740	97%	203	2%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>26.015</b>	<b>25.663</b>		<b>352</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A questão 26 indagou se os alunos participam do conselho escolar. Novamente, todos os grupos afirmaram incluir os alunos, tendo o grupo de diretores indicados o menor percentual em relação aos concursados e eleitos.

***Os alunos participam do conselho da escola?***

**Tabela 9 - Questão 26**

	<b><i>Total geral</i></b>	<b><i>Sim</i></b>		<b><i>Não</i></b>	
<i>Concursados</i>	5.363	4.305	80%	1.058	20%
<i>Eleitos</i>	10.541	8.539	81%	2.002	19%
<i>Indicados</i>	9.786	6.977	71%	2.809	29%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>25.690</b>	<b>19.821</b>		<b>5.869</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A questão 27 demandou sobre a participação dos funcionários no conselho, sendo obtida resposta semelhante em todos os grupos pesquisados - apenas ligeiramente menor para os indicados.

***Os funcionários participam do conselho da escola?***

**Tabela 10 - Questão 27**

	<b><i>Total geral</i></b>	<b><i>Sim</i></b>		<b><i>Não</i></b>	
<i>Concursados</i>	5.405	5.255	97%	150	3%
<i>Eleitos</i>	10.619	10.348	97%	271	3%
<i>Indicados</i>	9.901	9.405	95%	496	5%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>25.925</b>	<b>25.008</b>		<b>917</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

E a questão 28 perguntou sobre a participação dos pais, para a qual todos os grupos responderam de forma semelhante.

***Os pais participam do conselho da escola?***

**Tabela 11 - Questão 28**

	<b>Total geral</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>	
<i>Concursados</i>	5.411	5.227	97%	184	3%
<i>Eleitos</i>	10.622	10.337	97%	285	3%
<i>Indicados</i>	9.919	9.482	96%	437	4%
<b>Total geral</b>	<b>25.952</b>	<b>25.046</b>		<b>906</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

Das quatro questões relacionadas ao conselho escolar - 25 a 28 - percebemos que professores, pais e funcionários da escola participam do grupo, à exceção dos alunos, que são menos contemplados pelo grupo de gestores indicados com relação à participação no referido conselho.

De toda forma, de acordo com os dados coletados somente junto aos diretores de escolas, pelo menos 70% dos alunos e 95% dos professores, pais e funcionários têm participação no conselho, sem investigar como se conduz o processo de decisão neles.

Na questão 29, os diretores foram perguntados sobre quantas vezes ao ano se reuniu o conselho de classe - um grupo formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. As respostas oferecidas foram (a) uma vez; (b) duas vezes; (c) três vezes ou mais; (d) nenhuma vez e (e) não existe conselho de classe. O grupo dos diretores indicados, no entanto, apresenta um percentual bem menor com respeito aos concursados e aos eleitos. 78% dos diretores concursados, por sua vez, se destacam por convocar mais reuniões de conselho de classe.

***Quantas vezes no ano se reuniu o conselho de classe?***

**Tabela 12 - Questão 29**

	<b>Total</b>	<b>A</b>		<b>B</b>		<b>C</b>	<b>D</b>		<b>E</b>		
<i>Concursados</i>	5.834	180	3%	652	11%	4.564	78%	74	1%	364	6%
<i>Eleitos</i>	11.310	435	4%	1.834	16%	7.854	69%	184	2%	1.003	9%
<i>Indicados</i>	12.194	734	6%	1.507	12%	6.340	52%	442	4%	3.171	26%
<b>Total geral</b>	<b>29.338</b>	<b>1.349</b>		<b>3.993</b>		<b>18.758</b>		<b>700</b>		<b>4.538</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

As perguntas 24 a 29 atendem, a nosso ver, à função “**planejamento**” (Ver Anexo VII), enquanto a questão 30 detalha um pouco sobre como essa função é executada. Ela indaga sobre como foi desenvolvido o projeto pedagógico da escola ao longo do ano.

Para essa questão as respostas foram (a) foi elaborado de acordo com o modelo encaminhado pela Secretaria de Educação; (b) foi elaborado por mim; (c) depois de eu ter elaborado uma proposta do projeto, apresentei-a aos professores para sugestões e só depois escrevi a versão final; (d) os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, escrevi a versão final; (e) uma equipe de professores e eu elaboramos o projeto; (f) professores, pais, outros servidores, estudantes e eu, montamos o projeto; (g) foi elaborado de outra maneira; (h) não sei como foi desenvolvido; e (i) não existe projeto pedagógico.

A maioria dos entrevistados afirmou que contam com o conjunto de colaboradores - entre professores, pais e alunos - a letra “f”. Porém, no grupo de diretores indicados, esse percentual é bem menor.

Essa porcentagem, em conjunto com as respostas às questões 26 e 29, nos leva a supor que nas escolas onde os diretores são indicados há indícios de uma menor inclusão da comunidade escolar nas decisões e procedimentos adotados pela escola.

### *Como foi desenvolvido projeto pedagógico ao longo do ano?*

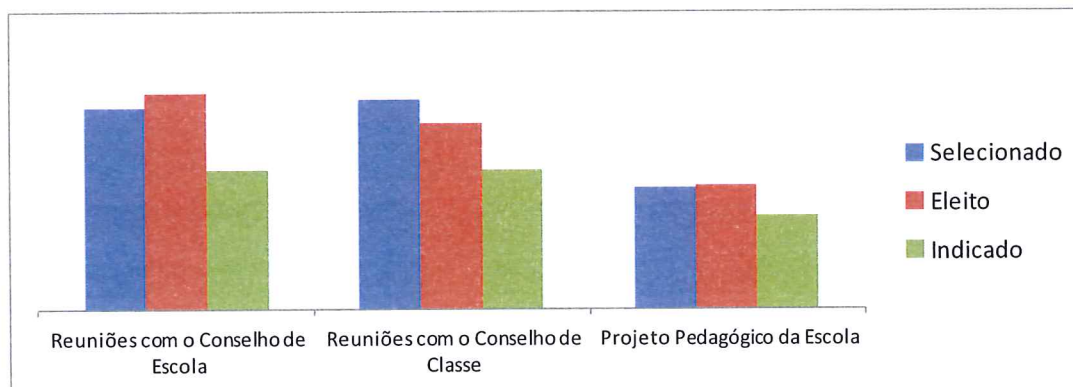
**Tabela 13 - Questão 30**

	Total	A	B	C	D	E	F	G	H	I									
Concursados	5.816	917	16%	26	0,4%	363	6%	243	4%	965	17%	2.640	45%	493	8%	65	1%	104	2%
Eleitos	11.199	1.493	13%	13	0,1%	556	5%	498	4%	2.115	19%	5.183	46%	1.085	10%	67	1%	189	2%
Indicados	12.176	2.073	17%	29	0,2%	671	6%	426	3%	2.736	22%	4.243	35%	885	7%	178	1%	935	8%
<b>Total geral</b>	<b>29.191</b>	<b>4.483</b>		<b>68</b>		<b>1.590</b>		<b>1.167</b>		<b>5816</b>		<b>12.066</b>		<b>2.463</b>		<b>310</b>		<b>1.228</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

O gráfico 2 demonstra que os diretores concursados e os eleitos apresentam resultados próximos. As reuniões com os conselhos escolares e a atenção ao projeto pedagógico da escola são indicativos de maior atenção à gestão pedagógica e democrática por parte destes dois grupos em detrimento do grupo dos diretores indicados.

Gráfico 2



Fonte: Elaboração própria

#### 4.2.3. Competências administrativas

A Secretaria de Educação de São Paulo define como objetivos a serem alcançados pelo diretor, na área administrativa, a promoção da organização da documentação e dos registros escolares; a garantia do uso apropriado de instalações, equipamentos e recursos disponíveis na escola; a promoção de ações de manutenção, limpeza e preservação do patrimônio, dos equipamentos e materiais da escola; a disponibilização de espaços da escola enquanto equipamento social para realização de ações da comunidade local; a busca de alternativas para criação e obtenção de recursos, espaços e materiais complementares para fortalecimento da proposta pedagógica e ao aprendizado dos alunos; a realização de ações participativas de planejamento e avaliação da aplicação de recursos financeiros da escola considerados suas prioridades: os princípios éticos e a prestação de contas à comunidade.

Isso posto, todas as questões relacionadas nessa parte tratam de trâmites burocráticos que visam a aperfeiçoar o bom funcionamento da parte pedagógica.

A questão 20 buscou quantificar a carga horária de trabalho na escola, isto é, a presença do diretor no cotidiano escolar, já que, como sabemos, a ausência frequente do diretor pode prejudicar a execução das atividades escolares. Para essa questão as respostas eram: (a) até 20 horas semanais; (b) até 30 horas semanais; (c) até 40 horas semanais; e (d) mais de 40 horas semanais. Os grupos informaram que trabalham por até 40 horas semanais, novamente com percentual ligeiramente maior para o grupo dos diretores concursados.

***Qual a carga horária semanal de trabalho do diretor na escola?***



**Tabela 14 - Questão 20**

	<i>Total</i>	<i>A</i>		<i>B</i>		<i>C</i>		<i>D</i>	
<i>Concursados</i>	5.891	101	2%	137	2%	4.180	71%	1.416	24%
<i>Eleitos</i>	11.389	289	3%	445	4%	7.617	67%	2.934	26%
<i>Indicados</i>	12.413	371	3%	516	4%	8.596	69%	2.834	23%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>29.693</b>	<b>761</b>		<b>1.098</b>		<b>20.393</b>		<b>7.184</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

Com respeito à questão 20 sua importância reside, como já o dissemos, no fato de que muitos gestores não comparecem às escolas, ficando ausentes delas até por períodos consecutivos. Isso impacta, a nosso ver, a qualidade do ensino oferecido, uma vez que a escola fica sem direcionamento ou outro profissional o exerce no lugar do diretor.

As questões de 55 a 64 e 116 relacionam-se à função **administrativa** do gestor na escola, propriamente dita, e não somente são questões relacionadas ao diretor em si, como a pergunta 20.

As perguntas que vão de 55 a 64 versam sobre quais os problemas que ocorrem na escola. Dentre os problemas relacionados, selecionamos os itens 55, 56, 57 e 64. Abaixo, o item 55 trata da insuficiência de recursos financeiros:

***Há insuficiência de recursos financeiros para a escola?***

**Tabela 15 - Questão 55**

	<i>Total</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Sim, mas não foi um problema grave</i>		<i>Sim</i>	
<i>Concursados</i>	5.815	3.453	59%	1.968	34%	394	7%
<i>Eleitos</i>	11.269	5.480	49%	4.896	43%	893	8%
<i>Indicados</i>	12.262	5.401	44%	5.626	46%	1.235	10%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>29.346</b>	<b>14.334</b>		<b>12.490</b>		<b>2.522</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

Curiosamente, os diretores concursados afirmaram, em um percentual maior, não possuir problemas financeiros, contra 46% dos diretores indicados apresentando esse problema - mas não de forma grave, segundo eles. A utilização adequada dos recursos financeiros é um importante indicador de como está sendo conduzida a gestão administrativa da escola. O outro indicador importante versa sobre

como é decidida a utilização desse recurso, bem como sua prestação de contas - de preferência, efetuada nos conselhos de classe.

Outra faceta da gestão administrativa são os recursos de pessoal. A questão 56 tratou sobre a ausência de professores para alguma disciplina ou série. Para esse item, os três grupos responderam que não faltam professores em suas escolas, mas os diretores indicados apresentam maior percentual, com 65% de quadros completos em oposição aos percentuais similares apresentados pelos grupos de diretores concursados e diretores eleitos.

***Há ausência de professores em alguma disciplina ou série?***

**Tabela 16 - Questão 56**

	<i>Total</i>	<i>Não</i>		<i>Sim, mas não foi um problema grave</i>		<i>Sim</i>
<i>Concursados</i>	5.835	2.701	46%	1.751	1.383	24%
<i>Eleitos</i>	11.290	5.019	44%	3.800	2.471	22%
<i>Indicados</i>	12.310	7.980	65%	2.999	1.331	11%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>29.435</b>	<b>15.700</b>		<b>8.550</b>	<b>5.185</b>	

*Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011*

A questão 57 discorreu sobre a carência de pessoal administrativo. Novamente, os três grupos afirmaram que não falta pessoal administrativo, mas 63% dos diretores indicados contam com quadro completo de funcionários.

***Há carência de pessoal administrativo na escola?***

**Tabela 17 - Questão 57**

	<i>Total</i>	<i>Não</i>		<i>Sim, mas não foi um problema grave</i>		<i>Sim</i>
<i>Concursados</i>	5.828	2.738	47%	1.842	1.248	21%
<i>Eleitos</i>	11.280	5.596	50%	3.721	1.963	17%
<i>Indicados</i>	12.297	7.771	63%	3.336	1.190	10%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>29.405</b>	<b>16.105</b>		<b>8.899</b>	<b>4.401</b>	

*Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011*

As perguntas refletidas nos itens 56 e 57 podem sugerir que os diretores indicados colocam uma maior ênfase nessa faceta da gestão administrativa, qual seja, o controle do quadro de funcionários, de forma a zelar por sua presença na escola.

A questão 58 levanta dados sobre a carência de pessoal pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional). Em 71% das escolas onde os

diretores são concursados não há carência desse tipo de profissional em oposição a 54 e 57% das escolas dirigidas por diretores eleitos e diretores indicados, respectivamente.

***Há carência de pessoal pedagógica na escola?***

**Tabela 18 - Questão 58**

	<b>Total geral</b>	<b>Não</b>		<b>Sim</b>	
<i>Concursados</i>	5.835	4.164	71%	573	10%
<i>Eleitos</i>	11.296	6.146	54%	2.045	18%
<i>Indicados</i>	12.300	6.982	57%	1.662	14%
<b>Total geral</b>	<b>29.431</b>	<b>17.292</b>		<b>4.280</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A questão 59 levanta dados sobre a falta de recursos pedagógicos. Novamente, há 75% de recursos pedagógicos presentes nas escolas dirigidas por concursados. O percentual vai diminuindo à medida que os diretores são eleitos - 68% - e indicados - 58%.

***Há falta de recursos pedagógicos na escola?***

**Tabela 19 - Questão 59**

	<b>Total</b>	<b>Não</b>		<b>Sim, mas não foi um problema grave</b>		<b>Sim</b>	
<i>Concursados</i>	5.826	4.395	75%	1.246	21%	185	3%
<i>Eleitos</i>	11.275	7.662	68%	3.139	28%	474	4%
<i>Indicados</i>	12.285	7.081	58%	4.433	36%	771	6%
<b>Total geral</b>	<b>29.386</b>	<b>19.138</b>		<b>8.818</b>		<b>1.430</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A questão 60 levanta dados sobre interrupção das atividades escolares. Sobre esse dado, as escolas de diretores concursados argumentam não haver interrupção de atividades em 89% das escolas, mas mesmo nas escolas de diretores eleitos e diretores indicados os percentuais foram altos.

***Há interrupção de atividades na escola?***

**Tabela 20 - Questão 60**

	<b>Total</b>	<b>Não</b>		<b>Sim, mas não foi um problema grave</b>		<b>Sim</b>	
<i>Concursados</i>	5.833	5.177	89%	449	8%	207	4%
<i>Eleitos</i>	11.279	8.866	79%	1.613	14%	800	7%
<i>Indicados</i>	12.302	9.294	76%	2.053	17%	955	8%
<b>Total geral</b>	<b>29.414</b>	<b>23.337</b>		<b>4.115</b>		<b>1.962</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A questão 61 levanta dados sobre o alto índice de faltas por parte dos professores. Sobre esse levantamento, as escolas onde os diretores são indicados apresentam um percentual menor de absenteísmo, ao passo que para aquelas com diretores concursados o número de ausências dos professores é maior.

***Há alto índice de faltas por parte dos professores?***

**Tabela 21 - Questão 61**

	<b>Total</b>	<b>Não</b>		<b>Sim, mas não foi um problema grave</b>		<b>Sim</b>	
<i>Concursados</i>	5.832	3.209	55%	1.519	26%	1.104	19%
<i>Eleitos</i>	11.288	7.392	65%	2.805	25%	1.091	10%
<i>Indicados</i>	12.272	9.172	75%	2.365	19%	735	6%
<b>Total geral</b>	<b>29.392</b>	<b>19.773</b>		<b>6.689</b>		<b>2.930</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A questão 62 levanta dados sobre o índice de faltas por parte dos alunos. Tal como na questão anterior, o índice de ausências por parte dos alunos nas escolas onde os diretores são indicados é notadamente menor em relação aos demais grupos, tendo 68% dos diretores indicados afirmado que não há problemas com relação a altos índices de falta dos discentes.

***Há alto índice de faltas por parte dos alunos?***

**Tabela 22 - Questão 62**

	<b>Total</b>	<b>Não</b>		<b>Sim, mas não foi um problema grave</b>		<b>Sim</b>	
<i>Concursados</i>	5.846	3.363	58%	1.842	32%	641	11%
<i>Eleitos</i>	11.285	6.781	60%	3.587	32%	917	8%
<i>Indicados</i>	12.296	8.387	68%	3.297	27%	612	5%
<b>Total geral</b>	<b>29.427</b>	<b>18.531</b>		<b>8.726</b>		<b>2.170</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A questão 63 levanta dados sobre a rotatividade no corpo docente. Sobre esse percentual, mais uma vez os diretores indicados estão em vantagem, apresentando um índice bem menor em relação à rotatividade do corpo docente nas escolas.

***Há alto índice de rotatividade por parte dos professores?***

Tabela 23 - Questão 63

	<i>Total</i>	<i>Não</i>		<i>Sim, mas não foi um problema grave</i>		<i>Sim</i>	
<i>Concursados</i>	5.839	3.803	65%	1.520	26%	516	9%
<i>Eleitos</i>	11.266	7.026	62%	3.200	28%	1.040	9%
<i>Indicados</i>	12.269	8.907	73%	2.750	22%	612	5%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>29.374</b>	<b>19.736</b>		<b>7.470</b>		<b>2.168</b>	

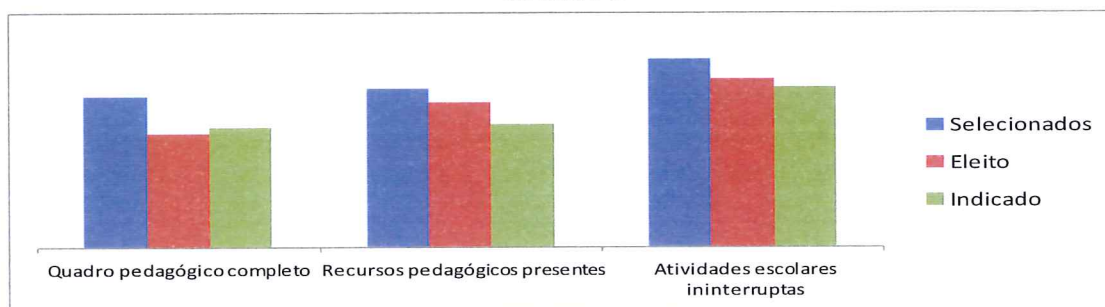
Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

Por meio da análise das questões 58, 59 e 60, em oposição às questões 61, 62 e 63, notamos que é possível que nas escolas onde os diretores são concursados haja uma preocupação maior com as atividades de cunho pedagógico e a metodologia de ensino, ao passo que nas escolas onde os diretores são indicados há um interesse maior no controle de faltas por parte dos professores e alunos, conforme podemos constatar nos dois gráficos a seguir.

O primeiro trata da preocupação dos gestores selecionados em relação às atividades de cunho pedagógico e o segundo demonstra a maior efetividade dos gestores indicados com relação ao preenchimento dos quadros administrativos na escola.

Como vemos, nos grupos de gestores concursados é superior a preocupação com a parte pedagógica que se reflete de menor forma em relação aos gestores indicados. De modo geral, os gestores eleitos têm se mantido ou em posições intermediárias ou em posições próximas as dos concursados.

Gráfico 3

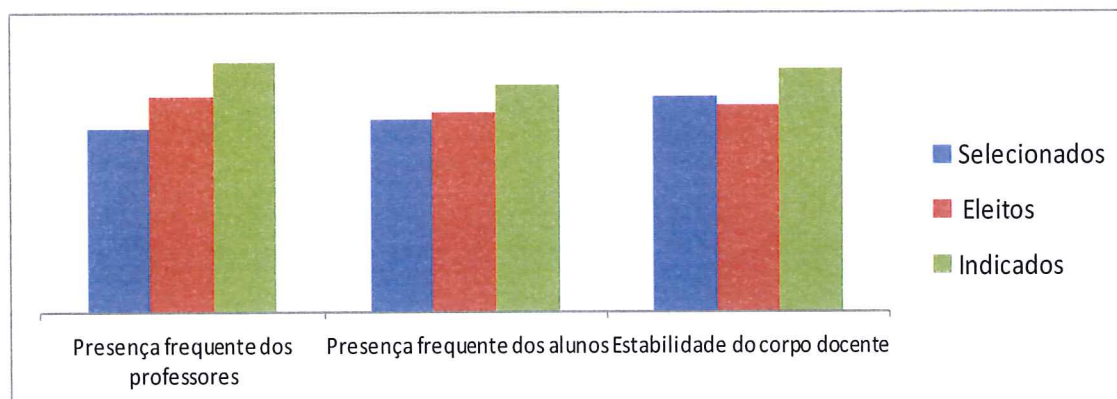


Fonte: Elaboração própria

O gráfico 4, abaixo, aponta a evidente importância que os gestores indicados dão aos itens administrativos da gestão. Isso se reflete na presença constante, tanto de professores, como de alunos, em sala de aula – considerando que em todos os

questionamentos referentes às reuniões pedagógicas, os indicados apresentaram menor número de respostas afirmativas – e na baixa rotatividade de docentes.

**Gráfico 4**



Fonte: Elaboração própria

E, finalmente, a questão 64 tratou sobre eventuais problemas disciplinares causados por alunos. Todos os grupos de diretores assinalaram, em sua maioria, que o problema existe, mas sem gravidade. Nesse item, os diretores eleitos apresentam o maior resultado, porém, existe pouca diferença entre os percentuais das escolas, indicando que todas enfrentam problemas disciplinares.

***Há alto índice de problemas disciplinares causados por alunos?***

**Tabela 24 - Questão 64**

	<i>Total</i>	<i>Não</i>		<i>Sim, mas não foi um problema grave</i>		<i>Sim</i>	
<i>Concursados</i>	5.830	1.737	30%	3.428	59%	665	11%
<i>Eleitos</i>	11.290	3.079	27%	6.951	62%	1.260	11%
<i>Indicados</i>	12.303	4.159	34%	7.115	58%	1.029	8%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>29.423</b>	<b>8.975</b>		<b>17.494</b>		<b>2.954</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A questão 116 indaga sobre a existência de espaços na escola que são utilizados para atividades comunitárias, sendo (a) sim, planejadas apenas pela escola; (b) sim, planejadas apenas pela comunidade; (c) sim, planejadas conjuntamente (escola e comunidade); e (d) não. Embora todos os grupos tenham escolhido majoritariamente o item “c” - sim, planejadas conjuntamente pela escola e pela comunidade - os diretores indicados se destacam mais uma vez com o percentual mais alto, seguidos dos grupos de diretores concursados e diretores eleitos.

***Existem espaços na escola utilizados para atividades comunitárias?***

**Tabela 25 - Questão 116**

	<b>Total</b>	<b>A</b>		<b>B</b>		<b>C</b>		<b>D</b>	
<i>Concursados</i>	5.774	1.305	23%	314	5%	3.410	59%	745	13%
<i>Eleitos</i>	11.166	2.565	23%	603	5%	6.368	57%	1.630	15%
<i>Indicados</i>	12.163	2.259	19%	803	7%	7.647	63%	1.454	12%
<b>Total geral</b>	<b>29.103</b>	<b>6.129</b>		<b>1.720</b>		<b>17.425</b>		<b>3.829</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

Deduzimos que em relação à disponibilidade de espaços físicos e controles administrativos os diretores indicados apresentam mais facilidade de ação.

