



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO**  
**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – NPGA**

**ARTURO CAVALCANTI CATUNDA**

**RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIA DO DIRETOR ESCOLAR E DESEMPENHO  
DA ESCOLA: UM ESTUDO DE DADOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA  
BAHIA**

**SALVADOR, 2007.**

**ARTURO CAVALCANTI CATUNDA**

**RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIA DO DIRETOR ESCOLAR E DESEMPENHO  
DA ESCOLA: UM ESTUDO DE DADOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA  
BAHIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico do Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Robert E. Verhine

**SALVADOR, 2007.**

## Escola de Administração - UFBA

C368 Catunda, Arturo Cavalcanti

Relação entre competência do diretor escolar e desempenho da escola: um estudo de dados da Rede Estadual de Ensino da Bahia / Arturo Cavalcanti Catunda. – 2007.

152 f.

Orientadora: Prof.º Dr.º Robert E. Verhine

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração, 2007.

1. Políticas públicas. 2. Avaliação educacional. 3. Rendimento escolar.  
4. Diretores escolares. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração  
II. Verhine, Robert E. III. Título

316.722  
CDD 20.ed.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO**  
**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – NPGA**

**ARTURO CAVALCANTI CATUNDA**

**RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIA DO DIRETOR ESCOLAR E DESEMPENHO  
DA ESCOLA: UM ESTUDO DE DADOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA  
BAHIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico do Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Data de aprovação: 03 de maio de 2007.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Robert. E. Verhine

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. José Francisco Soares

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Renata Prosépio

Universidade Federal da Bahia

Aos diretores e diretoras de escolas públicas da Bahia.

Para Úrsula e Letícia.

## AGRADECIMENTOS

A **Robert Verhine, Lys Dantas, Nadia Reis e Sinda Adam**, pela orientação (formal ou não), inspiração e incentivo, fundamentais para conclusão desta obra.

A **Janssen, Nilo e Carlos** pelo apoio no desenvolvimento do trabalho.

À **equipe de trabalho da Agência de Certificação** da Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), pelo apoio e compreensão desses últimos dois anos.

À **FLEM**, organização que permite a um profissional o desenvolvimento intelectual e acadêmico, mesmo que isto representasse flexibilidade em suas rotinas de trabalho.

À **Escola de Administração da UFBA**, por aceitar alunos com perfil profissional no mestrado acadêmico.

Fundamentalmente, à **Paula Cavalcanti e Adrianus van Haandel**, meus pais, pelos exemplos de vidas e valores morais.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado trata de uma avaliação dos dados provenientes do Projeto Certificação Ocupacional dos Profissionais da Educação e dos dados de desempenho escolar, originados do Projeto Avaliação Externa do Ensino para estabelecer a relação entre os conceitos de competência do diretor escolar e o desempenho das escolas públicas estaduais do estado da Bahia. Os projetos cujos dados foram avaliados pertencem ao Programa Educar para Vencer, resultante de uma política pública para a educação realizada pela Secretaria da Educação da Bahia. A partir da pergunta inicial **“como as competências dos dirigentes escolares se relacionam com o desempenho das escolas estaduais da Bahia?”** foram revistas as literaturas sobre os conceitos de competência e de desempenho escolar, adotadas duas dimensões como fonte de indicadores da competência do diretor escolar, a funcional e a construtivista, e, para o desempenho escolar, adotada a dimensão proficiência do aluno. Com o objetivo de responder a pergunta em destaque neste resumo foram elaboradas, à luz da literatura revisada, quatro hipóteses. A análise das relações e os testes das hipóteses foram feitos com base em dados montados a partir do cadastro das escolas estaduais da Bahia no Censo Escolar de 2004. Do universo de 1867 escolas, 1193 atenderam ao critério da pesquisa: possuir diretor que participou do processo de certificação ocupacional realizado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães para a Secretaria da Educação da Bahia e gerenciou a mesma unidade escolar ao longo de todo ano letivo de 2004. Como ferramenta de análise, utilizou-se os softwares Excel e SPSS e, como métodos estatísticos, a correlação linear simples e a regressão linear múltipla. Para ampliar o conhecimento sobre os resultados das relações encontradas, foram introduzidos fatores de teste relacionados teórica e empiricamente com o desempenho escolar ou a competência do diretor: idade do diretor, porte da escola, complexidade da gestão, existência de projeto pedagógico, disponibilidade de livros, a satisfação com as condições de trabalho e desenvolvimento municipal. As conclusões chegadas a partir deste estudo seguiram as expectativas iniciais: (1) há uma tendência de existir mais alto desempenho dos alunos onde há diretores mais competentes, na dimensão funcional; (2) a competência do diretor escolar, na dimensão construtivista, relaciona-se com mais intensidade e de maneira mais significativa com o desempenho escolar do que a competência na dimensão funcional; (3) a competência do diretor escolar, na dimensão construtivista, apresentou ser, no conjunto das relações estabelecidas com o desempenho escolar, o fator interno à escola de maior relevância; (4) há uma tendência de maior desempenho escolar quando há uma maior taxa de competência da equipe, na dimensão funcional.

**Palavras-chave:** políticas públicas, competência, desempenho escolar, certificação de competência e determinantes do desempenho escolar.

## ABSTRACT

This research, based on secondary data analysis, investigated the relationship between the concepts of school principal competency, with data from the Project of Occupational Certification for Professionals from Education, and school performance, with data from the Project of External Evaluation of Education. Both projects were part of the Educar para Vencer Program, a strategic intervention promoted by Bahia's Secretary of Education, initiated in 1999. The central research question was "How do the school principal's competencies relate to the performances of public schools in the state of Bahia?". Two theoretical dimensions were adopted to define key indicators pertaining to the competency of school principals: the functional and the constructivist. In turn, from the point of view of school performance, the dimension of student's achievement was selected. With the objective of answering the central question and based on the literature reviewed, four hypotheses were elaborated. To analyze the relations and to test the hypotheses, a data base was assembled from the list of public schools in Bahia available in the School Census of 2004. Within a universe of 1867 schools, 1193 matched the research criteria: they had a principal who participated in the occupational certification process conducted by the Luís Eduardo Magalhães Foundation and had managed the school during the entire 2004 school year. The statistical analyses employed the Excel and SPSS softwares and utilized the techniques of simple linear correlation and multiple linear regression. To better understand the relationships identified, the following test factors were introduced: principal's age, school size, managerial complexity, existence of a pedagogic project, availability of books, satisfaction with work conditions, and level of municipal development. The main results were consistent with initial expectations: (1) on the functional dimension, there is a tendency to have higher student achievement when the principal's competencies are greater; (2) the constructivist dimension of school principal competency relates more intensely and significantly with the school's performance than does the functional dimension of school principal competency; (3) the constructivist dimension of the school principal's competency appears to be the most relevant internal school factor; (3) at the functional dimension, the school's performance tends to be higher when the competency level of the school staff is greater.

**Key-word:** public policies; competency; school performance; competency certification; school performance determinants.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Processo de gestão de recursos humanos baseado em competências .....	32
Figura 2	Sistema de Certificação do CONOCER .....	34
Figura 3	Relação entre as dimensões do Balanced Scorecard .....	43
Figura 4	Sete critérios de desempenho de organizacional .....	44
Figura 5	Arcabouço Macedo-Soares e Ratton .....	46
Figura 6	Foco das pesquisas sobre fatores determinantes do desempenho na educação ....	47
Figura 7	Modelo conceitual: fatores intra e extra-escolares associados ao desempenho cognitivo dos alunos .....	49
Figura 8	Quadro referencial teórico .....	64
Figura 9	Processo de Certificação Ocupacional da FLEM .....	69
Figura 10	Processo de Certificação Ocupacional para Dirigente Escolar .....	72
Figura 11	Esquema de competências (funcional e construtivista) do diretor escolar .....	75
Figura 12	Linha de proficiência dos alunos .....	77
Figura 13	Universo de escolas do Censo Escolar 2004 .....	79
Figura 14	Diagrama das ligações entre hipóteses, conceitos e seus indicadores. ....	80
Figura 15	Hipóteses e fatores de teste .....	86
Figura 16	Correlação entre o fator de teste idade e os indicadores de competência.....	89
Figura 17	Correlação entre os fatores de teste .....	93
Figura 18	Coefficientes dos indicadores do modelo de regressão para P8EF e P3EM.....	97
Figura 19	Correlação Interna dos Atributos de Competência .....	102
Figura 20	Histograma do índice de competência do diretor escolar na dimensão construtivista .....	105
Figura 21	Dimensão funcional x dimensão construtivista .....	106
Figura 22	Coefficiente de regressão padronizado (Beta) nas regressões da Hipótese 3 .....	109
Figura 23	Sistema construtivista de certificação de competências .....	123

## Lista de Tabelas

Tabela 1	Resumo das Competências do Dirigente Escolar .....	71
Tabela 2	Escala de Desempenho – Projeto de Avaliação Externa .....	76
Tabela 3	Quadro Operacional.....	77
Tabela 4	Descrição estatística das variáveis .....	88
Tabela 5	Correlação entre fatores de teste e indicadores de desempenho escolar .....	90
Tabela 6	Correlação entre fatores de teste e indicadores da competência do diretor escolar.. .....	91
Tabela 7	Resumo analítico do teste da Hipótese 1 .....	95
Tabela 8	Correlação entre os indicadores do desempenho da escola e o indicador da competência do diretor escolar na dimensão funcional.....	96
Tabela 9	Status das relações originais de H1 após introdução dos fatores de teste .....	96
Tabela 10	Análise por quartis do IDHM .....	98
Tabela 11	Resumo analítico do teste da Hipótese 2 .....	101
Tabela 12	Correlação entre atributos de competência e desempenho escolar.....	103
Tabela 13	Composição do índice de competência na dimensão construtivista .....	104
Tabela 14	Relações entre o índice de competência do diretor escolar na dimensão construtivista e os indicadores de desempenho .....	105
Tabela 15	Resumo analítico do teste da Hipótese 3 .....	108
Tabela 16	Resumo analítico do teste da Hipótese 4 .....	112
Tabela 17	Correlação entre competência da equipe e desempenho escolar .....	112
Tabela 18	Regressão entre competência da equipe e desempenho escolar, controlado o porte da escola .....	113
Tabela 19	Construtos propostos por Willms (1992) para a avaliação de sistemas escolares. ... .....	136
Tabela 20	Construtos propostos por Lee, Bryk e Smith (1993) para estudos de avaliação de eficácia de escolas secundárias. ....	137

Tabela 21	Características encontradas em escolas eficazes, de acordo com Sammons, Hillman e Mortimore (1995). .....	138
Tabela 22	Fatores relevantes para eficácia escolar de acordo com Mello (1994).....	138

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAMAM – Associação Brasileira de Manutenção

ANOVA – Análise de Variância

CAPC – Indicador da condição de capacitado ou não capacitado do diretor escolar

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CERT\_EQUIP – Indicador da quantidade de pessoas certificadas em dirigente escolar na equipe escolar

COMP\_GEST – Indicador da complexidade da gestão escolar

COND\_TRAB – Indicador da satisfação em relação às condições de trabalho na escola

CONOCER – Conselho de Normatização e Certificação de Competência Laboral

DESEMP\_CERT – Indicador do desempenho do diretor escolar no processo de certificação ocupacional da FLEM

DISP\_LIV – Indicador da disponibilidade de livros para os alunos na escola

DNA – Ácido Desoxirribonucléico

ENC – Exame Nacional de Cursos

ESCO – Indicador da escolaridade do diretor escolar

EUA – Estados Unidos da América

EXP\_EDU – Indicador da quantidade de anos de experiência do diretor escolar enquanto profissional da educação

EXP\_FUN – Indicador da quantidade de anos de experiência do diretor escolar na respectiva função

FLEM – Fundação Luís Eduardo Magalhães

H1 – Hipótese 1

H2 – Hipótese 2

H3 – Hipótese 3

H4 – Hipótese 4

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICC – Índice de Competência na dimensão Construtivista

IDADE – Indicador da idade do diretor escolar

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LL – Lucro Líquido

LSE – Levantamento da Situação Escolar

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

P3EM – Indicador do desempenho escolar em Português da 3ª série do Ensino Médio

P4EF – Indicador do desempenho escolar em Português da 4ª série do Ensino Fundamental

P8EF – Indicador do desempenho escolar em Português da 8ª série do Ensino Fundamental

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escolar

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PORTE – Indicador do porte da escolar

PROJ\_PED – Indicador da existência de projeto pedagógico na escola

QCA – Autoridade Nacional de Qualificação da Inglaterra

QP – Questão Prática

ROI – Retorno Sobre o Investimento

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico

SEC – Secretaria da Educação da Bahia

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TCE – Teste de Conhecimentos Específicos

TCELP – Teste de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

TIR – Taxa Interna de Retorno

UFBA – Universidade Federal da Bahia

VPL – Valor Presente Líquido

## SUMÁRIO

1	Introdução .....	18
2	Fundamentação Teórica .....	26
2.1	Revisão da literatura sobre o conceito de competência DO DIRETOR ESCOLAR	26
2.1.1	Diversidade de conceitos de competência .....	28
2.1.2	Abordagens do conceito de competência .....	30
2.1.3	Modelos para análise de competências .....	35
2.1.4	A competência do diretor escolar .....	38
2.2	Revisão da literatura sobre o conceito de desempenho escolar .....	41
2.2.1	Balanced Scorecard .....	42
2.2.2	Crerios de desempenho organizacional de Sink .....	43
2.2.3	Medidas de desempenho para o setor pblico .....	45
2.2.4	Arcabouço de Desempenho de Macedo-Soares e Rattton.....	45
2.2.5	Desempenho Escolar .....	46
2.2.5.1	Evolução das pesquisas sobre o desempenho escolar.....	49
2.2.5.2	Determinantes do desempenho escolar.....	51
2.2.5.2.1	Despesa por aluno .....	54
2.2.5.2.2	Instalações e recursos .....	55
2.2.5.2.3	Tamanho (porte) da escola.....	55
2.2.5.2.4	Tamanho da turma .....	56
2.2.5.2.5	Tempo escolar.....	56
2.2.5.2.6	Professor .....	57
2.2.5.2.7	Clima escolar .....	57
2.2.5.2.8	Alunos .....	58
2.2.5.2.9	Formação das turmas .....	59
2.2.5.2.10	Autonomia escolar .....	59

2.2.5.2.11	Perfil da gestão escolar .....	60
2.2.5.2.12	Competências do diretor escolar.....	61
2.3	Quadro referencial teórico e hipóteses .....	62
3	Metodologia da Pesquisa .....	67
3.1	Descrição do objeto .....	67
3.1.1	Dimensão funcional das competências do diretor escolar.....	67
3.1.1.1	Processo de certificação ocupacional da FLEM .....	68
3.1.1.2	Exame de Certificação Ocupacional para Dirigente Escolar da Rede Estadual de Ensino da Bahia.....	70
3.1.2	Dimensão construtivista das competências do diretor escolar .....	74
3.1.3	Dimensão proficiência do desempenho escolar.....	75
3.1.4	Quadro operacional.....	77
3.2	Delimitação do objeto de estudo.....	78
3.3	Descrição dos métodos e das ferramentas de análise .....	80
3.3.1	Fatores de Teste .....	82
3.3.1.1	Descrição dos fatores de teste utilizados na pesquisa.....	83
4	Resultados .....	87
4.1	Descrição estatística.....	87
4.1.1	Descrição das relações entre os fatores de testes e os indicadores dos conceitos de desempenho escolar e competência do diretor escolar .....	88
4.2	Hipótese 1 (as competências do dirigente escolar, derivadas da análise funcional, relacionam-se positivamente com o desempenho escolar).....	95
4.3	Hipótese 2 (as competências do dirigente escolar, ampliadas pelo modelo construtivista, se relacionam com mais intensidade com o desempenho escolar que as competências derivadas apenas do modelo funcional) .....	101
4.4	Hipótese 3 (as competências do dirigente escolar, analisadas na perspectiva construtivista, se relacionam mais intensamente com o desempenho escolar que os fatores: porte da escola, complexidade da gestão, disponibilidade de livros para os alunos,	



existência de planejamento pedagógico e satisfação em relação às condições de trabalho). ...	108
4.5 Hipótese 4 (equipes com maior quantidade de indivíduos comprovadamente competentes em direção escolar se associam a desempenho maior que equipes com menor quantidade de indivíduos comprovadamente competentes em direção escolar). ....	111
4.6 Resumo dos resultados .....	114
5 Conclusão .....	115
5.1 Resumo executivo.....	115
5.1.1 Conclusões das análises das hipóteses.....	118
5.2 Contribuições .....	120
5.3 Considerações finais .....	124

## 1 INTRODUÇÃO

Os desafios deste início do Século XXI, principalmente para países não desenvolvidos ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, não são poucos. A inevitabilidade de competir em mercados cada vez mais globalizados, rodeados de ameaças vindas de concorrentes ou crises que, em questões de minutos, avançam derrubando fronteiras do oriente ao ocidente, soma-se às necessidades seculares do resgate da maioria da população do limiar da pobreza, da consolidação de regimes governamentais mais democráticos e da superação de dificuldades econômicas oriundas de persistentes crises fiscais do estado.

Para ser, em 2020, socialmente justa e coesa, economicamente competitiva e diversificada, espacialmente integrada e ambientalmente limpa (BAHIA, 2003a), a Bahia tem de vencer também os seus próprios desafios. Apesar dos avanços alcançados no plano econômico nos últimos 30 anos, medidos pelo registro, em 2005, do 14<sup>a</sup> ano consecutivo de crescimento do seu Produto Interno Bruto (PIB) (BAHIA, 2006) e pela consolidação do Estado como sendo a sexta maior economia brasileira, a Bahia não conseguiu produzir, neste mesmo período, bons resultados no plano social.

A Bahia ocupa a 22<sup>a</sup> posição no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (PNUD, 2003), posição incompatível com os avanços econômicos relatados acima. A partir desse contraste e das idéias de reforma do estado no âmbito federal, em 1998, líderes políticos importantes decidiram tornar a educação o carro-chefe da administração estadual da Bahia (VERHINE e XAVIER, 2004). Para D’Almeida (2003), com relação à educação, a retenção, o abandono, a quantidade de alunos em idade superior à desejada para a série correspondente e que efetivamente não estavam aprendendo, eram alguns dos sintomas de um sistema educacional de baixa qualidade e de pouca relevância para as necessidades da sociedade. Sintomas estes que deveriam ser sanados na tentativa de diminuir a dívida social baiana.

Nesse contexto, surgiu em 1999 o Programa Educar para Vencer, o qual tinha como foco o aluno e como “eixo da mudança” a escola. O objetivo do Programa era corrigir a enorme dívida social, revertendo o quadro educacional por meio da elevação da qualidade do ensino público.

Para Oliveira (2000), consultor do Programa Educar para Vencer, tratava-se de uma revolução educacional no ensino fundamental, auto-financiada, a qual tinha como base dois pilares: a conquista da autonomia escolar e o fortalecimento da rede municipal de ensino. Estavam implícitas nas idéias do consultor a convicção de que, regularizando o fluxo escolar, haveria

recursos suficientes para bancar as melhorias necessárias na educação e, por abrigar boa parte das matrículas do ensino fundamental, as redes municipais deveriam ser incluídas no Programa, apesar deste ser financiado pelo Governo Estadual.

[...] além dos recursos financeiros, o Estado se comprometeu a articular os recursos políticos necessários para implementar alterações profundas na legislação, sobretudo no que se refere ao papel do estado, à articulação estado-município, às condições para a efetiva implementação de escolas autônomas e à profissionalização dos quadros gerenciais (DANTAS, 2005, p. 113).

A reforma pretendida pelo Programa Educar para Vencer buscava um rompimento com modelos tradicionais, extremamente enraizados na Rede Estadual de Educação, sobretudo no que se refere a: autonomia escolar; ênfase no mérito e profissionalismo; ênfase nos papéis de regulamentação e de informação da Secretaria da Educação (SEC); e cumprimento de manuais de procedimentos operacionais e de rotinas (D'ALMEIDA, 2003).

Para que os valores tradicionais fossem rompidos, houvesse condição de correção do fluxo escolar e melhoria dos indicadores de desempenho acadêmico e de produtividade das redes públicas de ensino da Bahia, optou-se, como uma das estratégias, pelo fortalecimento da gestão, por meio de apoio técnico presencial e profissionalização dos dirigentes (diretores e vice-diretores) das escolas.

Nessa perspectiva, foram criados, além dos projetos voltados para a correção do fluxo escolar, outros vinculados ao fortalecimento da gestão, tais quais: Projeto Fortalecimento da Gestão Escolar; Projeto Capacitação Gerencial das Unidades Municipais de Educação; Projeto Avaliação Externa do Ensino; e Projeto Certificação Ocupacional dos Profissionais da Educação.

A idéia inicial desta pesquisa nasceu da curiosidade em saber a relação entre dados de dois dos projetos do Programa Educar para Vencer: o Projeto Certificação Ocupacional dos Profissionais da Educação e o Projeto Avaliação Externa do Ensino, ou seja, a relação estabelecida entre os dados da certificação de competências ocupacionais dos diretores escolares e os dados de proficiência dos alunos.

A certificação de competência, ocupacional ou profissional, é um tema relativamente novo no Brasil. Segundo Mehedff (1999), algo ainda inexistente. Embora já houvessem algumas iniciativas localizadas como as observadas em indústrias de alta precisão, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAD); em algumas profissões (como a promovida pela Ordem dos Advogados do Brasil); na emissão de licenças especiais (como a Carteira Nacional de

Habilitação, emitida pelos Departamentos Estaduais de Trânsito), o tema apenas começou a ser mais difundido no Brasil a partir do final da década de 90. De uma maneira geral, apenas em 2005 o Governo Federal conseguiu escrever um documento norteador de um Sistema Nacional de Certificação. Neste documento, o Governo estabelece proposta de uma linha mestre do fluxo e atores que irão operar o sistema no Brasil (BRASIL, 2005a).

A importância do tema certificação de competências está diretamente associada à educação da população, à qualificação da mão-de-obra e à competitividade das indústrias em um ambiente cada vez mais globalizado. D'Almeida (2003) identifica que, com o avanço da globalização, a questão da educação ganha maior evidência à medida que passa a ser vista como um critério relevante para que o país se torne e se mantenha competitivo.

A autora observa que “[...] fazem parte das áreas consideradas significativas, países com cultura de investimento em educação e em pesquisa, cujas indústrias se apóiam na invenção e na tecnologia de ponta [...]” (D'Almeida, 2003, p. 17). Dessa maneira, encontram-se na periferia do sistema os países que demoraram a entender o papel fundamental da educação universal de qualidade e com democracia, bem como aqueles que pouco têm investido em pesquisa.

A certificação de competência, nesta perspectiva, contribui de diversas maneiras. Para o empregado e profissional, é uma oportunidade de avaliar as suas competências e direcionar a sua formação continuada para o desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho de uma ocupação ou profissão, assim como um instrumento de reconhecimento de competências adquiridas fora do sistema formal de ensino. Para organizações públicas e privadas é uma maneira de gerenciar pessoas por competência, contribuindo para a formação continuada do quadro de pessoal, alocação de pessoas, aumento de eficiência e produtividade. Para as relações internacionais é uma forma de reconhecer competências de trabalhadores vindos de países com os quais se mantêm acordos trabalhistas e comerciais abertos, a exemplo do que ocorre na União Européia. E, para a sociedade, é um instrumento de garantia de qualidade e defesa do direito do consumidor ou usuário.

Segundo Rodrigues (2005), no caso dos dirigentes escolares da Rede Estadual da Bahia, além das contribuições relacionadas no parágrafo anterior, a certificação ocupacional colaborou para começar a mudar a cultura de provimento de cargos temporários e de confiança. Para ele, a cultura do clientelismo político, como forma de barganha política em função desses cargos, é uma das principais ameaças dos sistemas educacionais públicos. Com a certificação

ocupacional, na Bahia, pode-se ao menos garantir no Estatuto do Magistério (BAHIA, 2002) a exigência de competências ocupacionais básicas para o exercício dos cargos.

Na Secretaria da Educação da Bahia (SEC) a certificação de competências tem sido adotada no âmbito do Programa Educar para Vencer, como política de provimento, valorização e incentivo à formação continuada dos profissionais da educação. Para tanto, foi criado o Projeto Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação. Esse projeto foi implementado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM) para a SEC, tendo sido elaborado o primeiro exame de certificação para o cargo de dirigente escolar, aplicado a partir de 2001.

Na Bahia, a política de certificação de competências tem apresentado um grande avanço ao longo dos últimos seis anos. Após a implantação de processos de certificação ocupacional para o cargo de dirigente escolar, vieram outros como: professor alfabetizador, professor de disciplinas (língua portuguesa, matemática, história, geografia, química, ciências, biologia, física, educação física, sociologia, filosofia, artes e língua estrangeira), coordenador pedagógico e secretário escolar (FLEM, 2005a).

Em 2003, a certificação de competência foi estendida a outras Secretarias de Estado da Bahia e incorporada como instrumento de avaliação de competências para efeito de promoção ou progressão na carreira dos cargos previstos na Lei Estadual n.º 8.889, de 01 de dezembro de 2003 (BAHIA, 2003b). No ano seguinte, ainda de acordo com a FLEM (2005b), deu-se início ao processo de certificação em treze ocupações da gestão pública e, até 2007, estão previstas mais outras dez.

O avanço da política de certificação de competência nas organizações privadas e nos governos evidencia a importância que o tema de competência vem assumindo para a formulação de políticas de educação e de gestão de pessoas.

Há muito que os estudos organizacionais demonstraram que o sucesso de uma organização não é promovido apenas por suas máquinas, seus mobiliários, sua estrutura física ou, até mesmo, o seu capital, mas, também, pelas pessoas e as relações que estas estabelecem entre si que, como um DNA modela um corpo, definem as características de uma organização bem sucedida. Como observa Bastos (2004), qualquer idéia de organização implica na visão de um agrupamento social ou da interação de indivíduos.

Para Bastos, a importância das pessoas nas organizações cresce na medida em que o diferencial competitivo deixa de ser físico, instrumental ou capital e passa a ser do campo das

idéias, do intangível. Para Fleury (2001, p. 95), “[...] o conhecimento desempenha um papel muito importante nos processos econômicos, e os investimentos nos bens intangíveis crescem mais rápido que os investimentos em bens físicos.”, evidenciando a importância das pessoas para as estratégias das organizações atuais.

Fischer (2001) também registra essa tendência ao observar a mudança ocorrida na área de recursos humanos nas últimas décadas. O autor, ao estudar artigos produzidos nessa área, percebeu uma mudança profunda nas políticas e práticas de gestão de pessoas nas organizações.

Corroborando pensamentos dos autores já citados, Dutra (2001) afirma que existem três principais mudanças no gerenciamento de pessoas. A primeira diz respeito à alteração no perfil das pessoas, exigido pelas empresas. De acordo com o autor, anteriormente o perfil profissional exigido pelo mercado era o de pessoas obedientes e disciplinadas. Atualmente as exigências apontam um perfil autônomo e empreendedor. Outra modificação reside no foco da gestão de pessoas, o qual passou da gestão por controle para a gestão por desenvolvimento. A terceira principal mudança está no grau de participação das pessoas, que nesta perspectiva assumem maior responsabilidade e são consideradas como depositárias do patrimônio intelectual da empresa.

Ainda em relação à mudança do perfil do trabalhador, Gallart (2002) indica que houve uma clara modificação na década de 90. Até o final dos anos 80, o perfil do trabalhador era adequado a um processo produtivo com divisão e compartimentação do trabalho, com estrutura hierárquica, produção em cadeia e homogeneização do produto. No Brasil, particularmente, existia a divisão entre o setor privado ativo, o setor público e o setor informal, este último responsável por absorver trabalhadores não aproveitados nos dois primeiros.

Ainda segundo Gallart (2002), a década de noventa registrou a presença importante de uma nova organização do trabalho, onde “é enfatizada a produção flexível e formas mais horizontais de organização, que se baseiam em células produtivas, responsáveis por padrões de produção e qualidade. Para isto, os trabalhadores têm de possuir múltiplas competências.” (GALLART, 2002, p. 171).

Plank também fortalece esse pensamento afirmando que:

[...] nas últimas décadas, a economia mundial vem crescendo de modo cada vez mais integrado e tecnologicamente sofisticado, consistindo um dos principais critérios do sucesso das economias nacionais numa força de

trabalho suficientemente educada e treinada para dominar novas tecnologias e competir em mercados globais. (PLANK, 2001, p. 12).

É no contexto de mudanças tecnológicas, globalização e acirramento da competitividade internacional que o conceito de competência surge e ganha espaço em políticas de gestão de pessoas e educacional. De acordo com Mertens (1996), a abordagem da competência pelas organizações apresenta relação direta com as transformações produtivas ocorridas a partir da década de oitenta. Este autor se refere às principais transformações que ocorreram com relação a: 1) estratégia de gerar vantagens competitivas em um mercado globalizado; 2) estratégia de produtividade e dinâmica de inovação tecnológica, organização da produção e do trabalho; 3) gestão de recursos humanos; e 4) as perspectivas dos atores sociais e do Estado.

Partindo da pergunta: **‘Como as competências dos dirigentes escolares se relacionam com o desempenho das escolas estaduais da Bahia?’** foi realizada uma pesquisa para determinar a relação entre competência e desempenho, utilizando, para isto, dados empíricos da certificação ocupacional de diretor escolar e do desempenho dos alunos da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

Com relação à linha de pesquisa abordada neste trabalho – relação entre competência e desempenho – existem poucos trabalhos acadêmicos apresentados no Brasil. Em 2003, Jaime Favretto apresentou uma dissertação de mestrado sobre uma metodologia de certificação de competências na Universidade Federal de Santa Catarina. Para esse autor, as baixas taxas de produtividade na construção civil brasileira poderiam ser corrigidas por meio de um sistema de certificação e qualificação da mão-de-obra. Para tanto, ele objetivou com o seu trabalho, o desenvolvimento de uma metodologia para certificação de competência aplicada ao eletricitista de instalações prediais de baixa tensão.

Segundo Favretto, “[...] os problemas normalmente encontrados em instalações elétricas [...] certamente não ocorreriam caso elas fossem executadas por profissionais certificados [...]” (FAVRETTO, 2003, p. 69).

Um segundo trabalho sobre o tema de competência é apresentado por Milena D’Almeida, pela Universidade Federal da Bahia, em 2003. Em sua dissertação, Milena aborda o tema de certificação de competência observando a relação existente entre a percepção de desempenho de um candidato, em um exame de certificação para professores alfabetizadores, com o desempenho real obtido por esse mesmo candidato.

Embora a auto-avaliação seja uma prática considerada importante no desenvolvimento profissional, a autora considera que, por ter encontrado uma correlação negativa entre o desempenho do candidato no exame e a sua percepção deste mesmo desempenho, há indícios de que os profissionais pesquisados têm dificuldade em julgar com coerências as competências que possuem.

Uma terceira dissertação sobre certificação foi escrita por Ferreira, também em 2003. Como relata a própria autora, o seu trabalho investigou o impacto do Programa Educar para Vencer com relação ao desempenho de dirigentes portadores de certificação ocupacional na escola pública baiana. O objeto do estudo de Ferreira contemplou a prática dos dirigentes certificados e não-certificados em duas escolas de médio porte da rede estadual, localizadas na periferia do Salvador, que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série.

Como resultado da pesquisa, Ferreira identificou que:

[...] a certificação ocupacional obteve pouco impacto nos índices de rendimento escolar; o desempenho dos dirigentes trouxe melhorias nos resultados administrativos, basicamente, isto porque a dimensão pedagógica está suscetível a variáveis do contexto sócio, político e econômico; o modelo esperado para o dirigente advém de uma bagagem cultural acumulada, experiência vivencial na escola, abertura para as mudanças, participação em redes de atuação nas comunidades e no fortalecimento e implementação das políticas de sucesso da escola (FERREIRA, 2003, p.1).

Utilizando também a base de dados da certificação para dirigentes do Programa Educar para Vencer, Teixeira (2006) fez uma investigação sobre a relação entre a certificação ocupacional de dirigentes escolares e a implantação do planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual baiana, em 2004. Para tanto, o autor fez um levantamento de dados de 616 escolas públicas estaduais, localizadas em 218 municípios baianos. Teixeira conclui que:

[...] é possível que a certificação esteja contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de planejamento da escola e, com isso, fortalecendo a sua gestão, na medida em que se considera o conjunto de competências necessário para a implantação do PDE e o papel do diretor na coordenação dessa tarefa (TEIXEIRA, 2006, p. 187).

As outras conclusões de Teixeira (2006) foram que: 1) a certificação faz diferença como um conjunto em relação à implementação do planejamento estratégico na escola, ou seja, o autor não encontrou relação isolada entre os domínios de competência do diretor escolar e a capacidade de elaborar o planejamento estratégico de forma autônoma; 2) a certificação faz mais diferença nos ambientes em que a gestão escolar é mais complexa, como escolas maiores de 2500 alunos e com oferta do Ensino Médio; 3) as relações mais fortes foram encontradas



em diretores considerados mais jovens (41 a 45 anos) e com alguma experiência (entre 5 e 10 anos).

Com relação ao conceito de desempenho escolar, este já é bem mais trabalhado por pesquisas nacionais e internacionais. O MEC/INEP frequentemente faz estudos sobre os determinantes do desempenho escolar a partir de dados oriundos de sistemas de avaliações externas do ensino, como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Franco e outros (2003), por exemplo, apresentam uma revisão sobre os determinantes do desempenho escolar que influenciou a construção dos questionários do SAEB 2001.

Como poderá ser observado na revisão da literatura, o conhecimento acerca do desempenho da escola e o que o influencia vem evoluindo demasiadamente nos últimos trinta anos, principalmente em países em desenvolvimento, como o Brasil. Esse desempenho pode ser observado e avaliado por vários ângulos ou dimensões. Nesta investigação, o desempenho escolar foi associado à proficiência média dos alunos na disciplina de português, aferida por meio do Projeto de Avaliação Externa do Ensino no ano de 2004.

Ao analisar as relações entre as competências dos diretores escolares e o desempenho das escolas da Rede Estadual de Ensino da Bahia, esta pesquisa soma às contribuições das pesquisas citadas anteriormente acrescentando novos conhecimentos, entre eles: revisão atualizada do conceito de competência e desempenho escolar; aumento da compreensão sobre fatores determinantes do desempenho escolar; compreensão da competência do diretor enquanto determinante de desempenho escolar; aumento da compreensão acerca de política e sistema de certificação de competências.

Para tanto, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além deste introdutório. O segundo capítulo visa aprofundar a discussão sobre os dois conceitos norteadores da pesquisa (competência do diretor e desempenho escolar), montando ao final o quadro teórico e as hipóteses que serão investigadas. O terceiro capítulo apresenta a metodologia por meio da delimitação e descrição do objeto de estudo, formação do quadro operacional da pesquisa, apresentação das técnicas e ferramentas de análises e a descrição estatística dos indicadores utilizados. O quarto capítulo descreve os resultados para cada hipótese, assim como a discussão desses resultados à luz da teoria revisada. O quinto capítulo conclui a dissertação com a apresentação de um resumo executivo, das contribuições e limitações da pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Visando fundamentar as discussões nesta dissertação, esse capítulo aborda a literatura que trata, fundamentalmente, dos dois conceitos norteadores dessa pesquisa: competência do diretor escolar e desempenho da escola. Para tanto, é subdividido em três seções, a saber:

- A primeira trata da revisão da literatura sobre a competência do diretor escolar. São trabalhados um panorama de definições do conceito de competência e suas escolas de pensamento, os campos ou abordagens de utilização do conceito de competência, os métodos de análise de competência e, especificamente, duas maneiras de compreender as competências do diretor escolar: a funcional e a construtivista.
- A segunda seção aborda a revisão da literatura sobre o desempenho escolar. Inicialmente, o conceito de desempenho é trabalhado de maneira geral, na perspectiva da organização, e, depois, enquanto desempenho de uma organização escolar. Nessa última perspectiva, são identificadas as possibilidades de avaliar o desempenho escolar, assim como a evolução desse campo de pesquisa nos últimos anos. Por fim, são apresentados alguns determinantes do desempenho escolar que servirão de referências para a análise das hipóteses e compreensão dos resultados.
- A última seção desse capítulo é a transição entre o arcabouço teórico (apresentado nas seções anteriores) e a etapa empírica da investigação (apresentada no próximo capítulo). Dessa maneira, na terceira seção é discutida a formação do quadro referencial teórico utilizado na pesquisa, bem como as hipóteses levantadas para ajudar a responder a pergunta de partida.

### 2.1 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIA DO DIRETOR ESCOLAR

Com base no senso comum competência é facilmente associada a resultado e desempenho. Uma pessoa é considerada competente quando consegue desempenhar ou realizar determinadas atividades e, por meio delas, produzir os resultados desejados. Alguns outros sinônimos de competência são: alçada, capacidade, aptidão, autoridade, atribuição, concorrência, e jurisdição (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2003).

Sem dúvida, o que é comum e usual no modo de se comunicar, escrita e oralmente na língua portuguesa, acaba sendo registrado em dicionários. Observando-se o termo no dicionário eletrônico Wikcionário (2007), vê-se que competência tem três significados. O primeiro é a habilidade para realizar alguma tarefa de forma satisfatória, ratificando o senso comum apresentada no texto acima. O segundo significa responsabilidade. O terceiro é a faculdade concedida por lei a um funcionário, órgão, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões. Em inglês a palavra *competence* também assume um significado similar. Ou seja, poder-se-ia utilizar competência para designar uma obrigação, uma condição, um poder ou uma responsabilidade (OXFORD, 1995). Encontram-se alguns exemplos na legislação, onde a competência tem esse sentido, como o seguinte:

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados (BRASIL, 1996, Inciso VI do Art. 10).

No dicionário Michaelis (1998) é possível encontrar que competência é um substantivo feminino de origem latina (*competentia*). Para Machado (2002), a origem latina do termo competência deriva de *competere* e *competentia*. *Competere* significa pedir junto com o outro ou buscar junto ao outro. Competente, neste sentido, é aquele que sabe buscar junto ao outro o que se quer. *Competentia*, por sua vez, tem a ver com proporção e justa relação. Ou seja, é a capacidade de responder adequadamente a determinadas situações. Capacidade essa inata, apreendida ou compreendida pela pessoa.

Deixando-se os significados do termo competência e, iniciando-se uma investigação com um olhar epistemológico, ou seja, mais voltado à ciência, teorização e aplicação do termo nas diversas disciplinas que dele fazem usos, entende-se que não é tão simples a sua compreensão e tampouco é fácil chegar a um consenso sobre o seu significado.

Há, na literatura sobre competência, uma série de correntes de pensamento e focos de aplicação que revelam multiplicidade de conceitos que, em muitas oportunidades, chegam a ser contraditórios, redundantes e tautológicos. D'Almeida (2003), em uma revisão similar sobre o conceito de competência, observou que a incorporação progressiva desse conceito às ciências sociais fez com que surgissem conotações variadas para o termo, dificultando a sua consolidação, utilização e implementação. A autora conclui que “[...] Não há consenso, entre os estudiosos, a respeito da definição de competência e, não raras vezes, a noção é utilizada de diferentes maneiras, algumas até mesmo controversas, em diferentes contextos e por atores com interesses diversos.” (D'ALMEIDA, 2003, p 97).

A seguir serão apresentadas quatro seções com o objetivo de facilitar e contextualizar o entendimento do conceito de competência e a utilização deste conceito na presente dissertação. A primeira seção trata da diversidade de conceitos de competência e as principais escolas. A segunda seção apresenta as abordagens do uso do conceito de competência. A terceira apresenta três modelos para análise de competências. A quarta, por sua vez, contextualiza e discute a competência do dirigente escolar, objeto desta pesquisa.

### **2.1.1 Diversidade de conceitos de competência**

A diversidade de conceitos associados ao termo competência se deve, principalmente, aos autores especialistas no assunto, os quais recebem influência de diferentes disciplinas e correntes de pensamentos, às instituições nacionais de formação e às instituições nacionais de normalização e certificação. Zuñiga (2004a) apresenta a seguinte coletânea de conceitos de competência sob essas influências:

- **Andrew Gonzci** (1996): uma completa estrutura de atributos necessários para o desempenho em situações específicas.
- **Julián Muñoz de Priego Alvear** (1998): aquelas qualidades pessoais que permitem predizer o desempenho excelente em um entorno em modificação e exige multifuncionalidade.
- **Santiago Agudelo** (1998): capacidade integral que tem uma pessoa para desempenhar-se eficazmente em situações específicas de trabalho.
- **Guy Le Boterf** (1998): uma construção, a partir de uma combinação de recursos (conhecimentos, saber fazer, qualidades ou atitudes) e recursos do ambiente (relações documentos, informações e outros) que são mobilizados para lograr um desempenho.
- **Philippe Zarifian** (2001): o tomar iniciativa e responsabilizar-se com êxito, tanto individualmente, como em grupo, ante uma situação profissional.
- **Autoridade Nacional de Qualificação da Inglaterra (QCA)**: habilidades e conhecimentos necessários para realizar um trabalho efetivamente.
- **Ministério da Educação do Brasil (MEC)**: capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades

necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

- **Organização Internacional do Trabalho (OIT):** conhecimentos, atitudes profissionais e conhecimentos técnicos especializados que se aplicam e dominam em um contexto específico.
- **Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Brasil (SENAI):** conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para alcançar os resultados pretendidos em um determinado contexto profissional.

Não obstante existir diversas correntes, organismos e autores que estudam e definem o que é competência, Barato (1998, apud VIEIRA e LUZ, 2005) e Barbosa (2003) identificam duas linhas conceituais que consideram principais. A primeira linha está vinculada à **Escola Inglesa**, com forte influência sobre os países anglo-saxões, dando conotação mais operacional ao conceito de competência. Ou seja, nessa Escola o conceito tem como referência o mercado de trabalho e enfatiza aspectos ligados a descritores de desempenho requeridos pelas organizações produtivas, privilegiando os comportamentos observáveis. As competências, nessa linha, aproximam-se a uma alista de atividades definidas de maneira detalhada e não hierarquizada, onde os resultados são mais importantes que o meio para alcançá-los (BERTRAND, 2005). O Sistema de Qualificações Nacionais do Reino Unido, por exemplo, fundamenta-se em padrões de competência elaborados por organizações de empresários e refletem as necessidades presentes e futuras das empresas em matéria de produtividade e competitividade (ZUÑIGA, 2004a).

No sistema britânico, um elemento de competência é a descrição de algum conteúdo com que uma pessoa deva estar apta a trabalhar numa dada área ocupacional. É a descrição de uma ação, de um comportamento ou de um objetivo (meta) que a pessoa deve estar apta a demonstrar. [...] é obtida por intermédio de uma análise de funções que implica em dividir o trabalho de uma área determinada em propósitos e funções. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1999, p. 78).

Em contrapartida, para a segunda linha, vinculada à **Escola Francesa**, “a noção de competência está diretamente associada à educação sistemática” (BARBOSA, 2003, p. 5) e enfatiza o vínculo entre o trabalho e a educação, valorizando o modo como as instituições de ensino enriquecem o repertório de habilidades dos alunos, por meio de períodos de experiência em contexto real. Após a constatação de que 60% da população trabalhadora não utilizavam, em seus trabalhos, os conhecimentos adquiridos em sua formação, na França, procurou-se reconsiderar o conjunto de fatores formativos, redefinindo o papel das

instituições de formação profissional, envolvendo as empresas nesses programas (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1999). A noção de competência passou a não estar focada no emprego concreto, assumindo um sentido mais amplo: um conjunto de atividades profissionais que podem ser exercidas a partir de um mesmo currículo. Esse currículo pode ser dividido em unidades capitalizáveis (modular), permitindo a avaliação progressiva. Nessa linha, o Estado ocupa tradicionalmente um papel dominante no diálogo social em relação à definição, formação e certificação de competência (BERTRAND, 2005).

### 2.1.2 Abordagens do conceito de competência

Guimarães (2000) identifica na literatura três correntes que tratam, em diferentes abordagens, o conceito de competência: a da **organização**, a da **gestão de recursos humanos** e a da **sociologia da educação e do trabalho**. A primeira corrente trata do conceito de competência a partir do ponto de vista da organização, em suas questões de gestão e estratégia. Competência é entendida, nessa corrente, como a soma dos conhecimentos presentes nas habilidades individuais dos funcionários e nas unidades organizacionais, servindo para diferenciar a empresa das demais e gerar vantagem competitiva (KING, FOWLER e ZEITHAML, 2002).

Prahalad, Hamel, Hill e Jones, que são os autores percussores dessa corrente, apresentam como questão central, segundo Guimarães (2000), a gestão das competências essenciais. Por competências essenciais, entende-se um conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias e sistemas físicos, gerenciais e de valor, difíceis de serem imitados pela concorrência, que geram valor distintivo percebido pelos clientes e que, portanto, conferem vantagem competitiva para a organização (PRAHALAD e HAMEL, 1990).

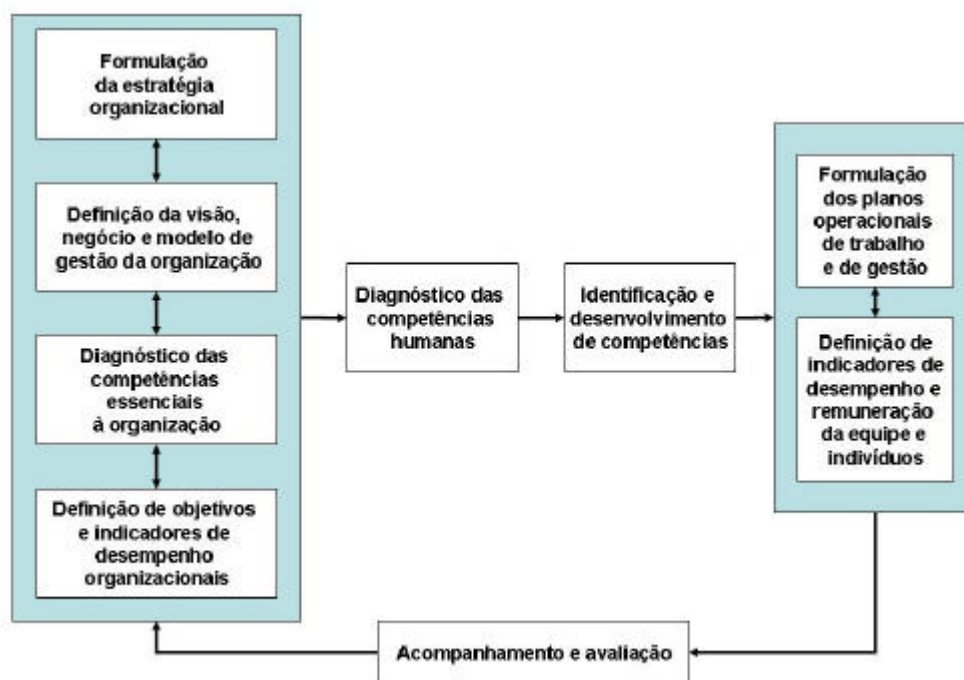
Contribuindo com o pensamento dessa corrente, onde o conceito de competência é trabalhado no campo estratégico e de gestão da organização, Fleury e Fleury (2003) acrescentam as abordagens de Woodward, Porter e Treacy e Wiersema para quem as competências organizacionais estariam relacionadas às funções de operação (excelência operacional), desenvolvimento de produtos (inovação) e comercialização (relação com o cliente). Dependendo do tipo do mercado ou produto em que a organização esteja operando, uma dessas três funções vai ser mais importante que as outras, configurando, para os autores, a competência essencial da empresa. As demais funções estariam, então, voltadas ao desenvolvimento e apoio da competência essencial.

Binder (2002) apresenta um exemplo que ilustra a abordagem organizacional do conceito de competência. Segundo o autor, encontra-se em uma empresa do setor de transporte aéreo um exemplo de como uma empresa, para criar um serviço diferenciado e proporcionar aos clientes valor agregado, articula as suas atividades de maneira única, conferindo uma combinação de competências difícil de ser imitada pela concorrência. Tal empresa iniciou suas atividades no mercado brasileiro com a estratégia de *low cost low fare*, ou seja, custos baixos e tarifas baixas, visando atrair os clientes sensíveis a preço. Para o autor, o que confere vantagem competitiva a esta empresa, frente aos seus concorrentes, é o conjunto de inter-relações entre suas atividades, o que permite uma estrutura de custos baixos.

Para conseguir implementar sua estratégia de baixo custo a GOL teve de desenvolver uma estrutura que a difere das outras empresas aéreas. A empresa inovou na forma que as operações são estruturadas no mercado brasileiro de aviação. No entanto, é preciso notar que a GOL não inovou em atividades individuais somente, mas também na forma que estas atividades estão interligadas. O conjunto de atividades inter-relacionadas, visando atender a estratégia da empresa, é que faz a diferença. (BINDER, 2002, p.11)

Como afirma Dutra (2001), a competência organizacional é concretizada por pessoas, as quais colocam em prática o patrimônio de conhecimentos da organização, fazendo as necessárias adequações ao contexto. É na importância das pessoas para as organizações que reside a segunda corrente, a qual está relacionada à gestão de recursos humanos. O conceito de competência, nessa abordagem, associa-se às descrições de tarefas, de padrões de resultados requeridos pelas empresas, assim como às previsões de comportamentos esperados dos indivíduos no ambiente de trabalho (GUIMARÃES, 2000).

Nessa perspectiva, muitas empresas nos Estados Unidos, Europa e, mais recentemente, na América Latina, objetivando melhorar os níveis de produtividade, competitividade e clima organizacional, têm utilizado o enfoque da competência, geralmente, em áreas tradicionais da gestão de recursos humanos, como: seleção, remuneração, capacitação, avaliação e promoção (ZÚÑIGA, 2004a). Entretanto, atenção tem sido dada a novos sistemas de gestão de recursos humanos baseados em competências. A ideia central desses sistemas é interligar, estrategicamente e operacionalmente, as competências essenciais da organização com as competências demandadas das pessoas que trabalham na organização, conforme demonstra a figura que segue.



**Figura 1** Processo de gestão de recursos humanos baseado em competências

Fonte: adaptado de GUIMARÃES, 2000.

As competências dos trabalhadores, nessa corrente de recursos humanos, são determinadas em função dos melhores desempenhos para a organização. Ou seja, como se verá mais adiante no modelo de análise condutivo, os atributos, as características e os comportamentos dos trabalhadores de melhor desempenho se tornam referências para os demais trabalhadores que ocupam a mesma função na organização. Para Zúñiga (2004a), os sistemas de gestão de recursos humanos baseados em competências se caracterizam por: 1) enfatizar competências dos trabalhadores necessárias à organização, independentemente dos sistemas formais de formação; 2) referenciar as competências demandadas pela organização em função das competências dos trabalhadores que produzem os melhores desempenhos; e 3) requerer alinhamento ou coerência entre as competências dos trabalhadores em função de metas e estratégias organizacionais.

Apesar do aparente sucesso da abordagem da competência na área de recursos humanos, Bitencourt e Barbosa (2004) alertam que pouca atenção tem sido dada para abordagens mais abrangentes, havendo uma tendência à ênfase na rotina, nos aspectos visíveis e fáceis de mensurar, assim como na repetição de práticas bem sucedidas no passado. Citando Sandberg, os autores trazem a necessidade de compreender o termo competência para além da visão behaviorista, sendo necessária uma abordagem interpretativa, ou seja: “[...] A questão, então,



refere-se não apenas *ao que* se constitui competências (*what*), mas também *ao como* as competências são desenvolvidas (*how*).” (BITENCOURT e BARBOSA, 2004, p. 13).

Outro foco de críticas à utilização da abordagem da competência pela corrente de recursos humanos está na sua possível vinculação a práticas eminentemente patronais de controle social dos trabalhadores e da manutenção das estruturas de poder das organizações, por meio de mecanismos que objetivam – processo de produzir o desempenho e as competências dos indivíduos em função dos objetivos organizacionais – e individualizam – estratégia de reforço ao individualismo – o trabalho (BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001).

É dessa maneira, no limite entre objetivos e efeitos dessas abordagens do conceito de competência, que surge a terceira corrente: a da sociologia da educação e do trabalho. Tal corrente traz consigo a discussão sobre os efeitos de aspectos psicossociais em programas educacionais e nos níveis de qualificação da mão-de-obra e de emprego, quando da utilização da abordagem de competência (GUIMARÃES, 2000). No cerne dessa discussão estão questões como a de aproximação entre o sistema formal de ensino e as competências demandadas pelo mercado de trabalho, a empregabilidade, o reconhecimento de competências adquiridas por meio da experiência laboral, a transferência e o reconhecimento de competências entre setores da economia, bem como a migração de mão-de-obra entre regiões e países (ZÚÑIGA, 2004b).

Nesse sentido, Hondeghe, Horton e Scheepers (2006) e Zúñiga (2004b) abordam o conceito de competência-chave, uma combinação de competências adquiridas por meio da educação que, conjugadas com determinadas características pessoais, permitiria ao seu possuidor o desempenho de um conjunto amplo de atividades, possibilitando a mobilidade dos trabalhadores e aumentando sua empregabilidade.

Em relação ao ensino, Mello (2003) observa que, apesar do termo competência estar na ordem do dia no debate educacional no Brasil, não se trata de um conceito novo. Segundo a autora, sempre que um aluno aprende o “saber” e o “saber fazer” está se falando em competência, a qual, para ser desenvolvida, requer ações que ultrapassem o ensino para a memorização de conceitos abstratos e fora de contexto. É preciso que eles aprendam para que serve o conhecimento, quando e como aplicá-lo. Isso, para a autora, é competência.

Zúñiga (2004b) acrescenta que, na América Latina e no Caribe, as instituições de formação profissional estão buscando modernizar seus programas aplicando o enfoque de competências. Para o autor, isso permitiu evoluir a novas formas de análise dos processos de trabalho e

procedimentos para identificar os conhecimentos, habilidades, destrezas e saberes mobilizados pelos trabalhadores. Como exemplo, o autor traz o *Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral* (CONOCER) do México (Figura 2), uma organização integrada por trabalhadores, empresários, educadores, treinadores e o governo federal. Esse conselho está imerso em um amplo programa de reestruturação da oferta de formação de recursos humanos, financiado pelo Banco Mundial, e tem como missão impulsionar o desenvolvimento contínuo dos trabalhadores, mediante a avaliação e certificação de seus conhecimentos, habilidades e destrezas, assim como orientar sua educação e capacitação.