#### **4.2.4. Competências pedagógicas**

A Secretaria Estadual de Educação paulista relaciona como atribuições específicas de atuação na área de resultados educacionais para o diretor o desenvolvimento de processos e práticas de gestão para melhoria de desempenho da escola quanto à aprendizagem de todos os alunos. Assim, relacionamos as questões 4, 9, 13, 30, 36, 37, 43, 197 a 199, 201, 203 e 205 à função **pedagógica** do cargo de direção, tanto com respeito à formação pedagógica como à execução de projetos.

Com respeito à formação, a primeira pergunta - questão 4 - indaga sobre qual ao nível de escolaridade do gestor, sendo (a) ensino fundamental incompleto; (b) ensino fundamental completo; (c) ensino médio incompleto; (d) ensino médio com formação em magistério; (e) ensino médio completo; (f) ensino superior incompleto; (g) ensino superior em pedagogia; (h) ensino superior em escola normal superior; (i) ensino superior em outras licenciaturas; e (j) ensino superior em outras formações.

Os três grupos responderam, em sua maioria, que possuem formação superior em pedagogia, item “g”, porém, o grupo dos diretores concursados possui maior percentual de presença para essa formação: 56% de indivíduos contra 35% e 36% dos grupos de diretores eleitos e diretores indicados, respectivamente.

Uma segunda coluna chamou a atenção nesta questão, qual seja a resposta relativa ao item “i” que trata da formação de gestores em outras licenciaturas. Nota-se que 43% dos diretores eleitos se enquadram neste item, além de 33% dos diretores indicados e 28% dos diretores concursados, donde inferimos que deve ser dado tratamento adequado à questão pedagógica para os estudantes de licenciaturas que não somente Pedagogia.

**Qual o nível de escolaridade do diretor?**

**Tabela 266 - Questão 4**

	Total	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J										
Concursados	5.891	3	0,1%	10	0,2%	6	0,1%	58	1%	28	0,5%	68	1%	3.270	56%	98	2%	1.659	28%	667	11%
Eleitos	11.389	5	0,04%	13	0,1%	20	0,2%	124	1%	80	0,7%	143	1%	4.016	35%	350	3%	4.947	43%	1.659	15%
Indicados	12.413	7	0,1%	30	0,2%	30	0,2%	581	5%	184	1,5%	792	6%	4.497	36%	629	5%	4.116	33%	1.482	12%
<b>Total</b>	<b>29.693</b>	<b>15</b>		<b>53</b>		<b>56</b>		<b>763</b>		<b>292</b>		<b>1.003</b>		<b>11.783</b>		<b>1.077</b>		<b>10.722</b>		<b>3.808</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A pergunta 9 envolveu o questionamento sobre a modalidade de curso de pós-graduação mais alta que o diretor possui, sendo (a) atualização com carga horária mínima de 180 horas; (b) especialização com carga horária mínima de 360 horas; (c) mestrado; (d) doutorado; (e) não fez ou ainda não completou curso de pós-graduação.

Novamente, os grupos responderam, em sua maioria, que possuem especialização com carga horária mínima de 360 horas. Entretanto, o percentual de diretores indicados com essa qualificação é bem menor em relação ao grupo de diretores concursados e ao de diretores eleitos.

Neste item é interessante analisar que enquanto 20 mil diretores optaram pelo item “b” (especialização com carga horária de 260 horas) ou seja, 67% do total, também dentre os cerca de 29 mil diretores pesquisados aproximadamente 7 mil deles assinalaram a letra “e”, constituindo o segundo maior grupo, o que indica que não possuem curso de pós-graduação, totalizando 23% dos diretores pesquisados

**Qual a modalidade de pós-graduação mais alta que o diretor possui?**

**Tabela 277 - Questão 9**

	Total	A	B	C	D	E					
Concursados	5.891	378	6%	4.144	70%	281	5%	42	1%	984	16%
Eleitos	11.389	429	4%	8.617	76%	242	2%	26	0,2%	1.962	17%
Indicados	12.413	445	4%	7.382	59%	96	1%	23	0,2%	4.096	32%
<b>Total geral</b>	<b>29.693</b>	<b>1.252</b>		<b>20.143</b>		<b>619</b>		<b>91</b>		<b>7.042</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A questão 13 versou sobre com que frequência o diretor utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada de que participa, sendo (a) quase sempre; (b) eventualmente; (c) quase nunca; e (d) nunca. Para esse quesito, não só todos escolheram, em sua maior parte, o mesmo item - “a” - como os



percentuais dos três grupos foram significativos com ligeira diferença a mais para o grupo dos diretores concursados.

***Com que frequência o diretor utiliza os conhecimentos adquiridos nas formações?***

**Tabela 28 - Questão 13**

	<b>Total</b>	<b>A</b>		<b>B</b>		<b>C</b>		<b>D</b>	
<i>Concursados</i>	5.419	4.962	92%	426	8%	22	0,4%	9	0,2%
<i>Eleitos</i>	10.310	9.219	89%	1.034	10%	35	0,3%	22	0,2%
<i>Indicados</i>	10.722	9.384	88%	1.252	12%	52	0,5%	34	0,3%
<b>Total geral</b>	<b>26.451</b>	<b>23.565</b>		<b>2.712</b>		<b>109</b>		<b>65</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A questão 22 demandou aos diretores responder se houve atividade de formação continuada, isto é, treinamentos e capacitações na escola. Os grupos responderam afirmativamente, contudo, o percentual de diretores indicados que executa treinamentos em seus colégios é significativamente menor em relação aos outros dois grupos.

***Houve atividades de formação continuada na escola?***

**Tabela 29 - Questão 22**

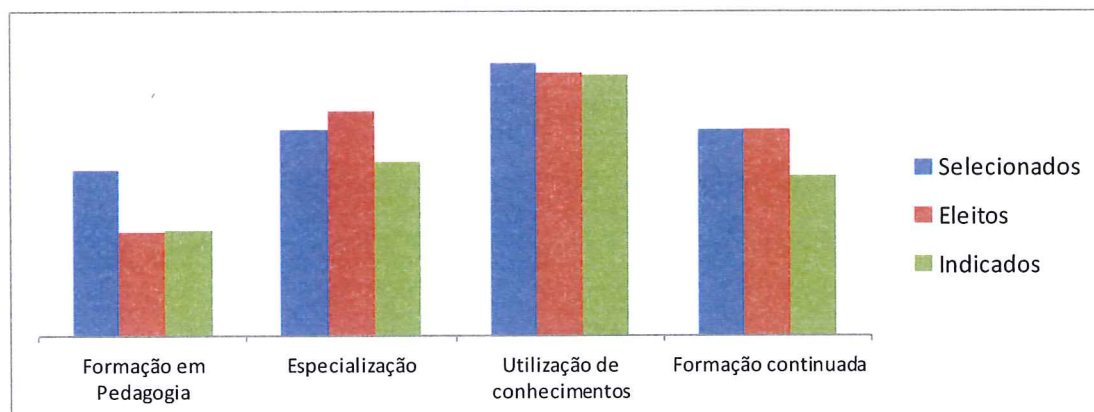
	<b>Total geral</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>	
<i>Concursados</i>	5.798	4.047	70%	1.751	30%
<i>Eleitos</i>	11.144	7.812	70%	3.332	30%
<i>Indicados</i>	12.055	6.510	54%	5.545	46%
<b>Total geral</b>	<b>28.997</b>	<b>18.369</b>		<b>10.628</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

Abaixo segue o gráfico que sintetiza a parte de formação pedagógica - aquisição e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos - dos grupos que estão sob análise. Como vemos, novamente, o grupo dos diretores indicados apresenta percentuais menores em relação aos demais.

Os gestores concursados são aqueles que tem maior percentual de formação em Pedagogia, enquanto os gestores eleitos apresentam maior grau de especialização que os demais; os três grupos utilizam-se buscam aplicar os conhecimentos adquiridos em percentual próximos (mas os indicados aparecem em último); e tanto os gestores eleitos quanto os concursados procuram manter-se atualizados por meio de uma contínua atenção a sua formação profissional.

Gráfico 5



Fonte: Elaboração própria

Já no que diz respeito aos projetos pedagógicos, a questão 36 indagou aos diretores sobre se há algum programa de redução de taxas de abandono na escola. As respostas consistiram em: (a) sim, e o programa está sendo aplicado; (b) sim, mas ainda não foi implementado; (c) não criamos ainda o programa, embora exista o problema; (d) não, porque na minha escola não há este tipo de problema.

Somente a maior parte do grupo dos diretores indicados respondeu que o problema existe, porém o programa ainda não foi criado - letra “b” -, com um percentual de respostas de 34%, seguido com um percentual pouco menor para a alternativa “a”, o programa está sendo aplicado. Mas a maior parte das escolas onde os diretores são concursados apresenta programas de combate ao abandono. Nas escolas de diretores eleitos quase a metade opta pela execução desse tipo de programa.

### *Há na escola programas de redução das taxas de abandono?*

**Tabela 280 - Questão 36**

	<i>Total</i>	<i>A</i>		<i>B</i>		<i>C</i>		<i>D</i>	
<i>Concursados</i>	5.853	3.344	57%	233	4%	744	13%	1.532	26%
<i>Eleitos</i>	11.259	5.298	47%	527	5%	2.768	25%	2.666	24%
<i>Indicados</i>	12.253	4.031	33%	704	6%	4.212	34%	3.306	27%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>29.365</b>	<b>12.673</b>		<b>1.464</b>		<b>7.724</b>		<b>7.504</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

Tal como na questão 36, a questão 37, na mesma linha, demandou sobre se há algum programa de redução das taxas de reprovação, ao que seria possível responder: (a) sim, o programa está sendo aplicado; (b) sim, mas ainda não foi implementado; (c)

não criamos ainda o programa, embora exista o problema; (d) não, porque na minha escola não há este tipo de problema.

Como na questão anterior, o grupo de diretores concursados se destacou, seguido dos diretores eleitos e bem mais atrás, com pouco mais da metade do quantitativo de respondentes, os diretores indicados.

***Há na escola programas de redução das taxas de reprovação?***

**Tabela 291 - Questão 37**

	<b>Total</b>	<b>A</b>		<b>B</b>		<b>C</b>		<b>D</b>	
<i>Concursados</i>	5.852	4.704	80%	176	3%	491	8%	481	8%
<i>Eleitos</i>	11.267	8.040	71%	471	4%	2.190	19%	566	5%
<i>Indicados</i>	12.259	6.762	55%	785	6%	4.014	33%	698	6%
<b>Total geral</b>	<b>29.378</b>	<b>19.506</b>		<b>1.432</b>		<b>6.695</b>		<b>1.745</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

Na questão 43, o diretor é questionado sobre se sua escola desenvolve, regularmente, algum programa de apoio ou reforço de aprendizagem para os alunos - monitoria, aula de reforço, entre outros:

***A escola desenvolve algum programa de reforço escolar?***

**Tabela 302 - Questão 43**

	<b>Total geral</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>	
<i>Concursados</i>	5.867	5.382	92%	485	8%
<i>Eleitos</i>	11.335	9.301	82%	2.034	18%
<i>Indicados</i>	12.337	8.162	66%	4.175	34%
<b>Total geral</b>	<b>29.539</b>	<b>22.845</b>		<b>6.694</b>	

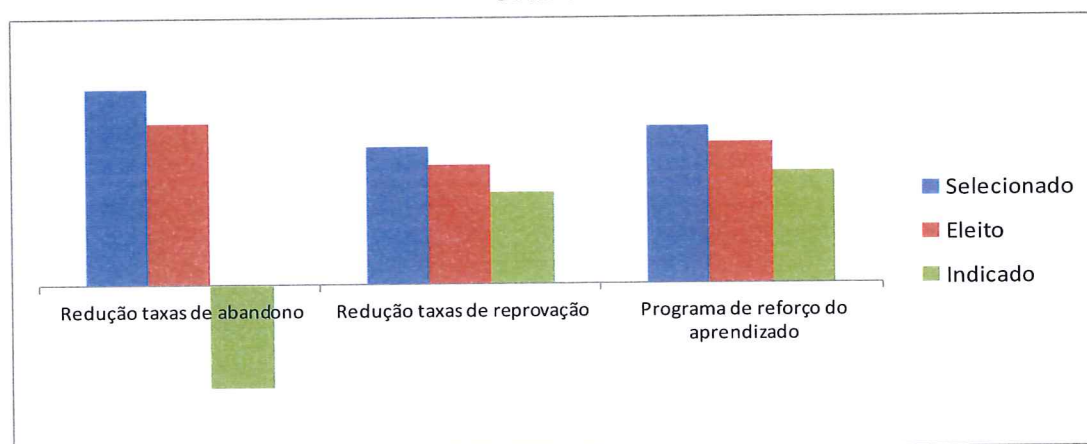
Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

Seguindo o padrão das duas perguntas anteriores, as escolas de diretores concursados aderem em sua quase totalidade a programas de reforço de aprendizagem, enquanto os diretores indicados apresentam percentual bem menor nesse quesito.

As respostas às questões 36, 37 e 43 indicam, a nosso ver, que há por parte das escolas onde os diretores são concursados uma vontade maior de recuperar os alunos e diminuir as taxas de repetência e abandono escolar, isto é, uma preocupação com a qualidade do ensino e com a prevenção dos problemas de ordem pedagógica, conforme se pode visualizar no gráfico abaixo.

Por ele, visualizamos melhor as diferenças entre os três grupos. Os concursados dão maior prioridade à redução das taxas de abandono, reprovação e ao reforço no aprendizado; os eleitos ocupam sempre uma posição intermediária e os indicados apresentam menor número de resposta e até um índice negativo com respeito a projetos que envolvam redução das taxas de abandono escolar.

Gráfico 6



Fonte: Elaboração Própria

Sobre a existência de projetos de combate à violência na escola, apresentada na questão 197, as escolas dirigidas pelos diretores concursados obtiveram maioria determinante de 81%, seguidas das dos diretores eleitos e por fim, dos diretores indicados.

### *Há na escola projetos de combate à violência?*

Tabela 31 - Questão 197

	<i>Total geral</i>	<i>Sim</i>		<i>Não</i>	
<i>Concursados</i>	5.812	4.731	81%	1.081	19%
<i>Eleitos</i>	11.132	8.365	75%	2.767	25%
<i>Indicados</i>	12.197	8.059	66%	4.138	34%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>29.141</b>	<b>21.155</b>		<b>7.986</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A questão 198 indaga sobre a existência de projetos sobre os malefícios do uso de drogas. Tal como na questão anterior, os diretores concursados apresentam mais de 80% de adesão a projetos de reflexão em torno da temática “drogas”, contra menos de 70% dos diretores indicados. A diferença se traduz em 14% a mais de escolas geridas por concursados realizando projetos com esse tema.

***Há na escola projetos envolvendo o tema “drogas”?*****Tabela 324 - Questão 198**

	<b>Total geral</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>	
<i>Concursados</i>	5831	4.856	83%	975	17%
<i>Eleitos</i>	11.211	8.889	79%	2.322	21%
<i>Indicados</i>	12.255	8.398	69%	3.857	31%
<b>Total geral</b>	<b>29.297</b>	<b>22.143</b>		<b>7.154</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A questão 199 levanta dados sobre projetos em torno da questão “racismo”. As escolas de diretores concursados apresentam mais projetos envolvendo esse tema, seguidas de perto pelas escolas com diretores eleitos e com diferença significativa de 13% entre o primeiro e o último grupo. De todo modo, o tema “racismo” é bastante menos trabalhado do que os temas “violência escolar” e “drogas” em todos os três grupos pesquisados.

***Há na escola projetos envolvendo o tema “racismo”?*****Tabela 335 - Questão 199**

	<b>Total geral</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>	
<i>Concursados</i>	5.827	4.272	73%	1.555	27%
<i>Eleitos</i>	11.218	7.852	70%	3.366	30%
<i>Indicados</i>	12.251	7.396	60%	4.855	40%
<b>Total geral</b>	<b>29.296</b>	<b>19.520</b>		<b>9.776</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A questão 201 indaga sobre projetos de combate ao *bullying*. Grande parte das escolas onde os diretores concursados estão presentes realiza projetos sobre esse tema. Consideramos 85% de escolas um percentual bastante alto. Em todas as questões que envolvem projetos, notamos que as escolas onde os diretores são eleitos também apresentam percentuais razoáveis de trabalho em torno dos temas apresentados pelas questões 197, 198, 199, 201, 203 e 205, ainda que um pouco menores em relação ao grupo dos concursados.

***Há na escola projetos envolvendo o tema “bullying”?***

**Tabela 346 - Questão 201**

	<i>Total geral</i>	<i>Sim</i>		<i>Não</i>	
<i>Concursados</i>	5836	4.959	85%	877	15%
<i>Eleitos</i>	11.216	8.930	80%	2.286	20%
<i>Indicados</i>	12.252	8.236	67%	4.016	33%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>29.304</b>	<b>22.125</b>		<b>7.179</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

A questão 203 indaga sobre se há projetos em torno do tema “desigualdade social”. Surpreendentemente, o tema não é trabalhado em 51% das escolas administradas por diretores indicados e é refletido em 60% das escolas do grupo dos concursados, novamente, com uma diferença um pouco menor para o grupo de diretores eleitos.

***Há na escola projetos envolvendo o tema “desigualdade social”?***

**Tabela 357 - Questão 203**

	<i>Total geral</i>	<i>Sim</i>		<i>Não</i>	
<i>Concursados</i>	5.830	3.523	60%	2.307	40%
<i>Eleitos</i>	11.214	6.120	55%	5.094	45%
<i>Indicados</i>	12.261	5.971	49%	6.290	51%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>29.305</b>	<b>15.614</b>		<b>13.691</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

E, por fim, a questão 205 indaga sobre se há projetos em “meio-ambiente”. Esse tema é trabalhado na maioria esmagadora das escolas e, desta vez, os indicados, embora com menor percentual, não se destacam tanto dos demais. A diferença entre o primeiro e último grupo soma 7%.

***Há na escola projetos envolvendo o tema “meio-ambiente”?***

**Tabela 38 - Questão 205**

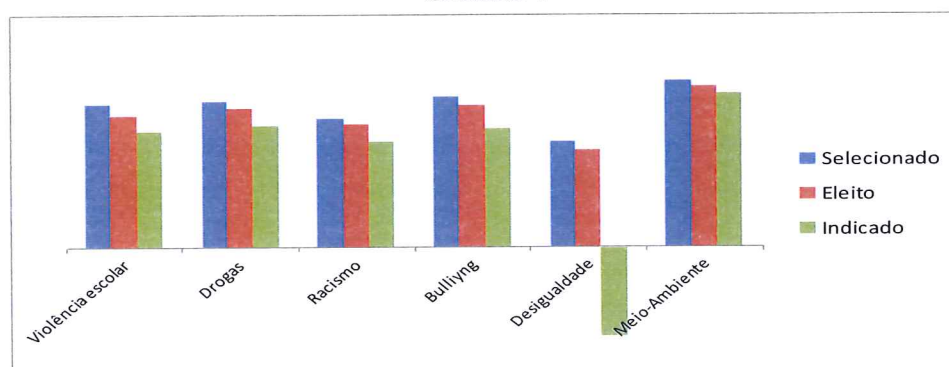
	<i>Total geral</i>	<i>Sim</i>		<i>Não</i>	
<i>Concursados</i>	5.834	5.472	94%	362	6%
<i>Eleitos</i>	11.225	10.188	91%	1.037	9%
<i>Indicados</i>	12.257	10.722	87%	1.535	13%
<b><i>Total geral</i></b>	<b>29.316</b>	<b>26.382</b>		<b>2.934</b>	

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

Pode-se comparar melhor a realização dos projetos mencionados há pouco no gráfico abaixo. A parte dos projetos pedagógicos foi um dos itens que mais nos chamou a atenção neste trabalho. Em todos o desenvolvimento dos projetos relacionados à reflexão sobre a realidade de cunho social, e que dizem respeito à vida dos próprios alunos, os administradores escolares concursados priorizaram o debate em torno dos temas violência, drogas, racismo, *bullying*, desigualdade e meio-ambiente. Os diretores eleitos apresentaram resultados medianos, quando comparados aos demais grupos e os gestores indicados priorizaram menos todos os temas mencionados.

Esses resultados reforçam nossa percepção de que, realmente, os gestores concursados visam melhorar a parte pedagógica da educação e a valorizam, visto que apresentaram resultados superiores aos demais grupos em todas as análises que se referiam aos dados e projetos pedagógicos no âmbito escolar.

**Gráfico 7**



Fonte: Elaboração própria

#### 4.3. Dados das escolas

A fim de completar nossa análise, deixamos para o final uma parte vital para a conclusão de nosso trabalho: a comparação entre a gestão escolar e dados referentes às médias obtidas pelas escolas, conforme dados colhidos pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico/SAEB, implementado pelo Ministério da Educação. Consideramos que essa parte, especialmente, relaciona-se com a dimensão “competências de resultado”, sobre a qual discorreremos na primeira parte deste trabalho.

Ressaltamos que escolhemos o SAEB porque já vimos trabalhando com esta avaliação. Porém, o Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico/IDEB permitiria uma comparação mais adequada entre a forma de seleção do gestor e o resultado alcançado, se houvesse um questionamento sobre a forma pela qual os diretores são escolhidos em cada cidade, município e Estado.

No entanto, não é possível realizar esta relação no IDEB pela ausência justamente do questionário aplicado aos diretores de escolas – tal como acontece no SAEB, onde já é possível realizar esta correlação.

Além disso, se contássemos com um programa de computador, talvez pudéssemos relacionar os resultados dos cerca de 29 mil diretores avaliados. Mas nem mesmo sabemos se tal programa existe. Consideramos que avaliar as 100 melhores escolas colocadas já nos daria uma boa ideia do desempenho dos gestores, ainda que incompleta para efeitos de estudo.

O SAEB avalia os conhecimentos em língua portuguesa e matemática junto a alunos presentes nas séries finais do primeiro segmento do ensino fundamental - 5ª série - e no último segmento - 9ª série.

Escolhemos, então, dentre as milhares de escolas aferidas, aquelas que obtiveram as 100 melhores médias e dividimos nossa análise em quatro grupos: (i) língua portuguesa - 5ª série; (ii) língua portuguesa - 9ª série; (iii) matemática - 5ª série; e matemática - 9ª série.

Acrescentamos ao Anexo V deste trabalho as tabelas completas contendo o número de identificação das escolas, o tipo de gestão e as respectivas 100 médias da disciplina avaliada. A seguir, apresentamos um resumo de cada uma das tabelas anexas contendo somente o quantitativo alcançado por tipo de gestão.

#### 4.3.1. Língua portuguesa - 5ª série

Os gestores eleitos, para nossa surpresa, obtiveram os melhores resultados em língua portuguesa na 5ª série do ensino fundamental, seguidos dos diretores selecionados simultaneamente por seleção e eleição. Para efeitos do nosso estudo, os diretores eleitos se posicionaram melhor que os diretores indicados e concursados, os quais obtiveram resultado bastante idêntico.