**Figura 2 Sistema de Certificação do CONOCER**

Fonte: adaptado do CONOCER (apud ZÚÑIGA, 2004b)

Particularmente no componente de certificação do CONOCER, o processo parte de um diagnóstico prévio onde se analisam as possibilidades que tem um trabalhador para ser certificado na qualificação aspirada; uma avaliação das competências com base em normas elaboradas por comitês especialistas; certificação ou não do profissional. Quando não certificado, o trabalhador recebe orientação e opções de capacitação. Quando certificado, o trabalhador é orientado a elaborar um plano de desenvolvimento para formação continuada.

### 2.1.3 Modelos para análise de competências

Desde que se sentiu a necessidade de se registrar, manter e aperfeiçoar técnicas de trabalho, na tentativa de garantir a todos os trabalhadores as condições para o alcance dos resultados obtidos pelos melhores empregados, começou-se a desenvolver nas organizações métodos de análise e transmissão de conteúdos de aprendizagem ligados à ocupação. Com o advento da produção em série, esses métodos tiveram que apresentar resultados confiáveis, rápidos e sistêmicos na formação de profissionais para ocupar postos de trabalho que se multiplicavam e assumiam contornos cada vez mais complexos. Atualmente, pode-se encontrar na literatura diversos desses métodos, tais como: análise ocupacional, análise comportamental, análise de tarefa, tempos e movimentos, incidentes críticos, análise funcional, observação-entrevista, mapeamento mental, análise cognitiva, análise ergonômica, construtivista etc. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1999).

Não obstante a variedade de métodos, Mertens (1996) identifica três principais modelos de análise de competências: a **condutiva**, a **funcional** e a **construtivista**. Segundo este autor, a análise condutiva tem o seu desenvolvimento acelerado nos anos oitenta com os trabalhos de Richard Boyatzis. Para Boyatzis, competências são características comportamentais de um indivíduo que apresenta relação direta com o cumprimento eficaz ou notório de um trabalho (HONDEGHEM, HORTON E SCHEEPERS, 2006). Nesse sentido, competências podem ser motivos, características pessoais, habilidades, aspectos de auto-imagem ou um conjunto de conhecimentos que um indivíduo está usando (MERTENS, 1996).

De acordo com Mertens (1996), a principal característica da análise condutiva é conduzir a definição das competências como base nas características que diferenciam um desempenho superior de um desempenho médio ou inferior. Ou seja, as competências são identificadas e desenvolvidas a partir da análise de excelentes executores de tarefas ou trabalhos, os quais servem de referência para os demais trabalhadores. Zúñiga (2004a) apresenta algumas definições de competência tipicamente pertencentes à análise condutiva:

- **Spencer e Spencer (1993)**: uma característica subjacente de um indivíduo, que está casualmente relacionada com um rendimento efetivo ou superior em uma situação de trabalho, definido em termo de um critério.
- **Buck Consultants Inc.**: Conhecimentos, habilidades e destrezas observáveis e medíveis, assim como características associadas a um desempenho excelente no trabalho e no alcance de resultados.

- **Petróleos da Venezuela:** Conjunto de conhecimentos, habilidades, destrezas, atitudes e valores, cuja aplicação no trabalho se traduz em um desempenho superior, que contribui para o alcance dos objetivos chave do negócio.

Esse modelo de análise traz algumas desvantagens, entre elas: definição de competência demasiadamente ampla; pouca clareza na distinção entre competências mínimas e competências efetivas; e modelo histórico baseado em êxitos do passado incompatíveis com o ambiente organizacional que se modifica cada vez mais rapidamente (MERTENS, 1996).

O segundo modelo de análise de competências é denominado funcional e se baseia na escola de pensamento funcionalista da sociologia. Este modelo é aplicado como filosofia básica do sistema de competências da Inglaterra e conserva três características que o diferenciam do modelo do condutivo, anteriormente descrito (MERTENS, 1996). A primeira é que nele as competências são definidas com base nos elementos necessários para o desempenho satisfatório do trabalhador em um dado posto de trabalho. Nessa condição, as competências são as básicas ou essenciais e não as de excelência, requeridas no modelo condutivo. A segunda característica do modelo funcional é que a organização é entendida como um sistema aberto, em permanente relação com o ambiente externo, ou seja, a função de cada trabalhador deve considerar sua relação não só com o entorno organizacional, mas também com o mercado, a tecnologia, as relações sociais e institucionais. Por fim, o modelo funcional se caracteriza por ser um método comparativo entre os objetivos e problemas organizacionais e as possibilidades de solução. Essa comparação serve para guiar a descrição de competências necessárias aos trabalhadores para solucionar o problema ou alcançar o resultado desejado. As seguintes definições de competência podem ser consideradas exemplos vinculados à análise funcional:

- **Bunk (1994):** conhecimentos, destrezas e atitudes necessários para exercer uma profissão, poder resolver os problemas profissionais de forma autônoma e flexível e estar capacitado para colaborar com seu entorno profissional e na organização do trabalho.
- **Instituto Nacional de Emprego da Espanha:** engloba, não só as capacidades requeridas para o exercício de uma atividade profissional, mas também um conjunto de comportamentos, faculdades de análise, tomada

de decisão, transmissão de informação etc., considerados necessários para o pleno desempenho de uma ocupação.

O terceiro modelo, denominado de construtivista por Mertens (1996), tem como percussor Bertrand Schawarz e como palco a França. Este modelo assume que competência deve envolver, além das relações mútuas e as ações existentes entre os grupos e seus entorno – como preconizava o modelo funcional – também as relações entre situações de trabalho e situações de capacitação. Nesse modelo, a competência é construída não só em função das ocupações ou postos de trabalho, mas também com igual importância, a partir e dos objetivos e possibilidades das pessoas.

Para Mertens (1996), a identificação de competências e da capacitação, no modelo construtivista, é participativa, envolvendo todos os atores interessados: tutores, executores, coordenadores e trabalhadores. Inicia-se pelo reconhecimento e análise das disfunções próprias a cada organização, que são causa de custos desnecessários ou oportunidades não aproveitadas. Esse modelo também inclui na análise de competências e capacitações as pessoas de menor nível educacional, sendo considerados os conhecimentos, as experiências, as dificuldades, as desilusões e as esperanças dessas pessoas.

A identificação da competência ocorre ao final do processo de aprendizagem por alternância, “[...] períodos de formação teórica alternados por períodos de formação prática.” (MERTENS, 1996, p. 81). Isto significa, para o autor, uma relação dialética entre a capacitação coletiva dos empregados e sua participação efetiva, progressiva e coordenada nas modificações de suas áreas, de seus postos de trabalho e de suas intervenções. Para o autor, essas capacitações cumprem o papel de inserção instrumental no trabalho, desenvolvimento e progresso pessoal do trabalhador, assim como de sua capacidade de se adaptar a novas situações e evoluções do trabalho.

A identificação de oportunidade de melhorias, por meio do reconhecimento de disfunções, e a capacitação, por meio da aprendizagem por alternância, levariam a um ciclo virtuoso de crescimento profissional do trabalhador e da organização. Nesse ciclo, a formação de novas competências nos trabalhadores proporcionaria a exploração de oportunidades e o enriquecimento das situações de trabalho, as quais, por sua vez, demandariam novas competências e capacitações.

A seguir são apresentadas definições de competências que se aproximam do modelo construtivista:

- **Maria Angélica Ducci (1997)**: a construção social de aprendizagens significativas e úteis para o desempenho produtivo em uma situação real de trabalho que se obtém, não só através da instrução, mas também – e em grande medida – mediante a aprendizagem por experiência em situações concretas de trabalho.
- **Associação Brasileira de Manutenção (ABRAMAN)**: conhecimentos, habilidades e experiências para a qualificação.

Perante a presente discussão dos modelos de análise de competências, promovido por Mertens (1996), pode-se identificar que o modelo construtivista é mais amplo que o funcional, uma vez que adiciona à abordagem as questões de experiência, capacitação e aprendizagem. Por sua vez, o modelo funcional é mais amplo que o condutivo e isto se deve ao fato de que, naquele modelo, o entorno organizacional é incluído, assim como o nível requerido é o básico para o desempenho de uma ocupação ou posto de trabalho. Portanto, nesse raciocínio, o modelo condutivo é o mais restrito de todos, sendo apenas possível visualizar uma relação direta e estrita entre o desempenho de excelência e as competências dos trabalhadores relacionados a este desempenho.

#### **2.1.4 A competência do diretor escolar**

A gestão escolar e, principalmente, o papel e as competências do diretor de escolas públicas vêm ganhando importância e atenção na medida em que se buscam soluções para a melhoria dos serviços educacionais do país, sendo considerados como decisivos para o sucesso da escola (BAHIA, 2004). Segundo Lück (2000a), a gestão escolar objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de materiais e pessoas necessárias para garantir, entre outros objetivos, a efetiva aprendizagem dos alunos.

O palco e as atribuições do diretor escolar, nessa perspectiva, são desafiadores. Cabem aos diretores de escolas públicas estaduais da Bahia, por exemplo, atividades variadas, como: elaborar o planejamento pedagógico; manter um fluxo de informação atualizado com a Secretaria da Educação; coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos; assegurar a participação do Colegiado Escolar; gerenciar o funcionamento e a administração da escola; coordenar atividades financeiras; elaborar e responder pela prestação de contas dos recursos; promover ações que estimulem a utilização de espaços físicos; controlar a frequência dos servidores etc. (BAHIA, 2002).

Frente aos desafios dessas atribuições somam as características da organização escolar, como palco da atuação dos diretores. Lück (2000b) observa que as escolas são unidades sociais especiais, organismos vivos e dinâmicos, representantes do contexto socioeconômico e cultural múltiplo, rico e marcado pela pluralidade e controvérsia. Contribuindo para a complexidade desse tipo de organização, as escolas públicas brasileiras assumem diversas características de infra-estrutura, recursos humanos e financeiros, as quais representam grande iniquidade de condições de oferta de ensino público no país. Waiselfisz (2000a), estudando os dados do Levantamento da Situação Escolar (LSE) em 13.530 unidades escolares das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, nos anos de 1997 e 1998, identificou enormes diferenças de serviços e facilidades que existem entre as unidades escolares e que “são contadas” as escolas que atingem os padrões mínimos de funcionamento<sup>1</sup>.

Diante de dados mais recentes, do Censo Escolar de 2005, Verhine e outros (2006) constataram que na Bahia, das 19.788 escolas públicas com oferta de ensino fundamental e/ou médio:

[...] apenas 7% dispõem de biblioteca; 5,2% possuem sala com TV e vídeo; 2,7% dispõem de laboratório de informática, 1,1% oferecem laboratório de ciências. Ainda mais grave, deste total, 5.596 não possuem energia elétrica; 299 não têm água encanada; 1.736 não possuem rede de esgoto; 1.696 não oferecem sanitários aos alunos. (VERHINE et. al., 2006, p. 14).

Nesse sentido e frente às incumbências e desafios apresentados, ganham destaque diretores – líderes, participativos, orientados para resultados, educadores, democráticos, gerenciais, articuladores, estratégicos, autônomos, comunitários etc. – que, com por meio de suas competências, mesmo sob condições adversas, conseguem alcançar os resultados educacionais desejados para seus alunos.

As competências dos diretores escolares já foram objeto de análise em trabalhos internacionais e nacionais. A Occupational Information Network (2007), por exemplo, é uma organização dos Estados Unidos que serve como fonte de informações sobre quase 800 ocupações, entre elas a de diretor escolar. De acordo com essa fonte de informação, o diretor de escola primária e secundária deve possuir os seguintes atributos de competência:

---

<sup>1</sup> Padrões mínimos de funcionamento das escolas são entendidos por Xavier e outros. (apud WAISELFISZ, 2000a, p. 19) como “[...] o conjunto de condições de acesso, permanência e desempenho que permitem garantir um serviço educacional de qualidade”.

- Conhecimentos sobre: educação e treinamento; administração e gerenciamento; língua inglesa; recursos humanos; atendimento ao cliente; psicologia; segurança; governo e leis; comunicação e mídia.
- Habilidades para: expressar-se oral e por escrito; compreender oralmente e por escrito; ter sensibilidade a problemas; discursar clara e fluentemente; pensar dedutivo, indutivo e criticamente; visualizar em curta distância (estratégia); escutar as pessoas; monitorar; instruir, entre outras.

No Brasil, o Ministério do Trabalho mantém a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), um trabalho realizado com a colaboração voluntária de sindicatos, empresas e milhares de trabalhadores, para a descrição de 2.422 ocupações e 7.258 títulos sinônimos, em 596 famílias ocupacionais. Na CBO é possível encontrar o seguinte sumário de competências para o cargo de diretor de instituição educacional pública: “Planejam e avaliam atividades educacionais; coordenam atividades administrativas e pedagógicas; gerenciam recursos financeiros; participam do planejamento estratégico da instituição e interagem com a comunidade e com o setor público.” (BRASIL, 2002).

Outra descrição de competências para o cargo de diretor escolar pode ser encontrada na Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais. Para aquela secretaria:

O papel do diretor de escola é exercer liderança pedagógica, garantir a gestão profissional e eficaz da organização escolar e tornar a escola um instrumento para a promoção da inclusão social. O bom desempenho dessas atribuições norteia-se pela priorização do compromisso da escola com o desenvolvimento dos alunos e a superação das desigualdades sociais, e materializa-se pela promoção de melhorias em todas as atividades da escola, visando à maximização do aprendizado ao aprimoramento da formação geral dos alunos e à transformação da escola em bem comum. Para alcançar esse resultado, o diretor deve estimular o processo coletivo de formulação do Projeto Pedagógico da escola e, a partir dessa diretriz, ajudar na obtenção e gestão do conjunto de recursos humanos, sociais e organizacionais necessários para atingir as metas traçadas (MINAS GERAIS, 2007, p. 7).

Para cumprir esses desafios, a Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais preconiza que o diretor deve possuir quatro capacidades transversais: 1) investigação; 2) liderança; 3) localização e interpretação de leis; e 4) domínio de novas tecnologias informação e comunicação. Além dessas capacidades, também deve possuir conhecimentos e qualidades profissionais em sete áreas de atuação, tais quais: 1) projetar o aprimoramento da escola; 2) apoiar a avaliação da educação e da escola e fomentar a auto-avaliação; 3) liderar o desenvolvimento curricular e o ensino; 4) liderar o desenvolvimento profissional de



professores e demais membros da equipe escolar; 5) fomentar o trabalho coletivo; 6) administrar a escola; e 7) fortalecer as relações com a comunidade (MINAS GERAIS, 2007).

Esta dissertação abordará as competências do diretor escolar de duas maneiras: a primeira é baseada no processo de certificação ocupacional<sup>2</sup> realizado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM) para a Secretaria da Educação da Bahia (SEC). O conceito de competência utilizado nesse processo, como será visto no Capítulo 3, está associado ao modelo de funcional de análise de competência. A segunda maneira de abordar as competências do diretor escolar está baseada no modelo construtivista de análise de competências, por meio da incorporação de atributos de competência ao conceito utilizado pela FLEM.

## 2.2 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O CONCEITO DE DESEMPENHO ESCOLAR

O conceito de desempenho está umbilicalmente ligado ao conceito de competência, sendo o primeiro considerado pré-requisito para o segundo. De acordo com Holanda (2004), desempenho significa atuação, comportamento, execução de um trabalho, atividade, empreendimento, etc., que exige competência ou eficiência.

Quando se trata de organizações, o desempenho tradicionalmente está associado a medidas financeiras bastante conhecidas, como, por exemplo: o Retorno sobre o Investimento (ROI), o Valor Presente Líquido (VPL), a Taxa Interna de Retorno (TIR) e o Lucro Líquido (LL). Essa associação não é mero acaso, surgiu da necessidade de acompanhamento e avaliação por parte de investidores quando ações de empresas começaram a ser negociadas em bolsas de valores.

Apesar das medidas financeiras ainda ocuparem posição de destaque, sistemas de avaliação de desempenho baseados unicamente em tais medidas vêm sofrendo críticas desde a década de oitenta. Entre as principais críticas estão:

- a era da informação trouxe a necessidade de se considerar tanto as variáveis tangíveis e mensuráveis quanto aquelas intangíveis e de difícil

---

<sup>2</sup> A Certificação Ocupacional é entendida pela Organização Internacional do Trabalho como: “Procedimento pelo qual se atesta a conformidade de uma pessoa a normas correspondentes a uma ocupação. É o reconhecimento ou o atestado expedido por órgão reconhecido e credenciado, da aptidão plena no exercício das tarefas e operações de uma ocupação para o trabalhador experiente, mesmo que não tenha cursado um sistema regular de formação.” (OIT, 2002, p. 20).

mensuração, como o capital intelectual e os sistemas de informação (MARTINSONS; DAVISON; TSE, 1999);

- as medidas financeiras não são capazes de avaliar os novos ativos organizacionais: a qualidade do produto, a imagem da organização, os esforços dos empregados, a liderança de mercado, a capacidade de resposta da organização e a satisfação dos clientes (GALVÃO, 2002);
- os sistemas financeiros tradicionais são limitados na capacidade de medir habilidades, treinamento e o moral da força de trabalho (CLARK, 1995; KAPLAN e NORTON, 1997; GOVIDARAJAN e SHANK, 1997, apud GALVÃO, 2002).

Como resultado de tais críticas, diversos autores têm se lançado na tentativa de formular novos modelos de avaliação de desempenho que envolvam, de maneira mais equilibrada, os aspectos que devem ser mensurados nas organizações da atualidade, para o alcance de seus objetivos estratégicos. A seguir, abordaremos quatro desses modelos denominados, por Galvão (2002), sistemas de medição balanceados.

### **2.2.1 Balanced Scorecard**

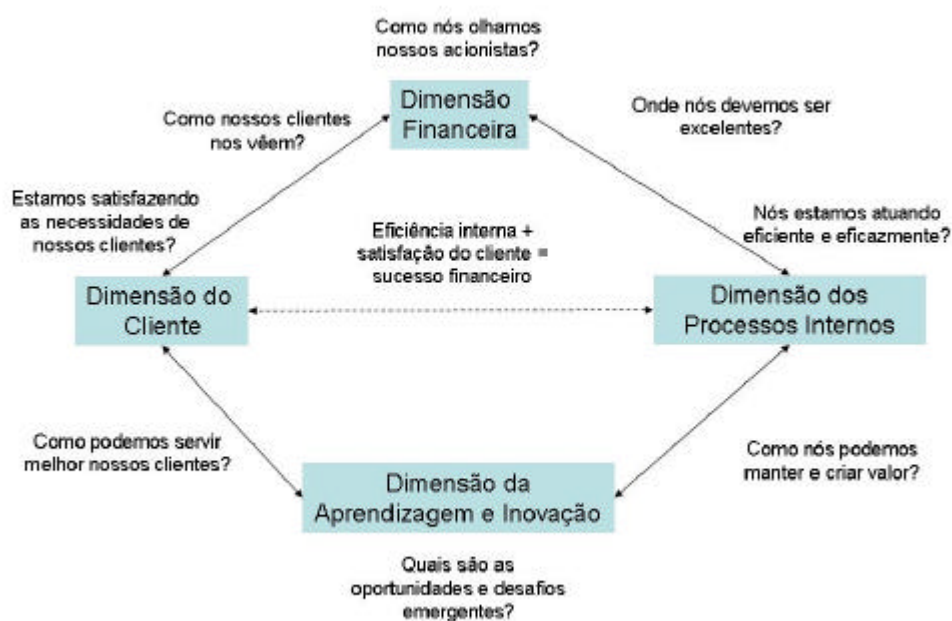
Talvez o mais conhecidos dos sistemas de medição balanceados seja o Balanced Scorecard, desenvolvido por Kaplan e Norton. Atraídos pela possibilidade de suprir as lacunas conceituais, metodológicas e operacionais dos sistemas tradicionais, Kaplan e Norton apresentaram, em 1992, um modelo para medição de desempenho organizacional que tem a característica de possuir uma visão mais abrangente e equilibrada das áreas estratégicas, tais como: a financeira, clientes, processos internos e aprendizado e crescimento (GALVÃO, 2002).

O nome Balanced Scorecard reflete a intenção dos autores de criar uma configuração de indicadores organizacionais para manter um equilíbrio entre objetivos de curto e longo prazos, entre medidas financeiras e não-financeiras, entre a perspectiva de performances interna e externa e entre indicadores de liderança e defasagem (MARTINSONS; DAVISON; TSE, 1999).

Segundo Kaplan e Norton (1997), o Balanced Scorecard mede o desempenho organizacional por quatro dimensões equilibradas:

- **financeira**, com o objetivo de avaliar o sucesso financeiro da organização e a formação/devolução de valor para os acionistas/proprietários;
- **cliente**, responsável por mensurar o desempenho da organização na formação de valor para os clientes;
- **processos internos**, com a finalidade de avaliar a eficiência dos processos relacionados ao negócio da organização;
- **aprendizado e inovação**, objetivando acompanhar o esforço da organização em criar ou manter a capacidade de inovação e adaptação para enfrentar os desafios futuros.

A Figura 3 apresenta a relação entre as dimensões do Balanced Scorecard:

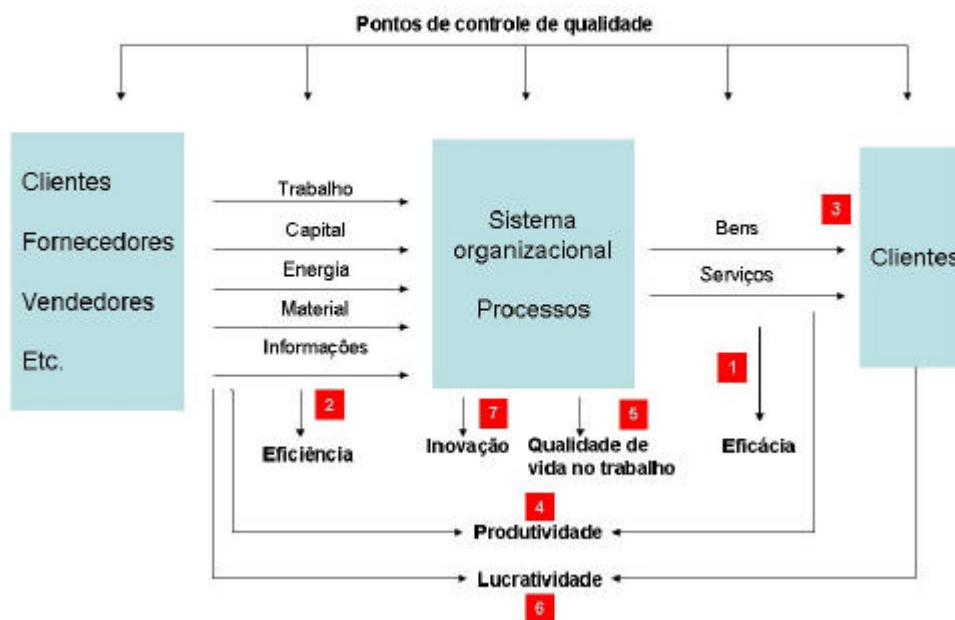


**Figura 3** Relação entre as dimensões do Balanced Scorecard

Fonte: adaptado de Kaplan e Norton (1992).

### 2.2.2 Critérios de desempenho organizacional de Sink

Pouco antes de Kaplan e Norton, Sink, inspirado nas áreas de resultado especificadas por Peter Drucker e nos critérios de excelência de Peter e Waterman (GALVÃO, 2002), apresentou, em 1985, sete critérios de desempenho organizacional que merecem ser mensurados. Esses critérios estão apresentados na Figura 4 e descritos logo em seguida.



**Figura 4 Sete critérios de desempenho de organizacional**

Fonte: adaptação de Galvão (2002).

A Figura 4 descreve o processo de verificação da qualidade, o qual se inicia pela captação das expectativas e necessidades dos *stakeholders* (clientes, fornecedores, vendedores, etc.) e continua com a transformação, por meio de processos internos e sistema organizacional, dos insumos em produtos e serviços com valor agregado para os clientes. Por fim, os clientes fecham o ciclo com a geração de lucro. Sink (apud GALVÃO, 2002), portanto, recomenda, para avaliação do desempenho organizacional, a concentração em sete pontos destacados abaixo:

- 1) **eficácia:** realização do propósito, objetivos, metas e atividades na qualidade, quantidade e prazo adequados;
- 2) **eficiência:** medida entre a quantidade utilizada de insumos para produzir os produtos e serviços e a quantidade ideal dessa relação;
- 3) **qualidade:** realização de produtos e serviços de acordo com as especificações e necessidades demandadas pelos clientes;

- 4) **produtividade:** representa a quantidade de produtos ou serviços realizados e a quantidade de insumos consumidos em um determinado espaço de tempo;
- 5) **qualidade de vida no trabalho:** reúne as condições e oportunidades oferecidas aos empregados para que estes se sintam satisfeitos, tranquilos, seguros, etc;
- 6) **lucratividade:** resultado financeiro final entre a quantidade total de receitas menos a quantidade total de gastos em um determinado período de tempo;
- 7) **inovação:** representa os processos criativos para produzir produtos e serviços novos, melhores e que satisfaçam mais as necessidades e desejos dos clientes.

### 2.2.3 Medidas de desempenho para o setor público

Em outra perspectiva, Caiden e Caiden (2001) trazem medidas de desempenho que são comumente utilizadas para avaliar programas e ações do setor público. Por medida de desempenho, os autores explicam que são estimações quantitativas e qualitativas em um espaço de tempo, acerca do que uma organização está fazendo, quão bem está desempenhando ou quais são os efeitos de suas atividades, tais como: insumo, carga de trabalho, resultados, impacto, produtividade, custos, satisfação do usuário e qualidade dos serviços.

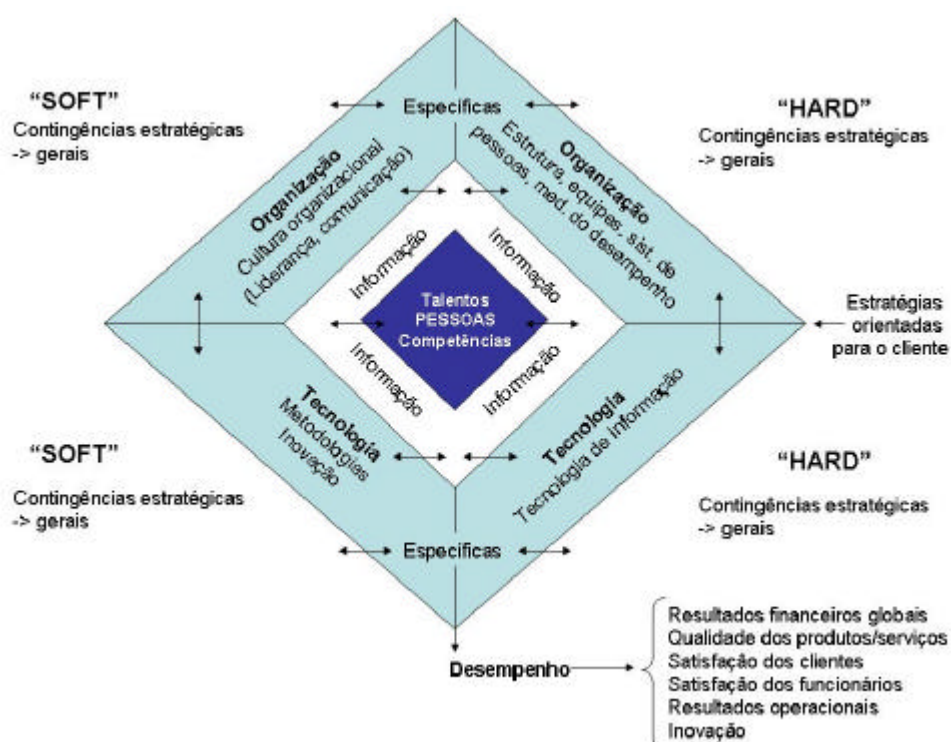
### 2.2.4 Arcabouço de Desempenho de Macedo-Soares e Ratton

Por fim, Macedo-Soares e Chamone (apud MACEDO-SOARES e RATTON, 1999) desenvolveram um sistema de medição de desempenho que, como os outros apresentados anteriormente, também adotam uma visão balanceada da organização. Tal sistema, apresentado na Figura 5, configura-se por duas classes de variáveis:

- **principais**, constituídas por fatores que são, em princípio, controláveis e são estratégicos para a realização dos objetivos da organização. A presença ou ausência desses fatores se constitui, respectivamente, em força ou fraqueza e influencia diretamente o desempenho organizacional. Os fatores

principais são classificados em quatro categorias: pessoas, tecnologia, informação e organização (*hard e soft*);

- **secundárias**, constituídas por fatores ambientais não-controláveis (contingências estratégicas gerais e específicas) que influenciam positivamente ou negativamente a gestão das variáveis principais. Os fatores secundários também são classificados em quatro categorias: econômica, política, demográfica e sociocultural.



**Figura 5 Arcabouço Macedo-Soares e Ratton**

Fonte: Macedo-Soares e Ratton (1999)

### 2.2.5 Desempenho Escolar

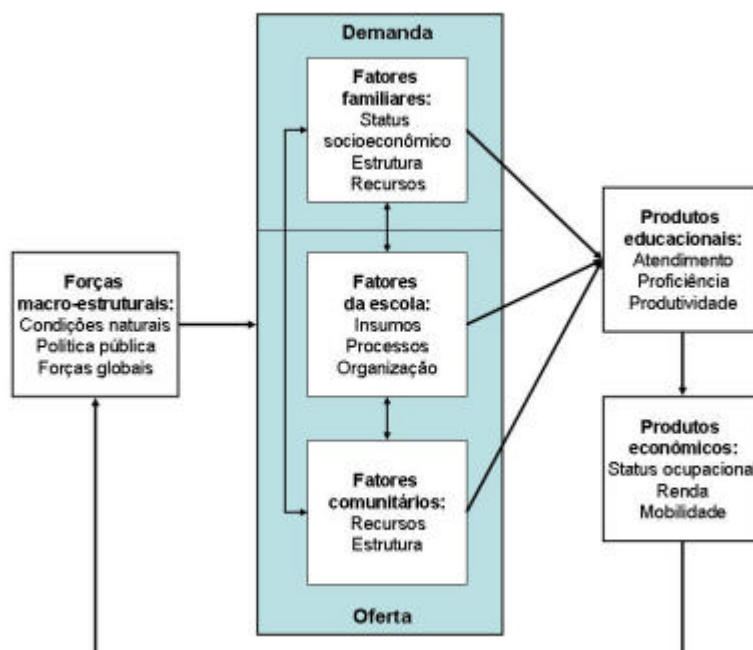
Como visto nas seções anteriores, a literatura mais recente sobre desempenho organizacional sugere a utilização de modelos que abordem a organização de uma forma mais sistêmica e equilibrada, evitando abordagens unidimensionais. Nessa condição, o desempenho seria considerado em dimensões como, por exemplo: financeira, qualidade dos produtos e serviços, satisfação dos clientes, satisfação dos colaboradores, inovação, impacto e produtividade.

Todavia, quando se posiciona o enfoque do desempenho para uma organização escolar há pouca dúvida na literatura dos efeitos da educação e, mais especificamente, da escola para o

desenvolvimento de uma região, redução das desigualdades sociais, melhoria da renda e aumento da mobilidade social dos trabalhadores. De acordo com Barros e Mendonça (1995), no Brasil, cada ano a mais de escolaridade tende a elevar o nível salarial de um trabalhador em torno de 15%, sendo maior a variação quanto maior for o nível educacional do trabalhador. Para os autores:

[...] o Brasil não é somente um dos países do mundo com o mais alto grau de desigualdade em educação, mas também é um dos países com a maior sensibilidade dos salários ao nível educacional do trabalhador. Estes dois fatores em conjunto levam a que a contribuição da desigualdade educacional para a desigualdade salarial no Brasil seja, também, uma das mais elevadas no mundo (BARROS e MENDONÇA, 1995, p. 48).

Buchmann e Hannum (2001), revisando a forma como as pesquisas normalmente investigam os elementos que determinam o desempenho educacional, entende que este pode ser explicado por uma grande quantidade de fatores em múltiplos níveis, sendo consequência da interação dinâmica entre as decisões das famílias sobre a educação dos seus filhos – normalmente denominadas de demanda – e as oportunidades educacionais – normalmente denominadas de oferta. Como se pode observar na Figura 6, as oportunidades educacionais são relacionadas às condições escolares e da comunidade. Por produto educacional, as autoras identificam o atendimento, a proficiência e o desempenho.



**Figura 6 Foco das pesquisas sobre fatores determinantes do desempenho na educação**

Fonte: adaptado de Buchmann e Hannum (2001)

A despeito da possibilidade de investigação de diversos fatores no desempenho educacional – em termos de atendimento, proficiência e produtividade – o desempenho escolar abordado nesta pesquisa está associado à proficiência dos alunos obtida por meio de seus resultados em avaliações externas padronizadas. Como afirma Soares (2005), a grande expectativa da sociedade, em relação ao desempenho da escola, diz respeito à aprendizagem dos alunos.

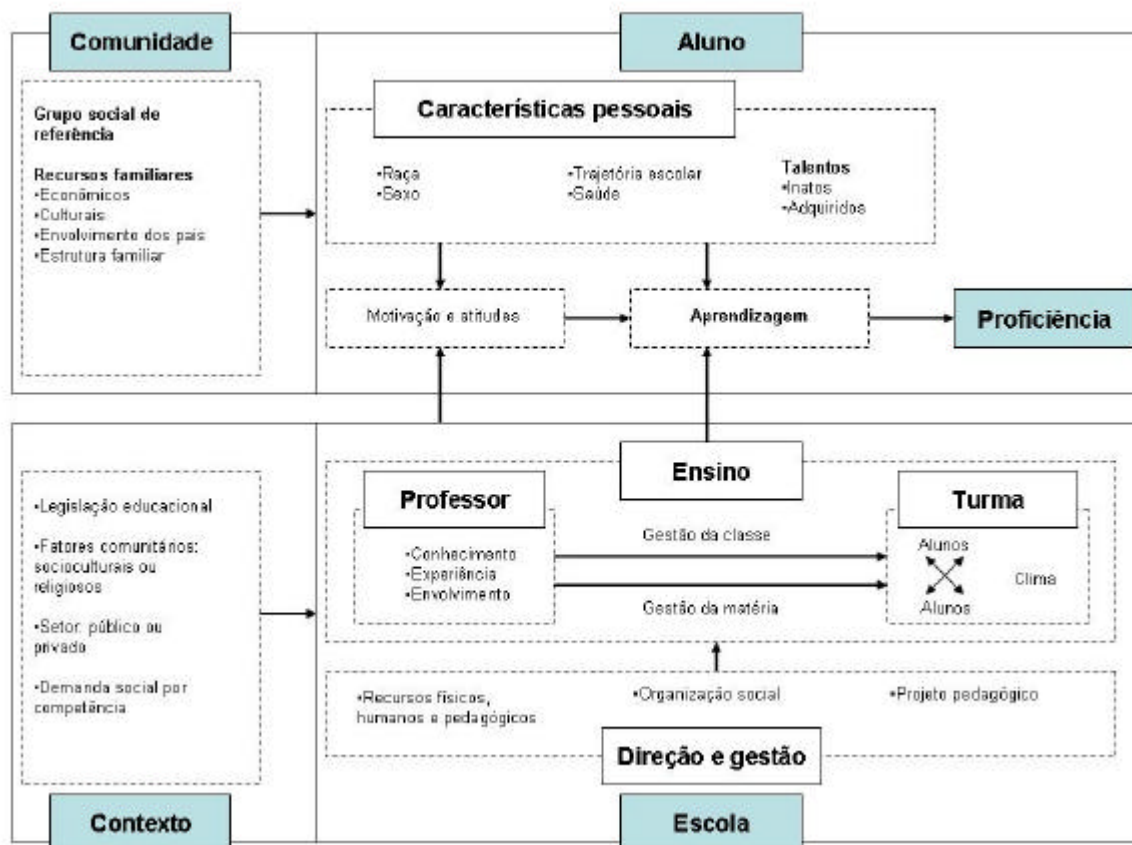
As políticas de avaliação externa do ensino – tais com: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Cursos (ENC) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) – têm a intenção de contribuir com a melhoria da qualidade da educação (FRANCO *et. al.*, 2003), sendo os seus dados utilizados largamente como forma de acompanhamento, avaliação do desempenho de escolas e sistemas de educação e formação de políticas públicas. Os dados de proficiência dos alunos são considerados bons previsores do desempenho futuro, tanto em futuros testes quanto no desempenho profissional e atuação do indivíduo na sociedade (FELÍCIO e FERNANDES, 2005). Não obstante a larga utilização desse tipo de dados como indicador de desempenho escolar, é importante alertar para as limitações dessa opção teórica apontadas por Dantas (2004) e Franco e outros (2003):

- 1) a definição do que seria qualidade na educação ainda não é consenso, o que provoca controvérsias entre pesquisadores quantitativistas e qualitativistas no que se refere a instrumentos de medidas;
- 2) sistemas como o SAEB se limitam a avaliar o desempenho cognitivo dos alunos por meio de aplicações pontuais;
- 3) o desempenho avaliado por sistemas como o SAEB reflete o aprendizado cognitivo do aluno ao longo de sua vida, não sendo capaz de separar o valor agregado pela escola.

Tendo como finalidade identificar fatores intra e extra-escolares que estão associados ao desempenho cognitivo (proficiência) dos alunos, Soares (2005) apresenta, na Figura 7, um modelo conceitual. Na parte superior dessa figura estão os fatores associados ao aluno, à família e ao grupo social de referência, os quais, como serão visto mais adiante, são considerados por alguns pesquisadores como os mais relevantes para a proficiência dos alunos. Na parte inferior, estão os fatores relacionados com o contexto e à escola. Neste último caso, os fatores são considerados importantes principalmente em situações de iniquidade da oferta e qualidade dos serviços educacionais. Para o autor, o modelo revela que



são inúmeros os fatores que se associam ao desempenho dos alunos e que nenhum deles é capaz de garantir, de forma isolada, bons resultados escolares.



**Figura 7 Modelo conceitual: fatores intra e extra-escolares associados ao desempenho cognitivo dos alunos**

Fonte: SOARES (2005).

A seguir, serão apresentadas a evolução histórica de pesquisas sobre desempenho escolar e uma revisão dos principais determinantes do desempenho cognitivo dos alunos.

### 2.2.5.1 Evolução das pesquisas sobre o desempenho escolar

Castro (2006), em sua revisão de literatura sobre determinantes do desempenho escolar, historiou que as pesquisas sobre esse tema são divididas em duas abordagens: uma econômica, que privilegia a utilização de modelos matemáticos baseados na idéia de função de produção; e outra pedagógica, caracterizada por utilizar estudos etnográficos e rejeitar a concepção não cultural do efeito de diferentes escolas situadas em sociedades ou comunidades étnicas diversas.

Apesar de terem percorrido caminhos inicialmente diferentes, essas duas abordagens sobre os determinantes do desempenho escolar, para Castro (2006), atualmente tendem à aproximação. Citando Teddlie e Reynolds (2000, apud CASTRO, 2006), a autora elenca quatro estágios de desenvolvimento de pesquisas sobre a eficácia escolar:

- **1º Estágio** (entre meados dos anos 60 e início dos anos 70): período de influência do paradigma insumo-produto e da concepção das funções de produção. O que interessava era desvendar questões relativas à alocação eficiente de recursos na educação. Para a autora, destaca-se nesse período a polêmica causada pelas conclusões do Relatório Coleman (1966), do Relatório Plowden (1967) e dos estudos de Jenk e Smith (1972) que atribuíram papel preponderante aos fatores socioeconômicos dos alunos na determinação do desempenho escolar. O entendimento generalizado era que as características escolares pouco influenciavam os resultados educacionais.
- **2º Estágio** (ao longo da década de setenta): nesse período, as pesquisas, tanto nos EUA quanto na Inglaterra, tentavam desvendar as características das escolas eficazes e, com isso, levantar elementos que melhorassem as escolas consideradas não eficazes. De acordo com Castro (2006), essas pesquisas consistiam em analisar escolas com corpo discente similar, neutralizando o efeito socioeconômico da origem dos alunos, e detectar fatores que estivessem potencialmente ligados às escolas de melhor desempenho<sup>3</sup>.
- **3º Estágio** (corresponde ao período do final da década de 70 e meados de 80): período marcado por estudos que abordam a incorporação dos fatores relacionados às escolas eficazes por meio de programas de melhorias das escolas, como também por estudos em países em desenvolvimento, os quais, segundo a autora, encontravam, na maioria das vezes, evidências claras da importância da escola nos meios mais carentes, em contraponto aos achados capitaneados por Coleman. Essa evidência é reforçada pelos trabalhos de Stephen Heyneman e William Loxley, no início dos anos 80,

---

<sup>3</sup> Visando compreender o panorama de fatores que, sob certa circunstância, podem determinar o desempenho escolar, no APÊNDICE B são apresentados modelos (arcabouços) oriundos de revisões de literatura sobre o assunto.

que concluíam que, em oposição aos achados nas nações ricas, nas nações de menor renda os fatores escolares contribuía mais para explicar a variação do desempenho entre os alunos que as diferenças socioeconômicas. Os autores também concluem que o grau de desenvolvimento econômico do país tem importante participação na variação do desempenho acadêmico em matemática e ciências.

[...] Por exemplo, crianças de pais mais educados tinham um desempenho significativamente melhor do que crianças de famílias menos educadas na Austrália, na Inglaterra e na Hungria, mas isso tendia a ser menos verdadeiro na Tailândia, na Colômbia e na Índia. [...] De fato, as pesquisas demonstraram que a qualidade da escola era o determinante mais importante do desempenho nos países mais pobres (Heyneman, 1976b; Heyneman e Loxley, 1983, apud HEYNEMAN, 2005, p. 36).

- **4º Estágio** (a partir do final dos anos 80): nesse período, para Castro (2006), ficou claro aos pesquisadores o conhecimento de que as escolas e professores faziam diferença no desempenho educacional, que a eficiência das políticas depende largamente da maneira como os recursos são empregados, que fatores de eficácia escolar dependiam do contexto escolar, inexistindo soluções universais, e da necessidade de buscar, para a compreensão dos determinantes do desempenho escolar, elementos que esclarecessem a interação entre elementos culturais e pedagógicos. Em função desta necessidade, para a autora, pesquisas que trabalham com a função produção devem especificar em quais condições os fatores que influenciam o desempenho escolar foram encontrados.

#### 2.2.5.2 Determinantes do desempenho escolar

Como pode ser visto, a literatura (nacional e internacional) é recheada de pesquisas sobre os determinantes do desempenho escolar, principalmente com relação ao desempenho cognitivo dos alunos em avaliações externas. Os gestores e pesquisadores da educação, interessados em desvendar o que por muito tempo foi chamado de caixa preta – que tem o significado de processar insumos e produzir resultados sem a compreensão de como isto ocorre –, têm como um dos maiores desafios “[...] organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática [...] que efetivamente consiga que os alunos, mesmo socialmente desprivilegiados, aprendam.” (GOMES, 2005, p. 282).

Desde a publicação do Relatório Coleman, em 1966, há na literatura amplo reconhecimento da influência – e até superioridade perante outros fatores – do status socioeconômico dos alunos no seu desempenho cognitivo. Comparando o impacto de 14 fatores sobre o desempenho educacional, Barros e Mendonça (2000), por exemplo, encontraram que a escolaridade das mulheres, dentro do ambiente comunitário, era o de maior relevância. Em outro estudo, Barros e outros (2001) verificaram que o aumento de um ano na escolaridade dos pais revelou ter impacto na escolaridade dos filhos equivalente ao aumento de três anos na escolaridade do professor ou na melhoria de R\$ 340,00 na renda da família.

Corroborando essas conclusões, entretanto com dados macroestruturais, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2000<sup>4</sup>, constatou que há relação entre o resultado médio em leitura e os indicadores: PIB *per capita*; índice de Gini – que mede desigualdade na distribuição de renda – e o nível socioeconômico e cultural dos alunos. Considerando que a conclusão não pode ser compreendida como determinística, os dados revelaram tendência de países com maior PIB *per capita*, com maior nível socioeconômico e cultural dos alunos e menor desigualdade na distribuição de renda em obter melhores médias em leitura (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2001).

Todavia, considerar a hipótese de que os fatores escolares são inócuos em relação aos fatores socioeconômicos enfraquece a possibilidade de investimentos e desenvolvimento de políticas públicas que sejam capazes de conter e reduzir a transmissão intergeracional do déficit educacional e socioeconômico entre os estratos sociais (LUZ, 2006). Neste contexto, os indivíduos seriam pobres porque possuem pouca escolaridade e, com pouca escolaridade, não teriam condição de elevar a escolaridade de seus filhos, perpetuando a pobreza.

Atualmente, sabe-se que algumas escolas (públicas e privadas), pelas suas políticas e práticas pedagógicas conseguem fazer diferença no desempenho de seus alunos, mesmo quando eles são socioeconomicamente desfavorecidos (SOARES e ANDRADE, 2006). Dessa maneira, existem outros fatores escolares que, desvendando a caixa preta do efeito escola, contribuem para os resultados dos alunos e, mesmo que as variações sejam pequenas frente às produzidas

---

<sup>4</sup> Participaram do PISA 2000: Finlândia; Canadá; Holanda; Nova Zelândia; Austrália; Irlanda; Coreia do Sul; Reino Unido; Japão; Suécia; Áustria; Bélgica; Islândia; Noruega; França; Estados Unidos; Dinamarca; Suíça; Espanha; República Checa; Itália; Alemanha; Liechtenstein; Hungria; Polônia; Grécia; Portugal; Federação Russa; Letônia; Luxemburgo; México; Brasil.

pelo *background* familiar, são suficientemente altas para provocar mudanças em suas trajetórias acadêmicas (CÉSAR e SOARES, 2001, apud LUZ, 2006). Nesse caso, uma hipótese é que a influência da escola é uma função côncava em relação aos seus insumos: “[...] estudantes de escolas pobres em recursos poderiam se beneficiar significativamente com o incremento de mais e melhores insumos escolares, mas a partir de certo nível de recurso esses incrementos passariam a ser pouco significativos.” (FELÍCIO e FERNANDES, 2005, p. 3).

Esse argumento é corroborado por pesquisas internacionais e nacionais que têm revelado que a escola faz diferença sim, principalmente em regiões e países menos desenvolvidos. De acordo com Gomes (2005), o efeito escola sobre o desempenho na matemática e na língua materna é avaliado nos países anglo-saxões em cerca de 7%, na França entre 3% a 5% e, na América Latina, entre 46% a 50%. Esses últimos, consideravelmente mais altos que os demais, são justificados pela iniquidade na distribuição de insumos entre as escolas da América Latina.

Em um estudo sobre o desempenho escolar do Ensino Fundamental no estado de São Paulo, Felício e Fernandes (2005), utilizando dados do SAEB de 2001, encontraram que o efeito escola pode explicar a desigualdade total de notas em até 28,4% nas de língua portuguesa e entre 8,7 e 34,4% nas de matemática. O mais interessante, porém, é que, caso as escolas públicas de São Paulo tivessem condições iguais às melhores escolas de suas redes, os alunos poderiam ter ganhos equivalentes a três anos de estudo para matemática e 2,4 anos para língua portuguesa.

Utilizando os dados do SAEB de 2001, Soares (2005) analisou a influência de fatores relacionados à escola (descritos na Figura 7) no desempenho cognitivo de 50.300 alunos na prova de matemática (8ª série do Ensino Fundamental), constatando que o conjunto desses fatores por explicar 12,3% da variância total.

[...] Esse valor mostra, por um lado, que, mesmo após o controle das diferenças socioeconômicas ente o alunado das diversas escolas, a maior parte da variação da proficiência deve ser ainda atribuída a variações intrínsecas aos alunos. No entanto, o valor remanescente, compatível com os trabalhos internacionais na área, é suficientemente grande para reconhecermos que existe variação entre as escolas de maneira que a escola freqüentemente faz diferença na vida do aluno. Em outras palavras, é possível melhorar o desempenho dos alunos através da ação sobre as estruturas escolares (SOARES, 2005, p. 195).

Convencidos que a escola faz diferença, principalmente em ambientes de iniquidade e menos desenvolvidos – como os países em desenvolvimento –, apresenta-se a seguir uma discussão atualizada sobre a influência de uma série de fatores escolares no desempenho acadêmico dos alunos.

#### **2.2.5.2.1 Despesa por aluno**

Haveria melhora no desempenho acadêmico dos alunos aumentando os gastos com educação? Segundo Gomes (2005), os pesquisadores se dividem quanto à resposta a essa pergunta. Em termos gerais, constata-se uma tendência para melhoria do desempenho do aluno quando os gastos educacionais são mais altos.

Heyneman (2005), exemplificando, define quatro níveis de qualidade da educação em função dos gastos. O primeiro nível é formado por países como muitos da África Rural, América Latina e Sul da Ásia. Nesse nível, os professores contam com pouquíssimos recursos para educação, geralmente um quadro, giz e um livro didático para toda a turma. O resultado educacional não seria mais que uma memorização de informações insuficientemente compreendidas, hiatos de lógica, fatos ultrapassados e interpretações simplistas. O segundo nível seria formado por nações com gastos não-salariais na educação 3 vezes maiores que os do primeiro grupo, onde os alunos possuiriam material didático mesmo de baixa qualidade. Estariam nesse grupo nações socialistas e os resultados educacionais seriam dramaticamente melhores. O terceiro nível pertence às nações com gastos não-salariais na educação na ordem de 30 vezes o do primeiro. As crianças disporiam de opções educacionais e os resultados também apresentariam um progresso considerável. O último nível é formado por países industrializados com gastos não-salariais superiores em 300 vezes o do primeiro grupo, com qualidade e exigências superiores. Nesse último grupo, segundo o autor, estariam 6% dos estudantes mundiais e os resultados seriam ainda melhores.

Sem embargo a essas conclusões, o mero aumento de recursos não significa necessariamente aumento da eficiência do sistema educacional. Segundo Heyneman (2005), na Noruega e nos Estados Unidos, onde os gastos *per capita* em educação superam US\$ 1.000, para haver melhoria de um ponto percentual no desempenho dos alunos seriam necessários mais US\$ 24 *per capita*. Na Coreia, em Hong-Kong, na República Tcheca, na Hungria e na Tailândia, o gasto adicional *per capita* seria de US\$ 4, evidenciando, para o autor, a eficiência dos sistemas de educação desses países. Por outro lado, evidenciando ineficiência para obter o mesmo incremento, o Kuwait deveria gastar cerca de US\$ 287 *per capita*.

#### **2.2.5.2.2 Instalações e recursos**

As pesquisas apontam que as instalações e recursos apresentam impacto relativamente pequeno ou moderado no desempenho acadêmico dos alunos. Biblioteca, livros didáticos e textos foram os recursos com resultados mais importantes para o desempenho (Gomes, 2005). Entretanto, analisando a realidade brasileira, com os dados do SAEB de 1997 para a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, Waiselfisz (2000a, 2000b) encontrou que a disponibilidade de ambientes escolares – tais como: direção, quadra, biblioteca, auditório etc. –, assim como de equipamentos e materiais escolares incidem de forma positiva e significativa no aproveitamento escolar dos alunos.

#### **2.2.5.2.3 Tamanho (porte) da escola**

Não obstante o recente processo de *downsizing* das organizações, ao longo de praticamente todo século passado administradores e planejadores educacionais defenderam a idéia de que escolas de maior porte eram, ao mesmo tempo, mais eficientes pedagogicamente e mais adequadas em termo de custo-benefício (WAISELFISZ, 2000a). Estudos recentes, em países industrializados, vêm questionando essa idéia.

Cotton, em 1996, revisando 31 estudos sobre essa questão, descobriu que em nenhum deles há superioridade de aproveitamento em escolas de maior porte. Essa mesma pesquisa revelou que, em 11 estudos, há evidências de que escolas de menor porte conseguem igualar ou melhorar os resultados dos alunos e, para grupos de alunos pertencentes às minorias étnicas ou de menor nível socioeconômico, o efeito da escola de menor porte é ainda mais positivo (WAISELFISZ, 2000a). Corroborando essa evidência, Gomes (2005) destaca o estudo de Harling-Hammond em 1997 nos EUA, o qual revelou que escolas pequenas (300 a 500 alunos) alcançam aproveitamento mais alto, maior assiduidade, menor evasão e menos indisciplina.

Entretanto, esse raciocínio não é sustentado empiricamente em países subdesenvolvidos como o Brasil. Waiselfisz (2000a), analisando os dados do SAEB de 1997, encontrou que, devido às facilidades e aos serviços educacionais que as escolas maiores oferecem, há uma significativa associação entre o tamanho e a proficiência demonstrada pelos alunos, mesmo depois de controlado o efeito do nível socioeconômico dos discentes.

#### **2.2.5.2.4 *Tamanho da turma***

O efeito do tamanho da turma sobre o aproveitamento acadêmico dos alunos é alvo de controvérsias. Enquanto há uma forte corrente que advoga as vantagens de turmas menores, principalmente para gerar maiores oportunidades educacionais para o aluno (WAISELFISZ, 2000c), na América Latina (CASTRO et al., 1984; COSTA, 1990, apud GOMES, 2005), na França (BARRÈRE e SEMBEL, 2002, apud GOMES, 2005) e no Brasil (WAISELFISZ, 2000c) estudos concluem que não há evidência empírica de que a redução do tamanho da turma resulte maiores benefícios para os alunos. Waiselfisz observa que:

[...] se há evidências empíricas de que a redução do tamanho das turmas não faz diferença e de que é uma estratégia que consome um enorme montante de recursos financeiros, deveríamos ter condições de pensar em como maximizar e melhorar o desempenho de turmas maiores, com menor desgaste para o professor. Seria então o caso de se pensar em alternativas que permitam o acesso do professor a técnicas e estratégias que melhorem sua performance com as suas turmas atuais, dinâmicas educacionais para se trabalhar com grandes grupos, formas de diminuir o desgaste docente com tarefas administrativas e/ou disciplinares (via estagiários, auxiliares, etc.). (WAISELFISZ, 2000c, p. 28).