**Tabela 39 - Língua Portuguesa - 5ª série**

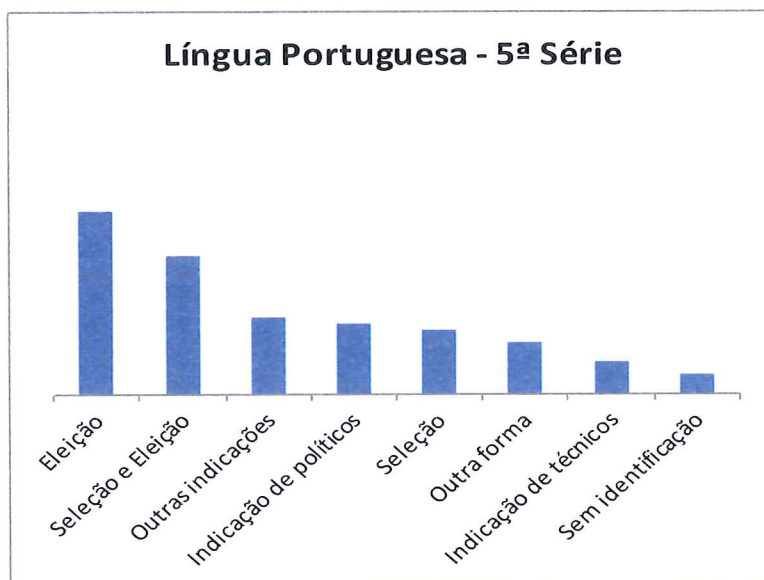
<i>Eleição</i>	29
<i>Seleção e eleição</i>	22
<i>Outras indicações</i>	12
<i>Indicação de políticos</i>	11
<i>Seleção</i>	10
<i>Outra forma</i>	8
<i>Indicação de técnicos</i>	5
<i>Sem identificação</i>	3
<b>Total geral</b>	<b>100</b>

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação. INEP - 2011



Apresenta-se esse mesmo resultado, de outra forma, no gráfico abaixo e nos que seguem a cada tabela desta seção. É interessante também observar que os gestores indicados apresentaram resultado superior ao dos diretores concursados, ainda que de forma mínima.

Gráfico 8



Fonte: Elaboração própria

#### 4.3.2. Língua portuguesa - 9ª série

Para a 9ª série do ensino fundamental, novamente os diretores eleitos foram os que se saíram melhor, dentre todas as outras formas de seleção. E, como anteriormente, os diretores concursados e indicados obtiveram resultados semelhantes.

Cumprir notar que, neste item, outras formas se destacaram como “outras indicações” e “outras formas” de seleção, cujos parâmetros de escolha de diretor são desconhecidos por nós.

**Tabela 36 - Língua portuguesa - 9ª série**

<i>Eleição</i>	<i>33</i>
<i>Outras indicações</i>	<i>15</i>
<i>Seleção e eleição</i>	<i>13</i>
<i>Outra forma</i>	<i>12</i>
<i>Seleção</i>	<i>10</i>
<i>Indicação de políticos</i>	<i>8</i>
<i>Indicação de técnicos</i>	<i>6</i>
<i>Sem identificação</i>	<i>3</i>
<b><i>Total geral</i></b>	<b><i>100</i></b>

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

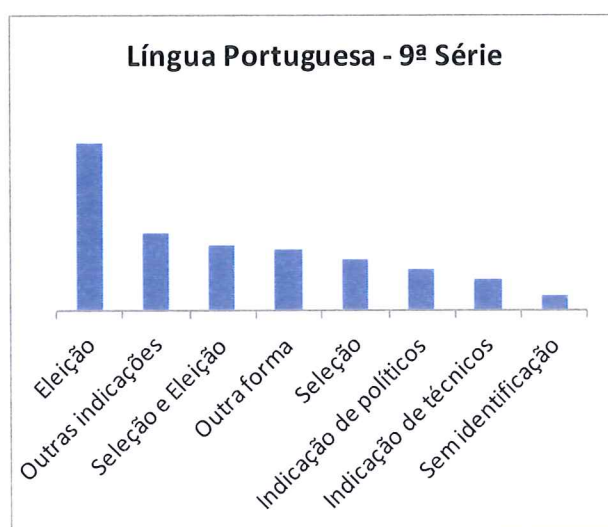
Com relação a este item podemos constatar que o grupo de diretores eleitos apresenta resultado bastante superior ao segundo grupo – ‘outras indicações’ – e permanece disparado como o grupo que mais se destacou com relação à de disciplina língua portuguesa.

Diante de todo o exposto nas páginas anteriores, não sabemos precisar quais as razões que levam os gestores eleitos a se destacar pelos seus resultados em relação aos colegas concursados e indicados, visto que a razão deveria estar explicitada nos itens anteriores já descritos. Porém, a análise dos itens anteriores levaria a crer que seriam os gestores concursados a obterem melhores resultados.

Observamos que os gestores eleitos representam um inegável avanço com relação aos gestores indicados e, por outro lado, constituem uma modalidade de seleção mais antiga em relação aos gestores concursados – os quais conforme já vimos iniciam agora um processo de realização em mais cidades, além de São Paulo. É possível que o fato de a experiência com eleição vir se aperfeiçoando ao longo do tempo seja uma explicação para o grupo dos diretores eleitos ser o grupo que alcança os melhores resultados.

Mas essa relação merece mais estudos a fim de descobrirmos porque são os diretores eleitos os que obtiveram melhores resultados e porque alguns diretores eleitos os obtiveram e outros integrantes deste grupo não.

**Gráfico 9**



Fonte: Elaboração própria

### 4.3.3. Matemática - 5ª série

Em matemática, na 5ª série, os diretores eleitos obtiveram os melhores resultados, seguidos dos diretores indicados. Os diretores concursados estão presentes em apenas 13 das 100 melhores escolas que obtiveram as maiores médias em matemática.

**Tabela 37 - Matemática - 5ª série**

<i>Eleição</i>	25
<i>Indicação de políticos</i>	22
<i>Seleção e eleição</i>	15
<i>Seleção</i>	13
<i>Indicação de técnicos</i>	10
<i>Outras indicações</i>	9
<i>Outra forma</i>	4
<i>Sem identificação</i>	2
<b>Total geral</b>	<b>100</b>

*Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011*

Neste item tivemos outra surpresa ao constatar que o grupo de gestores indicados apresentou resultado muito semelhante ao grupo dos gestores eleitos. Mais uma vez, os diretores eleitos se saíram melhor que os dos demais grupos. No entanto, se antes indagávamos porque os diretores eleitos se saíram melhor, agora surgem novas perguntas – sem resposta ainda – sobre porque os gestores indicados por políticos apresentaram resultados semelhantes aos dos concursados em língua portuguesa, em ambas as séries (5ª e 9ª) e porque os gestores indicados apresentaram resultados semelhantes aos dos eleitos em matemática na 5ª série.

Novamente, creditaremos ao tempo, como uma hipótese, os resultados dos indicados. A escolha de diretor por concurso e concurso conjugado à eleição é ainda uma experiência nova no Brasil. Entretanto, a escolha por indicação é a mais antiga e a escolha por eleição é anterior ao concurso e sobre a qual há maior número de estudos teóricos.

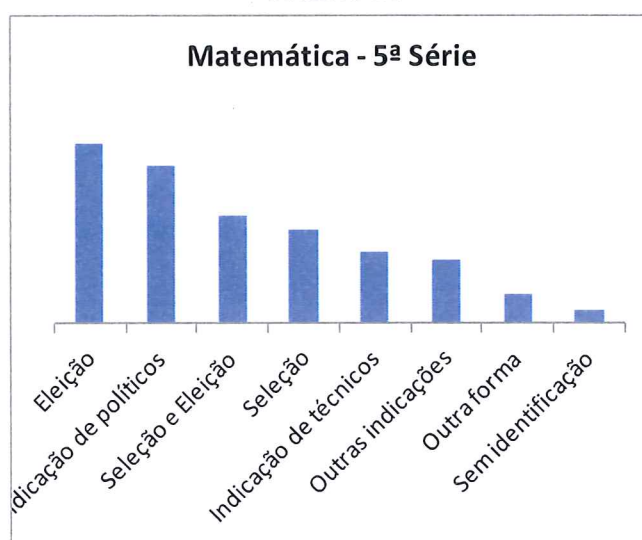
Os gestores concursados ainda estão trilhando um caminho que, talvez, com o tempo possa levá-los a aperfeiçoar-se em termos de resultados práticos.

Como já dissemos no início desta parte, não realizamos uma relação em comparação com o IDEB, o qual avalia maior número de escolas. Conforme os resultados alcançados em nível nacional, Minas Gerais foi o estado que, no ano de 2011,

apresentou melhores resultados. Neste estado, a certificação (modalidade muito semelhante à seleção por concurso) foi a escolhida pela Secretaria Estadual de Educação, mas temos de esclarecer que não sabemos qual a opção escolhida pelos diferentes municípios.

Aliás, o próprio trabalho realizado pelas Secretarias Municipais de Educação junto aos seus gestores pode ser uma explicação para a melhor colocação dos gestores eleitos em relação aos outros grupos. Os municípios brasileiros do interior do país que obtiveram melhores resultados no IDEB 2011 foram Sobral, no Ceará e Foz do Iguaçu, no Paraná, e em ambos a gestão em rede da Secretaria Municipal de Educação muito contribuiu para esta diferenciação.

**Gráfico 10**



Fonte: Elaboração própria

#### 4.3.4. Matemática - 9ª série

Finalmente, os diretores eleitos - os quais se destacaram em todos os quesitos anteriores - obtiveram novamente bons resultados em matemática na 9ª série, último ano do ensino fundamental. Seguiram-se os diretores concursados e mais atrás os diretores indicados.

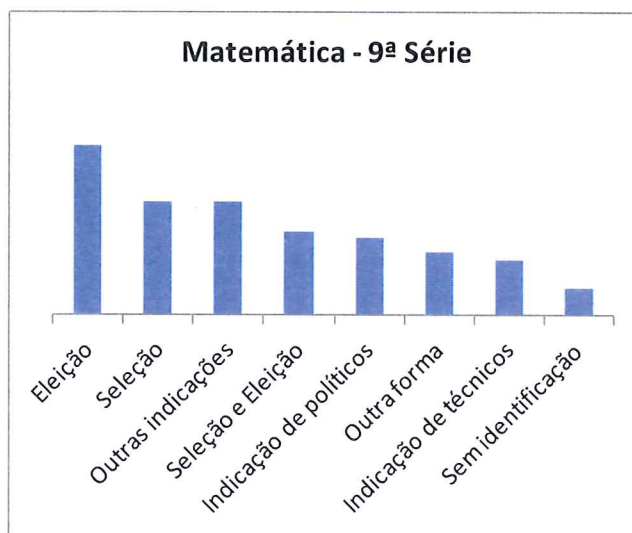
Verificamos que esta é a única tabela em que a modalidade ‘seleção e eleição’ – não analisada por nós no presente trabalho – apareceu em posição inferior à ‘eleição’ somente. Em todos os outros itens, a escolha por seleção seguida de indicação aparece em posição superior ao concurso, somente.

**Tabela 42 - Matemática - 9ª série**

<i>Eleição</i>	24
<i>Seleção</i>	16
<i>Outras indicações</i>	16
<i>Seleção e eleição</i>	12
<i>Indicação de políticos</i>	11
<i>Outra forma</i>	9
<i>Indicação de técnicos</i>	8
<i>Sem identificação</i>	4
<b>Total geral</b>	<b>100</b>

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, INEP - 2011

De todo modo, nesta análise superficial, concluímos ser a eleição a modalidade que se destaca em relação aos demais como sendo aquela que alcança resultados superiores.

**Gráfico 11**

Fonte: Elaboração própria

## CAPÍTULO V PARA ONDE SEGUIR

### 5. Conclusão

Quando iniciamos nosso trabalho, pensávamos que diante da necessidade de investimentos em qualidade de ensino e da ausência de uma política pública nacional para a seleção de gestores escolares, tornava-se necessário pesquisar sobre o assunto e contribuir de alguma forma para o tema.

Em princípio, supunha-se que a competência técnica seria um dado fundamental para confirmar a hipótese inicial de que a definição de critérios técnicos contribuiria para a seleção de gestores escolares mais aptos a gerir adequadamente o ambiente escolar.

Realmente, alguns dados obtidos por meio do levantamento de respostas dos diretores entrevistados pelo SAEB sugeriram que os gestores concursados, por exemplo, priorizam a formação pedagógica, os projetos interdisciplinares, o trabalho dos grupos de orientadores pedagógicos e supervisores educacionais, as reuniões pedagógicas, entre outras medidas que favoreceriam a reflexão em torno da atividade escolar e de cunho mais técnico, enquanto os diretores indicados escolhiam adotar medidas que visassem maior controle administrativo com reflexos no cumprimento de horários, entrega de documentos, organização da escola e acompanhamento de presença tanto de alunos como de docentes.

Nesse quadro, os gestores eleitos sempre assumiram uma posição intermediária, alcançando resultados equilibrados em todos os itens - tanto nos que favorecem as atividades pedagógicas como com aos que dizem respeito aos controles administrativo-organizacionais.

Naquele momento, parecia que os gestores que propugnavam por critérios mais técnicos obteriam também resultados mais positivos com respeito às notas escolares e aos resultados efetivos do quadro discente, até porque a maior participação da comunidade propiciada pelos gestores concursados e eleitos nos leva a crer que são administrações que propugnam pela prestação de contas ou '*accountability*' já mencionadas por nós.

A pesquisa realizada a partir de dados levantados pelo SAEB/INEP - Instituto ligado ao Ministério da Educação - por meio de levantamento realizado junto a gestores escolares em todo o país divergiu, entretanto, da nossa hipótese inicial. E

assim, os gestores eleitos obtiveram melhores resultados em relação ao número de escolas selecionadas - as cem melhores nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Uma análise que não considerou os resultados do IDEB, a nosso ver, mais completos pela abrangência territorial, visto que o SAEB é realizado por amostra e o IDEB por totalidade de escolas no país. Todavia, não é possível realizar o cruzamento do dado 'modalidade de escolha do gestor' com o resultado obtido pela escola, como o é no SAEB.

Como sempre, é necessário considerar que a análise de dados levando em conta somente a forma de seleção do gestor e, em seguida, comparando-se os resultados obtidos pela escola, é superficial, pois deixa de considerar outros aspectos envolvidos no cotidiano escolar.

São muitas variáveis. Um determinado diretor pode ser indicado e, no entanto, possuir uma postura democrática e inclusiva; outro pode ser concursado, mas também dispensar pouco tempo e atenção às necessidades da escola; em outras, a associação de pais e mestres pode ter um papel fundamental para o desempenho da escola; ou o próprio grêmio estudantil; ou a parceria com instituição externa, e assim por diante.

Considerando-se, então, que aqui tratamos de uma análise que não permite um juízo definitivo, mas aponta alguns caminhos que podem subsidiar uma possível política, observamos que o:

- (a) Percentual preponderante de diretores de escolas selecionados por meio de concurso possui uma preocupação com as *questões pedagógicas* do ensino, investindo em equipes, projetos e reuniões pedagógicas;
- (b) Percentual significativo de diretores de escolas selecionados por meio de indicação possui uma preocupação maior com as *questões administrativas* da educação, visando ao preenchimento dos quadros docentes e de colaboradores, atendimento dos horários, presença de alunos em salas de aula, disponibilização de infraestrutura adequada ao ensino;
- (c) Os diretores eleitos, em boa parte, sempre ocuparam posições intermediárias nos dois quesitos - pedagógico e administrativo -, alcançando, desse modo, um certo equilíbrio e buscando atender à escola na totalidade de suas dimensões.

Desta forma, entre as competências requeridas ao cargo de gestor escolar relacionadas neste trabalho – pedagógica, administrativa, planejamento, liderança e resultados – os gestores concursados se destacaram em relação à interface pedagógica; os gestores indicados obtiveram resultados superiores com respeito à interface administrativa; os grupos de concursados e eleitos obtiveram resultados semelhantes em planejamento; todos os grupos responderam de forma idêntica ao quesito liderança – embora, consideremos questionável o tipo de pergunta dirigida ao grupo – e os gestores eleitos foram melhores com respeito aos resultados obtidos, embora tenham alcançado posições intermediárias ou semelhantes aos dos concursados nos demais itens.

Talvez seja por isso que, em uma rápida análise, pudemos concluir que os diretores eleitos obtiveram os melhores resultados, permanecendo nas primeiras posições com respeito aos índices obtidos em escolas avaliadas pelo SAEB.

Por outro lado, é possível também que os diretores eleitos a obter bons resultados – já que eles não são extensivos a todos os diretores eleitos – o tenham feito por reunir esse conjunto de características necessárias a uma boa gestão, as quais nos referimos em todo este trabalho.

Pensamos, em um primeiro momento, que as diferenças entre escolas que adotaram este mesmo procedimento – eleição – começam a surgir no próprio processo eleitoral. A maneira como o processo é conduzido é importante, no sentido de haver um debate sério das propostas, sem utilização de favoritismo, troca de votos, interesses obscuros que atrapalhem o processo e, por outro lado, com envolvimento da comunidade em torno de uma proposta pedagógica para a escola.

Um dado que, hipoteticamente, pode ter um efeito sobre o resultado é o fato de a maior parte das escolas localizadas nas capitais brasileiras praticar a eleição, conforme resultado visualizado na pesquisa do CEDHAP (2011). Neste caso, seria fundamental analisar o trabalho positivo da Secretaria Municipal de Educação junto a suas escolas, o que pode influir nos bons resultados obtidos pelo grupo de diretores eleitos.

Acreditamos ainda, que além da forma como conduziram o processo para assumir o cargo, todos os gestores que mais se destacaram apresentaram características que contribuíam para bons resultados: a preocupação com a parte pedagógica; ouvir a equipe de professores; abrir a escola à participação de pais de alunos; acompanhar as ausências dos alunos; tornar o ensino significativo, referenciado e contextualizado



dentro da realidade dos alunos por meio da atenção à leitura, por exemplo, como aconteceu na escola carioca, ou dos projetos interdisciplinares implementados em diversas escolas mencionadas.

A questão principal consiste em descobrir quais procedimentos contribuiriam para que aumentasse o número de administradores com essas características nas escolas. Já se viu que não, necessariamente, serão as escolas onde os diretores são selecionados por meio de concurso público, ainda que interno, que têm chances de se destacar. Isso leva a outros caminhos, porém:

- (a) Seriam os concursos realmente ineficientes para seleção dos gestores escolares mais adequados às necessidades das escolas ou seriam os processos pelos quais os concursos são implantados nas Secretarias de Educação e as formas pelas quais eles são implementados passíveis de melhorias? Ou ainda é muito cedo para avaliar essa prática que, assim como a eleição, também será passível de um processo de aperfeiçoamento?

Neste ponto, a entrevista realizada com Antoine Lousao revelou que o processo seletivo deve ser alvo de acompanhamento e aperfeiçoamento constante, com acompanhamento pela Secretaria de Educação inclusive, após a posse do diretor.

- (b) Se escolas administradas por diretores eleitos alcançaram os melhores resultados com respeito aos *rankings* das 100 melhores escolas no ensino de português e matemática, o que impede que todos os diretores eleitos obtenham a mesma colocação? O que diferencia escolas de boa qualidade, onde os diretores são eleitos, e escolas que também realizam eleições, mas não alcançam bons resultados?

Essas questões surgiram ao final deste trabalho. Isso porque não existe um único modelo de concurso e nem um modelo de eleição a ser implementado nas escolas do país. Este estudo comparativo seria bastante facilitado se houvesse uma política nacional de seleção de diretores de escola, tal como acontece em outros países. Todavia, não dispomos dessa política e, por isso, diferentes modelos concorrem para dificultar a comparação de resultados e para que possamos responder a questão proposta no início deste trabalho: *como replicar a boa administração nas escolas brasileiras?*

Há que se considerar que o Ministério da Educação vem acompanhando a formação do gestor escolar, conforme projeto implementado em âmbito nacional. É ótima iniciativa do Ministério e demonstra uma preocupação com a qualidade da formação dos administradores educacionais. Mostra que o gestor escolar é também alvo de intervenção por parte do MEC. Entretanto, os cursos promovidos pelo Ministério, ou a formação em gestão escolar, não constituem pré-requisito básico para a posse em cargo de diretor.

Acredito que para os gestores em serviço uma medida impositiva seria desaconselhável e novamente se impõe o modo como o processo é conduzido. Deste modo, o Ministério realizou a melhor escolha ao instituir um programa aberto à livre participação.

Entretanto, não somente remediar a gestão escolar visando melhorar a que já ocorre hoje, mas prevenir problemas futuros por meio da definição de uma formação básica necessária ao gestor se torna necessário. Isso quer dizer que os aspirantes à direção escolar devem, desde o início de suas funções, estar comprometidos com os programas de capacitação do MEC, caso não possuam essa formação.

## **6. Recomendações**

Como subsídio à discussão sobre o tema, essa dissertação procura sublinhar a importância da elaboração de diretrizes que norteiem a seleção de gestores escolares no país. Conforme nosso pensamento, recorreremos mais uma vez, aos escritos de Heloísa Lück sobre políticas públicas educacionais.

Para ela, 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.

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 decisão, sem consideração com a realidade e suas demandas concretas, e até mesmo dissociadas dos resultados pretendidos (CEDHAP, 2011, p.13).

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 (p. 23).

Ela completa sua reflexão no sentido de 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 (p. 33).

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”. (CEDHAP, 2011, p. 192)

A preocupação e o cuidado do MEC em estabelecer normas para essa área, ainda que sejam um arremedo, facilitarão os estudos na área e promoverão a replicação de boas experiências em administração - dependendo de quais serão as diretrizes e do modo como elas serão implementadas pelas administrações locais.

A condução do processo é importante segundo Schlueter e Walker (1988) porque a tarefa de recrutamento é crucial para a escolha de bons diretores, porém, a maneira como o processo é conduzido o é de igual modo: “*Recruiting and selecting school leaders is one of the most important tasks facing school districts. Unfortunately, many districts overlook the most capable candidates because the process is completed in a haphazard manner*” (SCHLUETER E WALKER, 1988, p. 14).

O planejamento de uma política nacional dirigida aos diretores escolares - seleção, formação, acompanhamento cotidiano, avaliação de resultados - a atenção para a implementação do processo é tão importante quanto o próprio processo em si. É importante que os docentes e a comunidade escolar sejam participantes da formulação da política, por meio de debates e sensibilização para a causa.

Além disso, o estabelecimento de diretrizes pelo MEC não implica utilização de recursos públicos, no entanto, impacta nos resultados escolares.

Conforme pesquisa do CEDHAP (2011, p. 197-199) uma política pública voltada aos gestores escolares deve prever formas de atração de bons candidatos, mediante incentivos salariais compatíveis; descrição do cargo; definição clara de suas responsabilidades; experiência prévia; padrões de competência mínimos em que se contemple a diferenciação entre funções pedagógicas e administrativas; verificação de competências do candidato para o exercício de funções de gestão escolar e o nivelamento inicial de todos os diretores para este exercício; capacitação prévia em cursos de gestão; programa de capacitação – após a seleção e antes do exercício; capacitação inicial, continuada e em serviço; definição de programas consistente e globais de capacitação onde se conecte teoria e prática; apoio ao trabalho do diretor escolar; monitoramento e avaliação de desempenho; metas anuais de resultados; indicadores de desempenho; monitoramento de resultados; tempo de permanência no cargo; valorização de experiências bem-sucedidas.

Essa definição e divulgação de padrões ou critérios de competência de desempenho do diretor escolar é considerada como básica para orientar a seleção de diretores, como também para monitoramento, coordenação e avaliação da atuação desses profissionais (CEDHAP, 2011, p. 81).

Propomos que para este tema se adote o que Frey (2000, p. 224) chama de ‘políticas constitutivas’ ou políticas estruturadoras, que são políticas modificadoras de regras, as quais determinam as regras do jogo e com isso a estrutura dos processos e conflitos políticos, isto é, as condições gerais sob as quais vêm sendo negociadas outros

tipos de políticas públicas como as políticas distributivas, redistributivas e regulatórias<sup>16</sup>.