#### **2.2.5.2.5 *Tempo escolar***

O tempo escolar é apontado como um fator a ser levado em conta para o desempenho cognitivo dos alunos, pois é onde se concretizam as relações pedagógicas e apropriação dos saberes sistematizados e oportunizados pela escola<sup>5</sup>. Não obstante haver estudos que não mostram uma relação clara entre o tempo escolar e o desempenho dos alunos (PORTELA e ATTA, 2001), parece haver um consenso do contrário. Por exemplo, estudos nos Estados Unidos indicam haver, durante as férias escolares, recuo de aprendizagem equivalente a, em média, um mês de estudo por série (RIORDAN, 2004, apud GOMES, 2005). Portanto, jornada de trabalho completa, duração do tempo letivo, dever de casa e oportunidades educacionais durante as férias apresentam alta incidência de relações positivas e significativas com o aproveitamento acadêmico dos alunos, demonstradas em pesquisas e resenhas internacionais e nacionais (GOMES, 2005).

---

<sup>5</sup> De acordo com Portela e Atta (2001), pesquisas no Brasil concluem que as escolas públicas funcionam em um tempo menor que o legalmente determinado. De um modo geral, do total de 4 horas de trabalho estabelecidas pelo artigo 34 da LDB, observa-se uma média de 3 horas realmente utilizadas pelo professor.



### **2.2.5.2.6 Professor**

Não há dúvida quanto aos efeitos diretos dos professores sobre o rendimento dos alunos. Castro e outros (1984, apud GOMES, 2005) calcularam que as variáveis do professor explicam de 19% a 32% da variância do desempenho dos alunos, principalmente nas séries iniciais. Todavia, parece não haver acordo com que características o professor faz diferença no desempenho cognitivo de seus alunos.

Para Portela e Atta (2001), a existência de professores qualificados é condição essencial para a eficácia escolar. Citando Bruno (1998), as autoras relatam que as escolas que apresentam melhor desempenho são aquelas que constituem espaços de formação permanente do professor. Ainda de acordo com Portela e Atta (2001), a remuneração dos professores é outro ponto essencial por várias razões, pois um professor bem remunerado:

[...] não precisa acumular horas excessivas de trabalho, nem dispersar energia, atendendo a escolas diferentes; pode-se concentrar mais, ter melhor conhecimento dos alunos, ter mais tempo e disposição para se dedicar tanto à preparação das aulas quanto ao acompanhamento do desempenho individual dos alunos. Um bom salário melhora a auto-estima, possibilita a aquisição de livros, revistas e outros materiais de aperfeiçoamento profissional, além de permitir o acesso a bens culturais como teatro, cinema etc. (PORTELA e ATTA, 2001, p. 169).

Contudo, a revisão de diversas pesquisas sobre a influência do professor no desempenho escolar, feita por Gomes (2005), revela que, com muita frequência, não tem impacto significativo no desempenho dos alunos, as características dos professores associadas ao: gênero, formação pedagógica, formação continuada e salário. Assim como, negativamente associados ao rendimento, são os professores que têm as seguintes características: trabalham em outros empregos além do magistério, dispõem de pouca autonomia no exercício da docência e possuem a crença de que o sucesso ou fracasso do aluno depende apenas de condições familiares.

### **2.2.5.2.7 Clima escolar**

O clima escolar e o clima da sala de aula ganham destaque em análises qualitativas de escolas eficazes. De acordo com Portela e Atta (2001), estudos identificam basicamente quatro tipos de climas ou atmosferas escolares: o autoritário explorador; o autoritário benevolente; o participativo de caráter consultivo e o participativo grupal. Para as autoras, estudos indicam que quanto mais a organização escolar se aproxima do último tipo de clima, maiores as

possibilidades dela se constituir em um ambiente característico de escola eficaz. Um clima participativo grupal é aquele:

[...] em que o diretor confia nos professores e nos demais agentes escolares; tem altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos e estimula toda a escola nessa mesma linha; as decisões são tomadas pela organização como um todo, havendo transparência em sua origem e clareza em seus objetivos; a comunicação é um elemento constante e se faz em todas as direções; o ambiente é ordenado e sinaliza com clareza para alunos e professores o propósito da instituição; todos se percebem responsáveis pelo sucesso da escola e unem seus esforços para atingir os objetivos e fins da organização (BRUNET, 1995, p. 130, apud PORTELA e ATTA, 2001).

Segundo Gomes (2005), as conclusões são positivas no impacto do desempenho acadêmico dos alunos para os seguintes fatores relacionados ao clima escolar:

- **Oriundos da escola:** ininterrupção das aulas; clima organizacional aberto a mudanças; espírito não autoritário, de afetividade, de respeito e de confiança; e trabalho em equipe.
- **Oriundos do diretor:** atmosfera de encorajamento; altas exigências; tratamento pessoal; liderança.
- **Oriundos dos docentes:** cordialidade; disciplina; relações próximas com a família e os alunos; apoio dos pais; alta expectativa com relação aos alunos; e ação inovadora.
- **Entre os alunos:** boa relação entre os colegas; e ambiente sem brigas.

#### 2.2.5.2.8 *Alunos*

O clima escolar, visto na passagem anterior, também tem forte influência na relação entre os alunos e o seu desempenho acadêmico. Riordan (2004, apud GOMES, 2005) esclarece que o clima positivo no estabelecimento de ensino, associado à situação socioeconômica dos alunos, acarreta bons resultados acadêmicos. Para Gomes (2005), apesar desse assunto ser um “labirinto intrincado”, pesquisas têm demonstrado que o protagonismo dos alunos tem crescente importância no alcance dos objetivos escolares e na aprendizagem. O autor justifica essa constatação afirmando que o protagonismo juvenil é modelado pelo nível sociocultural dos alunos, assim como pelo clima escolar. Para o autor, a interação de alunos com colegas mais privilegiados levaria ao aumento de suas aspirações e conseqüente melhoria de seus resultados no estudo. Em outra perspectiva, alunos de classes sociais menos favorecidas, por

estarem mais distantes da cultura escolar, são frequentemente marcados por experiências de insucessos, condicionando sua interação com os colegas pela via da afirmação pessoal e rebeldia aberta contra a escola (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, apud GOMES, 2005).

#### **2.2.5.2.9 Formação das turmas**

Problemas com aprendizagem, necessidade de recuperação e reprovação de alunos, em grande medida, decorrem de desajustes na formação das turmas. Na prática, as unidades escolares dificilmente podem fazer o que seria ideal para atender as necessidades de cada um de seus alunos (BAHIA, 2004). A formação de turmas de acordo com o aproveitamento dos alunos (homogeneamente) parece ser o critério mais utilizado pelos sistemas educacionais. Entretanto, segundo HATTIE (2002, apud GOMES, 2005), o impacto de turmas homogêneas no aproveitamento é mínimo. Contudo, esse tipo de formação de turma acaba por ratificar as diferenças sociais e aumentar o hiato de aproveitamento entre os alunos de desempenho diferentes (RIORDAN, 2004, apud GOMES, 2005).

#### **2.2.5.2.10 Autonomia escolar**

O interesse pelo tema autonomia escolar vem crescendo à medida que são sentidas necessidades de transcender o modo tradicional e centralizado de compreender e atuar dos sistemas públicos de educação. A autonomia pode ser entendida como “[...] um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distantes [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 1999, p. 27). Gomes (2005) encontrou em diversos estudos uma associação positiva entre a autonomia escolar, assim como seus diversos aspectos, e o aproveitamento dos alunos:

- O PISA 2000 identificou efeito positivo com relação a: alocações orçamentárias internas, escolha de livros didáticos, estabelecimento de normas disciplinares e determinação dos cursos oferecidos (GOMES, 2005).
- No *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) os efeitos positivos foram com relação a capacidade de decidir sobre a compra de materiais, contratação e remuneração de professores e escolha de métodos didáticos. Entretanto, outras variáveis tiveram efeito

depressivo sobre o rendimento, tais como: capacidade de decidir sobre o currículo, aprovação de livros didáticos e determinação do orçamento da escola (GOMES, 2005).

- Casassus (2002, apud GOMES, 2005) encontrou efeito positivo quanto à escola possuir autonomia nas seguintes variáveis: liberdade de nomeação e demissão de pessoal, distribuição do orçamento, seleção de livros didáticos, normas de admissão, suspensão e expulsão de alunos, critérios para aprovação de alunos, formulação e modificação de normas disciplinares, estabelecimento de prioridades pedagógicas e atividades extracurriculares.

#### ***2.2.5.2.11 Perfil da gestão escolar***

Com a intenção de investigar a influência do perfil da gestão escolar na proficiência de seus alunos, Soares e Teixeira (2006) elaboraram um estudo que agrupou uma amostra de 379 diretores da rede estadual de ensino de Minas Gerais em três grandes tendências: 1) **conservadora**, que diz respeito ao papel tradicional do diretor; 2) **democrática**, que procura construir espaços coletivos de articulação de interesses presentes na escola; 3) **gerencial**, referente à preocupação com autonomia administrativa, controle de resultados e eficácia nas ações escolares.

Os autores puderam distribuir a classificação dos diretores pesquisados da seguinte forma: 17% predominantemente gerencial, 13% predominantemente conservador, 10% amplamente democráticos<sup>6</sup>, 50% democráticos dúbios e 10% não classificados. Ao associar essa classificação com os resultados de língua portuguesa dos alunos no Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (Simave), controlando o efeito do nível socioeconômico dos discentes, foi possível concluir que diretores com perfis amplamente democráticos estão associados a alunos com maior proficiência. Essa constatação está em acordo com a determinação do tipo de gestão democrática a ser adotado no âmbito da educação pública brasileira, definido na Constituição Federal e na LDB (PORTELA e ATTA, 2001).

---

<sup>6</sup> Os autores subdividiram na pesquisa o perfil democrático em amplamente democrático e democrático dúbio, este último quando havia uma associação entre o perfil democrático com algum outro perfil (conservador ou gerencial).

#### **2.2.5.2.12 Competências do diretor escolar**

Não foram encontrados, na literatura revisada, estudos que analisassem empiricamente a influência, relação ou importância das competências do diretor escolar para o desempenho das escolas. Entretanto, indiretamente, como sugere Soares (2005) na Figura 7, pode-se observar que as condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra são proporcionadas por meio da atuação dos diretores escolares. Espera-se que diretores mais competentes articulem, mobilizem, organizem, administrem e liderem recursos e pessoas eficazmente, proporcionando melhores condições para o desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Entre os objetivos dessa pesquisa, está suprir com dados empíricos essa lacuna teórica. Ou seja, objetivou-se neste trabalho investigar a relação entre as competências do diretor escolar e o desempenho das escolas, mensurado pela proficiência de seus alunos na disciplina de língua portuguesa.

Como pode ser observado ao longo dessa seção, o conceito de desempenho, em um sentido geral, está associado ao de competência, também em sentido geral. Por desempenho se entende: a atuação, o comportamento ou a execução de um trabalho. Foi visto que, nas organizações, o desempenho é tradicionalmente mensurado por indicadores financeiros. Entretanto, ultimamente, autores vêm contribuindo para a construção de arcabouços mais balanceados, denotando uma visão mais completa e sistêmica da organização. Tem se observado que o desempenho educacional, em um sentido mais amplo, e desempenho escolar, em um sentido mais restrito, estão associados ao atendimento, ao desempenho e à proficiência dos alunos. Neste trabalho, acompanhou-se a evolução de pesquisas sobre determinantes do desempenho escolar, assim como uma revisão atualizada das conclusões de autores sobre os efeitos de alguns fatores escolares sobre o desempenho da escola. Entende-se que, apesar da enorme influência do status socioeconômico dos alunos em seu desempenho cognitivo, a escola cumpre papel fundamental e faz também diferença, principalmente em países não desenvolvidos.

Na próxima seção, serão abordadas as escolhas para a formulação do quadro referencial teórico que possibilitará o encontro entre os conceitos de competência – do diretor escolar – e desempenho – da escola –, assim como a discussão sobre as respostas prévias à pergunta de partida (**Como as competências dos diretores escolares se relacionam com o desempenho das escolas estaduais da Bahia?**), as quais permitirão montar a base operacional para a condução da presente investigação.

### 2.3 QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO E HIPÓTESES

Para a discussão das escolhas teóricas adotadas nessa investigação, as quais influenciaram à formação do quadro teórico e definição das hipóteses, é importante iniciá-la pela caracterização da pesquisa e posterior compreensão das possibilidades investigativas.

O propósito dessa investigação foi o de responder à pergunta de partida utilizando dados já existentes e, portanto, caracterizando a pesquisa como análise de dados secundários. Existe na Bahia grande quantidade de dados quantitativos acerca do desempenho cognitivo dos alunos e das competências dos diretores escolares, ambos da Rede Estadual de Ensino. Esses dados são frutos do esforço do Governo do Estado na implantação do Programa Educar para Vencer<sup>7</sup>, estando disponíveis para investigação do meio acadêmico. Entretanto, uma pesquisa baseada em dados secundários, apesar de ter como vantagem a utilização de dados já existente, tem como principal limitação a própria existência desses dados. Ao pesquisador, portanto, não é possível modificar ou acrescentar dados de acordo com suas necessidades, tampouco retroceder processos já consolidados. O contrário prevalece, suas necessidades são adaptadas aos dados, restando ao pesquisador a criatividade e a aproximação conceitual como alternativas a esta limitação.

Não obstante poder se investigar as competências do diretor escolar à luz de três dimensões – a condutiva, a funcional e a construtivista –, como reza Mertens (1996), para este trabalho apenas se dispõe de dados secundários de duas delas: a funcional e a construtivista. Os melhores diretores – aqueles que produzem os melhores resultados em suas organizações – poderiam ser identificados e suas competências analisadas por meio da abordagem condutiva. Isto seria possível, entretanto envolveria um conjunto de recursos (financeiros e humanos), métodos e instrumentos que, por si só, tornam-se inviáveis aos propósitos aqui mencionados.

Como serão melhor detalhadas nas Seções 3.1.1 e 3.1.2, as competências dos diretores escolares podem ser analisadas a partir das abordagens funcional e construtivista, respectivamente. Para a primeira, o processo de certificação ocupacional da Fundação Luís Eduardo Magalhães, caracterizado por utilizar o modelo funcional, é fonte de informação das competências do diretor escolar. Já para a segunda, dados dos diretores escolares, disponíveis nas bases pesquisadas, podem ser agregados ao modelo anterior como forma de aproximação ao modelo construtivista.

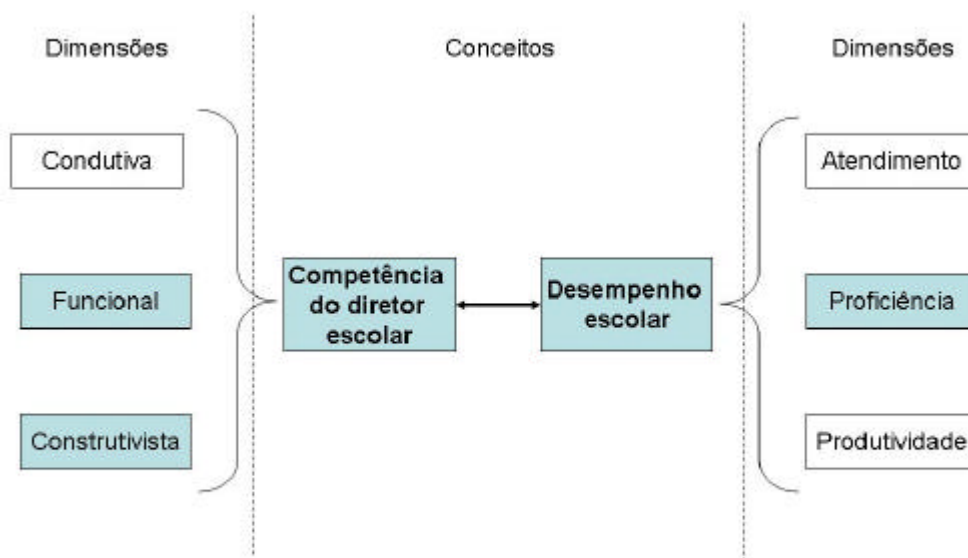
---

<sup>7</sup> Como visto no capítulo introdutório.

Com relação ao desempenho escolar, o universo a ser pesquisado é grande. Observando Sink (1985), Kaplan e Norton (1997), Macedo-Soares e Rattton (1999), e Caiden e Caiden (2001) poder-se-ia investigar o desempenho escolar em relação à perspectiva dos clientes, financeira, dos processos, da inovação e de tantas outras que fizerem sentido a um modelo balanceado e sistêmico de se analisar o desempenho de uma organização. Nas organizações escolares, Buchmann e Hannum (2001) citaram três dimensões de resultados: o atendimento, a proficiência e a produtividade. Todavia, a utilização de dados secundários do desempenho escolar das escolas da Rede Estadual de Ensino foi focalizada na proficiência dos alunos, por dois motivos:

- o primeiro e principal motivo é que o desempenho cognitivo dos alunos se refere ao que Soares (2005, p. 174) chamou de “grande expectativa social”, ou seja, é o que de fato interessa como resultado de uma escola: a aprendizagem de seus alunos. Além de que esse tipo de dado é largamente utilizado por pesquisas sobre desempenho escolar, como visto na seção anterior;
- como alerta Heyneman (2005), há uma carência de dados consistentes e confiáveis em países subdesenvolvidos como o Brasil, o que dificulta uma ampla investigação com dados secundários. Entretanto, existe na SEC a base de dados do Projeto Avaliação Externa do Ensino, com informações precisas e confiáveis sobre a proficiência dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, as quais podem ser utilizadas nesta pesquisa.

A figura a seguir resume as escolhas teóricas apresentadas anteriormente, constituindo-se no quadro referencial dessa pesquisa.



Obs.: os quadrantes em azul foram considerados como referenciais teóricos para esta investigação.

**Figura 8 Quadro referencial teórico**

Fonte: o autor

A revisão da literatura e posterior definição do quadro referencial teórico serviram, entre outros aspectos, para iniciar a discussão de possibilidades de resposta à pergunta inicial: **Como as competências dos diretores escolares se relacionam com o desempenho das escolas estaduais da Bahia?**

Para responder “como” conceitos ou fenômenos se relacionam, nesta pesquisa, foram necessárias mais que uma hipótese para poder explorar os vínculos diretos e explícitos e também os ocultos que poderiam revelar, distorcer ou eliminar relações entre as variáveis abordadas. Sendo assim, foram criadas quatro hipóteses, uma principal e três complementares ao entendimento do “como” se relacionam os conceitos de competência e desempenho, sem, contudo, pretender esgotar todo o entendimento possível sobre esse assunto.

Recordando a revisão do conceito de competência, vimos que ele está teoricamente relacionado à produção de resultados, sejam estes resultados derivados de uma atividade produtiva ou da atuação do indivíduo na sociedade. Espera-se, portanto, que as competências do diretor escolar também estejam associadas aos resultados escolares, mesmo que essa associação, como sugere Soares (2005), seja indireta. Dessa forma, a primeira hipótese (H1) levantada se refere à seguinte afirmação: **as competências do dirigente escolar, derivadas da análise funcional, relacionam-se positivamente com o desempenho escolar.** Ou seja, os



diretores mais competentes, na perspectiva funcional, estão associados às escolas de mais alto desempenho. Essa hipótese está diretamente relacionada com a dimensão funcional do conceito de competência (Figura 8).

A partir de Mertens (1996), tem-se o entendimento que a competência exigida para se exercer uma ocupação, profissão ou posto de trabalho muda dependendo do modelo de análise de competência. No modelo condutivo, a competência é estabelecida pelas características extraídas de trabalhadores que produzem resultados de excelência. No modelo funcional, são as características da ocupação que identificam as competências necessárias aos trabalhadores. Já no modelo construtivista, outros elementos são incorporados, numa visão ampliada e associada à formação e à experiência.

Nesse sentido, pode-se esperar que o modelo de definição das competências de uma ocupação influencia na relação destas com o seu desempenho. Ou seja, as competências dos diretores escolares, analisadas por modelos diferentes se associariam diferentemente ao desempenho escolar. A segunda hipótese (H2) trabalha incrementando o conceito de competência ao acrescentar, aos dados funcionais, outros atributos relacionados à dimensão construtivista, como a experiência e a escolaridade. Essa hipótese prediz que **as competências do dirigente escolar, ampliadas pelo modelo construtivista, relacionam-se com mais intensidade com o desempenho escolar que as competências derivadas apenas do modelo funcional.** É bem verdade que essa hipótese traduz a dicotomia das escolas francesa e inglesa sobre o assunto de competência, verificada na revisão bibliográfica, e, ao ser negada ou validada, reforçará mais uma corrente que outra.

Na revisão da literatura sobre o desempenho escolar, foi possível verificar a importância do contexto para o desempenho cognitivo dos alunos. Não apenas o status socioeconômico dos alunos determina seus desempenhos, como preconiza Coleman (1966), mas, e principalmente em países subdesenvolvidos, as condições de oferta do ensino têm igual relevância. Sendo assim, também são importantes para o desempenho do aluno fatores internos à escola e, dentre esses fatores, está a influência do diretor escolar. A terceira hipótese (H3) avalia a importância das competências do diretor frente a estes fatores escolares, teoricamente determinantes do desempenho escolar. A Hipótese 3 (H3) trata que **as competências do dirigente escolar, analisadas na perspectiva construtivista, relacionam-se mais intensamente com o desempenho escolar que os fatores: porte da escola, complexidade da gestão, disponibilidade de livros para os alunos, existência de planejamento pedagógico e satisfação em relação às condições de trabalho.**

Apesar de assumir o papel de comando e liderança na escola, o diretor sozinho não produz resultados. É necessária uma equipe, juntamente com o diretor, para que a escola funcione de maneira satisfatória. A pesquisa de Soares e Teixeira (2006) comprovou que diretores com perfil gerencial democrático estão associados à maior proficiência de seus alunos. É de se esperar que ocorra algo parecido com a competência. Desta maneira, a Hipótese 4 (H4) busca verificar a associação existentes entre o número de profissionais comprovadamente competentes na função de diretor escolar, presentes em cada escola, e o desempenho de suas respectivas escolas. A afirmação de H4 é que, proporcionalmente ao porte da escola, **equipes com maior quantidade de indivíduos comprovadamente competentes em direção escolar se associam a desempenho maior que equipes com menor quantidade de indivíduos comprovadamente competentes em direção escolar.**

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo visa descrever a metodologia utilizada na pesquisa de forma que outros pesquisadores possam percorrer o mesmo caminho e alcançar o mesmo resultado. Para que isso seja possível, o capítulo é dividido em três seções, a saber:

- a primeira seção trata dos objetos de pesquisa onde são discutidas as competências do diretor escolar da Rede Estadual de Ensino da Bahia, nas dimensões funcional e construtivista, o desempenho escolar, na dimensão proficiência dos alunos, assim como o quadro operacional da pesquisa, com todos os indicadores da investigação;
- a segunda seção traz a delimitação do objeto de pesquisa. Para tanto, são estabelecidos o recorte temporal, a unidade de análise e as amostras. Por fim são relacionados os indicadores de cada conceito, necessários à análise de cada uma das quatro hipóteses levantadas;
- a terceira seção aborda os métodos de análise das hipóteses, baseados na utilização da correlação linear simples, da regressão linear múltipla e de fatores de teste, tendo como ferramentas os softwares SPSS e Excel.

#### 3.1 DESCRIÇÃO DO OBJETO

Esta pesquisa teve como objetos a competência do diretor escolar e o desempenho das escolas da Rede Estadual de Ensino da Bahia. De acordo com as escolhas teóricas explicitadas no quadro referencial (ver seção 2.3), o conceito de competência abordado nessa investigação está associado à dimensão funcional e à dimensão construtivista, enquanto que o conceito de desempenho está associado à dimensão de proficiência dos alunos. A seguir, serão descritas as dimensões dos conceitos objetos desse estudo.

##### 3.1.1 Dimensão funcional das competências do diretor escolar

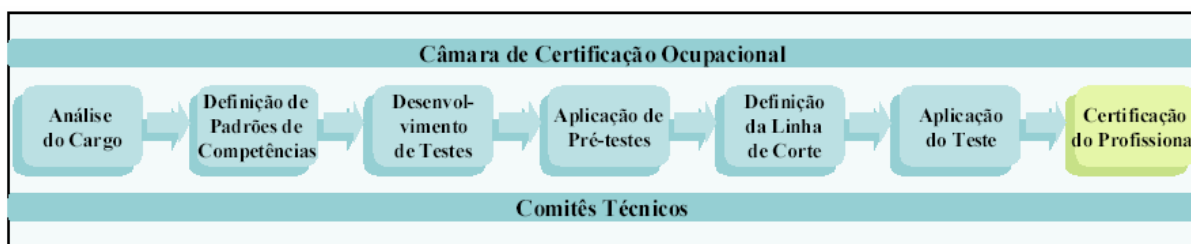
A FLEM desenvolveu no ano de 2000, em convênio com a Secretaria da Educação da Bahia (SEC), o Projeto de Certificação Ocupacional para Profissionais da Educação. Esse projeto visava introduzir critérios objetivos, de mérito e competência, para a escolha de diretores e vice-diretores, estabelecer incentivos de carreira para profissionais da educação, aprimorar a qualidade das escolas e, ainda, estimular a formação permanente de profissionais (D'ALMEIDA, 2002).

De acordo com a FLEM (2006a), a certificação ocupacional é um processo de avaliação desenvolvido para atestar que profissionais possuem as competências necessárias ao desempenho das atividades relacionadas com as suas ocupações. Para a FLEM, esse processo tem como objetivos: estabelecer padrões ocupacionais, atestar que os profissionais estão habilitados para trabalhar de acordo com padrões definidos, estimular o auto-aperfeiçoamento e a aprendizagem contínua, contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelos profissionais certificados, dar suporte técnico aos processos de evolução funcional e salarial, fornecer informações para subsidiar programas de desenvolvimento profissional e de formação educacional.

O processo de certificação ocupacional da FLEM está relacionado às competências efetivas dos profissionais no trabalho, utilizando, como conceito de competência, um conjunto de **conhecimentos** (dimensão do saber), **habilidades** (dimensão do saber fazer) e **atitudes** (dimensão do querer fazer) indispensáveis ao exercício de uma atividade específica (FLEM, 2006a).

#### 3.1.1.1 Processo de certificação ocupacional da FLEM

O processo de certificação ocupacional da FLEM compreende a realização de sete etapas (Figura 9): análise de cargo, definição de padrões de competências, desenvolvimento de testes, aplicação de pré-teste, definição de linha de corte, aplicação de teste, certificação do profissional. Todas as etapas desse processo são realizadas por meio de comitês técnicos, com a participação efetiva de profissionais ocupantes dos cargos a serem certificados e especialistas com notório saber nas competências a serem avaliadas. O processo de certificação tem seus procedimentos, sua qualidade, coerência e precisão validadas por uma Câmara de Certificação Ocupacional, soberana nas decisões. Essa Câmara é formada por especialistas, reconhecidos nacional e internacionalmente, com largo conhecimento no segmento cujos profissionais serão certificados, e por representante do órgão contratante da certificação (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2006b). No caso da certificação para dirigente escolar da Bahia, o órgão contratante foi a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC).



**Figura 9 Processo de Certificação Ocupacional da FLEM**

Fonte: FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2006b.

No processo de certificação ocupacional da FLEM, a etapa de análise do cargo tem a finalidade de identificar as competências básicas e necessárias à realização de atividades relacionadas ao cargo ou à área de atuação. As competências assim identificadas serão objetos de certificação. Para a FLEM (2005c), a análise de cargo também pode servir a outros propósitos em uma organização, sendo comumente utilizada pela área de recursos humanos, com as finalidades de planejamento da força de trabalho, desenvolvimento e gestão de pessoas.

A análise do cargo utiliza diversos métodos de coleta de informações para sistematizar as competências dos ocupantes a serem avaliadas pela certificação, tais como: pesquisa com dados secundários, grupo focal e o comitê técnico<sup>8</sup>. Quando finalizada, a análise do cargo expressa as competências certificáveis por meio dos seguintes documentos:

- Perfil do Cargo: apresentação geral das principais características, atividades e requisitos básicos para ocupar o cargo;
- Padrões de Competências do Cargo: as competências necessárias e básicas ao cargo, as quais são agrupadas por domínios e estes, por sua vez, em dimensões.
- Especificação do Teste: documento que, a partir das informações dos Padrões de Competência, norteia a produção dos testes, estabelecendo os pesos relativos a cada domínio e dimensão.

<sup>8</sup> A FLEM (2006c) entende por **grupo focal** o método qualitativo de coleta de dados. Neste método, são formados grupos de profissionais ocupantes do cargo ou com características semelhantes para coleta de dados e informações acerca das competências a serem certificadas, bem como da percepção dos resultados obtidos pela realização dos exames. E, por **comitê técnico**, o método de definição de padrões de competências, especificações de teste, revisão de itens de prova, expectativa de resposta e linha de corte. Neste método, participam profissionais ocupantes do cargo, supervisores do cargo, representantes do cliente e especialista com notório saber e larga experiência nas competências avaliadas.

As competências, uma vez definidas, fornecem informações que servem de subsídio para a definição do formato do exame de certificação e elaboração dos itens do teste, por meio da etapa de desenvolvimento de teste. Essa etapa consiste em elaborar e validar instrumentos que são utilizados para avaliar as competências dos ocupantes do cargo.

O desenvolvimento de teste envolve diversas ações, entre elas: a elaboração de itens de teste; a revisão desses itens; a pré-testagem<sup>9</sup> dos itens com público com características ocupacionais similares aos profissionais a serem certificados; à análise psicométrica do desempenho dos itens ao longo do pré-teste; a formação de instrumentos de teste com itens de comprovada qualidade psicométrica; e definição de linha de conte.

A linha de corte reflete o desempenho mínimo esperado dos candidatos no Exame de Certificação Ocupacional, calculado em uma escala de competência que será mantida em todos os futuros Exames de um cargo ou função. [...] Serve para separar os candidatos em termos de certificados (aqueles que apresentaram as competências necessárias ao cargo ou função) e não certificados (aqueles que ainda não possuem as competências necessárias ao cargo ou função). Presta-se ainda para manter, em diferentes versões do Exame, a mesma exigência para aprovação dos candidatos; e garantir que o candidato seja aprovado em função de suas competências e não em função do grau de dificuldade da versão do Exame ou do desempenho dos demais candidatos. (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2006d, p. 5)

Quando os instrumentos de avaliação estão desenvolvidos e definida(s) a(s) linha(s) de corte para a aprovação do candidato, o exame de certificação ocupacional pode ser iniciado. A seguir, será descrito o exame de certificação para o cargo de Dirigente Escolar aplicado à Rede Estadual de Ensino da Bahia.

### 3.1.1.2 Exame de Certificação Ocupacional para Dirigente Escolar da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

O primeiro exame de certificação desenvolvido pelo Projeto de Certificação Ocupacional para Profissionais da Educação, aplicado em 2001, foi para o cargo de dirigente escolar (diretor e vice-diretor de escola pública) (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2001). As

---

<sup>9</sup> São objetivos do pré-teste: avaliar a qualidade dos itens; identificar itens com problemas (ambíguos, sem um tema claramente proposto, opções pouco plausíveis, etc.); que necessitem de aprimoramento; identificar o grau de dificuldade de cada item, a fim de selecioná-los e distribuí-los em uma escala segundo o objetivo da mensuração; selecionar os itens que melhor podem contribuir para a eficiência do teste, a partir da identificação do seu poder de discriminação; colher dados para estabelecer o tempo máximo de realização do teste; identificar problemas no processo de sua aplicação, nas diferentes instruções, nas respostas, na amostra do conteúdo, na apresentação gráfica e em outros procedimentos; coletar informações detalhadas sobre os itens, para subsidiar a sua seleção e possibilitar a organização de subtestes, quando for o caso (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2006d)

competências avaliadas nesse exame, identificadas na etapa de análise do cargo, estão reunidas no documento Padrões de Competências do Cargo de Dirigente Escolar, que se encontra no APÊNDICE C. Na tabela a seguir estão resumidas as competências presentes nesse documento, que serviram como orientadoras para a elaboração dos itens de teste do Exame.

**Tabela 1 Resumo das Competências do Dirigente Escolar**

<b>Dimensão<sup>10</sup></b>	<b>Domínio</b>	<b>Competências</b>
1. Desenvolvimento Integral dos Alunos e Implementação do Currículo	1.1	Conhecer teorias e metodologias relativas ao processo ensino-aprendizagem para definir quais as serem adotadas na proposta curricular, visando atingir os objetivos explicitados no PDE.
	1.2	Conhecer metodologias para avaliar e diagnosticar o desempenho dos estudantes.
	1.3	Saber como identificar possíveis entraves no processo ensino-aprendizagem e tomar as providências cabíveis.
	1.4	Entender a diversidade cultural, situar a realidade local dentro desse contexto e saber como contemplá-la no PDE e na Proposta Pedagógica.
	1.5	Saber escolher tecnologias educacionais apropriadas ao PDE/Proposta Pedagógica, considerando os recursos disponíveis.
2. Desenvolvimento de Equipe	2.1	Identificar as necessidades de desenvolvimento profissional da equipe, buscando alinhamento ao PDE e à Proposta Pedagógica.
	2.2	Saber como gerenciar o capital humano em função dos resultados, considerando os fatores motivacionais que estimulem o espírito de equipe.
3. Administração da Escola	3.1	Ter conhecimento sobre leis, normas e diretrizes que regem a educação e a administração escolar nos âmbitos federal e estadual.
	3.2	Conhecer a estrutura, funcionamento e os sistemas de informações da secretaria escolar.
	3.3	Conhecer estatística básica para analisar os dados relativos à educação e aos relatórios escolares e tomar decisões gerenciais adequadas.
	3.4	Ter conhecimento dos procedimentos necessários para obter recursos financeiros ou não e como gerenciá-los, sejam eles públicos ou provenientes de outras fontes.
	3.5	Conhecer a infra-estrutura da escola e garantir que esteja funcionando dentro das normas técnicas, bem como saber manter o ambiente limpo.
	3.6	Conhecer os procedimentos de segurança escolar: pessoal e patrimonial.
4. Visão e Planejamento Estratégico	4.1	Analisar informações de forma a subsidiar o processo de tomada de decisão na gestão escolar.
	4.2	Analisar e desenvolver planos de ação de curto, médio e longo prazos, garantindo a coerência do plano. Alinhar o PDE às diretrizes da educação nacional, da secretaria de educação e do projeto pedagógico, com foco nos objetivos a serem atingidos.
	4.3	Saber identificar obstáculos que possam interferir nos objetivos da escola, a fim de definir estratégias para sua superação ou eliminação.
5. Estabelecimento e Ampliação de Relacionamentos	5.1	Elaborar e analisar projetos de parceria e voluntariado, explicitando e disseminando valores sociais na escola.
	5.2	Administrar e intervir nos conflitos que ocorram no âmbito da comunidade escolar, de acordo com os documentos legais pertinentes à situação, assegurando um tratamento justo e equânime a todos os integrantes da comunidade escolar.
6. Gestão do Processo	6.1	Assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem na escola.

<sup>10</sup> Nos Padrões de Competências da FLEM as competências são agrupadas em domínios e estes em dimensões.

O processo de certificação ocupacional para diretor escolar ocorre por meio da realização de testes em três etapas distintas, conforme a figura a seguir:



**Figura 10 Processo de Certificação Ocupacional para Dirigente Escolar**

Fonte: FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2006a.

A primeira etapa é constituída pelo Teste de Conhecimentos Específicos (TCE), composto por 100 questões de múltipla escolha clássica destinadas à avaliação das competências agrupadas nas dimensões 1, 2 e 3 (ver Tabela 1). O número de questões de cada domínio de competência varia em função de seu respectivo peso no teste como um todo. Apenas os candidatos que têm desempenho igual ou superior ao esperado para esta etapa, onde a linha de corte é de 65%, prosseguem no processo de certificação.

A segunda etapa é o Teste de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa (TCELP), que avalia a habilidade dos candidatos no uso da Língua Portuguesa em redação de documentos



utilizados no dia-a-dia do cargo. Os candidatos devem igualar ou superar a linha de corte de 67% para prosseguir a terceira e última etapa.

Na terceira etapa é realizado um teste denominado de Questão Prática (QP) com seis questões discursivas baseadas em documentos, onde são avaliados os conhecimentos e habilidades das dimensões 4, 5 e 6 (ver Tabela 1). Nessa etapa, a linha de corte é de 67%. Ao igualar ou superar a linha de corte, o candidato é certificado como Dirigente Escolar.

De acordo com o Manual do Candidato (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004), o candidato que não lograr sucesso em alguma das três etapas – ou seja, não superar as respectivas linhas de corte – poderá repeti-la quantas vezes for oferecida, dentro de um prazo máximo de dois anos contados a partir da data de realização da primeira etapa (TCE). Após esse prazo, caso o candidato não tenha sido certificado, fica impedido de novas tentativas por três anos.

As características do processo de certificação ocupacional da FLEM, descritas anteriormente, podem ser associadas ao método funcional. Essa associação é justificada pelos seguintes aspectos: 1) as competências descritas pelo processo de análise de cargo da FLEM são competências básicas necessárias ao desempenho de uma determinada ocupação; 2) essas competências se originam a partir da descrição da função ou ocupação, por meio da análise do cargo com a participação dos próprios trabalhadores ocupantes; 3) as competências elencadas pela análise do cargo do processo da FLEM são, além daquelas necessárias ao desempenho da ocupação no âmbito organizacional, aquelas relacionadas ao contexto no qual a competência ocorre como, por exemplo, as pertencentes à dimensão 5 (Estabelecimento e Ampliação de Relacionamentos) da Tabela 1.

Nesta pesquisa, o processo de certificação ocupacional para dirigente escolar da FLEM, como será visto mais adiante, é fonte de informação de dois indicadores da competência do diretor escolar na dimensão **funcional**. O primeiro indicador, denominado **desempenho na certificação**, é quantitativo, contínuo e obedece a uma escala de 0 a 4 pontos, refletindo o desempenho dos diretores no processo de certificação, independente do resultado final. O segundo indicador, denominado **certificação equipe**, é uma taxa entre o número de profissionais certificados como dirigente escolar em uma determinada escola e a quantidade de alunos dessa escola. Essa taxa é apresentada em função da população escolar de 1000 alunos, ou seja, uma taxa de 3 significa que, nesta escola, existem 3 profissionais certificados para cada 1000 alunos.

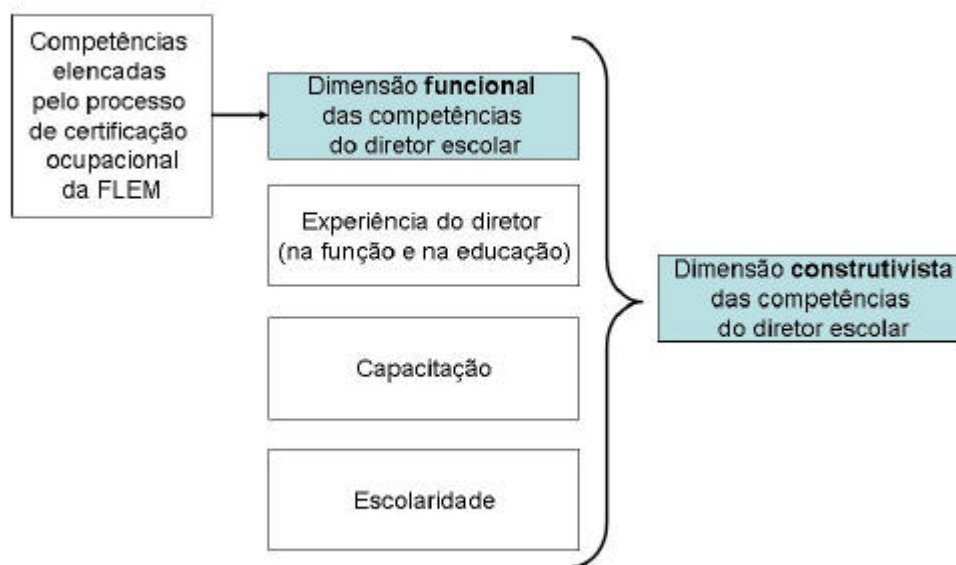
Entretanto, existe a possibilidade de se ampliar o conceito de competência introduzindo outros atributos – como a experiência, a capacitação e a escolaridade – aproximando do método construtivista de análise de competência. A seguir, será apresentada a segunda maneira de abordar as competências do diretor escolar.

### 3.1.2 Dimensão construtivista das competências do diretor escolar

A diferença entre o modelo funcional de análise de competência – trabalhado na seção anterior – e o modelo construtivista está na incorporação, por este último, de atributos relacionados à experiência, à capacitação e à formação dos trabalhadores. “[...] Para a abordagem construtivista, a competência é criada no decorrer das experiências pessoais. É na construção do mundo que a pessoa desenvolve o seu projeto de vida e caminha da aptidão e da vocação para o êxito e a competência profissional [...]” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1999, p. 111). Nesta perspectiva, além das competências dos dirigentes escolares, analisadas pelo método funcional (ver Tabela 1), são consideradas as trajetórias percorridas por cada dirigente em particular. Trajetórias essas individuais e únicas, refletidas, em princípio, por meio dos atributos acima relacionados.

Para efeito dessa investigação, observando o caráter complexo de se mensurar trajetórias individuais na construção de competências, serão consideradas pertencentes à dimensão **construtivista** a experiência do diretor na função e na educação, a escolaridade e a capacitação, além dos atributos já relacionados na dimensão funcional. A Figura 11 demonstra esse construto.

Os indicadores a serem utilizados nesta pesquisa para mensurar a competência do diretor escolar na dimensão **construtivista** serão todos quantitativos. Além do indicador **desempenho na certificação** oriundo da dimensão funcional, incorporar-se-ão: 1) a **experiência na função**, medida quantitativa contínua que reflete a número de anos dos profissionais no cargo de diretor escolar; 2) a **experiência na educação**, medida quantitativa contínua que reflete o número de anos que os profissionais possuem enquanto educadores; 3) a **escolaridade**, medida quantitativa discreta que informa o último nível de escolaridade de cada profissional; 4) a **capacitação**, medida quantitativa discreta que relata a participação ou não do profissional em alguma capacitação recente.



**Figura 11 Esquema de competências (funcional e construtivista) do diretor escolar**

Fonte: o autor

### 3.1.3 Dimensão proficiência do desempenho escolar

O desempenho organizacional investigado nesta pesquisa foi o das unidades escolares públicas da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Tal desempenho, como visto na revisão de literatura, pode ser medido por várias dimensões, entretanto, nesta pesquisa, pela disponibilidade de dados, foi utilizada a dimensão **proficiência** dos alunos.

A dimensão **proficiência** é mensurada por três indicadores do desempenho dos alunos em testes padronizados da disciplina de português<sup>11</sup>: da 4ª série do Ensino Fundamental, da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Os dados desses indicadores são originados pelo Projeto de Avaliação Externa do Ensino, realizado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e financiado pela SEC, durante os anos de 1999 a 2004.

O Projeto de Avaliação Externa do Ensino teve como objetivo “fornecer às escolas da rede pública baiana ferramentas diagnósticas e informações que possibilitem a identificação de problemas e a conseqüente melhoria do ensino oferecido” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA

<sup>11</sup> Apesar do Projeto de Avaliação Externa possuir dados para a disciplina de matemática, optou-se por não trabalhar com esses dados uma vez que na oitava série apenas 0,3% dos alunos foram considerados proficientes, o que prejudicaria as análises (BAHIA, 2005).

BAHIA, 2004). Para tanto, foram realizados exames de proficiência denominados “Avaliação de Desempenho”, nos anos 1999, 2000, 2001, 2002 e 2004. Para a UFBA (2004), a Avaliação de Desempenho é um levantamento da qualidade do ensino nas escolas baianas das redes municipal e estadual, através do resultado dos alunos da 4ª e da 8ª séries, do Ensino Fundamental, e 3ª série, do Ensino Médio, em testes de múltipla escolha.

O desempenho dos alunos é medido em uma escala composta por quatro níveis, cada um deles associado a uma descrição geral que informa, através de "conceitos", como determinado grupo de alunos foi avaliado em relação às competências e habilidades que deveriam estar dominando ao final do ano letivo. Essa escala, apresentada na tabela seguinte, se aplica a qualquer disciplina ou série avaliada.

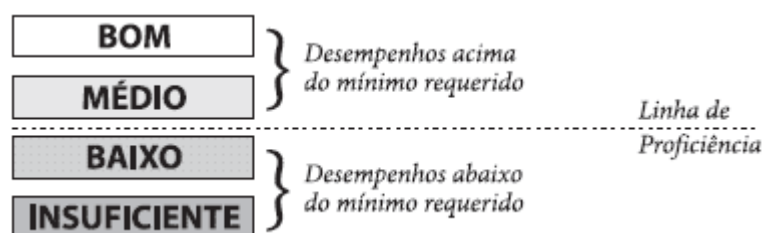
**Tabela 2 Escala de Desempenho – Projeto de Avaliação Externa**

<b>Desempenho</b>	<b>Descrição Geral</b>
Bom	Os alunos com desempenho <b>Bom</b> tendem a demonstrar um bom domínio dos conteúdos específicos da série. A utilização de conteúdos essenciais de séries anteriores se dá de forma eficiente, permitindo a assimilação de assuntos da série atual.
Médio	Os alunos com desempenho <b>Médio</b> tendem a demonstrar domínio básico dos conteúdos específicos da série. A utilização de conteúdos essenciais de séries anteriores se dá de forma suficiente, permitindo a assimilação dos assuntos da série atual.
Baixo	Os alunos com desempenho <b>Baixo</b> tendem a demonstrar algumas habilidades relativas aos conteúdos específicos da série. A utilização de conteúdos essenciais de séries anteriores se dá de forma superficial, permitindo, contudo, assimilação de alguns dos assuntos da série atual.
Insuficiente	Os alunos com desempenho <b>Insuficiente</b> tendem a demonstrar pouquíssimas habilidades relativas aos conteúdos específicos da série. A utilização de conteúdos essenciais de séries anteriores se dá de forma precária, dificultando a assimilação dos assuntos da série atual.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2004

É importante observar que, diferente do que acontece com o processo de certificação ocupacional da FLEM, onde o resultado é aferido por diretor escolar, no Projeto de Avaliação Externa o resultado é calculado por escola. Dessa maneira, nesta pesquisa, os indicadores que medem a dimensão proficiência do conceito de desempenho escolar são agrupados por escola e transmitem o percentual de alunos que foram considerados proficientes em determinada série. Esse percentual pode variar em uma escala de 0 a 100.

A UFBA (2004) considera proficiente o aluno que obtém desempenho médio ou bom nos testes do Projeto de Avaliação Externa, conforme a figura seguinte.



**Figura 12 Linha de proficiência dos alunos**

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2004.

### 3.1.4 Quadro operacional

As definições dos conceitos de competência do diretor escolar e desempenho da escola, trabalhados nesta investigação e descritos anteriormente, possibilitaram a criação do quadro operacional, o qual nada mais é que a subdivisão, para efeitos metodológicos, dos conceitos em dimensões, componentes, sub-componentes e indicadores. Segundo Laville e Dionne (1999), o quadro operacional é o ponto de passagem da parte abstrata e conceitual da pesquisa para uma mais concreta, de coleta de dados e realização das análises necessárias para a verificação das hipóteses. O quadro operacional, utilizado nesta Pesquisa, está apresentado na tabela a seguir.

**Tabela 3 Quadro Operacional**

Conceito	Dimensão	Componente	Sub-Componente	Indicador	Fonte de Dados
Desempenho escolar	Proficiência	Desempenho dos alunos no teste de português	4ª série Ensino Fundamental	Percentual de alunos proficientes em português na 4ª série Ensino Fundamental (P4EF)	SEC/UFBA
			8ª série Ensino Fundamental	Percentual de alunos proficientes em português na 8ª série Ensino Fundamental (P8EF)	
			3ª série Ensino Médio	Percentual de alunos proficientes em português na 3ª série Ensino Médio (P3EM)	
Competência do diretor	Funcional	Condição da equipe no processo de certificação		Certificação equipe (CERT_EQUIP)	SEC/FLEM
		Desempenho no processo de certificação		Desempenho na certificação (DESEMP_CERT)	
	Construtivista	Experiência	Na educação	Anos de experiência na educação (EXP_EDU)	
			Na ocupação	Anos de experiência na função (EXP_FUN)	

		Escolaridade	Última titulação (ESCO)	
		Capacitação	Capacitação recente (CAPC)	SEC/UFBA

Fonte: o autor

### 3.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Tanto a delimitação do objeto de estudo quanto a montagem da base de dados foram atividades que ocorreram concomitantemente, após a definição do quadro operacional, em função da composição das variáveis necessárias para responder as hipóteses e da possibilidade de utilizar dados existentes nas seguintes organizações: Projeto de Avaliação Externa da SEC/UFBA<sup>12</sup>, Projeto de Certificação Ocupacional para Profissionais da Educação da SEC/FLEM e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). O ano de 2004, por possuir a maior quantidade de dados, foi utilizado como referência temporal para a montagem do banco e análise das hipóteses.

A unidade de análise da pesquisa são as escolas estaduais da Bahia, sendo os dados oriundos do INEP/MEC o delimitador do universo dessa pesquisa. De acordo com o Censo Escolar 2004 (BRASIL, 2005b), existiam na Bahia 1867 unidades escolares na Rede Estadual de Ensino. Os critérios para a utilização de escolas desta base foram: 1) a influência do diretor no ano letivo de 2004, ou seja, foram consideradas apenas as escolas onde os diretores influenciaram diretamente naquele período – para tanto, foi necessário identificar os diretores que haviam sido designados antes do início do ano letivo e permanecidos na função até o fim do mesmo – e 2) escolas onde o diretor havia participado do processo de certificação ocupacional promovido pela FLEM até o ano de 2004. Do total geral de escolas apontadas no Censo 2004, 1193 escolas possuíam diretores que atendiam aos critérios<sup>13</sup> estabelecidos. As demais 674 unidades escolares não foram consideradas no estudo.

<sup>12</sup> O Projeto de Avaliação Externa da SEC/UFBA funcionou de 1999 à 2004.

<sup>13</sup> Foram consideradas datas limites 01/01/2004, designação, e 01/12/2004, exoneração. Assim como escolas onde o diretor participou do processo de certificação ocupacional promovido pela FLEM até o ano de 2004.



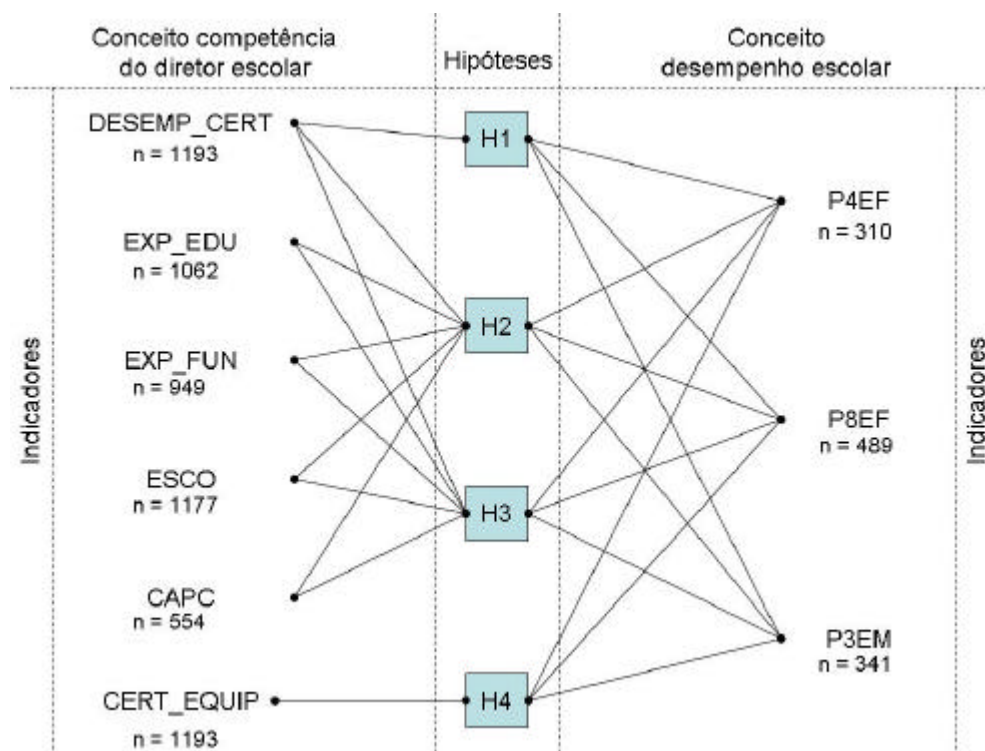
**Figura 13 Universo de escolas do Censo Escolar 2004**

Fonte: o autor

Do Projeto de Certificação Ocupacional para Profissionais da Educação da SEC/FLEM foram obtidos dados dos indicadores do conceito de competência do diretor escolar, tais quais: certificação equipe (CERT\_EQUIP), desempenho na certificação (DESEMP\_CERT), anos de experiência na educação (EXP\_EDU), anos de experiência na função (EXP\_FUN) e última titulação (ESCO).

Os dados oriundos do Projeto de Avaliação Externa da SEC/UFBA foram os referentes aos indicadores do conceito de desempenho escolar, tais quais: percentual de alunos proficientes em português na 4ª série Ensino Fundamental (P4EF), na 8ª série Ensino Fundamental (P8EF) e na 3ª série Ensino Médio (P3EM). Desta base também foram obtidos os dados do indicador capacitação recente (CAPC) do conceito de competência do diretor escolar.

A tabela a seguir resume, para cada hipótese da pesquisa, a delimitação do objeto de estudo e a base de dados montada.



**Figura 14 Diagrama das ligações entre hipóteses, conceitos e seus indicadores.**

Fonte: o autor

Além da base de indicadores relacionados aos conceitos trabalhados na pesquisa, também foi criada uma base de indicadores relacionados ao contexto escolar, cujos indicadores foram utilizados como fatores de teste nas hipóteses H1, H2 e H4 e, como referência de determinantes do desempenho escolar intrínsecos à escola, na Hipótese 3. A base de indicadores relacionados ao contexto escolar será detalhada na seção 3.3.1.