Uma orientação normativa em nível nacional é um instrumento sem custo para os cofres públicos mas que, no entanto, repercute no cenário educativo nacional, sem interferir na autonomia dos entes federativos. Afinal, segundo LIMA (2012),

O que parece estar em jogo, no desenvolvimento da educação, é a necessidade de articular em colaboração os três níveis federativos (estados, municípios e União), orientar e compartilhar as responsabilidades educacionais, reduzir as desigualdades regionais e estreitar a relação Estado-sociedade para a melhoria da educação básica. Trata-se de partilhar objetivos e responsabilidades entre os níveis de governo, estabelecendo-se um pacto federativo entre os entes federados para consubstanciar ações que conformem a política educacional da Federação (p. 5).

---

<sup>16</sup> Segundo Frey são cinco os tipos de políticas públicas: (1) políticas distributivas, as quais distribuem vantagens sem custos para outros grupos; (2) políticas redistributivas, as quais objetivam o desvio e o deslocamento consciente de recursos entre camadas da sociedade; (3) políticas regulatórias, trabalham com ordens e proibições, decretos e portarias; (4) políticas constitutivas, as quais determinam as regras do jogo; e (5) políticas estruturadoras, as quais referem-se à criação e manutenção de novas instituições.

### Referências Bibliográficas

ABRUCIO, Fernando. *Gestão escolar e qualidade*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009. (Estudos e pesquisas educacionais, v. 1).

AÇÃO EDUCATIVA. *Indicadores da qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. *Educ. Soc*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, jun. 2012.

BENEVIDES, Carolina. No Rio, valorização da equipe em escolas melhora resultados. *O Globo*, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/no-rio-valorizacao-da-equipe-em-escolas-melhora-resultados-5433352>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Microdados SAEB 2011*. Brasília, DF, 2011. Entidade conhecida pela sigla MEC. Publicação em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Documento eletrônico em formato PDF.

CASTRO, C. M. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CAZES, Leonardo. As Lições da revolução educacional finlandesa para o mundo. *O Globo*, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/as-licoes-da-revolucao-educacional-finlandesa-para-mundo-4077243>>. Acesso em: 27 fev. 2012. Entrevista concedida a Pasi Sahlberg.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO APLICADO. *Programa de Capacitação de Docentes Escola Inteligente: aprendizagem*. Curitiba, 2004. Entidade conhecida pela sigla CEDHAP.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO APLICADO. *Mapeamento de Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares*. Curitiba, 2011.

CONSED. *Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar*. Disponível em: <[www.consed.org.br](http://www.consed.org.br)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

COSTA, José Cícero. *Demanda e modelo de concurso para professores da educação básica nas escolas oficiais*. São Paulo: Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo. Disponível em: <<http://www.sinpeem.com.br/home.php>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

COSTA, Sérgio Francisco. *Estatística aplicada à pesquisa em educação*. Brasília: Plano, 2004.

ESCOLA de Gestores da Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12337&Itemid=693](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337&Itemid=693)>. Acesso em: 20 set. 2011.

FRAIDENRAICH, Verônica. 5 critérios para uma formação eficaz de gestores. *Revista Escola*, São Paulo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/5-criterios-formacao-eficaz-gestores-625356.shtml>>. Acesso em: 16 mar. 2012d.

FRAIDENRAICH, Verônica. Competências necessárias aos gestores. *Revista Escola*, São Paulo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/competencias-necessarias-aos-gestores-625355.shtml>>. Acesso em: 16 mar. 2012c.

FRAIDENRAICH, Verônica. Heloísa Lück fala sobre o tempo no cargo de gestor. *Revista Escola*, São Paulo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/heloisa-luck-fala-tempo-cargo-gestor-625377.shtml>>. Acesso em: 16 mar. 2012b. Entrevista.

FRAIDENRAICH, Verônica. Para garantir a (boa) escolha de um diretor. *Revista Escola*, São Paulo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/garantir-boa-escolha-diretor-selecao-diretores-625353.shtml>>. Acesso em: 16 mar. 2012a.

FRANCO, Creso; FERNANDES, Cristiano; SOARES, José Francisco; BELTRÃO, Kaizô; BARBOSA, Maria Eugênia; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. O Referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 28, jul./dez. 2003. Publicada pela Fundação Carlos Chagas.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Revista Planejamento e Políticas Públicas*, Rio de Janeiro: IPEA, nº 21, jun. 2000. p. 211-259.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Perfil dos diretores de escola da rede pública*. São Paulo, 2009. Edição conjunta com o IBOPE, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.

GOIS, Antônio. Aula de excelência na pobreza. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 3, 8 jul. 2012.

GOIS, Antônio; LINS, Letícia. Sobral tem 27 colégios de primeiro mundo para crianças pobres. *O Globo*, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/sobral-tem-27-colegios-de-primeiro-mundo-para-criancas-pobres-5425065>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL BRASIL 2011. *Indicador de Alfabetismo Funcional: principais resultados*. São Paulo: Ação Educativa, 2012. Entidade conhecida pela sigla Inaf.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *IDEB*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2011. Entidade conhecida pela sigla INEP.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Estatísticas educacionais*. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2012. Entidade conhecida pela sigla INEP.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Dicionário de indicadores educacionais*. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/catalogo\\_dinamico](http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico)>. Acesso em: 10 jul. 2012. Entidade conhecida pela sigla INEP.

IOSCHPE, Gustavo. Brasil deveria aprender com a China o valor do sistema baseado no mérito. *Veja*, São Paulo, n. 2248, p. 124-135, 17 dez. 2011.

KRAUSE, Maggi. Na Hora de planejar, todos têm voz. *Nova Escola*, São Paulo, n. 249, p. 14, jan./fev. 2012. Publicada pela Editora Abril.

LANDRINO, L. *Escola municipal do Rio é exemplo para o país*. Disponível em: <<http://www.mobilizadores.org.br/coep/publico/consultarConteudo.aspx?TP=D&CODIGO=C201084132724593>>. Acesso em: 15 mar. 2012. Entrevista concedida a Flávia Machado.

LIMA, Maria de Fátima Magalhães. *Modalidades de escolha e de provimento de diretores escolares: desafios e alternativas para a gestão democrática e o alcance da qualidade na educação*. PUC: Rio de Janeiro, 2012 (Mimeo).

LÜCK, Heloisa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

OTÁVIO, Chico. No Interior do Amazonas, nenhum estudante para trás. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 3, 8 jul. 2012.

PESTANA, Maria Inês. O Sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

PROFESSOR *revitaliza escola e reduz crime de bairro do interior*. Disponível em: <<http://fantastico.globo.com/jornalismo/fant/0,,mul1676082-15605,00professor+revitaliza+escola+e+faz+violencia+de+bairro+do+interior+diminuir.html>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

RIBEIRO, Efrem. Escola municipal mudou rotina violenta de região de Teresina. *O Globo*, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/escola-municipal-mudou-rotina-violenta-de-regiao-de-teresina-5425092>>. Acesso em: 13 jul. 2012b.

RIBEIRO, Efrem. No Melhor IDEB do Nordeste, até pais assistem à aula quando necessário. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 4, 8 jul. 2012a.



RICETO, Keila. *PMU prepara processo seletivo para diretores e auxiliar de direção*. Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,30291>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

RIOS, Odilon. Sem Fórmula mágica em Alagoas. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 4, 8 jul. 2012.

SARAIVA, Terezinha. *Terezinha Saraiva: entrevista com ex-secretária municipal de educação do Estado do Rio de Janeiro* [abr. 2012]. Entrevistadora: Anke Moraes. Fita magnética microcassette.

SCHLUETER, Keri; WALKER, Jan. Selection of school leaders: a critical component for change. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, Reston, VA, p. 5-18, Feb. 2008.

SERPA, D. Como os gestores são escolhidos em outros países. *Revista Escola*, São Paulo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-gestores-sao-escolhidos-outros-paises-625376.shtml>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

SERPA, Dagmar. Como os gestores escolares são selecionados no Brasil? *Revista Escola*, São Paulo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-gestores-sao-selecionados-brasil-621848.shtml>>. Acesso em: 16 maio 2012b.

SERPA, Dagmar. Formação de diretores não atende às demandas do dia a dia. *Revista Escola*, São Paulo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/formacao-diretores-nao-atende-demandas-dia-dia-625374.shtml>>. Acesso em: 16 maio 2012a.

SERPA, Dagmar. Poucos querem ser gestores escolares. *Revista Escola*, São Paulo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/poucos-querem-ser-gestores-escolares-625375.shtml>>. Acesso em: 16 maio 2012c.

SOARES, Tufi Machado; TEIXEIRA, Lucia Helena. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo. et al. *Gestão e avaliação da educação escolar*. Curitiba: UFPR, 2005. (Gestão e avaliação da escola pública, IV).

SOUZA, Ângelo Ricardo. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. São Paulo: PUC, 2006. Tese de Doutorado.

SWAN, Leila. Não é preciso pirotecnia para ter educação de qualidade. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 12-13, 5 jun. 2011. Entrevista concedida por Gustavo Ioschpe.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.) *A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliações em debate: SAEB, ENEM, Provão*. Brasília, DF: Plano, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. São Paulo: Líber Livro, 2005.

WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 15-28.

WENDEL, Frederick; BREED, Roger. Improving the selection of principals: an analysis of the approaches. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, Reston, VA, P. 35-38, May 1988.

WERNECK, L. *Escolas do Rio superam meta esperada para o Ideb* [sic]. Disponível em:

<[http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=235:escolas-do-rio-superam-meta-esperada-para-o-ideb&catid=13&Itemid=212](http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:escolas-do-rio-superam-meta-esperada-para-o-ideb&catid=13&Itemid=212)>. Acesso em: 13 abr. 2012.

WHITE, John; WHITE, Caroline. *Hiring the principal: guidelines for the selection committee*. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, Reston, VA, p. 119-122, Nov. 1998.

YAMADA, Gabriela. *Grupo pede concurso para diretor de escola em Ribeirão Preto*. Folha de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/ribeiraopreto/1070867-grupo-pede-concurso-para-diretor-de-escola-em-ribeirao-preto.shtml>>. Acesso em: 03 abr. 2012.

# ANEXO I

Entrevista Prof.<sup>a</sup> Terezinha Saraiva,  
Ex-Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro,  
Consultora Fundação Cesgranrio

**1 - De modo resumido, professora, a partir de suas pesquisas, qual a importância do trabalho realizado pelo gestor escolar para o ambiente da escola pública?**

Resposta: *O gestor de uma escola tem importância fundamental para que ela cumpra sua missão. Sintetizando, diria que, além de responsável pela parte referente à provisão de recursos materiais para oferecer condições físicas favoráveis à atividade docente, de correto aplicador dos recursos financeiros que recebe, é ponto de referência, constituindo-se no desencadeador privilegiado das ações que visam à melhoria da qualidade do ensino, à aproximação das famílias, ao envolvimento da comunidade onde se insere a escola. O responsável pelo funcionamento harmonioso da escola. Para isto é preciso que tenha macrovisão da educação, que não seja, apenas, o especialista de um segmento educacional. É preciso não ter esquecido o dia a dia de uma sala de aula. É preciso ser um autor do diálogo. É saber formar uma equipe. É preciso, ainda, que o gestor de uma escola, embora portador de habilidade política, não faça e não permita que façam política partidária em sua escola. É imprescindível que, na área da educação não existam injunções políticas. É preciso saber administrar com critérios. Quem administra com critérios justifica até seus erros; quem não os utiliza não explica nem os acertos. É preciso que o gestor dê continuidade a projetos e experiências válidas, não os engavete, por terem sido iniciados por outros. Ele deve ser, mesmo havendo coordenador pedagógico, o coordenador pedagógico por excelência, acompanhando o trabalho dos professores, zelando e promovendo sua atualização permanente, acompanhando o desempenho escolar do corpo discente.*

**2 - Acredita que o concurso público pode ser um instrumento viável para seleção de gestores escolares?**

Resposta: *As duas vezes em que fui Secretária de Educação e Cultura, do Estado da Guanabara e do Município do Rio de Janeiro estabeleci, como critério para ser diretor das escolas, o sistema de concurso realizado pelas Secretarias de Educação (condições, conteúdos etc.) e pela Secretaria de Administração (execução da prova escrita). Com isto terminei com a indicação política para ser diretor de escola. Havia pré-requisitos: 10 anos de magistério, 5, pelo menos, de regência de turma e curso de Pedagogia, na modalidade Administração Escolar. A prova era organizada pela equipe da Secretaria de Educação com questões que abrangiam aspectos legais, docentes, de gestão, de relacionamento, etc. Nota mínima 50 pontos. Após a prova escrita, os candidatos aprovados passavam por uma entrevista, e um teste psicológico, em que eram observados seu equilíbrio emocional, sua capacidade de relacionamento e de liderança. Ao final, para a classificação entre os aprovados, utilizávamos sua história de vida profissional, a partir do currículo que apresentavam. Realizei, enquanto Secretária da Guanabara, um concurso para preenchimento de vagas. Enquanto Secretária da Cidade do Rio de Janeiro, realizei dois Concursos. Nunca tive qualquer problema, nem interno, nem externo. Para mim, é o melhor critério para seleção de diretores. É justo e não tem qualquer aspecto de subjetividade, como no caso de eleição, utilizado por muitos.*

**3 - Em caso de resposta negativa à pergunta anterior, qual(is) seria(m), então, a(s) forma(s) adequadas de seleção?**

*Sem resposta.*

**4 - Com respeito a requisitos como liderança e relacionamento interpessoal, requeridas para o cargo, considera que o concurso público pode medir competências que não envolvam somente conhecimentos, mas também habilidades?**

*Resposta: Como já relatei, os concursos públicos pelos quais fui responsável agregavam à prova escrita, um teste psicológico, uma entrevista e a classificação levava em conta a história profissional de cada candidato. Assim, se à prova (o concurso público) forem agregados os pré-requisitos de tempo de serviço e de formação, o teste psicológico e a entrevista, os aspectos de relacionamento, liderança etc. estão garantidos.*

**5 - Pressupõe que o concurso público para diretor escolar deva ser combinado com outras formas de seleção, como eleições, que validem o certame, por exemplo?**

*Resposta: Tenho tomado conhecimento de experiências que combinam concurso público e eleições. Não conheço os resultados, na prática.*

**6 - Gostaria de efetuar mais algumas observações que não puderem ser contempladas ao longo das questões anteriores?**

*Resposta: Há um aspecto que quero ressaltar, a favor do concurso público. O gestor de uma escola deve se sentir como uma peça da Secretaria de Educação. A prática mostrou-me que se você tiver um diretor que chegou à função por indicação (que, felizmente parece que acabou) ou por eleição tem compromisso com quem o indicou ou o elegeu e, não, com a Secretaria de Educação. Se o gestor da escola não se sentir peça importante do sistema e representante da Secretaria, as determinações emanadas da Secretaria morrem na soleira da porta da escola. O gestor colocado na escola, pela Secretaria, tem compromisso com ela. Sente-se um braço da Secretaria. Só com ela tem compromisso. Minha experiência como Secretária de Educação, quando adotei o critério já exposto, permite-me afirmar que o concurso seguido do teste psicológico, da entrevista e da avaliação das atividades pregressas e dos pré-requisitos trouxe excelentes resultados.*

# ANEXO II

Entrevista com Antoine Lousao  
Superintendente de Gestão de Pessoas da  
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro/SEEDUC

**Sou estudante do Mestrado em Políticas Públicas da UFRJ, e estou tentando escrever um trabalho sobre gestão escolar, sobre a seleção dos gestores escolares. Como ela é realizada. Eu já fiz um levantamento por alto, e a maioria dos gestores escolares aqui no Brasil são eleitos ou são indicados. Uma boa parte é indicada ainda. Agora, começam a surgir concursos públicos internos. Então, eu acho que o gestor tem um papel fundamental na educação e a sua seleção, como ele é escolhido, reflete na gestão dele e na gestão de ensino. Pertencço à carreira do ciclo de gestão do governo federal. Justamente, por causa dessa carreira que eu escolhi fazer este Mestrado em Políticas Públicas. Existem os dois: Mestrado em Políticas Públicas e Doutorado em Políticas Públicas.**

**Isto posto, eu queria saber sobre você, seu nome, seu cargo aqui na Secretaria de Educação Estadual do Rio de Janeiro e sua formação.**

*Resposta: Eu sou funcionário público, atualmente Superintendente de Desenvolvimento de Pessoas que é uma Superintendência nova, criada concomitantemente com um novo modelo de designação por processo seletivo. Foi criada dentro de uma Subsecretaria, também, nova gestão de pessoas que não existia em uma secretaria de quase 90.000 servidores ativos. Então, é quase uma obviedade, uma necessidade de uma secretária para tentar desenvolver pessoas dentro de uma organização como essa. E não havia. Então, concomitantemente com o novo modelo de designação, foi criada essa nova estrutura, pensada dessa forma.*

*Além da função de Superintendente de Desenvolvimento de Pessoas, eu sou atualmente, da carreira de gestor público do Estado. Essa carreira no Estado é mais recente. Ela existe há 3 anos, e eu sou da 2ª turma. Agora, completo dois anos de Estado. Enfim, essa proposta da política de gestão de pessoas que estamos implantando agora, na Secretaria, também está muito focada nas práticas de gestão de pessoas. Por isso, o fato de eu estar aqui.*

**Você fez administração de empresas?**

*Resposta: Fiz também. A minha formação é em Gestão, Ciências Humanas e Ciência Política.*

**Quem deu essa ideia do concurso público, da seleção interna pra gestão escolar? Partiu de você?**

*Resposta: Não, quando eu cheguei na Secretaria, no início de 2011, esse novo processo já tinha sido formulado. O decreto foi publicado em 07 de janeiro de 2011 e eu cheguei*

*aqui logo depois, em 15 de fevereiro de 2011. Então, o desenho já tinha sido feito, o desenho inicial e o que a gente vem fazendo é uma melhoria continua disso, uma revisão desse processo o qual eu vou poder te detalhar. Quando a gente chegou, a nova gestão tinha sido iniciada e a gente identificou o método de seleção como um dos pontos críticos, que no caso era por indicação. A gente viu que isso, não casava com o modelo de competência que a gente queria implantar. O decreto foi publicado em 7 de janeiro. É um decreto que institui toda a política de valorização dos servidores de educação. Então, ele contempla tanto os métodos de seleção, no caso a gente está focado nos gestores escolares. Mas é importante saber que isso abrange todas as funções estratégicas, incluindo aí coordenador pedagógico, orientador e diretor regional, diretor da sede, superintendente da sede, o subsecretário da sede, da parte pedagógica. É importante saber disso, mesmo no trabalho que está focando na figura do diretor, porque isso cria uma perspectiva de carreira para o servidor. Então, não é um processo isolado.*

**Quem pode fazer um concurso pra diretor, pra todos esses cargos, por exemplo, um professor do primeiro segmento do ensino fundamental, mas que tenha mestrado ou tenha doutorado em educação, ele pode fazer concurso pra ser diretor pedagógico de uma regional, por exemplo?**

*Resposta: Qualquer membro da carreira de magistério pode. Qualquer professor pode. Os pré-requisitos hoje, eles são bastante abertos. A gente exige um tempo de experiência na Secretaria, mas a gente não restringe, nem por formação, nem por cargo, o ingresso. Primeiro, a gente entende que temos que formar esse profissional que não ingressou no Estado por uma carreira de gestão propriamente. Ingressou como professor. Segundo: o setor público tem, muitas vezes, uma situação, devido a essa lógica de indicação para as funções estratégicas onde nem sempre os seus maiores talentos os melhores profissionais, já estão identificados. Então, de início, é interessante deixar os pré-requisitos bastante amplos pra poder primeiro peneirar. A nossa rede possui quase 90.000 pessoas. Identificar os melhores talentos e, à medida que a gente for criando uma renovação do pessoal, ir fichando e criando uma escadinha realmente de carreira.*

**Quando vocês optaram por fazer a seleção interna, os resultados das escolas dos Estados, no IDEB, influenciaram de alguma forma?**

*Resposta: Sim. Na verdade, a gente vinha numa curva descendente de resultados e a gente identificou alguns pilares para serem trabalhados. O foco na aprendizagem, melhoria das condições docentes, das condições de infraestrutura e meritocracia, valorização do magistério. Com esse pilar, a gente desenvolveu essa frente de processo seletivo e também essa lógica de que o gestor indicado não era aquele que tinha as competências pra conseguir os resultados que a gente queria.*

**Até agora, só São Paulo adotava essa seleção por concurso público interno.**



Resposta: *Mas São Paulo, eu posso estar enganado, eu acredito que tenha uma carreira específica para o gestor escolar. Ele entra direto como diretor. No nosso caso, o professor se inscreve em uma seleção interna pra assumir o cargo.*

**Parece que Minas Gerais também tem outra forma de seleção diferente. O Estado do Rio realizou um estudo ou baseado em pesquisas ele concluiu pelo concurso público interno?**

Resposta: *A gente trabalha com uma realidade onde você tem na rede, uma maior parte das funções estratégicas, todas elas, na escola e na regional, ocupadas por professores. Formar esse profissional num cargo de gestão, porque na maioria das vezes ele não recebe essa formação. A gente acredita nesta possibilidade de trabalhar com esse profissional. Por isso, a gente não criou uma carreira específica para a gestão escolar, como a gente criou, por exemplo, para a gestão pública das Secretarias, através das Secretaria de Planejamento, como uma carreira para gestor.*

**Essa experiência começou em 2011 e nós estamos no início de 2013 e ainda o estado não avaliou ainda assim algum tipo de resultado ou será que tem?**

Resposta: *A gente está começando a medir uma correlação entre o desempenho escolar e os diretores selecionados por meio de processo seletivo. Como a correlação entre a avaliação do servidor por competência e o processo seletivo. Então, não temos resultado para repassar agora. O que a gente pode dizer é que o processo seletivo é uma forma de ingresso. Acredito que ele sozinho não garante essa melhoria efetiva de gestão. Você tem mais chance de acertar em um processo seletivo que em uma indicação política. A indicação política erra muito mais do que acerta. O processo seletivo acerta muito mais do que erra. Você tem que acompanhar isso com uma avaliação periódica do servidor, como uma política de consequência. É uma responsabilização do gestor e um acompanhamento muito próximo. Se você não fizer isso, o simples processo seletivo não vai garantir uma melhoria do resultado. O que é uma melhoria na gestão escolar. A gente também tem gestores que entraram por processo seletivo, e que já foram dispensados, porque por mais que você aperfeiçoe o processo seletivo - e é o que a gente está fazendo agora - revendo toda a etapa de avaliação de perfil e competência, afinando essa etapa, por mais que você faça isso, a parte de conhecimento pesa muito e tem habilidades que você só mede no dia a dia.*

**Por que que vocês não optaram pela eleição direta? Você disse que a indicação não é o melhor método e o Estado optou pelo concurso público, mas havia a eleição.**

Resposta: *Por vários motivos. A gente identificou primeiro que a nossa rede não tinha nem maturidade, nem acompanhamento suficiente. Pra gente garantir a lisura do processo de seleção e a ausência de qualquer influência de interesses de particulares neste processo de eleição. Ou a interferência de uma agenda outra, que não a agenda pedagógica neste processo de eleição. Por isso, a gente achou que não havia segurança neste processo. Em segundo lugar, a gente quer trabalhar competências e resultados. A gente que dizer que o processo seletivo é uma maneira que temos de pontuar melhor*

*essas competências requeridas para designar o nosso servidor. Para atingir aquele resultado que a educação almeja.*

**Como é que é esse processo, Antonio? Por exemplo, se eu trabalho em uma escola estadual, sou professora, e quero concorrer à direção da escola. O Estado divulga o concurso, divulga o período de inscrição. Eu entro, me inscrevo e depois, como sou avaliada, posso escolher a escola onde vou ser lotada?**

*Resposta: A gente faz esse processo seletivo por uma inscrição externa na Secretaria. Não somos nós que fazemos. Nós desenhamos e contratamos para fazer todo o nosso desenho. O processo seletivo tem três etapas. Essas três etapas são similares às etapas do concurso público tradicional: uma prova de conhecimento, prova de análise de títulos e uma avaliação de perfil. O que a gente busca cada vez é fazer diferente e inovar pra garantir a presença das competências definidas. Então, atualmente a gente está trabalhando, sobretudo, em uma etapa de avaliação de perfil. Porque como, paralelamente, a gente tem um mapeamento de competências da Secretaria, todo um programa de gestão de pessoas por competência, a gente tem que usar essas competências em forma de testes e exercícios de forma que se possam evidenciar essas competências, nessa etapa de avaliação. Vamos avaliar melhor e isso a gente está fazendo agora, além de, obviamente, nas outras etapas. Principalmente na etapa de prova objetiva a fim de rever o conteúdo bibliográfico e a formulação das questões. Também, para que não fique um conhecimento muito teórico, mas alguma coisa que seja relacionada mais à prática, e manter a bibliografia relacionada as práticas de gestão escolar.*

**Nessa avaliação de perfil, você avaliou a questão da liderança?**

*Resposta: Da liderança, visão sistêmica, criatividade, uma série de competências que são aquelas julgadas importantes.*

**Você acha que o concurso consegue medir isso? Porque o concurso não mede só o conhecimento teórico. Ele consegue medir essas etapas habilidades?**

*Resposta: A etapa de avaliação de perfil não é classificatória. Mas é eliminatória. Aquele servidor que comprove ter conhecimento, mas que não tenha essas habilidades, vai ser verificado não só por meio de entrevistas mas por meio de estudos de casos de grupos, provas interacionais. A gente vai retirar do certame o gestor que não tiver essa competência.*

**É um concurso bem diferente dos concursos tradicionais.**

*Resposta: Começamos de uma forma mais tradicional e agora a gente está afinando o processo. Você precisa de um acompanhamento posterior e da avaliação periódica.*

**Qual é a empresa que vocês contratam?**

Resposta: *A gente tem trabalhado com órgãos do próprio Estado. As Fundações do próprio Estado. A gente começou a trabalhar com a CEPERJ. Agora, a gente está desenvolvendo uma experiência com o estúdio de produções da UERJ para reformular está parte da avaliação de perfil.*

**Você tem na Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas um grupo que só trabalha com a implementação dos concursos?**

Resposta: *Dentro da Superintendência, existe a Diretoria de Gestão de Carreiras, e dentro dessa Diretoria, uma Coordenação de Recrutamento e Seleção. É superimportante essa estrutura. Ela serve pra mostrar que as coisas estão casadas. Dentro dessa Superintendência existe a Diretoria de Informação e uma Secretaria do Bem-Estar. Isso mostra que a questão do processo seletivo tem que estar muito ligada à questão da formação. Tem que estar ligada ao planejamento de carreiras. Tem que estar ligada ao processo de avaliação constante e uma serie de políticas de reconhecimento da organização, como bonificação por resultados, especialização... Então, a equipe que trabalha com isso tem que estar articulada nesse sentido. Agora tem a Coordenação pra cuidar disso.*

**O candidato a diretor escolhe a escola ele vai atuar?**

Resposta: *O candidato a diretor, uma vez aprovado no processo seletivo, é chamado a optar de acordo com a vaga. Então, por ordem de classificação, ele pode optar pela escola onde ele quer trabalhar. Agora, sem intervir na liberdade de escolha do servidor, a gente tem também um acompanhamento por parte do diretor regional pedagógico. Ele vai orientá-lo de acordo com o tempo de experiência dele, de acordo com o perfil dele, e também de acordo com a vaga. Agora, a opção final é do diretor, sabendo que, a partir dali, ele assume o risco da gestão. Porque efetivamente não é um direito adquirido - o de permanecer na gestão. O concurso dá o direito de você entrar. Então, por isso, essa face de aconselhamento e acompanhamento antes da posse.*

**Como é que vocês fazem esse acompanhamento posterior? Vocês ouvem os pais e os alunos, ou a secretaria faz só o acompanhamento dela própria ou faz as duas coisas?**

Resposta: *Não. A gente ouve pais e alunos, na medida em que a gente está modificando, na medida, não só para isso, mas pra todos os canais de comunicação com os pais, alunos e professores. Então, a gente tem uma central de relacionamento aqui. Ela funciona com vários canais: telefone web, atendimento presencial, etc. A cada vez que chega para nós uma ocorrência ou qualquer tipo de denúncia. Rotineiramente, o nosso acompanhamento é feito através de um checklist de afazeres que o diretor tem que cumprir. A gente reforçou muito o acompanhamento das atribuições do diretor que vão desde os processos de formação de alunos, alocação de professores, censo escolar utilização das verbas que são repassadas para a escola até manutenção da escola. É isso que a gente acompanha de perto, além do acompanhamento feito pelo diretor regional. A prestação de contas, de forma mais sistematizada, estará sendo agora no*

*início do ano, realizada via sistema. Uma avaliação de competência que é feita pelos superiores. E isso está no decreto. Se a avaliação for negativa, o gestor é destituído. Mas a gente já tinha essa avaliação feita de forma rotineira pela regional. Agora, a gente vai tê-la de forma mais sistematizada, inclusive com um software desenvolvido para isso.*

**Essas competências, essas habilidades, tudo que é requerido do diretor, isso está previsto no Decreto?**

*Resposta: Não. As habilidades e competências estão previstas nos documentos que a gente publica, internos da SEEDUC, e estão especificados no Edital.*

**O que você considera importante para um bom diretor?**

*Um bom diretor tem que ter liderança. Tem que ter comunicação. Porque muitas vezes, hoje em dia, você vê que a mensagem que a gente envia não passa para o diretor, não chega ao professor, e quando chega, chega com muito ruído. Ele tem que saber organizar a escola. Ele tem uma meta a cumprir com a rotina da escola. Sabendo delegar, ele tem que saber atuar na adversidade, porque a gente sabe que muitas vezes a gente não tem a situação ideal em termos de infraestrutura, em termos de equipe escolar. A gente está fazendo várias ações pra melhorar isso mas a gente não chegou no ponto ideal. Ele tem que conhecer a parte pedagógica. Muitas vezes, mesmo os bons diretores, nos processos de prestação de contas, de manutenção da infraestrutura, ou até de gestão de pessoas, acabam deixando de lado, delegando um pouco, questão pedagógica. Então, o planejamento pedagógico da escola também deve ser um instrumento que o diretor deve dominar.*

**Depois que o diretor é aprovado no concurso, quando ele chega à escola, ele é acompanhado pela Secretária de Educação. E, por outro lado, ele pode pedir ajuda à Secretaria caso precise?**

*Resposta: A gente tem uma Superintendência de Gestão da rede que é responsável por esse acompanhamento via regionais. A gente criou, em 2011, um grupo de gestores de escolas. Hoje são 220. A gente está fazendo processo seletivo para isso. Cada gestor acompanha de 6 a 7 escolas. Então, ele também tem esse papel: de orientar o diretor na gestão do planejamento estratégico.*

**Tem algum requisito para os professores se candidatarem ao cargo de diretor? Tem que ser formado em Pedagogia?**

*Resposta: Não. Não tem que ser formado em Pedagogia. Tem que ter nível superior tempo de experiência na SEEDUC. Para outras funções, como a de gestor pedagógico, ele tem que ter a formação em Pedagogia.*

**Tem prova de título?**

*Resposta: Tem prova de título.*

**E aí ele ganha pontos por ter uma formação em gestão escolar?**

Resposta: *Sim, ganha pontos.*

**Se ele for pedagogo ele ganha pontos mesmo sem ter a formação em gestão escolar?**

Resposta: *Não ganha pontos. Com a legislação, possibilitada pelo Decreto 4.792, de 27 de janeiro de 2011, os conteúdos vão da gestão escolar até a parte pedagógica. Agora, tem alguma coisa a mais. Hoje, não temos, através do processo seletivo, conseguido número suficiente para trocar o número de diretores necessários. A gente tem também na carreira de diretor, a função de diretor e de diretor adjunto. Há uma semelhança muito grande entre elas. O ideal seria que o diretor adjunto se desenvolvesse e assumisse a escola. Então, o nosso plano para o segundo semestre deste ano é: ao invés de fazer um processo seletivo para diretor e um processo seletivo separado para diretor adjunto, fazer um processo seletivo só para diretor adjunto e, uma vez diretor adjunto, o servidor passa por todo um processo de formação obrigatório de acompanhamento de acordo com o desempenho dele. Ele se torna apto a assumir uma função de direção geral e aí você tem várias virtudes, várias vantagens. Primeiro você vai ter uma direção geral e profissional que você tem a certeza de ter formado adequadamente antes de assumir a função. Segundo, você cria uma reserva pra poder suprir a necessidade de diretores gerais.*

**Então, hoje em dia, na rede pública estadual, coexistem os diretores indicados com os diretores concursados?**

Resposta: *Coexistem porque muitas vezes o processo seletivo não fornece número de aprovados suficiente para repor o necessário. Nesse caso, a gente coloca um diretor interino que fica por 6 meses - que podem ser renovados por mais 6 meses e, em caso excepcional, por mais 6 meses. A pessoa pode ficar até 18 meses como diretor interino autorizado pela Regional e pela SEEDUC. Esse novo modelo é uma maneira de reduzir as designações interinas e dar mais força ao processo seletivo.*

**Você disse que não cobre, às vezes, todo o quantitativo necessário. Você sabe me dizer quantos foram os candidatos aprovados?**

Resposta: *Posso repassar esse número em uma planilha. Os números não atendem aquilo que a gente gostaria porque muitos não são aprovados.*

**Vocês têm planos de abrir concurso público externo pra diretor de escola?**

Resposta: *Não está na pauta. O que a gente quer é fazer um concurso público para professor totalmente reformulado, com prova de aula, curso de formação eliminatório. Não está na pauta concurso externo para diretor.*

**Vocês objetivos de médio e longo prazo para esses concursos? Há um planejamento?**

Resposta: A gente, no final de 2010, estabeleceu uma meta pra SEEDUC. Em 2014, com base no resultado da prova de 2013 desse ano, queremos estar entre os cinco melhores estados do Brasil. Com base nessa meta, a gente desdobrou a meta por regional e por escola. Essa meta foi calculada projetando-se o crescimento dos estados e a nossa também. Éramos o 26º estado em educação no Brasil e, agora, somos o 15º em dez anos. A gente planeja até 2023 melhorar o resultado, melhorar a gestão, porque hoje a gente tem um controle da nossa base de dados muito mais eficiente. O controle dos repasses é muito mais eficiente, a garantia de nossas ações chega de forma muito mais eficiente. Então, a gente espera, com o crescimento das inscrições - lembrando que a seleção é um instrumento dentro de um planejamento integrado tanto na parte de Recursos Humanos, que envolve políticas de valorização, reformulação do concurso público externo, política de aperfeiçoamento de benefícios, criação de funções que não existiam na escola, suprimimento dessas funções, provimento dos professores que faltavam, e isso também extrapola o Recursos Humanos, porque tem a parte de currículo de avaliações periódicas, modelo de gestão como a sistemática de acompanhamento periódico do alcance dessas metas, concessões de desvio quando se fazem necessários. Então, o processo seletivo é um instrumento inicial, que permite escolher melhor o gestor que vai ser responsável por todo esse instrumental .

**Só por curiosidade, que funções são essas que faltam nas escolas?**

Resposta: As funções de coordenador pedagógico e orientador educacional eram funções exercidas por professores que eram escolhidos pela escola, entre professores que os antecederam, mas que não tinham essa função. Agora, pretendemos, além de melhorar algumas gratificações de algumas funções, tentar atrair mais servidores pra essas funções.

**Hoje em dia todos os docentes são treinados: diretores e orientadores pedagógicos?**

Resposta: No ano passado, realizamos cerca de 17 mil treinamentos para professores, secretário escolar, diretores. Esse ano, estamos treinando os coordenadores pedagógicos. E estamos reformulando algumas ações de treinamentos para os coordenadores pedagógicos, diretores e diretores adjuntos, agentes de leitura e também dos gestores das sedes regionais.

# ANEXO III

## **Parte da Resolução SE nº 70, que trata das atividades, habilidades, competências e conteúdos relacionados ao cargo de Diretor de Escola**

### **DIRETOR DE ESCOLA**

Na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), o Diretor de Escola é o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola. Sua principal função é gerenciar todo processo educativo da escola.

#### **Atribuições Gerais**

Compete ao Diretor, em parceria com o Supervisor de Ensino e, em sua esfera de competência, garantir, a concretização da função social da escola, liderando o processo de construção de identidade de sua instituição, por meio de uma eficiente gestão, nas seguintes dimensões:

- \* de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem;
- \* participativa;
- \* pedagógica;
- \* dos recursos humanos;
- \* dos recursos físicos e financeiros.

#### **Atribuições Específicas da Área de Atuação do Diretor de Escola**

##### **Na Área de Resultados Educacionais**

- \* Desenvolver processos e práticas de gestão para melhoria de desempenho da escola quanto à aprendizagem de todos os alunos;
- \* acompanhar indicadores de resultados: de aproveitamento, de frequência e de desempenho das avaliações interna e externa dos alunos;
- \* analisar os indicadores e utilizá-los para tomada de decisões que levem à melhoria contínua da Proposta Pedagógica, à definição de prioridades e ao estabelecimento de metas articuladas à política educacional da SEE-SP;
- \* apresentar e analisar os indicadores junto à equipe docente e gestora da escola, buscando construir visão coletiva sobre o resultado do trabalho e a projeção de melhorias;
- \* propor alternativas metodológicas de atendimento à diversidade de necessidades e de interesses dos alunos;
- \* divulgar, junto à comunidade intra e extraescolar, as ações demandadas a partir dos indicadores e os resultados de sua implementação.

##### **Na Área de Planejamento e Gestão Democrática**

- \* Desenvolver processos e práticas adequados ao princípio de gestão democrática do ensino público, aplicando os princípios de liderança, mediação e gestão de conflitos;
- \* desenvolver ações de planejamento, construção e avaliação da Proposta Pedagógica e ações da escola, de forma participativa, com o envolvimento dos diferentes segmentos intra e extraescolares;
- \* garantir a atuação e o funcionamento dos órgãos colegiados Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil -, induzindo a atuação de seus componentes, e incentivando a criação e a participação de outros;
- \* estimular o estabelecimento de parcerias com vistas à otimização de recursos disponíveis na comunidade;



\* exercer práticas comunicativas junto às comunidades intra e extraescolares, por meio de diferentes instrumentos.

### **Na Área Pedagógica**

- \* Liderar e assegurar a implementação do Currículo, acompanhando o efetivo desenvolvimento do mesmo nos diferentes níveis, etapas, modalidades, áreas e disciplinas de ensino;
- \* promover o atendimento às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos;
- \* realizar práticas e ações pedagógicas inclusivas;
- \* monitorar a aprendizagem dos alunos, estimulando a adoção de práticas inovadoras e diferenciadas;
- \* mobilizar os Conselhos de Classe/Série como corresponsáveis pelo desempenho escolar dos alunos;
- \* otimizar os espaços de trabalho coletivo - HTPCs - para enriquecimento da prática docente e desenvolvimento de ações de formação continuada;
- \* organizar, selecionar e disponibilizar recursos e materiais de apoio didático e tecnológico;
- \* acompanhar, orientar e dar sustentação ao trabalho de Professores e Professores Coordenadores.

### **Na Área de Gestão de Pessoas**

- \* Desenvolver processos e práticas de gestão do coletivo escolar, visando o envolvimento e o compromisso das pessoas com o trabalho educacional;
- \* desenvolver ações para aproximar e integrar os componentes dos diversos segmentos da comunidade escolar para a construção de uma unidade de propósitos e ações que consolidem a identidade da escola no cumprimento de seu papel;
- \* reconhecer, valorizar e apoiar ações de projetos bem sucedidos que promovam o desenvolvimento profissional;
- \* otimizar o tempo e os espaços coletivos disponíveis na escola;
- \* promover um clima organizacional que favoreça um relacionamento interpessoal e uma convivência social solidária e responsável sem perder de vista a função social da escola;
- \* construir coletivamente e na observância de diretrizes legais vigentes as normas de gestão e de convivência para todos os segmentos da comunidade escolar.

### **Na Área de Gestão de Serviços e Recursos**

- \* Promover a organização da documentação e dos registros escolares;
- \* garantir o uso apropriado de instalações, equipamentos e recursos disponíveis na escola;
- \* promover ações de manutenção, limpeza e preservação do patrimônio, dos equipamentos e materiais da escola;
- \* disponibilizar espaços da escola enquanto equipamento social para realização de ações da comunidade local;
- \* buscar alternativas para criação e obtenção de recursos, espaços e materiais complementares para fortalecimento da Proposta Pedagógica e ao aprendizado dos alunos;
- \* realizar ações participativas de planejamento e avaliação da aplicação de recursos financeiros da escola, considerados suas prioridades, os princípios éticos e a prestação de contas à comunidade.

## **Competências e Habilidades necessárias ao Diretor de Escola**

### **Competências Gerais**

1. Compreender como o contexto social, político e econômico influencia a definição e a implementação das políticas educacionais.
2. Dominar e utilizar metodologias de planejamento e tecnologias da informação como ferramentas para exercer as suas funções.
3. Compreender o papel do Diretor Escolar na organização da SEE-SP.
4. Analisar e identificar os principais componentes da Proposta Pedagógica da Escola.
5. Compreender os processos de implementação das políticas educacionais da SEE-SP e dos projetos a elas vinculados.
6. Compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados.
7. Compreender os sistemas e processos de avaliações externas.
8. Demonstrar conhecimentos sobre princípios e métodos para exercer a direção da escola como elemento de apoio e difusor de inovações e boas práticas de ensino-aprendizagem.
9. Promover e definir ações para formação continuada dos agentes educacionais da escola.
10. Compreender a importância da autoavaliação e do gerenciamento do autodesenvolvimento profissional.

### **Habilidades Específicas**

1. Relacionar o perfil de competências a serem construídas pelos alunos às demandas da sociedade do conhecimento.
2. Compreender o papel que as diferentes instâncias da governança educacional exercem na definição e implementação de políticas educacionais: (i) âmbito nacional e governo federal; (ii) governos estaduais e municipais; (iii) conselhos nacional, estaduais e municipais de educação.
3. Identificar e analisar princípios e normas nacionais, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais.
4. Identificar, analisar, explicar e justificar as políticas educacionais da SEE-SP, no contexto social e de desenvolvimento do Estado de São Paulo, em áreas como: (i) gestão escolar; (ii) desenvolvimento curricular; (iii) avaliação externa do desempenho dos alunos.
5. Reconhecer as diretrizes pedagógicas e institucionais para implementar as políticas educacionais da SEE-SP, considerando a realidade do ensino público estadual paulista e da região na qual opera.
6. Identificar os elementos da organização do ensino, da legislação e normas que fornecem diretrizes para ações de melhoria do desempenho das escolas, seus profissionais e seus alunos.
7. Dominar procedimentos de observação, coleta e registro, organização e análise de dados educacionais bem como os usos de indicadores sociais e educacionais.
8. Compreender e explicar as relações entre as políticas educacionais e a proposta pedagógica da escola.
9. Reconhecer diferentes estratégias, ações e procedimentos adotados em nível regional e local na implementação das políticas educacionais da SEE-SP.
10. Identificar e definir ações variadas para enfrentar a indisciplina no processo educativo.
11. Identificar e definir ações variadas para fomentar a participação dos alunos e das famílias no processo educativo.

12. Compreender os fatores que determinam a violência entre jovens e adolescentes e identificar ações apropriadas para enfrentar a violência na escola.
13. Identificar métodos e técnicas de avaliação dos trabalhos das equipes da escola (professores, funcionários e pessoal administrativo).
14. Compreender e aplicar a legislação escolar e as normas administrativas em contextos adequados.
15. Demonstrar conhecimento das metodologias de gestão de conflitos.
16. Demonstrar capacidade de análise de propostas pedagógicas da escola.
17. Identificar o papel dos resultados do SARESP na construção do IDESP.
18. Identificar semelhanças e diferenças entre o IDESP e o IDEB.
19. Reconhecer as principais características dos sistemas de avaliação da Educação Básica, e compreender os conceitos básicos que fundamentam estas avaliações.
20. Conhecer os fundamentos conceituais e metodológicos do SARESP a partir de 2007.

# ANEXO IV

**DECRETO Nº 42.793, DE 06 DE JANEIRO DE 2011**

**ESTABELECE PROGRAMAS PARA O APRIMORAMENTO E VALORIZAÇÃO DOS SERVIDORES PÚBLICOS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEEDUC E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

**O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, **CONSIDERANDO**:

- o art. 206, V e VII, da Constituição Federal, o art. 307, V e VII, da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, e o art. 3º, VII e IX, da Lei Federal nº 9.394/1996, que dispõem sobre a valorização do profissional da educação escolar e a garantia de padrão de qualidade na educação;
- o art. 62, §1º, da Lei Federal nº 9.394/1996, com a redação que lhe deu a Lei Federal nº 12.056/2009, que dispõe sobre a formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério;
- a necessidade de adoção de medidas que propiciem o alcance, pelas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, das metas propostas pelo MEC - Ministério da Educação;
- a necessidade de que sejam definidas diretrizes levando-se em conta a realidade das escolas e suas demandas, para que a educação pública estadual atinja novos patamares;
- o indispensável gerenciamento de tais diretrizes, com vistas à sua efetiva implementação, à medição dos resultados e à tomada de ações corretivas; e
- o dever do Estado de oferecer aos estudantes educação pública de qualidade.

**DECRETA:**

**CAPÍTULO I**  
**DA AFERIÇÃO DA QUALIDADE ESCOLAR**

**Art. 1º** - Com vistas ao monitoramento da qualidade da rede pública de ensino da Secretaria Estadual de Educação - SEEDUC, fica criado o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro - IDERJ.

**§ 1º** - O IDERJ é um índice de qualidade escolar que visa a fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), baseando-se em dois critérios: Indicador de Fluxo Escolar (IF) e Indicador de Desempenho (ID).

**§ 2º** - O Indicador de Fluxo Escolar (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino e varia entre 0 (zero) e 1 (um), que considera a taxa de aprovação nas séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais do Ensino Fundamental - EF (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio - EM (1º ao 3º ano) para cada escola.

**§ 3º** - O Indicador de Desempenho (ID) é medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos em exames de avaliação externa da educação promovidos pelo Estado do Rio de Janeiro, em quatro níveis de proficiência: Baixo (B), Intermediário (Int), Adequado(Ad) e Avançado (Av).

**§ 4º** - Compete à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC a regulamentação, o monitoramento e a divulgação do IDERJ.

**CAPÍTULO II**  
**DA BONIFICAÇÃO**

**Art. 2º** - Fica instituída, nos termos deste Decreto, Bonificação por Resultados a ser paga aos servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em exercício nas Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas e Unidades de Ensino de Educação Básica de Ensino Fundamental e Médio, Ensino Médio Integrado à Educação Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.

§ 1º - Para os fins do disposto neste artigo, as Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas e Unidades de Ensino serão avaliadas anualmente, de acordo com metas traçadas a partir de indicadores objetivos.

§ 2º - A Bonificação não integra nem se incorpora aos vencimentos, salários, proventos ou pensões para nenhum efeito e não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária ou benefício, não incidindo sobre a mesma os descontos previdenciários.

§ 3º - A Bonificação será paga em parcela única, no ano subsequente ao da avaliação.

**Art. 3º** - O valor da Bonificação variará de acordo com a função do servidor e o percentual de atingimento das metas estabelecidas, sendo calculado sobre o vencimento-base do servidor, conforme Anexo Único deste Decreto.