### 3.3 DESCRIÇÃO DOS MÉTODOS E DAS FERRAMENTAS DE ANÁLISE

Foram utilizadas como ferramentas de análise de dados os softwares Microsoft Excel 2003 e SPSS 13.0. O primeiro foi útil ao cálculo de algumas variáveis e fórmulas, além da montagem da base de dados final, exportada posteriormente para o SPSS 13.0. Este, por sua vez, foi necessário em todas as análises estatísticas da pesquisa. Os procedimentos metodológicos utilizados para associar os indicadores do desempenho escolar aos indicadores da competência dos diretores, identificando e qualificando as relações encontradas, foram:

- **A análise de correlação linear simples**, utilizada para determinar o coeficiente de correlação, ou seja, em que medida uma variável está



associada à outra variável<sup>14</sup> (BUSSAB e MORETTIN, 2005; MILONE e ANGELINI, 1995). O coeficiente de correlação ( $r$ ) é um número que mede a interdependência de dois fatores, podendo variar de -1 a +1. Chama-se de correlação positiva quando os fatores evoluem paralelamente, ou seja, na mesma direção. Correlação negativa significa que os fatores evoluem em direção oposta. Quando a distribuição dos dados das variáveis se assemelhou a uma curva normal foi utilizada, na pesquisa, a correlação de Pearson, caso contrário ou quando os dados forem ordinalmente categorizados foi utilizada a correlação de Spearman. Em ambos os casos, fez-se o teste de significância *two-tailed*, sendo considerados dados significativos aqueles em que  $\alpha = 0,05$ .

- **A análise de regressão linear múltipla**, utilizada para verificação da associação entre uma variável dependente e mais de uma variável independente (MILONE e ANGELINI, 1995). Foram calculados os coeficientes de determinação ( $r^2$ ) e a análise da variância (ANOVA) do modelo, considerando as variáveis independentes constantes. Também foram calculados os coeficientes de correlação de cada variável independente com a variável dependente, considerando as outras variáveis independentes constantes. Foram considerados significativos os resultados em que  $\alpha = 0,05$ .

Além desses procedimentos, conforme Rosenberg (1968), foram utilizados fatores de teste para aumentar a compreensão das relações originais. A idéia foi introduzir uma terceira variável (fator de teste) e observar se a relação original se inverte, anula-se ou se mantém. Nesta pesquisa, foram utilizadas como fatores de teste variáveis intrínsecas às escolas (complexidade da gestão, porte da escola, existência de projeto pedagógico, disponibilidade de livros para os alunos, satisfação do diretor com relação às condições de trabalho e idade do diretor, respectivamente representadas pelos códigos: COMP\_GEST, PORTE, PROJ\_PED, DISP\_LIV, COND\_TRAB e IDADE) e uma extrínseca (desenvolvimento municipal, representada pelo código IDHM).

---

<sup>14</sup> Apesar desta pesquisa não ter sido baseada em dados experimentais, utilizar o termo variável como sinônimo de indicador não é uma atitude abusiva, uma vez que os elementos analisados podem assumir mais de um valor e estar em mais de um estado (LAVILLE e DIONE, 1999).

### 3.3.1 Fatores de Teste

De acordo com Rosemberg (1968), pode-se definir fator de teste como uma terceira variável introduzida para testar as relações encontradas entre duas outras. Assim, as contribuições esperadas do uso de fatores de teste são: (i) evitar conclusões equivocadas ao aceitar uma falsa hipótese como verdadeira ou rejeitar uma hipótese verdadeira dando-a por falsa; e (ii) aumentar a compreensão entre a relação de duas variáveis. Espera-se, portanto, que os fatores de testes estejam relacionados, teórica e/ou empiricamente, com as variáveis da análise.

Ao introduzir fatores de teste na análise de uma relação entre duas variáveis, Rosemberg (1968) explica que estes podem assumir uma das oito possibilidades descritas a seguir:

- 1) O fator de teste é uma variável extrínseca, ou seja: na sua presença, a relação original entre as variáveis desaparece e se afasta o perigo de aceitar como verdadeira uma hipótese falsa.
- 2) O fator de teste é uma variável de supressão e, em sua presença, a relação entre as variáveis aparece e se evita a rejeição de uma hipótese que seja verdadeira.
- 3) O fator de teste é uma variável de distorção. Neste caso, ele capacita o analista a evitar tanto a rejeição de uma hipótese verdadeira como a aceitação de uma hipótese falsa e, na sua presença, o sinal da relação original entre as variáveis é invertido.
- 4) O fator de teste é uma variável componente. Isto quer dizer que a variável dependente é bastante ampla e o fator de teste é um de seus componentes.
- 5) O fator de teste é uma variável interveniente, ou seja, ele se torna intermediário na relação entre a variável dependente e a variável independente.
- 6) O fator de teste é uma variável antecedente. Dessa maneira, ele antecede a variável independente em sua relação com a variável dependente.
- 7) O fator de teste é uma variável condicionante que, ao ser modificado, modifica também a relação entre as variáveis dependente e independente.
- 8) O fator de teste é uma variável de confirmação, ou seja não interfere na relação entre as variáveis dependente e independente.

Cabe ressaltar que a existência de uma associação entre uma variável e outra não necessariamente significa que uma é causa da outra. O uso de fatores de teste ajuda a compreender melhor as relações, minimizando a possibilidade de errar ao aceitar ou rejeitar uma determinada hipótese. Quanto mais uma relação original entre duas variáveis permanecer inalterada na presença de diferentes fatores de testes, menores serão as chances de se cometer esses tipos de erros. Entretanto, em ciências sociais, possivelmente nunca se possa verificar todos os fatores que influenciam um fenômeno, tampouco assumir a certeza de que uma relação é universalmente verdadeira.

### 3.3.1.1 Descrição dos fatores de teste utilizados na pesquisa

Na investigação foram utilizados um total de seis fatores de teste intrínsecos e um extrínseco às escolas. A escolha desses fatores obedeceu aos critérios de relacionamento teórico e/ou empírico com os outros indicadores – do conceito de competência do diretor escolar ou desempenho da escola – e disponibilidade ampla de dados confiáveis. A seguir serão apresentadas as descrições dos fatores de teste utilizados:

- **Porte da escola em 2004 (PORTE).** Como registrado na seção 2.2.5.2.3, o porte da escola, no Brasil, apresenta uma correlação positiva e significativa com a proficiência dos alunos. Os dados desse indicador foram obtidos pelo Censo Escolar a partir do número de alunos matriculados no ano de 2004.
- **Complexidade da gestão em 2004 (COMP\_GEST).** Esse indicador tem relação teórica com a competência do diretor escolar, pois ao aumentar a complexidade da gestão escolar aumentam também as competências exigidas aos trabalhadores para cumprir suas atividades em um ambiente mais complexo. De acordo com Teixeira (2006), a certificação das competências de dirigentes escolares faz mais diferença – em relação à capacidade de implementação de planejamento estratégico pelas escolas – nos ambientes em que a gestão escolar é mais complexa. Os dados desse indicador foram obtidos do Censo Escolar 2004 e refletem a composição de tipos de ensino que uma unidade escolar, pertencente à amostra da pesquisa, pode possuir. Para tanto foi utilizado o seguinte critério: 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental corresponde ao nível 1 de complexidade; 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental corresponde ao nível 2; 1ª a 8ª série do

Ensino Fundamental corresponde ao nível 3; Ensino Médio corresponde ao nível 4; 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio corresponde ao nível 5; 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio corresponde ao nível 6; 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio corresponde ao nível 7. Este indicador se caracteriza por ser de nível ordinal.

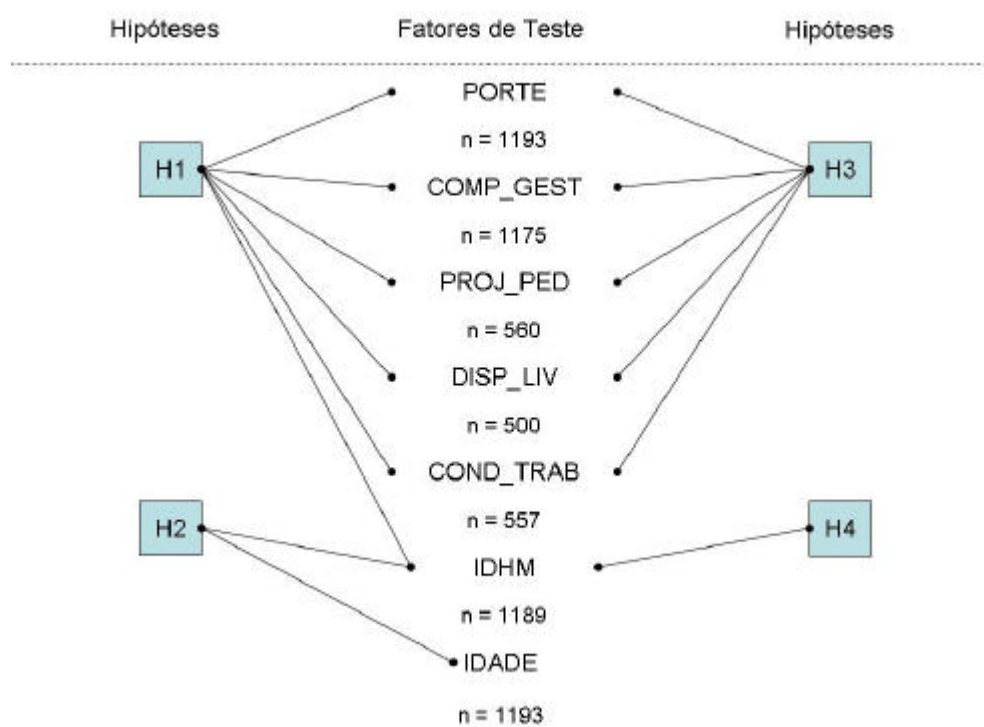
- **Existência de projeto pedagógico em 2004** (PROJ\_PED). A existência de projeto pedagógico está relacionada teoricamente com as características de uma escola eficaz (ver APÊNDICE B). Os dados desse indicador foram obtidos por meio dos questionários respondidos pelos diretores escolares na oportunidade da Avaliação de Desempenho de 2004, realizada pelo Projeto de Avaliação Externa do Ensino da SEC/UFBA (ver APÊNDICE D). Esse indicador se caracteriza por ser nominal.
- **Disponibilidade de livros para os alunos em 2004** (DISP\_LIV). Assim como visto nas seções 2.2.5.2.1 e 2.2.5.2.2, a disponibilidade de recursos pedagógicos, principalmente os livros, tem forte relação com o desempenho dos alunos. Os dados desse indicador também foram obtidos por meio dos questionários respondidos pelos diretores escolares na oportunidade da Avaliação de Desempenho de 2004, realizada pelo Projeto de Avaliação Externa do Ensino da SEC/UFBA (ver APÊNDICE D). Este indicador se caracteriza por ser nominal.
- **Satisfação do diretor em relação às condições de trabalho em 2004** (COND\_TRAB). Esse indicador traduz a quantidade e qualidade dos recursos disponíveis para os profissionais exercerem seus trabalhos em uma unidade escolar e, como visto na seção 2.2.5.2.2, instalações e recursos tem relação positiva com o desempenho dos alunos, principalmente em países subdesenvolvidos. Os dados desse indicador também foram obtidos por meio dos questionários respondidos pelos diretores escolares na oportunidade da Avaliação de Desempenho de 2004, realizada pelo Projeto de Avaliação Externa do Ensino da SEC/UFBA (ver APÊNDICE D). Esse indicador se caracteriza por ser ordinal, sendo a satisfação: 1 significa muito baixa; 2 baixa; 3 média; 4 alta; e 5 muito alta.

- **Desenvolvimento municipal em 2000 (IDHM).** Representa o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal aferido pelo PNUD em 2000. O IDHM é um índice que reúne indicadores de saúde, renda e educação da população de um município. Nessa pesquisa, este índice é uma aproximação, mesmo que limitada, das condições socioeconômicas dos alunos das escolas das amostras, uma vez que, segundo Azevedo e outros (2002), deveria haver no índice outros indicadores que mensurassem também as características familiares dos alunos. Esse indicador é caracterizado por ser intervalar.
- **Idade do diretor em 2004 (IDADE).** Pressupondo que a idade interfere na performance dos diretores em responde testes<sup>15</sup> (vestibular, concurso, certificação), esse indicador é utilizado para compreender as relações estabelecidas entre os atributos de competência do modelo construtivista com o desempenho dos diretores no processo de certificação ocupacional da SEC/FLEM. Esse indicador é caracterizado por ser de razão.

A seguir é apresentado um diagrama entre os fatores de testes e as hipóteses. É importante destacar que o fator de teste “Idade” do diretor apenas foi utilizado na Hipótese 2, assim como não foi necessário, para analisar a Hipótese 3, o uso do IDHM.

---

<sup>15</sup> De acordo com a FLEM (2006a) o desempenho dos candidatos à certificação de dirigente escolar da SEC/FLEM, ao longo de uma série histórica de 8 exames, tem revelado que quanto maior a idade do candidato menor o seu desempenho. Costa, Junior e Leal (2006), analisando as características dos candidatos que repetem o exame de certificação da SEC/FLEM perceberam que os candidatos mais jovens apresentavam uma maior tendência a adquirir mais conhecimentos entre as versões de um mesmo teste. Teixeira (2006), também encontrou uma associação entre a idade do diretor, a certificação de suas competências e a sua capacidade de elaborar o planejamento estratégico de forma autônoma.



**Figura 15 Hipóteses e fatores de teste**

Fonte: o autor

## 4 RESULTADOS

Este capítulo trata dos resultados encontrados na análise das hipóteses dessa pesquisa, para tanto está organizado em seis seções. A primeira seção descreve estatisticamente os dados utilizados na investigação, assim como as correlações entre fatores de testes e com os indicadores dos conceitos de competência do diretor escolar e desempenho da escola. As seções dois a cinco são dedicadas aos resultados da análise de cada uma das quatro hipóteses, respectivamente. Essas seções se iniciam com a descrição das etapas de aplicação dos métodos de análise descritos no capítulo anterior, prosseguem com as apresentações dos resultados, os quais confirmam ou não as hipóteses, e finalizam com discussões dos achados à luz da teoria revisada. A sexta e última seção deste capítulo resume os resultados encontrados.

### 4.1 DESCRIÇÃO ESTATÍSTICA

Para escolha do método apropriado de análise das hipóteses e melhor compreensão dos resultados é recomendável conhecer primeiro os tipos de dados trabalhados (BUSSAB e MORETTIN, 2005), assim como as relações estabelecidas entre eles. Portanto, esta etapa é caracterizada pelo conhecimento dos indicadores dos conceitos de competência do diretor escolar e desempenho escolar e dos fatores de testes das hipóteses. A seguir, é apresentada a tabela que resume a análise estatística descritiva e a identificação do nível de mensuração<sup>16</sup> de cada indicador/fator de teste.

---

<sup>16</sup> Segundo Cano (2005), o tipo de análise a qual uma variável pode ser submetida depende do seu nível de mensuração, o qual pode ser: nominal, ordinal, de intervalo e de razão. Para o autor, os níveis são cumulativos, de forma que o último possui todas as propriedades de análise dos níveis anteriores. O nível nominal permite apenas a identificação/categorização dos dados (ex. aprovado/reprovado); o nível ordinal, além de categorizar, permite comparar os dados (ex. classe social A; classe social B; classe social C); no nível de intervalar, além de categorizar e comparar, os intervalos entre os dados podem ser mensurados e comparados a partir de escalas (ex. uma nota de 0 a 10) e os dados também permitem a soma e a subtração; no nível de razão, além categorizar, comparar e mensurar os intervalos, é possível estabelecer um zero absoluto (ex. renda familiar, anos de escolaridade), o que permite somar, subtrair, multiplicar e dividir (exemplo: a escola A tem o dobro de alunos que a escola B).

**Tabela 4** Descrição estatística das variáveis

Conceitos	Indicadores	Menores e maiores valores	md	$\bar{x}$	dp	Nível de mensuração
Competência do diretor escolar	DESEMP_CERT	0; 3,68	2,21	1,88	0,99	Intervalar
	EXP_EDU	0,1; 97,3	7,8	8,5	6,5	Razão
	EXP_FUN	1,0; 34,0	5,6	6,7	4,1	Razão
	ESCOLARIDADE	1; 6	4	4	1	Razão
	CAPC	0 (não); 1 (sim)	1	-	-	Nominal
	CERT_EQUIP	0; 13	0,0	1,6	1,7	Razão
Desempenho escolar	P4EF	0; 90	50	40	15	Intervalar
	P8EF	5; 77	33	41	12	Intervalar
	P3EM	0; 55	10	14	9	Intervalar
Fatores de teste	PORTE	75; 6.461	251	1007	777	Razão
	COMP_GEST	1; 7	6	4	2	Ordinal
	PROJ_PED	0 (não); 1 (sim)	1	-	-	Nominal
	DISP_LIV	2 (não); 1 (sim)*	1	-	-	Nominal
	COND_TRAB	1; 5	3	-	-	Ordinal
	IDHM	0,52; 0,81	0,81	0,68	0,07	Razão
	IDADE	28; 78	49	49	8	Razão

Fonte: o autor

**Legenda:** md = valor modal;  $\bar{x}$  = valor médio; dp = desvio padrão.

\* pergunta original do questionário: *faltam livros para os alunos?*

Como demonstrado na Tabela 4, não há uma predominância de nível de mensuração entre os indicadores: 3 são ordinais, 3 são nominais, 4 são intervalares e 6 são de razão. Entretanto, entre os indicadores dos conceitos de competência do diretor escolar e desempenho escolar, apenas dois não estão abaixo do nível intervalar. Essa característica permite, conforme Cano (2005), o uso de maior número de propriedades dos dados e análises mais amplas e precisas.

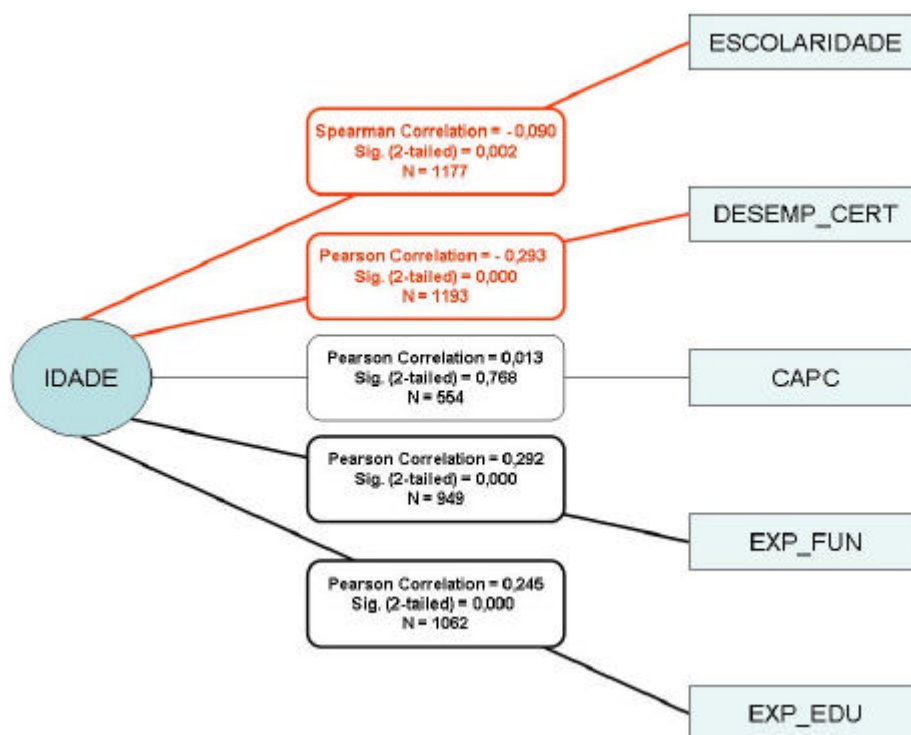
#### **4.1.1 Descrição das relações entre os fatores de testes e os indicadores dos conceitos de desempenho escolar e competência do diretor escolar**

Uma vez que a idade do diretor (IDADE) foi utilizada exclusivamente como fator de teste na Hipótese 2 (**as competências do dirigente escolar, ampliadas pelo modelo construtivista, se relacionam com mais intensidade com o desempenho escolar que as competências derivadas apenas do modelo funcional**), iniciaremos por ela a descrição das relações entre os indicadores dos conceitos e os fatores teste das hipóteses.

O fator IDADE, como será visto na descrição dos resultados encontrados, tem o objetivo de neutralizar o possível efeito da idade do diretor na sua performance em testes como o da certificação ocupacional da FLEM. Essa preocupação é particularmente importante na Hipótese 2, pois, nesta hipótese, é formado um indicador (modelo) de competência do diretor,



na dimensão construtivista, a partir do relacionamento entre os seguintes indicadores: DESEMP\_CERT, EXP\_EDU, EXP\_FUN, ESCOLARIDADE e CAPC. A Figura 16 apresenta os resultados encontrados na relação entre o fator de teste IDADE e os indicadores citados anteriormente:



**Figura 16 Correlação entre o fator de teste idade e os indicadores de competência**

Fonte: o autor

A “idade” do diretor está associada positivamente com os indicadores “experiência na função” e “experiência na educação”, quase não está associada ao indicador de “capacitação” e, negativamente, com os indicadores de “escolaridade” e “desempenho na certificação”. Com exceção da “capacitação”, todos os outros indicadores de competência apresentam correlações significativas ( $\alpha = 0.05$ ) com a “idade” do diretor. De certa forma, pode-se concluir que, em 2004, os diretores mais novos são os que possuem escolarização ligeiramente mais alta, melhor desempenho no processo de certificação e menores experiências na função e na educação.

Os demais fatores de teste (complexidade da gestão, porte da escola, existência de projeto pedagógico, disponibilidade de livros para os alunos e satisfação do diretor com relação às condições de trabalho) foram relacionados com os indicadores dos conceitos trabalhados na investigação. A seguir, apresentam-se duas tabelas e uma figura: a Tabela 5 estabelece a relação entre os fatores de teste e os indicadores do conceito de desempenho escolar, a Tabela

6 estabelece a relação entre os fatores de teste e os indicadores de competência do diretor escolar; e a Figura 17 apresenta as inter-relações estabelecidas entre os fatores de teste.

**Tabela 5 Correlação entre fatores de teste e indicadores de desempenho escolar**

Fatores de teste	Correlação pearson	Indicadores de desempenho escolar		
		P4EF	P8EF	P3EM
PORT	r	<b>0,141</b>	<b>0,174</b>	<b>0,292</b>
	a	<b>0,013</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
	N	<b>310</b>	<b>489</b>	<b>341</b>
COMP_GEST	r	<b>-0,091</b>	<b>-0,109</b>	<b>-0,138</b>
	a	<b>0,111</b>	<b>0,016</b>	<b>0,011</b>
	N	<b>310</b>	<b>489</b>	<b>341</b>
PROJ_PED	r	0,028	0,074	<b>-0,026</b>
	a	0,643	0,274	<b>0,778</b>
	N	273	223	<b>121</b>
DISP_LIV	r	0,054	0,043	0,082
	a	0,379	0,522	0,501
	N	270	223	69
COND_TRAB	r	<b>0,184</b>	0,065	0,074
	a	<b>0,000</b>	0,329	0,420
	N	<b>271</b>	224	122
IDHM	r	<b>0,282</b>	<b>0,396</b>	<b>0,395</b>
	a	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
	N	<b>310</b>	<b>488</b>	<b>341</b>

Fonte: o autor

Os dados apresentados na Tabela 5 indicam que :

- O “porte” da escola e o “desenvolvimento municipal” são os fatores de teste que apresentam correlação positiva e significativa com todos os indicadores de desempenho escolar. Essa é uma relação esperada, uma vez que as escolas de maior “porte” no Brasil, conforme Waiselfisz (2000a), agregam mais facilidades e ambientes pedagógicos. Assim como foi visto na revisão de literatura, é amplamente reconhecida a influência do desenvolvimento econômico e social no desempenho escolar, o que torna também esperada a associação positiva e significativa do IDHM com o desempenho escolar.
- A “condição de trabalho” se correlaciona positiva e significativamente com os indicadores P4EF e P3EM, assim como positiva e não-significativa com P8EF. Os resultados dessas relações também são esperados, tanto porque coincidem com estudos empíricos apresentados na revisão de

literatura, como porque seria teoricamente contraditório esperar o contrário.

- A “complexidade da gestão” tem correlação negativa e significativa com P8EF, assim como negativa e não-significativa com P4EF e P3EM. Essa também é uma tendência teoricamente esperada.
- Apesar de teoricamente a existência de “projeto pedagógico” e a “disponibilidade de livros” estarem relacionados com o maior desempenho escolar, empiricamente, com os dados analisados, não foi comprovada esta relação.

Pode-se concluir com os resultados da Tabela 5 que, diante dos dados da pesquisa, há uma tendência de que as escolas de maior desempenho estar associadas ao maior “porte”, a maior satisfação com as “condições de trabalho”, a menor “complexidade da gestão” e ao maior “desenvolvimento municipal”.