**Parágrafo Único** - O pagamento da Bonificação será proporcional à carga horária do servidor alocado na unidade que atingir a meta.

**Art. 4º** - O Programa de Bonificação é composto das seguintes etapas:

- I - definição dos indicadores;
- II - fixação das metas;
- III - certificação do cumprimento das metas;
- IV - pagamento do bônus.

**Parágrafo Único** - As metas serão estabelecidas por ato interno da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, que deverá publicá-las até o início do ano letivo.

**Art. 5º** - As metas para o ensino regular serão fixadas utilizando como indicador o IDERJ, e as metas para a educação de jovens e adultos - EJA serão fixadas utilizando como indicador o ID.

§ 1º - Poderá a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC estabelecer indicadores adicionais para composição das metas, a exemplo da avaliação de infraestrutura da unidade escolar.

§ 2º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC regulamentará a composição dos indicadores, definindo seus respectivos pesos e critérios, e a partir deles, as metas aplicáveis e sua forma de controle.

**Art. 6º** - Farão jus à Bonificação instituída pelo art. 2º deste Decreto o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e demais servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, lotados em unidade escolar a qual:

- I - cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo, conforme regulamentação da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;
- II - participar de todas as avaliações internas e externas;
- III - efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;
- IV - alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do ensino regular da unidade escolar;

V - alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de resultado de cada meta de ID da educação de jovens e adultos da unidade escolar.

**Parágrafo Único** - Além dos requisitos estabelecidos no *caput*, somente perceberão a Bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% (setenta por cento) de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

**Art. 7º** - Farão jus à Bonificação instituída pelo art. 2º deste Decreto o Diretor e os demais servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC lotados em Regional Pedagógica e Administrativa:

I - em cuja área de abrangência 90% (noventa por cento) das escolas alcançarem, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de cada meta de IDERJ do ensino regular da Regional;

II - em cuja área de abrangência 90% (noventa por cento) das escolas alcançarem, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de cada meta de ID da educação de jovens e adultos da Regional;

III - que tiver 100% (cem por cento) das Unidades Escolares de sua área de abrangência com o cumprimento do currículo mínimo, conforme regulamentação pela Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

**Parágrafo Único** - Além dos requisitos estabelecidos no *caput*, somente perceberão a Bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% (setenta por cento) de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

**Art. 8º** - A Bonificação não será devida:

I - aos servidores cedidos à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

II - aos servidores exclusivamente ocupantes de cargo em comissão;

III - aos professores da classe de Inspetor Escolar prevista no art. 20 da Lei nº 1614, de 24 de janeiro de 1990.

### **CAPÍTULO III DO RECRUTAMENTO E SELEÇÃO**

**Art. 9º** - Fica instituído o Programa de Recrutamento e Seleção para o preenchimento de funções e cargos em comissão estratégicos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

§ 1º - O Programa de Recrutamento e Seleção será obrigatório para as funções e os cargos em comissão estratégicos relativos à área pedagógica da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC e facultativo para os demais.

§ 2º - Em situações excepcionais, desde que devidamente justificado, poder-se-á proceder, diretamente, à designação provisória de servidores em funções e cargos em comissão estratégicos da área pedagógica, pelo prazo máximo de 06 (seis) meses, até seu preenchimento mediante regular observância do Programa de Recrutamento e Seleção disciplinado neste capítulo.

**Art. 10** - A participação no Programa de Recrutamento e Seleção não afasta a prerrogativa de livre destituição e exoneração.

**Art. 11** - O Programa de Recrutamento e Seleção visa a:

I - promover melhores resultados pedagógicos por meio de uma gestão escolar de qualidade;

II - oferecer oportunidade aos candidatos que possuam perfil e interesse de exercer cargos e/ou funções de liderança;

III - identificar e selecionar os candidatos mais qualificados por meio de processo transparente.

**Art. 12** - São requisitos para participar do Programa de Recrutamento e Seleção para as funções e cargos em comissão estratégicos da área pedagógica:

I - ter ensino superior completo;

II - não estar respondendo nem ter sido apenado em inquérito administrativo anterior à data da inscrição para o cargo;

III - ser da carreira do magistério da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

§ 1º - Além dos requisitos estabelecidos no *caput*, para as funções estratégicas de Diretor e Diretor Adjunto de unidade escolar, os candidatos deverão:

I - ser servidor ativo da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

II - ter atuado, no mínimo, 03 (três) anos em funções efetivas em unidade escolar.

§ 2º - Além dos requisitos estabelecidos no *caput*, para a função estratégica de Coordenador Pedagógico, os candidatos deverão:

I - ser servidor ativo da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

II - ter ensino superior completo em Pedagogia;

III - ter, preferencialmente, Pós-Graduação em Educação;

IV - ter atuado, no mínimo, 05 (cinco) anos em funções efetivas em unidade escolar ou na Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

§ 3º - Além dos requisitos estabelecidos no *caput*, para a função estratégica de Diretor da Regional Pedagógica, os candidatos deverão:

I - ter atuado, preferencialmente, na função de Diretor de unidade escolar;

II - ter atuado, no mínimo, 5 (cinco) anos em funções efetivas em unidade escolar ou na Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

§ 4º - Para os cargos em comissão estratégicos de Subsecretário, Superintendente e Diretor Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC da área pedagógica, além dos requisitos estabelecidos no *caput*, os candidatos deverão:

I - ter, no mínimo, 02 (dois) anos de atuação em funções ou cargos em comissão estratégicos de hierarquia diretamente inferior à função a ser preenchida;

II - ter, no mínimo, 03 (três) anos de atuação na área relacionada à vaga.

§ 5º - Terão preferência os candidatos com especialização na área relacionada à vaga.

**Art. 13** - Será permitida a permanência na condição de Diretor ou Diretor Adjunto de uma mesma unidade escolar por no máximo 06 (seis) anos consecutivos.

§ 1º - Após o prazo fixado no *caput*, o servidor somente poderá voltar a concorrer ao processo seletivo para a função de Diretor ou Diretor Adjunto daquela unidade escolar decorridos 02 (dois) anos.

§ 2º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC realizará, a cada 12 (doze) meses a partir da data da posse, uma avaliação do Diretor ou Diretor Adjunto.

§ 3º - Será motivo para exoneração o Diretor ou Diretor Adjunto que obtiver duas avaliações insatisfatórias.

**Art. 14** - Caso haja exoneração dos servidores nomeados para as funções mencionadas neste capítulo, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC poderá convocar o candidato imediatamente melhor classificado no respectivo Programa de Recrutamento e Seleção.

**Art. 15** - O preenchimento das funções mencionadas neste capítulo observará as normas sobre a proibição de nepotismo na Administração Pública Estadual.



## CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

**Art. 16** - Fica instituída a Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento para os servidores públicos efetivos lotados na Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

**Parágrafo Único** - A Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento visa a promover o desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho profissional e crescimento integral do servidor como agente co-responsável pelo processo de transformação e qualificação da educação no Estado do Rio de Janeiro.

**Art. 17** - São objetivos específicos da Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento:

- I - melhorar a qualidade da educação do Estado do Rio de Janeiro;
- II - promover, divulgar e possibilitar o acesso dos servidores às ações de formação e desenvolvimento;
- III - aumentar a escolaridade dos servidores públicos, visando ao seu melhor desempenho, proporcionando soluções inovadoras para as demandas da educação;
- IV - avaliar permanentemente os resultados advindos das ações de formação e desenvolvimento.

**Art. 18** - A Diretriz de Formação e Desenvolvimento é constituída pelos seguintes Programas:

- I - Programa de Treinamento do Processo Admissional;
- II - Programa de Desenvolvimento Profissional;
- III - Programa de Formação Direcionada.

§ 1º - O Programa de Treinamento do Processo Admissional tem por objetivo promover a integração dos servidores públicos efetivos que ingressarem nas carreiras de Magistério e outras funções no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, fornecendo-lhes informações básicas que nortearão a execução das atividades.

§ 2º - O Programa de Desenvolvimento Profissional visa ampliar os conhecimentos, habilidades e comportamentos dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho no cumprimento das atividades administrativas e pedagógicas.

§ 3º - O Programa de Formação Direcionada visa a apoiar o servidor na complementação de seus estudos.

**Art. 19** - Compete à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC a regulamentação, o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação da Diretriz de Formação e Desenvolvimento dos servidores públicos, ressalvados os casos contemplados em legislação específica.

§ 1º - As capacitações de Formação e Desenvolvimento serão classificadas em facultativas ou obrigatórias, conforme sua natureza, objetivos e complexidade.

§ 2º - Observadas as disposições do Decreto-Lei nº 220, de 18 de julho de 1975, as capacitações obrigatórias terão sua carga horária computada na jornada de trabalho.

§ 3º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC elaborará um plano que deverá indicar as ações de capacitação em cronograma anual, devendo, em cada ação prevista, serem explicitados, no mínimo:

- I - resultados que se pretende alcançar;
- II - carga horária prevista;
- III - conteúdo programático;
- IV - universo de servidores aos quais se destina;
- V - estimativa de investimento;

VI - formas de ingresso em cada capacitação.

**Art. 20** - Para viabilizar a Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento, fica autorizada a concessão pela Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC de auxílio formação aos professores ocupantes de cargo efetivo da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em regência de turma na sua rede, no valor anual de até R\$ 500,00 (quinhentos reais), observada a prévia existência de disponibilidade orçamentária.

§ 1º - A Secretaria de Estado de Educação regulamentará o auxílio formação previsto no *caput*, definindo as ações compatíveis com a sua finalidade, bem como a forma de controle.

§ 2º - O auxílio mencionado neste artigo não se incorporará, para quaisquer efeitos, aos vencimentos, ficando excluído da base de cálculo do adicional de tempo de serviço, bem como de quaisquer outros percentuais que incidam sobre a remuneração dos servidores, não sofrendo a incidência de contribuição previdenciária nem sendo utilizada como base de cálculo para proventos de inatividade ou pensões.

§ 3º - Será concedido um único auxílio formação por servidor, ainda que possua mais de uma matrícula junto à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

## **CAPÍTULO V DA AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

**Art. 21** - Fica instituída a Sistemática de Avaliação de Competências, com o objetivo de monitoramento sistemático e contínuo da atuação individual dos servidores públicos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, identificando os potenciais e limitações individuais a partir dos modelos que serão detalhados em ato normativo da referida Pasta.

**Art. 22** - A Avaliação de Competências servirá de instrumento para a implementação da Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento e valorização dos servidores.

**Art. 23** - A Avaliação de Competências obedecerá aos seguintes fatores:

I - assiduidade e pontualidade;

II - produtividade;

III - conhecimento técnico;

IV - relações interpessoais;

V - conduta ética.

§ 1º - Será dada ciência ao servidor de todas as etapas que compõe o processo de Avaliação de Competências.

§ 2º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC cientificará o servidor do conceito que lhe for atribuído.

§ 3º - Os casos não previstos serão resolvidos por equipe designada pelo Secretário de Estado de Educação - SEEDUC.

## **CAPÍTULO VI DO CURRÍCULO MÍNIMO**

**Art. 24** - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC editará ato normativo definindo o currículo mínimo a ser percorrido, em cada ano escolar, por cada disciplina.

§ 1º - A definição do currículo mínimo deverá expressar os aspectos fundamentais de cada disciplina que os professores não podem deixar de transmitir aos alunos, ainda que não esgote todos os conteúdos a serem abordados na unidade escolar.

§ 2º - O currículo mínimo deverá ser definido pela Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, com a participação de representantes da classe de professores.

§ 3º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC divulgará e implementará o currículo mínimo gradativamente, devendo esse processo ter início em 2011.

§ 4º - Após implantado, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC deverá criar mecanismos de acompanhamento bimestral do currículo mínimo, possibilitando correção dos desvios durante o ano letivo.

**Art. 25** - O currículo mínimo deverá atender aos seguintes objetivos específicos:

I - estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica;

II - proporcionar clareza e coerência nos objetivos do ensino-aprendizagem;

III - promover a compreensão global dos passos e nuances da formação integral do aluno;

IV - promover a correspondência entre as diferentes unidades escolares, com o alinhamento dos graus de complexidade que a aprendizagem deve atingir em cada ano da educação básica;

V - incorporar as inovações propostas pelas práticas pedagógicas;

VI - observar as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação.

## **CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

**Art. 26** - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC apresentará, no prazo de até 30 (trinta) dias a contar da publicação deste Decreto, proposta de adequação da estrutura da Pasta.

**Art. 27** - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC editará normas complementares, visando à regulamentação e fiel observância ao disposto no presente Decreto.

**Art. 28** - O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 06 de janeiro de 2011  
**SÉRGIO CABRAL**

# ANEXO V

## 100 MELHORES RESULTADOS / SAEB

	Escola	Tipo de Gestão	Média Língua Portuguesa - 5ª Série
1.	35245501	Seleção	289,46
2.	26018918	Indicação de Políticos	278,19
3.	41076788	Eleição	274,1
4.	31137804	Indicação de Técnicos	273,53
5.	31269018	Indicação de Políticos	268,79
6.	33145377	Outras Indicações	268,52
7.	33086494	Eleição	267,17
8.	23190833	Outras Formas	263,9
9.	35108893	Seleção	263,8
10.	41076079	Eleição	261,72
11.	17024846	Outras Formas	261,02
12.	41075943	Eleição	260,37
13.	41076516	Eleição	259,56
14.	23118679	Indicação de Técnicos	259,43
15.	35289450	Outras Indicações	259,35
16.	33076944	Seleção e Eleição	259,32
17.	33067872	Eleição	259,29
18.	21085552	Indicação de Políticos	259,01
19.	33035636	Eleição	258,95
20.	43168990	Indicação de Políticos	258,69
21.	17053560	Seleção	258,38
22.	31137901	Seleção e Eleição	257,87
23.	31137472	Indicação de Políticos	257,84
24.	31191574	Seleção e Eleição	256,6
25.	31191027	Seleção e Eleição	256,33
26.	33041113	Outras Formas	255,84
27.	23213434	Seleção	255,72
28.	33065250	Eleição	255,49
29.	35201455	-	255,45
30.	31115681	Seleção e Eleição	255,07
31.	52094421	Eleição	254,86
32.	43074081	Outras Indicações	253,88
33.	41076400	Eleição	253,83
34.	31115479	Outras Indicações	253,05
35.	31307696	Seleção e Eleição	253
36.	31171930	Outras Formas	252,79
37.	31034886	Seleção e Eleição	252,69
38.	33064067	Seleção e Eleição	252,56
39.	22119264	Eleição	252,53
40.	31118982	Seleção e Eleição	252,44
41.	43116922	Eleição	252,29
42.	41068335	Eleição	252,22
43.	41360796	Seleção e Eleição	252,03
44.	17041430	Seleção e Eleição	251,84
45.	35444091	Indicação de Técnicos	251,3
46.	31001163	Seleção e Eleição	251,18
47.	31191043	Eleição	251,17
48.	41358775	Eleição	251,15
49.	31118842	Seleção e Eleição	250,94
50.	31118991	Seleção e Eleição	250,78
51.	31141445	Seleção e Eleição	250,78
52.	42123577	Outras Formas	250,78
53.	31098744	Seleção e Eleição	250,75
54.	33070628	Eleição	250,73
55.	35108431	Seleção	250,65
56.	41076672	Outras Indicações	250,6
57.	35224340	Seleção	250,58
58.	23118547	Indicação de Políticos	250,53
59.	31118460	Outras Indicações	250,44
60.	35245094	Indicação de Políticos	250,39
61.	42021014	Outras Indicações	250,22
62.	33042772	Eleição	250,09
63.	35270064	Seleção e Eleição	249,51
64.	32006276	Indicação de Políticos	249,5
65.	31033286	Seleção	249,49
66.	31268984	-	249,43
67.	35073520	Indicação de Políticos	249,39

68.	33071837	Eleição	249,36
69.	31221562	Outras Formas	249,36
70.	31034088	Eleição	249,13
71.	33063540	Eleição	248,89
72.	23025115	Seleção	248,8
73.	50007033	Seleção	248,64
74.	31158208	Seleção e Eleição	248,62
75.	41076842	Eleição	248,61
76.	43171699	Eleição	248,49
77.	33001316	Eleição	248,45
78.	23247762	Seleção	248,35
79.	31081531	Seleção e Eleição	248,34
80.	41133323	Eleição	248,24
81.	41046307	Indicação de Políticos	248,22
82.	33068291	Outras Formas	248,16
83.	41078748	Eleição	248,14
84.	43061273	Eleição	248,09
85.	31012777	Indicação de Políticos	248,03
86.	35090852	Indicação de Técnicos	247,98
87.	31075230	Outras Indicações	247,78
88.	31031852	Seleção e Eleição	247,72
89.	42116031	Outras Indicações	247,69
90.	35240047	Outras Formas	247,65
91.	22024212	Indicação de Técnicos	247,62
92.	31181935	-	247,58
93.	23198710	Outras Indicações	247,29
94.	31103365	Seleção e Eleição	247,14
95.	35065821	Eleição	246,98
96.	31203122	Eleição	246,92
97.	53001605	Outras Indicações	246,86
98.	42019958	Outras Indicações	246,84
99.	43073760	Eleição	246,8
100.	33007403	Seleção e Eleição	246,67

	<b>Escola</b>	<b>Tipo de Gestão</b>	<b>Média Língua Portuguesa - 9ª Série</b>
1.	26124297	Eleição	332,14
2.	33062706	Eleição	325,33
3.	33005362	Eleição	321,46
4.	31291030	Seleção	316,51
5.	33005478	Eleição	316,49
6.	26119730	Outras Indicações	316,29
7.	33065250	Eleição	314,98
8.	28021053	Eleição	314,14
9.	33063222	Outra Forma	312,31
10.	29182395	Seleção	312,04
11.	50005499	Outra Forma	309,64
12.	33063559	Eleição	308,88
13.	23210710	Seleção	307,4
14.	43184790	Seleção	307,4
15.	35444091	Indicação de Técnicos	307,07
16.	33066060	-	306,29
17.	33067880	Eleição	306,13
18.	41131215	Seleção	305,94
19.	35073520	Indicação de Políticos	305,55
20.	17039509	Outras Indicações	305,41
21.	33146268	Indicação de Técnicos	305,14
22.	33071829	Eleição	303,94
23.	31115479	Outras Indicações	303,9
24.	33130728	Eleição	303,85
25.	41132556	Seleção	303,56
26.	26139618	Outra Forma	302,97
27.	43105009	Seleção	302,69
28.	31221562	Outra Forma	302,1
29.	31081426	Eleição	301,89
30.	31166987	Indicação de Políticos	300,32
31.	35122750	Outras Indicações	299,48
32.	35324255	Outras Indicações	299,14
33.	52020576	Outras Indicações	299,07
34.	33124361	Seleção	298,82
35.	29086302	Outra Forma	298,24
36.	23198710	Outras Indicações	297,63
37.	31118770	Seleção e Eleição	297,48
38.	42019940	Indicação de Políticos	296,77
39.	26090970	Outra Forma	296,55
40.	29277787	Outras Indicações	296,47
41.	31258377	Eleição	296,4
42.	31068721	Eleição	296,3
43.	50015257	Seleção e Eleição	296,16
44.	53001354	Seleção	295,88
45.	35079133	Indicação de Políticos	295,77
46.	31103489	Eleição	295,19
47.	31203122	Eleição	295,11
48.	43063250	Outras Indicações	294,79
49.	26132230	Outras Indicações	294,59
50.	31000787	Indicação de Técnicos	294,48
51.	23215534	Outras Indicações	294,23
52.	35020096	Outra Forma	294,2
53.	33038848	Indicação de Políticos	294,05
54.	31107972	Indicação de Políticos	293,94
55.	43185673	Outras Indicações	293,54
56.	31033880	Seleção e Eleição	293,49
57.	13026577	Outra Forma	293,49
58.	52088499	Outra Forma	293,31
59.	35439459	Outra Forma	293,3
60.	31056596	Seleção e Eleição	292,99
61.	14006111	Eleição	292,95
62.	33040869	Outras Indicações	292,77
63.	43209572	Eleição	292,76
64.	31067865	Indicação de Técnicos	292,75
65.	23118407	Seleção	292,73
66.	35430651	Indicação de Técnicos	292,53
67.	31191027	Seleção e Eleição	292,43
68.	31166545	Eleição	292,23
69.	31273368	Seleção e Eleição	292,2

70.	35051147	Indicação de Políticos	292,16
71.	33070440	Eleição	292
72.	32041470	Eleição	291,95
73.	43064868	-	291,77
74.	35295127	Indicação de Técnicos	291,68
75.	43073760	Eleição	291,67
76.	43172067	Eleição	291,63
77.	29443814	Outras Indicações	291,6
78.	31277886	Eleição	291,46
79.	33067180	Seleção e Eleição	291,44
80.	31013200	Seleção e Eleição	291,32
81.	31191302	Seleção e Eleição	291,19
82.	35080822	Outra Forma	291,05
83.	31037231	Seleção e Eleição	290,99
84.	31307696	Seleção e Eleição	290,93
85.	43104932	Eleição	290,73
86.	43024947	Eleição	290,69
87.	33074593	Eleição	290,64
88.	31191132	Eleição	290,58
89.	13304224	Outras Indicações	290,57
90.	31023841	Eleição	290,47
91.	31344931	Indicação de Políticos	290,02
92.	33064997	Eleição	289,97
93.	52065995	Eleição	289,89
94.	43151728	-	289,87
95.	31103144	Seleção e Eleição	289,87
96.	31228591	Seleção e Eleição	289,86
97.	15039153	Eleição	289,83
98.	43061729	Eleição	289,69
99.	35200190	Outra Forma	289,67
100.	31131954	Eleição	289,52



	<b>Escola</b>	<b>Tipo de Gestão</b>	<b>Média Matemática - 5ª Série</b>
1.	35245094	Indicação de Políticos	314,46
2.	31269018	Indicação de Políticos	310,4
3.	22024905	Eleição	306,51
4.	26018918	Indicação de Políticos	305,42
5.	41046307	Indicação de Políticos	303,67
6.	23006200	Indicação de Técnicos	301,1
7.	41076788	Eleição	300,08
8.	41076516	Eleição	299,98
9.	31137804	Indicação de Técnicos	299,58
10.	33086494	Eleição	299,03
11.	17024846	Outra Forma	297,87
12.	35289450	Outras Indicações	296,5
13.	33076944	Seleção e Eleição	296,49
14.	41051432	Outras Indicações	296,24
15.	41094590	Outra Forma	294,1
16.	23118547	Indicação de Políticos	293,7
17.	41069471	Eleição	292,08
18.	33145377	Outras Indicações	291,91
19.	23186011	Seleção	291,68
20.	42021014	Outras Indicações	290,47
21.	35108893	Seleção	290,09
22.	41076079	Eleição	288,75
23.	31137791	Outras Indicações	288,32
24.	43168990	Indicação de Políticos	288,08
25.	33070628	Eleição	287,68
26.	23119080	Indicação de Políticos	287,3
27.	13090909	Outras Indicações	287,29
28.	35245501	Seleção	287,26
29.	23026235	Seleção	286,98
30.	35277460	Indicação de Políticos	286,63
31.	35407173	Seleção	286,33
32.	35065821	Eleição	286,24
33.	41076427	Eleição	286,15
34.	23118679	Indicação de Técnicos	285,79
35.	23229284	Seleção	285,63
36.	35281050	Indicação de Políticos	285,17
37.	41075943	Eleição	284,78
38.	23213434	Seleção	284,77
39.	41076400	Eleição	284,75
40.	41009185	Indicação de Políticos	284,72
41.	42116031	Outras Indicações	284,68
42.	31118991	Seleção e Eleição	284,56
43.	43116922	Eleição	284,35
44.	27215300	Indicação de Políticos	284,11
45.	31012769	Indicação de Técnicos	284,08
46.	23229276	Seleção	283,83
47.	23025115	Seleção	283,79
48.	43097260	Eleição	283,75
49.	31171930	Outra Forma	283,67
50.	31075230	Outras Indicações	283,65
51.	41051513	Indicação de Políticos	283,6
52.	35248599	Indicação de Políticos	283,5
53.	31134228	Indicação de Políticos	283,37
54.	23026138	Seleção	283,32
55.	31137472	Indicação de Políticos	283,3
56.	35241222	Seleção e Eleição	283,24
57.	33084106	Eleição	283,2
58.	27215539	Indicação de Políticos	283,02
59.	23115335	Indicação de Políticos	282,98
60.	35090852	Indicação de Técnicos	282,63
61.	35201455	-	282,58
62.	22024212	Indicação de Técnicos	282,4
63.	23121920	Indicação de Técnicos	282,22
64.	23254467	Seleção	282,17
65.	41068246	Eleição	281,82
66.	35362943	Indicação de Técnicos	281,78
67.	31137952	Seleção e Eleição	281,76
68.	31240371	Seleção e Eleição	281,76
69.	31203122	Eleição	281,72
70.	23190833	Outra Forma	281,55
71.	41361199	Indicação de Políticos	281,39

72.	35243115	Indicação de Políticos	281,28
73.	31191027	Seleção e Eleição	281,18
74.	31215406	Indicação de Políticos	280,94
75.	17053560	Indicação de Técnicos	280,89
76.	31137219	Eleição	280,87
77.	41069021	Seleção e Eleição	280,64
78.	23258411	Indicação de Técnicos	280,42
79.	52055965	Eleição	280,33
80.	41032217	Eleição	280,22
81.	31307980	Seleção e Eleição	280,11
82.	31034088	Eleição	279,97
83.	31008656	Eleição	279,94
84.	41360796	Seleção e Eleição	279,9
85.	31137901	Seleção e Eleição	279,88
86.	33071837	Eleição	279,77
87.	31227927	Seleção e Eleição	279,75
88.	35073520	Indicação de Políticos	279,72
89.	23247762	Seleção	279,68
90.	31269352	Outras Indicações	279,48
91.	31200328	Seleção e Eleição	279,31
92.	31034509	Indicação de Políticos	279,28
93.	23186097	Seleção	278,95
94.	31054399	Seleção e Eleição	278,89
95.	42050804	-	278,84
96.	31098744	Seleção e Eleição	278,84
97.	41133323	Eleição	278,7
98.	50015257	Seleção e Eleição	278,5
99.	41076591	Eleição	278,44
100.	41076680	Eleição	278,4

	<b>Escola</b>	<b>Tipo de Gestão</b>	<b>Média Matemática - 9ª Série</b>
1.	26124297	Eleição	362,11
2.	33062706	Eleição	353,78
3.	33005478	Eleição	351,87
4.	33005362	Eleição	347,1
5.	28021053	Eleição	346,94
6.	33065250	Eleição	346
7.	23171634	Indicação de Políticos	345,42
8.	22110224	Indicação de Técnicos	343,86
9.	43184790	Seleção	341,79
10.	26119730	Outras Indicações	341,26
11.	50005499	Outra Forma	340,89
12.	31291030	Seleção	340,51
13.	29182395	Seleção	338,8
14.	42091730	Outras Indicações	338,23
15.	41131215	Seleção	337,67
16.	23210710	Seleção	337,37
17.	33063222	Outra Forma	335,84
18.	23022183	Indicação de Políticos	335,7
19.	33130728	Eleição	333,91
20.	31294471	Seleção	333,28
21.	43105009	Seleção	332,97
22.	26139618	Outra Forma	332,24
23.	33063559	Eleição	331,35
24.	31258377	Eleição	329,77
25.	13015370	Indicação de Técnicos	329,08
26.	31133949	Seleção e Eleição	329,04
27.	53001354	Seleção	328,63
28.	41132556	Seleção	328,22
29.	33124361	Seleção	328,16
30.	33066060	-	327,75
31.	33071829	Eleição	327,21
32.	35073520	Indicação de Políticos	327,12
33.	17039509	Outras Indicações	326,61
34.	33067880	Eleição	326,08
35.	43061729	Eleição	325,75
36.	35444091	Indicação de Técnicos	325,01
37.	13012096	-	324,67
38.	23006854	Indicação de Políticos	324,53
39.	29277787	Outras Indicações	323,64
40.	31115479	Outras Indicações	322,57
41.	43205453	Outras Indicações	322,35
42.	31221562	Outra Forma	322,18
43.	23253096	Seleção	321,74
44.	13026488	Seleção	321,56
45.	23118407	Seleção	321,28
46.	42134544	Indicação de Políticos	321,14
47.	50015257	Seleção e Eleição	320,34
48.	13081330	Seleção	319,48
49.	33146268	Indicação de Técnicos	319,24
50.	23198710	Outras Indicações	319,11
51.	31118672	Seleção e Eleição	318,05
52.	31056596	Seleção e Eleição	317,6
53.	26132230	Outras Indicações	317,33
54.	31137529	Seleção e Eleição	316,62
55.	31033316	Seleção e Eleição	316,46
56.	42019940	Indicação de Políticos	316,39
57.	43071570	Eleição	316,1
58.	15039153	Eleição	316,09
59.	13304224	Outras Indicações	316,04
60.	31166987	Indicação de Políticos	315,91
61.	31096644	Indicação de Políticos	315,64
62.	31215406	Indicação de Políticos	314,76
63.	23083875	Outra Forma	314,74
64.	17024846	Outra Forma	314,6
65.	35214917	Seleção	314,56
66.	31033880	Seleção e Eleição	314,36
67.	35273922	Seleção	314,08
68.	43143091	-	314,01
69.	23118687	Indicação de Técnicos	313,91
70.	42043042	Seleção e Eleição	313,43
71.	29272785	Indicação de Políticos	313,4

72.	31332976	Indicação de Políticos	313,15
73.	31098655	-	313,02
74.	31228753	Eleição	312,77
75.	23215534	Outras Indicações	312,64
76.	53012666	Seleção e Eleição	312,62
77.	35439459	Outra Forma	312,23
78.	31071463	Eleição	311,95
79.	31228591	Seleção e Eleição	311,95
80.	43024947	Eleição	311,48
81.	43026397	Outras Indicações	311,4
82.	33041113	Outra Forma	311,37
83.	35324255	Outras Indicações	311,34
84.	31024317	Outra Forma	311,1
85.	43024904	Eleição	310,91
86.	32044607	Outras Indicações	310,67
87.	35298499	Indicação de Técnicos	310,64
88.	43209572	Eleição	310,31
89.	35295127	Indicação de Técnicos	310,18
90.	43062695	Eleição	310,11
91.	43073760	Eleição	310,05
92.	31129232	Eleição	309,98
93.	53013352	Indicação de Técnicos	309,95
94.	52020576	Outras Indicações	309,95
95.	31131954	Eleição	309,91
96.	31008249	Outras Indicações	309,88
97.	31191531	Seleção e Eleição	309,8
98.	31273368	Seleção e Eleição	309,7
99.	43063250	Outras Indicações	309,43
100.	43062717	Eleição	309,4

# ANEXO VI









Prazo para Interposição de Recurso: Solicitação do documento da Avaliação de Perfil para conhecimento do candidato.	10/09
Prazo para Interposição de Recurso: Manifestação por escrito baseado na análise realizada pelo candidato.	10/09
Divulgação do Resultado Final da Avaliação de Perfil e Publicação do Resultado Final do Processo Seletivo Interno, com classificação por Regional	13/09
Curso de Formação	17/09 a 21/09

ANEXO II  
RELAÇÃO DE APROVADOS/ETAPAS  
DIRETOR DE UNIDADE ESCOLAR

Regionais	Nº de Aprovados na 1ª Etapa	Nº de Aprovados na 2ª Etapa	Nº de Aprovados na etapa final	Nº de Vagas
NORTE FLUMINENSE	90	65	Nº de Aprovados na 2ª Etapa, considerados Aptos na Avaliação de Perfil	7
NOROESTE FLUMINENSE	54	40		3
SERRANA II	90	65		10
CENTRO SUL	63	48		5
MÉDIO PARAIBA	45	30		5
SERRANA I	54	40		4
BAIXADAS LITORÂNEAS	99	68		7
METRO I	90	65		5
METRO II	63	48		2
METRO III	108	80		7
METRO IV	90	65		6
METRO V	36	24		2
METRO VI	72	57		4
METRO VII	63	48		2
DIESP	9	6		1

DIRETOR ADJUNTO DE UNIDADE ESCOLAR

Regionais	Nº de Aprovados na 1ª Etapa	Nº de Aprovados na 2ª Etapa	Nº de Aprovados na etapa final	Nº de Vagas
NORTE FLUMINENSE	180	120	Nº de Aprovados na 2ª Etapa, considerados Aptos na Avaliação de Perfil	8
NOROESTE FLUMINENSE	126	84		16
SERRANA II	108	72		13
CENTRO SUL	144	96		15
MÉDIO PARAIBA	108	72		14
SERRANA I	252	168		27
BAIXADAS LITORÂNEAS	387	258		33
METRO I	351	234		5
METRO II	225	150		2
METRO III	171	114		7
METRO IV	243	162		6
METRO V	261	174		1
METRO VI	135	90		4
METRO VII	306	204		2
DIESP	9	6		1

ANEXO II - II

RELAÇÃO DAS REGIONAIS

REGIONAL	ABRANGÊNCIA
BAIXADAS LITORÂNEAS SEDE: NITERÓI	Araucária, Armação de Búzios, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Iguaçu Grande, Maricá, Niterói, Rio Bonito, São Pedro da Aldeia, Squarema
CENTRO SUL SEDE: VASSOURAS DIESP SEDE: RIO DE JANEIRO	Areal, Barra do Pirai, Com. Levy Gasparian, Eng. Paulo de Frontin, Itaguaí, Mendes, Miguel Pereira, Paracambi, Paraíba do Sul, Paty do Alferes, Rio das Flores, Sapucaia, Seropédica, Três Rios, Valença, Vassouras Todas as Unidades Prisionais
MÉDIO PARAIBA SEDE: VOLTA REDONDA	Angra dos Reis, Barra Mansa, Itaiaia, Mangaratiba, Paraty, Pinheiral, Pirai, Porto Real, Quatis, Resende, Rio Claro, Volta Redonda.
METROPOLITANA I SEDE: NOVA IGUAÇU METROPOLITANA II SEDE: SÃO GONÇALO	Japeri, Nova Iguaçu, Queimados São Gonçalo
METROPOLITANA III SEDE: RIO DE JANEIRO	Acarí, Agua Santa, Bancários, Bento Ribeiro, Bonsucesso, Brás de Pina, Cachambi, Cascadura, Cavalcante, Cocotá-Ilha, Coelho Neto, Colégio, Cordovil, Engenho de Dentro, Galeão-Ilha, Higienópolis, IAPI da Penha, Ilha do Governador, Inhaúma, Irajá, Jardim América, Jardim Guanabara-Ilha, Lins de Vasconcelos, Madureira, Maracajal Hermes, Maná das Graças, Meier, Olaria, Oswaldo Cruz, Penha, Penha Circular, Piedade, Pilares, Portuguesa-Ilha, Quintino Bocaiuva, Ramos, Rocha Miranda, Tauá-Ilha, Tomás Coelho, Tunapuz, Vaz Lobo, Vigário Geral, Vila da Penha, Vila Kosmos, Vila Vaqueiro, Vista Alegre, Freguesia-Ilha, Engenho da Rainha, Capua-Ilha
METROPOLITANA IV SEDE: RIO DE JANEIRO	Anchieta, Bangu, Barra de Guaratiba, Campo Grande, Cosmos, Costa Barros, Deodoro, Guadalupe, Guaratiba, Honório Gurgel, Inhoaíba, Jabour, Jardim Bangu, Jardim Palmares, Magalhães Bastos, Nova Sapatiba, Paciência, Padre Miguel, Parque Anchieta, Pavuna, Realengo, Ricardo de Albuquerque, Santa Cruz, Santíssimo, Senador Camará, Sepetiba, Vila Aliança, Vila Kennedy, Pedra de Guaratiba
METROPOLITANA V SEDE: DUQUE DE CAXIAS	Duque de Caxias
METROPOLITANA VI SEDE: RIO DE JANEIRO	Anil-Jacarepaguá, Barra da Tijuca, Benfica, Bolefago, Caju, Camorim, Catete, Calumbi, Centro, Cidade de Deus-Jacarepaguá, Copacabana, Curicica-Jacarepaguá, Engenho Novo, Estádio, Freguesia-Jacarepaguá, Gardênia Azul, Gávea, Glória, Grajaú, Humaitá, Ilha de Paqueta, Ipanema, Ilançagá, Jacaré, Taquara, Tanque, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Mangurinhos, Maracanã, Pechincha, Praça da Bandeira, Praça Mauá, Praça Seca, Rio Comprido, Rocha, Santa Teresa, Santo Cristo, São Conrado, São Cristóvão, São Francisco Xavier, Taquara, Tijuca, Urca, Usina, Vargem Grande, Vidigal, Vila Isabel
METROPOLITANA VII SEDE: BELFORD ROXO	Belford Roxo, Mesquita, Nilópolis, São João de Meriti
NOROESTE FLUMINENSE SEDE: ITAPERUNA NORTE FLUMINENSE SEDE: CAMPOS DOS GOYACAZES	Aperibé, Bom Jesus do Itabapoana, Itaiva, Itaocara, Itapetuna, Laje do Muriaé, Miracema, Natividade, Porciúncula, Santo Antônio de Pádua, São José de Ubá, Valité-Sai Cambuci, Campos dos Goytacazes, Carapibus, Cardoso Moreira, Conceição de Macabu, Macaé, Quissamã, Rio das Ostras, São Fidélis, São Francisco de Itabapoana, São João da Barra
SERRANA I SEDE: PETRÓPOLIS	Guapimirim, Itaboraí, Magé, Petrópolis, São José do Vale do Rio Preto, Tangará, Teresópolis
SERRANA II SEDE: NOVA FRIBURGO	Bom Jardim, Cachoeiras de Macacu, Cantagalo, Carmo, Casimiro de Abreu, Cordeiro, Duas Barras, Macuco, Nova Friburgo, Santa Maria do Alito, Silva Jardim, Sumidouro, Trajano de Moraes

ANEXO III

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

I- Conteúdo Básico:

NOÇÕES DE GESTÃO

1. Gestão de Pessoas: o papel do gestor de pessoas; o ambiente legal; recrutamento e seleção; treinamento e avaliação do desempenho humano; programas de incentivos; modelagem do trabalho. 2. Liderança: conceitos e questões básicas de liderança; características, estilos e comportamentos de liderança - do líder e do seguidor; bases motivacionais da liderança; Estágios e desafios no trabalho dos grupos. 3. Planejamento Estratégico: conceitos, tipos e processos; análise dos ambientes; diferenciação e vantagem competitiva; cultura organizacional; empreendimentos e empreendedores; objetivos e metas organizacionais; responsabilidade e investimento socioambiental. 4. Métodos de Gestão: tipos/modelos/estruturas de gestão; processo decisório e resolução de problemas; execução e controle; gestão de projetos. 5. Gestão Integrada da Escola: Gestão escolar; Patronização na Área Educacional; Competências da Equipe Escolar; Matriz de Capacitação; Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para Aplicação na Escola.

Sugestões Bibliográficas:

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004  
GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de. Gestão Integrada da Escola. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009.  
GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de. A Patronização na Área Educacional. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2008.  
GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de. Como Melhorar as Competências da Equipe Escolar Implementando a Matriz de Capacitação. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2008.  
GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de. Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para Aplicação na Escola. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. Introdução à administração. 6ed. rev e ampl. São Paulo: Atlas, 2004.  
MURICI, Izabela Lanna. Gestão escolar. Método PDCA I, 2009  
ROBBINS, Stephen Paul. Administração: mudança e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2000

NOÇÕES DE INFORMÁTICA

Noções básicas sobre hardware e software. Dispositivos de armazenamento e de impressos. Conexões USB, PS/2, dispositivos de entrada e saída de dados. Discos rígidos, pen drives, CD-R, DVD e Blu-Ray, impressoras. Ambiente Windows XP/Vista/7. Conceitos, características, atalhos de teclado e emprego dos recursos. Conhecimentos e utilização dos recursos do Windows Explorer. Conhecimentos sobre Word 2003/2007 BR e Excel 2003/2007 BR. Conceitos, características, atalhos de teclado e emprego dos recursos. Internet e E-mail. Conceitos, características, atalhos de teclado e emprego de recursos de browsers, Outlook e WebMail.

Sugestões Bibliográficas:

CARVALHO, João Antônio. Noções de Informática para Concursos. Campus, 2008.  
DIGERATI, 101 Dicas: Microsoft Word, Digerati, 2006  
FRANCA, Jádief. Informática para Concursos, Ciência Moderna, 2006.  
HELP/AJUDA na Internet, de Software, dos Sistemas Windows XP e Windows 7, dos pacotes MSOffice 2003/2007 BR.  
MANUAIS TÉCNICOS de equipamentos/periféricos, software, sistemas Windows XP/Vista/7, dos pacotes MSOffice 2003/2007 BR.  
MORAZ, Eduardo. Informática para Concursos Públicos. Digerati Books, 2007.

RUAS, Jorge. Informática para Concursos, Elsevier, 2009.  
SAWAYA, Márcia Regina. Dicionário de Informática e Internet: Inglês/Português, Nobel, 2003.  
STANEK, William R. Microsoft Windows XP Professional, Guia de Bolo do Administrador, Bookman, 2006.

NOÇÕES DE LEGISLAÇÃO

Lei nº 9.394/96 de 20/12/1996 - Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Plano Nacional de Educação-PNE. Lei nº 5597/09-Plano Estadual de Educação, Políticas Públicas em Educação. Decreto nº. 2479/79 - Estatuto do Servidor Público e Civil do Estado do Rio de Janeiro. DIESP: Lei 7.210/84 - Lei de Execução Penal - LEP. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE. Parecer Homologado - Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 07/05/2010, Seção 1, pág. 28. - Diretrizes Nacionais: Educação em Prênses. Relatona Nacional para o direito humano à Educação - Educação nas Prênses Brasileiras. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais. - Plataforma OHESCA. Carga discul: Educação em Prênses/Associação Alfabetização Solidária. Editora Alfafol - 2010. Educando para a liberdade - Trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prênses brasileiras. Edição UNESCO - 2006.

NOÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

1. Estado, origens e funções. Estado da Bem-Estar Social e neoliberalismo. Estado, Governo e Administração Pública. Conceitos da administração pública. Organização da Administração Pública: direta e indireta. Prestação de contas para controle interno e externo. Licitação e Contratos. E-governo. Teoria burocrática. Reforma do Estado. Governança, governabilidade, accountability, democracia, controle social, participação e cidadania. 2. Contabilidade Pública: Orçamento Anual, Ciclo Orçamentário, Exercício Financeiro, Princípios Orçamentários, Créditos Adicionais, Patrimônio Público, Bens Públicos. Receita Pública: Conceito, Receita Orçamentária e Extra-orçamentária. Classificação por Categoria Econômica, Estágios da Receita. Despesa Pública: Conceito - Despesa Orçamentária e Extra-orçamentária. Classificação



# ANEXO VII

**SAEB**  
**Prova Brasil 2011**  
Avaliação do Rendimento Escolar

**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**

Senhor(a) Diretor(a),

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, na **FOLHA DE RESPOSTAS**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

**INEP**

Ministério da Educação

**BRASIL**  
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA

Manufatura Pant. Azul Preto

Cidade	Questionário do Diretor	Ver. (mm)	Alt. (0)	RS: . . . . .	Filial	DE p/ a . . . . . da(s)
		206	278			
<input checked="" type="checkbox"/> NOVO	<input type="checkbox"/> Rep.Alt.OF.: . . . . .			PF: . . . . .		Pág. 1/8 via(s)

<b>1. SEXO</b> <input type="radio"/> A Masculino. <input type="radio"/> B Feminino.		<b>2. IDADE</b> <input type="radio"/> A Até 24 anos. <input type="radio"/> C De 30 a 39 anos. <input type="radio"/> E De 50 a 54 anos. <input type="radio"/> B De 25 a 29 anos. <input type="radio"/> D De 40 a 49 anos. <input type="radio"/> F 55 anos ou mais.	
<b>3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?</b> <input type="radio"/> A Branco (a). <input type="radio"/> D Amarelo (a). <input type="radio"/> B Pardo (a). <input type="radio"/> E Indígena. <input type="radio"/> C Preto (a). <input type="radio"/> F Não sei.		<b>4. QUAL O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?</b> <input type="radio"/> A Ensino fundamental incompleto. <input type="radio"/> E Ensino Médio completo. <input type="radio"/> I Ensino Superior – outras Licenciaturas. <input type="radio"/> B Ensino fundamental completo. <input type="radio"/> F Ensino superior incompleto. <input type="radio"/> J Ensino Superior – outros. <input type="radio"/> C Ensino médio incompleto (antigo 2.º grau). <input type="radio"/> G Ensino Superior – Pedagogia. <input type="radio"/> D Ensino Médio - Normal / Magisterio. <input type="radio"/> H Ensino Superior – Escola Normal Superior.	
<b>5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?</b> <input type="radio"/> A Há 2 anos ou menos. <input type="radio"/> B De 3 a 7 anos. <input type="radio"/> C De 8 a 14 anos. <input type="radio"/> D De 15 a 20 anos. <input type="radio"/> E Há mais de 20 anos.		<b>6. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE ÀQUELA EM QUE OBTVE O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.</b> <input type="radio"/> A Pública federal. <input type="radio"/> B Pública estadual. <input type="radio"/> C Pública municipal. <input type="radio"/> D Privada. <input type="radio"/> E Não se aplica.	
<b>7. QUAL ERA A NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO?</b> <input type="radio"/> A Faculdade isolada. <input type="radio"/> B Centro Universitário. <input type="radio"/> C Universidade. <input type="radio"/> D Não se aplica.		<b>8. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?</b> <input type="radio"/> A Presencial. <input type="radio"/> B Semi-presencial. <input type="radio"/> C À distância. <input type="radio"/> D Não se aplica.	
<b>9. INDIQUE A MODALIDADE DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.</b> <input type="radio"/> A Atualização (mínimo de 180 horas). <input type="radio"/> B Especialização (mínimo de 360 horas). <input type="radio"/> C Mestrado. <input type="radio"/> D Doutorado. <input type="radio"/> E Não fez ou ainda não completei curso de pós-graduação.			
<b>10. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.</b> <input type="radio"/> A Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar. <input type="radio"/> D Outras áreas que não seja a Educação. <input type="radio"/> B Educação, enfatizando a área pedagógica. <input type="radio"/> E Não se aplica. <input type="radio"/> C Educação – outras ênfases.			
<b>11. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?</b> <input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não. (Passe para a questão 14)		<b>12. QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE MAIS RELEVANTE DA QUAL VOCÊ PARTICIPOU?</b> <input type="radio"/> A Menos de 20 horas. <input type="radio"/> B De 20 a 40 horas. <input type="radio"/> C De 40 a 80 horas. <input type="radio"/> D Mais de 80 horas.	
<b>13. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE QUE VOCÊ PARTICIPOU?</b> <input type="radio"/> A Quase sempre. <input type="radio"/> B Eventualmente. <input type="radio"/> C Quase nunca. <input type="radio"/> D Nunca.		<b>14. QUAL É APROXIMADAMENTE O SEU SALÁRIO BRUTO COMO DIRETOR(A), COM ADICIONAIS, SE HOUVER? (Preencha os espaços com o valor a marcar, na folha de respostas, os campos correspondentes a cada algarismo.)</b> <div style="text-align: center;"> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div>	
<b>15. QUAL É APROXIMADAMENTE SUA RENDA FAMILIAR BRUTA?</b> (Preencha os espaços com o valor e marque, na folha de respostas, os campos correspondentes a cada algarismo.) <div style="text-align: center;"> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div>		<b>16. ALÉM DA DIREÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?</b> <input type="radio"/> A Sim, na área de Educação. <input type="radio"/> B Sim, fora da área de Educação. <input type="radio"/> C Não.	

Manufatura Pant. Azul Preto

Ciente	Questionário do Diretor	Larg. (mm)	Alt. (°)	RS:	Filial	DE p/ a	da(s)
		206	278	...	...	...	...
<input checked="" type="checkbox"/> NOVO	<input type="checkbox"/> Rep. Alt. OF.:	.....		PF:	.....	Pág. 2/8 via(s)	

## 17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA EM EDUCAÇÃO?

- A Menos de um ano.  E De 7 a menos de 10 anos.  
 B De 1 a menos de 2 anos.  F De 10 a menos de 15 anos.  
 C De 2 a menos de 5 anos.  G De 15 a menos de 20 anos.  
 D De 5 a menos de 7 anos.  H 20 anos ou mais.

## 18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?

- A Menos de 1 ano.  E De 7 a menos de 10 anos.  
 B De 1 a menos de 2 anos.  F De 10 a menos de 15 anos.  
 C De 2 a menos de 5 anos.  G De 15 a menos de 20 anos.  
 D De 5 a menos de 7 anos.  H 20 anos ou mais.

## 19. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?

- A Menos de um ano.  E De 7 a menos de 10 anos.  
 B De 1 a menos de 2 anos.  F De 10 a menos de 15 anos.  
 C De 2 a menos de 5 anos.  G De 15 a menos de 20 anos.  
 D De 5 a menos de 7 anos.  H 20 anos ou mais.

## 20. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO NESTA ESCOLA?

- A Até 20 horas semanais.  
 B Até 30 horas semanais.  
 C Até 40 horas semanais.  
 D Mais de 40 horas semanais.

## 21. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR:

- A Seleção.  E Indicação de políticos.  
 B Eleição apenas.  F Outras indicações.  
 C Seleção e eleição.  G Outra forma.  
 D Indicação de técnicos.

## 22. VOCÊ PROMOVEU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA?

- A Sim.  
 B Não. (passe para questão 24)

## 23. QUAL FOI A PROPORÇÃO DE DOCENTES DA SUA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDAS POR VOCÊ NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- A Menos de 10%.  
 B Entre 11% e 30%.  
 C Entre 31% e 50%.  
 D Mais de 50%.  
 E Não sei.

## 24. CONSELHO DE ESCOLA É UM COLEGIADO CONSTITUÍDO POR REPRESENTANTES DA ESCOLA E DA COMUNIDADE QUE TEM COMO OBJETIVO ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES. NESTE ANO, QUANTAS VEZES O CONSELHO DESTA ESCOLA SE REUNIU?

- A Uma vez.  
 B Duas vezes.  
 C Três vezes ou mais.  
 D Nenhuma vez.  
 E Não existe Conselho de Escola. (passe para questão 29)

O CONSELHO DE SUA ESCOLA É COMPOSTO POR :  
(Marque SIM ou NÃO em cada linha).

- |                   | Sim                     | Não                     |
|-------------------|-------------------------|-------------------------|
| 25. professores.  | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B |
| 26. alunos.       | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B |
| 27. funcionários. | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B |
| 28. pais.         | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B |

## 29. CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SERIE. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIRAM OS

- A Uma vez.  D Nenhuma vez.  
 B Duas vezes.  E Não existe Conselho de Classe.  
 C Três vezes ou mais.

## 30. COMO FOI DESENVOLVIDO O PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA NESTE ANO? (Marque apenas UMA opção)

- A Foi elaborado de acordo com o modelo encaminhado pela Secretaria da Educação.  
 B Foi elaborado por mim.  
 C Depois de eu ter elaborado uma proposta do projeto, apresentei-a aos professores para sugestões e só depois escrevi a versão final.  
 D Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, escrevi a versão final.  
 E Uma equipe de professores e eu elaboramos o projeto.  
 F Professores, pais, outros servidores, estudantes e eu montamos o projeto.  
 G Foi elaborado de outra maneira.  
 H Não sei como foi desenvolvido.  
 I Não existe Projeto Pedagógico.

## 31. QUAL É O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA?

- A Prova de seleção.  
 B Sorteio.  
 C Local de moradia.  
 D Prioridade por ordem de chegada.  
 E Outro critério.  
 F Não existe critério pré-estabelecido.

32. NESTE ANO LETIVO, COMO FOI A SITUAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NESTA ESCOLA?  
(Marque apenas UMA opção)

- A Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.  
 B A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas.  
 C A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.  
 D A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

Manufatura Pant. Azul Preto

Cliente	Questionário do Diretor	Lez. (mm)	At. (°)	RS: . . . . .	Filial	DE p/ a . . . . . da(s)
<input checked="" type="checkbox"/> NOVO	<input type="checkbox"/> Rep.Alt.OF.: . . . . .	206	278	PF: . . . . .	. . . . .	Pág. 3/8 via(s)

**33. QUAL O CRITÉRIO UTILIZADO PARA FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA?**

- A** Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
- B** Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com similar rendimento).
- C** Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
- D** Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com nível de rendimento diferente).
- E** Não houve critério.

**34. NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO MAIS IMPORTANTE PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS DE 1.ª A 4.ª SÉRIES (1º AO 5º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL AOS PROFESSORES?**

- A** Esta escola não oferece 1.ª a 4.ª séries (1.º ao 5.º ano) do Ensino Fundamental.
- B** Preferência dos professores.
- C** Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.
- D** Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.
- E** Manutenção do professor com a mesma turma.
- F** Revezamento dos professores entre as séries.
- G** Sorteio das turmas entre os professores.
- H** Outro critério.
- I** Não houve critério pré-estabelecido.

**35. QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA?**

- A** Menor ou igual a 25%.
- B** De 26% a 50%.
- C** De 51% a 75%.
- D** De 76% a 90%.
- E** De 91% a 100%.

**36. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO?**

- A** Sim, e o programa está sendo aplicado.
- B** Sim, mas ainda não foi implementado.
- C** Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.
- D** Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

**37. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?**

- A** Sim, e o programa está sendo aplicado.
- B** Sim, mas ainda não foi implementado.
- C** Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.
- D** Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

**PARA EVITAR QUE OS ALUNOS FALTEM ÀS AULAS**

- 38.** Os professores falam com os alunos. Sim Não  
 **A**  **B**
- 39.** Os pais/responsáveis são avisados por comunicação escrita.  **A**  **B**
- 40.** Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.  **A**  **B**
- 41.** Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.  **A**  **B**
- 42.** A escola envia alguém à casa do aluno.  **A**  **B**

**43. ESTA ESCOLA DESENVOLVE, REGULARMENTE, ALGUM PROGRAMA DE APOIO OU REFORÇO DE APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS (MONITORIA, AULA DE REFORÇO, ETC.)?**

- A** Sim.
- B** Não.

**44. VOCÊ TEM CONHECIMENTO DO CONTEÚDO DA LEI N.º 11.645 DE 2008 QUE DETERMINA A OBRIGATORIEDADE DO ESTUDO DA TEMÁTICA "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA" NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO PAÍS?**

- A** Sim.
- B** Não. (passe para questão 46)

**45. NESTE ANO, FORAM DESENVOLVIDAS ATIVIDADES PARA ATENDER O DETERMINADO PELA LEI N.º 11.645 DE 2008 NESTA ESCOLA?**

- A** Sim, de maneira sistemática e/ou abrangente.
- B** Sim, de maneira assistemática e/ou isolada.
- C** Não.

**EM RELAÇÃO À MERENDA ESCOLAR, COMO VOCÊ CONSIDERA:**

	INEXISTENTE	RUIM	RAZOÁVEL	BOM	ÓTIMO
46. Os recursos financeiros.	<input type="checkbox"/> <b>A</b>	<input type="checkbox"/> <b>B</b>	<input type="checkbox"/> <b>C</b>	<input type="checkbox"/> <b>D</b>	<input type="checkbox"/> <b>E</b>
47. A quantidade de alimentos.	<input type="checkbox"/> <b>A</b>	<input type="checkbox"/> <b>B</b>	<input type="checkbox"/> <b>C</b>	<input type="checkbox"/> <b>D</b>	<input type="checkbox"/> <b>E</b>
48. A qualidade dos alimentos.	<input type="checkbox"/> <b>A</b>	<input type="checkbox"/> <b>B</b>	<input type="checkbox"/> <b>C</b>	<input type="checkbox"/> <b>D</b>	<input type="checkbox"/> <b>E</b>
49. A variedade do cardápio.	<input type="checkbox"/> <b>A</b>	<input type="checkbox"/> <b>B</b>	<input type="checkbox"/> <b>C</b>	<input type="checkbox"/> <b>D</b>	<input type="checkbox"/> <b>E</b>
50. O armazenamento e conservação.	<input type="checkbox"/> <b>A</b>	<input type="checkbox"/> <b>B</b>	<input type="checkbox"/> <b>C</b>	<input type="checkbox"/> <b>D</b>	<input type="checkbox"/> <b>E</b>
51. O espaço físico para cozinhar.	<input type="checkbox"/> <b>A</b>	<input type="checkbox"/> <b>B</b>	<input type="checkbox"/> <b>C</b>	<input type="checkbox"/> <b>D</b>	<input type="checkbox"/> <b>E</b>
52. A higiene.	<input type="checkbox"/> <b>A</b>	<input type="checkbox"/> <b>B</b>	<input type="checkbox"/> <b>C</b>	<input type="checkbox"/> <b>D</b>	<input type="checkbox"/> <b>E</b>
53. A disponibilidade de pessoal.	<input type="checkbox"/> <b>A</b>	<input type="checkbox"/> <b>B</b>	<input type="checkbox"/> <b>C</b>	<input type="checkbox"/> <b>D</b>	<input type="checkbox"/> <b>E</b>
54. A qualificação do pessoal.	<input type="checkbox"/> <b>A</b>	<input type="checkbox"/> <b>B</b>	<input type="checkbox"/> <b>C</b>	<input type="checkbox"/> <b>D</b>	<input type="checkbox"/> <b>E</b>

Manufatura Pant. Azul Preto

Código	Questionário do Diretor	Lec. (mm)	At. (*)	RS:	Filial	DE p/ a	da(s)
		206	278	.....	.....	---	
<input checked="" type="checkbox"/> NOVO	<input type="checkbox"/> Rep.Alt.OF.:			PF:	.....	Pág. 4/8 via(s)	

AS PERGUNTAS DE 55 A 64 APRESENTAM ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS. RESPONDA QUAL DELES OCORREU OU NÃO NESTE ANO. CASO TENHA OCORRIDO, ASSINALE SE FOI OU NÃO UM PROBLEMA GRAVE, DIFICULTANDO O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA. (Marque apenas UMA opção em cada linha)

OCORREU NA ESCOLA	NÃO	SIM, MAS NÃO FOI UM PROBLEMA GRAVE.	SIM, E FOI UM PROBLEMA GRAVE.
55. Insuficiência de recursos financeiros?	A	B	C
56. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	A	B	C
57. Carência de pessoal administrativo?	A	B	C
58. Carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	A	B	C
59. Falta de recursos pedagógicos?	A	B	C
60. Interrupção das atividades escolares?	A	B	C
61. Alto índice de faltas por parte dos professores?	A	B	C
62. Alto índice de faltas por parte dos alunos?	A	B	C
63. Rotatividade do corpo docente?	A	B	C
64. Problemas disciplinares causados por alunos?	A	B	C

CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA.

	Sim	Não
65. Há interferências externas em sua gestão?	A	B
66. Há apoio de instâncias superiores?	A	B
67. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	A	B
68. Há apoio da comunidade à sua gestão?	A	B

AS PERGUNTAS DE 69 A 113 REFEREM-SE ÀS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE

NAS IMEDIAÇÕES OU NA FRENTE DA ESCOLA, AS CALÇADAS:

	Sim	Não
69. Possuem pavimento regular, plano, sem buracos ou degraus?	A	B
70. Possuem largura mínima de 1,20 m?	A	B
71. Garantem uma faixa de circulação livre de obstáculos com largura mínima de 80 cm? (Obstáculos: poste, árvore, floreira, orelhão, lixeira, placa de sinalização etc.)	A	B

NAS IMEDIAÇÕES OU NA FRENTE DA ESCOLA:

	Sim	Não
72. Há semáforo para pedestres?	A	B
73. O semáforo é sonoro?	A	B
74. Há faixa de travessia (faixa de pedestres ou faixa de segurança)?	A	B
75. As calçadas são rebaixadas com rampas dos dois lados da rua no trecho da travessia?	A	B
76. Há vaga sinalizada para veículos para pessoas com deficiência?	A	B
77. O portão de acesso de pedestres à escola é separado da entrada de carros?	A	B
78. O portão de acesso tem largura mínima de 80 cm?	A	B

NO INTERIOR DA ESCOLA, NA ENTRADA PRINCIPAL E NAS CIRCULAÇÕES INTERNAS:

	Sim	Não	Não se aplica
79. Os corredores e as calçadas tem largura mínima de 1,20 m?	A	B	
80. Há faixa de circulação livre de obstáculos com largura mínima de 80 cm? (Obstáculos: extintor de incêndio, vasos, lixeiras, móveis, bebedouros etc.)	A	B	
81. O piso é plano, sem degraus e sem desníveis superiores a 1,5 cm?	A	B	
82. Há rampas?	A	B	
83. As rampas têm largura mínima de 80 cm?	A	B	
84. Há rampas com corrimão dos dois lados?	A	B	C
85. As escadas têm corrimãos dos dois lados?	A	B	C
86. Há elevadores ou plataformas elevatórias?	A	B	C

Manufatura Pant Azul Preto

Ciente	Questionário do Diretor	Larg. (mm)	Alt. (cm)	RS:	Filial	DE p/ a	da(s)
		206	278	.....			
<input checked="" type="checkbox"/> NOVO	<input type="checkbox"/> Rep. Alt. OF.:			PF:		Pág. 5/8	via(s)



NAS SALAS DE AULA, NA ADMINISTRAÇÃO, NA BIBLIOTECA E OUTROS AMBIENTES:		Sim	Não
87.	Nas portas, há soleiras niveladas com o piso do corredor, pequenas rampas ou degraus de no máximo 1,5 cm?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
88.	As portas de entrada possuem largura mínima de 80 cm?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
89.	As maçanetas são de alavanca?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
90.	Há algum tipo de sinalização em Braille nos ambientes?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
OS BANHEIROS:		Sim	Não
91.	Há pelo menos um sanitário adequado a pessoas com deficiência?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
92.	Há pelo menos um sanitário adequado a pessoas com deficiência para cada sexo?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
93.	As portas possuem largura mínima de 80 cm?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
94.	Há banheiros ou miclórios com portas que abrem para fora?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
95.	As maçanetas são de alavanca?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
96.	Há espaço para cadeira de rodas e para transferência de pelo menos 80 cm²?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
97.	Há barras de apoio fixadas nas paredes de fundo e na lateral do vaso sanitário?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
98.	Há pia com torneira com acionamento por alavanca, pressão ou cruzeta (em cruz)?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
99.	Há pia com altura entre 78 e 80 cm e com vão inferior livre com altura de 73 cm?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
A ESCOLA POSSUI:		Sim	Não
100.	Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
101.	Materiais didáticos e paradidáticos acessíveis? (Braille, caracteres ampliados, libras, texturas, contrastes etc.)	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
102.	Recursos ópticos? (ex.: lupa, teliupa, telescópio, lentes especiais etc.)	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
103.	Recursos não ópticos? (ex.: celofane amarelo, livro falado, material impresso com tipos maiores, tábua de apoio para leitura, lápis e canetas especiais, guia de leitura etc.)	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
104.	Soroban?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
105.	Reglete e punção?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
106.	Calculadora sonora?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
107.	Calculadora para pessoas com baixa visão?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
108.	Máquina Perkins? (máquina de escrever em Braille)	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
109.	Computador com software leitor de tela?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
110.	Software de comunicação alternativa aumentativa (CAA)?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
111.	Mesas e carteiras acessíveis para pessoas em cadeiras de rodas?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
112.	Duadro negro (ou branco) sem degraus com altura que permita seu alcance por pessoa em cadeira de rodas?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
113.	Bebedouros que permitem a aproximação frontal de pessoas em cadeiras de rodas?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
QUE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES SÃO DESENVOLVIDAS REGULARMENTE COM OS ALUNOS NESTA ESCOLA?		Sim	Não
114.	Esportivas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
115.	Artísticas (música, teatro, trabalhos artesanais).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
116. OS ESPAÇOS DESTA ESCOLA SÃO UTILIZADOS PARA ATIVIDADES COMUNITARIAS?			
<input type="radio"/> A Sim, planejadas apenas pela escola.			
<input type="radio"/> B Sim, planejadas apenas pela comunidade.			
<input type="radio"/> C Sim, planejadas conjuntamente (escola e comunidade).			
<input type="radio"/> D Não.			
NESTE ANO, OCORRERAM NESTA ESCOLA:		Sim	Não
117.	Eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
118.	Eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade (shows, teatro, palestras)?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
119.	Eventos da escola e destinados à comunidade externa (cursos, práticas esportivas, palestras)?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
120.	Campanhas de solidariedade promovidas pela escola?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
121.	Campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
122.	Comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar, jardins?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
123.	Comunidade participando em mutirão para limpeza da escola?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
124.	Comunidade participando em mutirão para manutenção da estrutura física da escola?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

Manufatura Pant. Azul Preto

Cliante	Questionário do Diretor	Larg. (mm)	Alt. (")	RS: . . . . .	Filial	DE p/ a . . . . da(s)
<input checked="" type="checkbox"/> NOVO	<input type="checkbox"/> Rep. Alt. OF: . . . . .	206	276	PF: . . . . .		Pág. 6/8 via(s)

ESTA ESCOLA RECEBE APOIO FINANCEIRO DE:				Sim	Não	Não se aplica
125.	Programa de Financiamento do Governo Federal?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C		
126.	Programa de Financiamento do Governo Estadual?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C		
127.	Programa de Financiamento do Governo Municipal?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C		

**128. QUEM ESCOLHEU OS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NESTA ESCOLA?**

A Equipe de professores da disciplina correspondente.

B O coordenador pedagógico, orientador educacional e eu, depois de consultarmos a equipe de professores da disciplina correspondente.

C O coordenador pedagógico ou orientador educacional escolheu sozinho.

D Eu escolhi sozinho.

E Órgãos de gerência externa a escola.

F Não sei.

NESTE ANO, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUÇÕES:				Sim	Não	Não se aplica
129.	Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C		
130.	Faltaram livros para os alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C		
131.	Sobraram livros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C		
132.	Os livros escolhidos foram os recebidos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C		

**AGENTE CAUSADOR**

NESTE ANO, ACONTECERAM OS SEGUINTE FATOS NESTA ESCOLA:	EXTERNO (ESTRANHO A ESCOLA)		INTERNO (DA PRÓPRIA ESCOLA)	
	Sim	Não	Sim	Não
Atentado à vida de professores ou funcionários dentro da escola.	133. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	154. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Atentado à vida de alunos dentro da escola.	134. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	155. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Furto a professores ou funcionários dentro da escola.	135. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	156. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Furto a alunos dentro da escola.	136. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	157. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Roubo (com uso de violência) a professores ou funcionários dentro da escola.	137. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	158. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Roubo (com uso de violência) a alunos dentro da escola.	138. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	159. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Furto de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	139. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	160. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Roubo (com uso de violência) de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	140. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	161. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Quebra intencional de equipamento.	141. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	162. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Pichação de muros ou paredes das dependências externas da escola.	142. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	163. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Depredação das dependências externas da escola.	143. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	164. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Sujeira nas dependências externas da escola.	144. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	165. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Sujeira nas dependências internas da escola.	145. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	166. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Pichação de muros ou paredes das dependências internas da escola.	146. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	167. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Depredação das dependências internas da escola.	147. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	168. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Depredação de banheiros.	148. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	169. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Consumo de bebidas alcoólicas nas dependências da escola.	149. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	170. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Consumo de drogas nas dependências da escola.	150. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	171. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Consumo de drogas nas proximidades da escola.	151. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	172. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Tráfico de drogas nas dependências da escola.	152. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	173. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
Tráfico de drogas nas proximidades da escola.	153. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	174. <input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

Manufatura Pant. Azul Preto

Cidade		Lar. (mm)	Alt. (°)	RS: . . . . .	Filial	DE p/ a . . . . . da(s)
Questionário do Diretor		206	278	PF: . . . . .		Pág. 7/8 via(s)
<input checked="" type="checkbox"/> NOVO	<input type="checkbox"/> Rep. Alt. OF.: . . . . .					

**NESTE ANO, OS SEGUINTE EVENTOS FIZERAM OU NÃO PARTE DO COTIDIANO DESTA ESCOLA:**

	Sim	Não
175. Membros da comunidade escolar portando arma de fogo.	A	B
176. Membros da comunidade escolar portando arma branca (faca, canivete, estilete etc.).	A	B
177. Ação de gangues nas dependências externas da escola.	A	B
178. Ação de gangues nas dependências internas da escola.	A	B

**NESTE ANO, HOUVE**

**QUEM FOI O AGRESSOR?**

	ALUNO			PROFESSOR			FUNCIONÁRIO	
	Sim	Não		Sim	Não		Sim	Não
179. Agressão verbal a professores.	A	B	185. Agressão verbal a professores.	A	B	191. Agressão verbal a professores.	A	B
180. Agressão física a professores.	A	B	186. Agressão física a professores.	A	B	192. Agressão física a professores.	A	B
181. Agressão verbal a alunos.	A	B	187. Agressão verbal a alunos.	A	B	193. Agressão verbal a alunos.	A	B
182. Agressão física a alunos.	A	B	188. Agressão física a alunos.	A	B	194. Agressão física a alunos.	A	B
183. Agressão verbal a funcionários.	A	B	189. Agressão verbal a funcionários.	A	B	195. Agressão verbal a funcionários.	A	B
184. Agressão física a funcionários.	A	B	190. Agressão física a funcionários.	A	B	196. Agressão física a funcionários.	A	B

**NESTA ESCOLA HÁ PROJETOS NAS SEGUINTE TEMÁTICAS:**

	Sim	Não
197. Combate à violência.	A	B
198. Os malefícios do uso de drogas.	A	B
199. Racismo.	A	B
200. Machismo e homofobia.	A	B
201. Bullying.	A	B
202. Sexualidade e gravidez na adolescência.	A	B
203. Desigualdades sociais.	A	B
204. Conflitos religiosos.	A	B
205. Meio ambiente.	A	B

**NESTA ESCOLA HÁ:**

	Sim	Não
206. Costume de se fazer oração ou cantar músicas religiosas (na entrada, antes do lanche etc).	A	B
207. Objetos, imagens, frases ou símbolos de teor religioso.	A	B
208. Aula de ensino religioso.	A	B
209. Atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso.	A	B

**NESTA ESCOLA, O ENSINO RELIGIOSO (SE NÃO HOUVER ENSINO RELIGIOSO DEIXE AS PRÓXIMAS QUESTÕES EM BRANCO):**

	Sim	Não
210. É de presença obrigatória.	A	B
211. É de caráter confessional (segundo uma religião específica).	A	B
212. Contempla a diversidade religiosa.	A	B

Manufatura Pant. Azul Preto

Cidade	Questionário do Diretor	Lar (mm)	Alt. (°)	RS:	.....	Filial	DE p/ a	....	da(s)
<input checked="" type="checkbox"/> NOVO	<input type="checkbox"/> Rep.Alt.OF.:	.....	.....	PF:	.....	.....	Pág. 8/8	.....	via(s)