**Tabela 6 Correlação entre fatores de teste e indicadores da competência do diretor escolar**

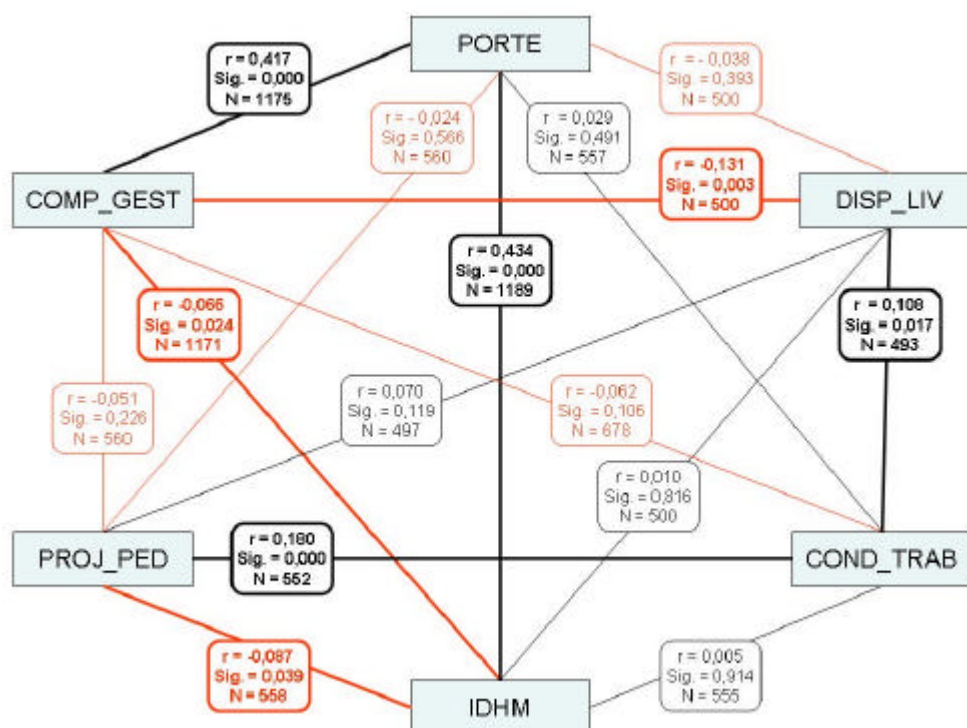
Fatores de teste	Correlação Pearson	Indicador da competência do diretor escolar				
		DESMP_CERT	ESCOLARIDADE	EXP_EDU	EXP_FUN	CAPC
PORT	r	0,269	0,346	-0,005	-0,198	0,215
	a	0,000	0,000	0,878	0,000	0,000
	N	1193	1177	1062	949	554
COMP_GEST	r	0,146	0,150	0,005	-0,095	0,117
	a	0,000	0,000	0,873	0,000	0,006
	N	1175	1159	1048	937	554
PROJ_PED	r	-0,088	-0,123	0,010	0,117	0,035
	a	0,037	0,004	0,817	0,015	0,418
	N	560	554	503	439	551
DISP_LIV	r	-0,053	0,022	0,040	0,006	0,009
	a	0,237	0,619	0,399	0,910	0,839
	N	500	493	448	396	493
COND_TRAB	r	-0,071	-0,072	0,004	0,130	0,142
	a	0,095	0,092	0,924	0,006	0,001
	N	557	550	500	437	546
IDHM	r	0,219	0,377	0,059	-0,161	0,179
	a	0,000	0,000	0,054	0,000	0,000
	N	1189	1173	1068	945	552

Fonte: o autor

A importância das relações apresentadas na Tabela 6 está mais associada à compreensão das tendências de comportamento entre os indicadores que a confirmação ou negação de

expectativas prévias como ocorreu na análise da Tabela 5. Visto isso, diante dos dados significativos trabalhados na investigação pôde-se observar que:

- Os diretores com maior desempenho na certificação, maior escolaridade e recentemente capacitados estão associados às escolas de maior “porte” e maior “complexidade da gestão”. Em contrapartida, os diretores de maior experiência na função estão associados às escolas menores e menos complexas.
- A existência de “projeto pedagógico” na escola está associada positivamente aos diretores mais experientes e negativamente aos diretores com maior desempenho na certificação e com maior escolaridade.
- Os diretores recentemente capacitados, assim como os de maior experiência na função estão associados às escolas onde há maior satisfação com relação às “condições de trabalho”.
- Embora os diretores mais experientes na função estejam mais associados aos municípios menos desenvolvidos, todos os outros diretores estão associados aos municípios mais desenvolvidos.
- Em relação aos fatores de teste, a experiência na função tem tendência a se relacionar de maneira inversa às associações estabelecidas entre o desempenho na certificação e a escolaridade.



**Figura 17 Correlação entre os fatores de teste**

Fonte: o autor

Por fim, cabe ainda analisar as correlações entre os fatores de teste em si. Dessa maneira, a Figura 17 permite demonstrar que as relações estabelecidas entre todos os fatores de teste apresentam as seguintes evidências:

- Comparada às outras relações, o “porte” da escola está fortemente ( $r > 0,4$ ) associado à “complexidade na gestão” e a municípios mais desenvolvidos. Em princípio, essas relações fazem sentido, uma vez que escolas mais complexas tendem a possuir muitos alunos, assim como municípios mais desenvolvidos tendem a possuir escolas de maior “porte”. Entretanto, escolas com gestão mais complexa não estão associada aos municípios mais desenvolvidos. Isto é justificado pela hipótese de que em municípios mais desenvolvidos as escolas tendem a se especializar em um tipo de ensino (exemplo: só Ensino Fundamental ou só Ensino Médio), enquanto

que em municípios menos desenvolvidos as escolas tendem a possuir todos os tipos de ensino<sup>17</sup>.

- A “complexidade da gestão” se destaca por possuir correlações negativas com todos os outros fatores de teste, com exceção do “porte” escolar. Particularmente, com a “disponibilidade de livros” a “complexidade da gestão” se relaciona negativa e significativamente, isto tem sentido uma vez que não há programas governamentais de provimento de livros aos alunos do Ensino Médio. Aparentemente, quanto mais complexa for a gestão menores tendem a ser as facilidades pedagógicas (projeto pedagógico, disponibilidade de livros e condição de trabalho).
- A “disponibilidade de livros” está associada positiva e significativamente à “condição de trabalho”, o que faz sentido. Não obstante, as suas relações com o “porte” da escola, o “projeto pedagógico” e o “desenvolvimento municipal” não são significativas. Uma justificativa para isto é, em escolas públicas, geralmente os livros são obtidos por meio de programas governamentais, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC, o qual não é condicionado ao “porte” da escola, à existência de “projeto pedagógico” ou ao “desenvolvimento municipal”.
- A existência de “projeto pedagógico” está positiva e significativamente associada à satisfação com as “condições de trabalho”. Talvez um ambiente organizado com a definição do “projeto pedagógico” possa produzir efeito na satisfação do diretor e isto seja uma hipotética justificativa para essa associação. Entretanto, existe uma leve ( $r = -0,087$ ) associação significativa e negativa entre o “desenvolvimento municipal” e a existência de “projeto pedagógico”. Essa é a única associação significativa, entre os fatores de teste, que não se encontra coerência ou justificativa.

---

<sup>17</sup> Entretanto, essa realidade vem se modificando a partir de programas voltados para a municipalização do Ensino Fundamental, que, segundo Oliveira (2006) desde 1996 transfere escolas, recursos e alunos do ensino fundamental, da Rede Estadual de Ensino da Bahia às redes municipais, restringido sua atuação ao Ensino Médio. “[...] Entre 1996 e 2002 houve uma expansão da participação das redes municipais de 46% para 63,74%, seguindo-se da redução da participação da rede estadual, nesse nível de ensino (fundamental), de 45 para 30,98% [...]” (OLIVEIRA, 2006, p 13).

A partir desta seção, onde foram apresentadas as inter-relações dos fatores de teste utilizados nesta pesquisa, assim como as relações destes com os conceitos de desempenho escolar e competência do diretor escolar, é possível compreender melhor o contexto no qual as hipóteses serão analisadas. A análise das hipóteses é objeto das próximas seções.

#### 4.2 HIPÓTESE 1 (AS COMPETÊNCIAS DO DIRIGENTE ESCOLAR, DERIVADAS DA ANÁLISE FUNCIONAL, RELACIONAM-SE POSITIVAMENTE COM O DESEMPENHO ESCOLAR)

Para testar a Hipótese 1, como primeiro passo analítico, foram feitas correlações lineares simples entre o indicador da competência dos diretores escolares na dimensão funcional (DESMP\_CERT) com cada um dos indicadores do desempenho escolar (P4EF; P8EF; P3EM), das unidades escolares pertencentes à Rede Estadual de Ensino da Bahia em 2004. Uma vez que esses dados são quantitativos, contínuos e apresentam uma distribuição normal de suas frequências, utilizou-se a correlação Pearson. Como segundo passo, foram testados os resultados obtidos pelas correlações, por meio da introdução de fatores de teste. Para tanto, foram realizadas regressões lineares múltiplas. A Tabela 7 resume essa operação analítica:

**Tabela 7 Resumo analítico do teste da Hipótese 1**

<b>Indicadores do desempenho escolar</b>	<b>Indicador da competência do diretor escolar na dimensão funcional</b>	<b>Fatores de teste</b>	<b>Método de análise estatística</b>
Percentual de alunos proficientes em português na 4ª série do Ensino Fundamental (P4EF), na 8ª série do Ensino Fundamental (P8EF) e na 3ª série do Ensino Médio (P3EM)	Desempenho na certificação (DESMP_CERT)	Porte da escola (PORTE); complexidade da gestão (COMP_GEST); existência de projeto pedagógico (PROJ_PED); disponibilidade de livro (DISP_LIV); satisfação com as condições de trabalho (COND_TRAB); desenvolvimento municipal (IDHM)	1º passo: Correlação Linear Simples (Pearson) 2º passo: Regressão Linear Múltipla

Fonte: o autor

Os resultados obtidos apontam que todas as relações estabelecidas entre os indicadores de desempenho da escola e competência do diretor escolar são positivas. Ou seja, com os dados estudados de 2004, diretores com maior desempenho no processo de certificação da FLEM e, com isto, maior grau de competência funcional, estão relacionados às escolas de maior

desempenho dos alunos em testes padronizados, aplicados pelo Projeto de Avaliação Externa da SEC/UFBA. A tabela a seguir demonstra os resultados dessa análise.

**Tabela 8 Correlação entre os indicadores do desempenho da escola e o indicador da competência do diretor escolar na dimensão funcional**

Indicador da competência do diretor na dimensão funcional (DESMP_CERT)	Correlação Pearson ↓	Indicadores do desempenho da escola		
		P4EF	P8EF	P3EM
<b>r</b>		0,089	<b>0,133</b>	<b>0,146</b>
<b>a</b>		0,118	<b>0,003</b>	<b>0,007</b>
<b>n</b>		310	<b>489</b>	<b>341</b>

Fonte: o autor

Entretanto, é importante citar que as relações entre os indicadores, apesar de serem positivas, foram significativas ( $\alpha = 0.05$ ) apenas para a proficiência dos alunos em português da oitava série do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio. A relação entre os indicadores não foi significativa para a proficiência dos alunos em português da quarta série do Ensino Fundamental. Outro fato que deve ser colocado em evidência é a aparente baixa correlação dessas relações (máximo de  $r = 0,146$  em P3EM).

Diante desses resultados, utilizou-se como 2º passo analítico a introdução de fatores de teste como forma de ampliar a compreensão das relações encontradas. A tabela seguinte resume os resultados da análise de regressão obtidos considerando a introdução dos fatores de teste [porte da escola (PORTE), complexidade da gestão (COMP\_GEST), existência de projeto pedagógico (PROJ\_PED), disponibilidade de livro (DISP\_LIV), satisfação com as condições de trabalho (COND\_TRAB) e desenvolvimento municipal (IDHM)], de maneira isolada ou em conjunto:

**Tabela 9 Status das relações originais de H1 após introdução dos fatores de teste**

Fatores de Teste	Relações entre os indicadores		
	P4EF	P8EF	P3EM
<b>PORTE</b>	P	<b>P</b>	P
<b>COMP_GEST</b>	P	<b>P</b>	<b>P</b>
<b>PROJ_PED</b>	P	<b>P</b>	<b>P</b>
<b>DISP_LIV</b>	P	<b>P</b>	P
<b>COND_TRAB</b>	P	<b>P</b>	<b>P</b>
<b>IDHM</b>	P	P	P
<b>Conjunto dos fatores de teste</b>	P	<b>P</b>	P

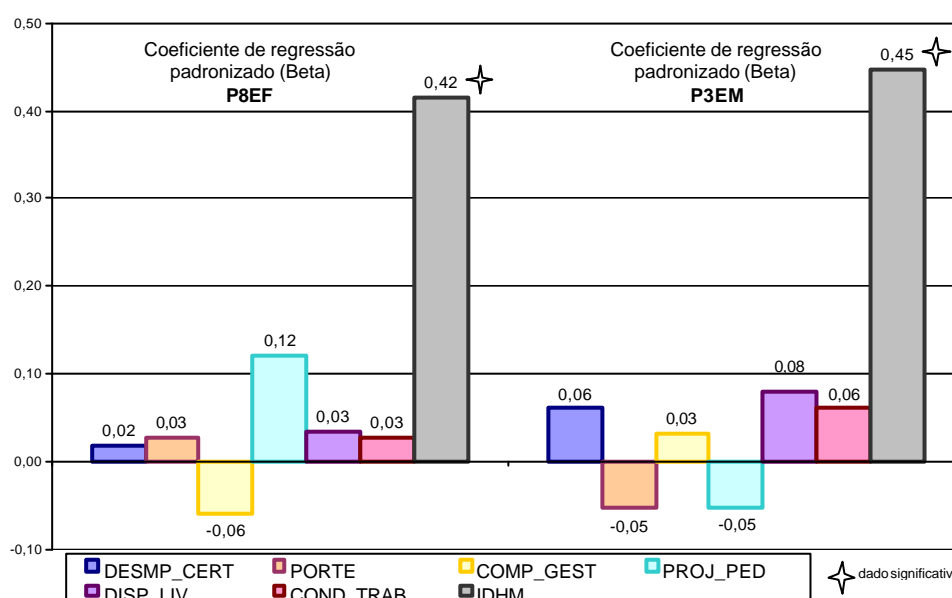
Fonte: o autor

Legenda: P = Permanece; I = Inverte; D = Desaparece; A = Aparece; **negrito** = dados significativos ( $\alpha \leq 0.05$ ); área rachurada verde = relação original significativa



Com exceção da introdução do IDHM nas relações da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, assim como do PORTE e DISP\_LIV nas relações da 3ª série do Ensino Médio todos os outros fatores de teste, isoladamente, confirmaram as relações originais entre os indicadores do desempenho da escola e da competência do diretor escolar. Ou seja, apesar do IDHM externamente enfraquecer a relação original, a maioria dos fatores de teste internos à escola valida os dados apresentados na Tabela 8.

Porém, a introdução dos fatores de teste em conjunto alterou as relações originais da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Conforme pode ser observado nos modelos de regressão a seguir, a influência do conjunto dos fatores de teste nas relações originais de H1 é justificada pela presença do IDHM.



**Figura 18 Coeficientes dos indicadores do modelo de regressão para P8EF e P3EM**

Fonte: o autor

No modelo estabelecido com P8EF, o IDHM obteve um coeficiente de regressão padronizado (Beta) igual a 0,416, altamente significativo (sig = 0,000). Já no modelo estabelecido com P3EM, o IDHM obteve Beta igual a 0,448 e também significativo (sig = 0,012). A importância do IDHM nas regressões estabelecidas foi grande ao ponto de nenhum outro fator apresentar dados significativos. Ou seja, a competência do diretor, o “porte” da escola, a “complexidade da gestão”, a existência de “projeto pedagógico”, a “disponibilidade de livros” e a satisfação quanto às “condições de trabalho” perderam poder de explicação do desempenho escolar, na presença do IDHM.

Para compreender melhor a influência que o fator de teste desenvolvimento municipal exerce sobre as relações originais que se mostraram significativas, foram calculadas as correlações entre os indicadores (desempenho da escola e competência do diretor) para cada quartil desse fator de teste<sup>18</sup>. Sendo assim, quanto o IDHM é alto (3º e 4º quartis), é possível verificar que a competência do diretor, na dimensão funcional, tende a estar mais associada a mais altos desempenhos das escolas em português da 3ª série do Ensino Médio. Por outro lado, quanto o IDHM é baixo (1º e 2º quartis), conforme demonstra a Tabela 10, a competência do diretor escolar tende a estar mais associada a mais altos desempenhos em português na 8ª série do Ensino Fundamental.

**Tabela 10 Análise por quartis do IDHM**

IDHM	Correlação Pearson com DESMP_CERT	Português 8ª Série	Português 3º Ano
3º e 4º quartis	r	0,033	0,139
	a	0,575	0,057
	n	291	189
1º e 2º quartis	r	0,118	0,054
	a	0,098	0,511
	n	197	149

Fonte: o autor

Legenda: área rachurada verde representa onde a correlação se mostrou mais intensa.

Na Tabela 10 é possível verificar que o fator de teste “desenvolvimento municipal” agiu como variável condicionante. Considerando que o nível de significância não atingiu o limite estabelecido nesta pesquisa ( $\alpha = 0.05$ ), entretanto ficando bem próximo, pode-se supor que esse fator de teste não anulou a relação original, apenas a condicionou. Ou seja, sob determinados níveis de IDHM a relação entre competência do diretor escolar e o desempenho das escolas varia.

Todavia, a descoberta que o IDHM condiciona a relação entre competência do diretor escolar e o desempenho da escola, na 8ª série do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, aumenta o nível de compreensão, mas não o suficiente, pois não elucidada o porquê disto ocorrer. A dificuldade, nesse ponto, está em dispor de dados mais aprofundados dessa realidade que possam solucionar esse problema, sendo necessária uma complementação/investigação a partir desse limite analítico.

---

<sup>18</sup> Os quartis foram apresentados em agrupamentos (1º/2º e 3º/4º) ou individualmente (1º, 2º, 3º e 4º), dependendo da melhor forma de visualização e da análise dos dados.

Não obstante em todas as análises a competência do diretor se relacionar positivamente com o desempenho da escola, pode-se concluir que, após a introdução dos fatores de teste, a Hipótese 1 é confirmada com dados significativos ( $\alpha = 0.05$ ) perante a maioria dos fatores internos à escola e não é confirmada perante o fator externo à escola. Essa conclusão frustra, em parte, as expectativas iniciais de que a competência do diretor escolar, na dimensão funcional, relaciona-se positivamente com o desempenho da escola, revelando uma tendência/possibilidade de que isto seja verdadeiro.

Compreendendo o conceito de competência da mesma forma que a FLEM o compreende, ou seja, um conjunto de **conhecimentos**, **habilidades** e **atitudes** indispensáveis ao exercício de uma atividade específica, é possível admitir que as competências dos diretores escolares, elencadas na Tabela 1, não se relacionem com o desempenho escolar? A conclusão da Hipótese 1, quanto ao fator de teste IDHM e à luz da teoria sobre competência, apresentada na revisão da literatura, é à primeira vista contraditória. Caso a competência não se associe empírica e significativamente ao desempenho, o que faz sentido em todo o movimento acerca do enfoque da competência nas organizações? Qual seria a finalidade de teorias sobre as competências essenciais nas organizações, gestão de competência ou formação por competência?

Por outro lado, ampliando a discussão e comprovada que a escola faz diferença, principalmente em países em desenvolvimento como o Brasil, seria admissível afirmar que o “porte” da escola, a “complexidade da gestão”, a existência de “projeto pedagógico”, a “disponibilidade de livros” e a “satisfação quanto às condições de trabalho” não possuem relações significativas com o desempenho escolar, quando comparados ao IDHM? Ou seja, mesmo no Brasil, o nível socioeconômico da família é o que determina o desempenho escolar?

A bem da verdade, o resultado da Hipótese 1 não vai de encontro às correntes teóricas sobre competência ou determinantes do desempenho escolar. Os resultados das associações da competência do diretor e dos outros fatores relacionado à escola, enfraquecidos na presença do IDHM e aparentemente contraditórios à teoria, podem ser frutos de uma dessas possíveis causas:

- O IDHM, apesar de ser um índice que avalia um conjunto de indicadores associados ao nível educacional, renda e saúde de uma população, talvez não seja o melhor indicador do nível socioeconômico dos alunos. Isso

decorre que o IDHM mede o desenvolvimento de um município e não de uma comunidade escolar. Nesse sentido, em um município podem existir inúmeras escolas com perfis socioeconômicos bastante distintos.

- O recorte temporal utilizado na pesquisa pode ser insuficiente para avaliar a associação entre os indicadores dos conceitos de competência do diretor escolar, dos fatores de teste e o desempenho da escola. Nessa perspectiva, dados longitudinais ajudariam a esclarecer se essa é uma causa plausível.
- A proficiência do aluno pode estar indiretamente associada à competência do diretor escolar, como sugere o modelo conceitual de Soares (2005), apresentado na Figura 7. De acordo com esse modelo, estariam diretamente associados a influência do diretor os recursos físicos, humanos e pedagógicos, a organização social e o projeto pedagógico. Entretanto, assumir essa causa, ou seja, que o diretor indiretamente se relaciona com o desempenho dos alunos, é negar o papel esperado para os diretores escolares por políticas públicas como o Educar para Vencer da SEC. No Educar para Vencer, o diretor é o elemento decisivo da escola eficaz, como sugere a passagem abaixo:

As pesquisas são unânimes em apontar o diretor como peça-chave no sucesso de qualquer escola. Muitos dizem que a escola é a cara do seu diretor. A influência da pessoa do diretor é decisiva. É ele quem determina o clima emocional e intelectual da escola. É ele quem traça o rumo e assume a liderança. Ao entrar em uma escola onde o diretor é bom, percebe-se, no primeiro instante, que há uma diferença no ar. Igualmente, o diretor fraco puxa toda a escola para baixo. Portanto, de tudo que se pode fazer para tornar uma escola eficaz, o mais decisivo, de impacto mais imediato e mais determinante é escolher bem o seu diretor (BAHIA, 2000, p. 17).

- As competências funcionais dos diretores escolares, identificadas pelo processo de análise de cargo da FLEM (rever seções 3.1.1.1 e 3.1.1.2), podem não ser as competências determinantes para o desempenho cognitivo dos alunos. Neste caso, possuir maior desempenho na certificação da FLEM se associaria a outras dimensões do desempenho escolar. Um exemplo disso são as relações significativas entre a certificação das competências dos diretores e a capacidade de implementar o planejamento estratégico de forma autônoma, encontradas por Teixeira (2006).

- A análise de competências no modelo funcional (rever seção 2.1.3) pode ser limitada. Uma abordagem mais ampla, como a do modelo construtivista, poderia ser mais efetiva para se identificar e analisar competências e a sua associação com o desempenho. Essa possibilidade é o objeto da Hipótese 2.

#### 4.3 HIPÓTESE 2 (AS COMPETÊNCIAS DO DIRIGENTE ESCOLAR, AMPLIADAS PELO MODELO CONSTRUTIVISTA, SE RELACIONAM COM MAIS INTENSIDADE COM O DESEMPENHO ESCOLAR QUE AS COMPETÊNCIAS DERIVADAS APENAS DO MODELO FUNCIONAL)

Foram necessários os seguintes passos para a análise da Hipótese 2: 1º) compreender como os atributos de competência (experiência na educação, experiência na função, escolaridade e capacitação) se relacionam com o indicador DESMP\_CERT, que representa a dimensão **funcional** do conceito de competência; 2º) a partir dos atributos de competência, formar um índice que represente a competência na dimensão **construtivista**; 3º) correlacionar o índice de competência na dimensão **construtivista** com cada um dos indicadores do desempenho escolar em 2004; 4º) comparar os resultados obtidos com o índice de competência na dimensão **construtivista** como os resultados obtidos com o indicador de competência na dimensão **funcional**, já analisados na primeira hipótese; 5º) testar os resultados obtidos por meio da introdução de fatores de teste. A tabela a seguir resume essa operação:

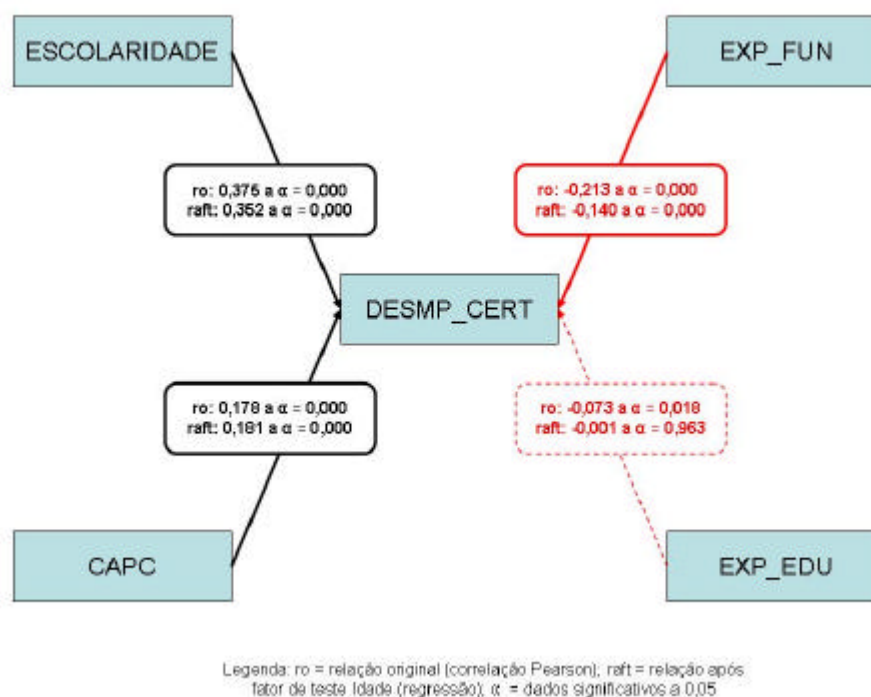
**Tabela 11 Resumo analítico do teste da Hipótese 2**

Indicadores de desempenho da escola	Indicadores de competência do diretor escolar na dimensão construtivista	Fatores de Teste	Método de análise estatística
Percentual de alunos proficientes em português na 4ª série do Ensino Fundamental (P4EF), na 8ª série do Ensino Fundamental (P8EF) e na 3ª série do Ensino Médio (P3EM)	Desempenho na certificação (DESMP_CERT) Experiência na Educação (EXP_EDU); Experiência na Função (EXP_FUN); Escolaridade (ESCOLARIDADE); Capacitação (CAPC)	Idade (IDADE); Desenvolvimento municipal (IDHM)	1º e 3º passos: Correlação Linear Simples (Pearson) 1º e 5º passos: Regressão Linear Múltipla 4º passo: comparação com os resultados de H1

Fonte: o autor

Para a compreensão do índice responsável por representar a dimensão **construtivista** do conceito de competência do diretor escolar foi necessário correlacionar os atributos de

competência utilizados na pesquisa (experiência na educação, experiência na função, escolaridade e capacitação) com o indicador de competência na dimensão funcional (DESMP\_CERT), conforme está demonstrado na Figura 19, que segue:



**Figura 19 Correlação Interna dos Atributos de Competência**

Fonte: o autor

As relações originais foram testadas, por meio da análise de regressão linear múltipla, com a introdução do fator de teste “idade” do diretor. Por meio dessa análise, ficou identificado que o atributo de competência “experiência na educação”, representada pelo indicador EXP\_EDU, não se correlaciona com o desempenho na certificação. A relação original entre os dois indicadores é espúria, ou seja, anulou-se ao introduzir o fator de teste “idade”.

As outras relações foram originalmente significativas e permaneceram assim após a introdução do fator de teste “idade”. Entretanto, os atributos de competência “escolaridade” e “capacitação” se relacionam positivamente com o desempenho na certificação, ao passo que a “experiência na função” se relaciona negativamente.

A relação negativa entre “experiência na função” e “desempenho na certificação” foi uma constatação surpreendente. É natural esperar que o “desempenho na certificação”, que é um indicador que representa a dimensão **funcional** do conceito de competência e que se origina

dos resultados obtidos pelos diretores nos exames de certificação ocupacional da FLEM, tivesse uma relação positiva com a “experiência na função”.

Essa contradição poderia ter sido explicada com a introdução do fator de teste “idade”. Entretanto, ao contrário do que ocorreu com a “experiência na educação”, a relação entre “desempenho na certificação” e “experiência na função” permaneceu negativa e significativa, mesmo eliminados os efeitos da “idade”.

Compreendidas as relações internas entre os atributos de competência com DESMP\_CERT, iniciou-se o 2º passo objetivando estabelecer, propriamente, o índice que representasse a dimensão **construtivista** do conceito de competência. Para tanto, inicialmente, foram correlacionados os atributos de competência com cada um dos indicadores do desempenho escolar, no intuito de identificar futuras influências de cada componente do índice. A Tabela 12 contém os resultados de tais correlações.

**Tabela 12 Correlação entre atributos de competência e desempenho escolar**

Atributos de competência	Correlação Pearson	Indicadores do desempenho escolar		
		P4EF	P8EF	P3EM
Desempenho na certificação <sup>19</sup>	<b>r</b>	0,089	<b>0,133</b>	<b>0,146</b>
	<b>a</b>	0,118	<b>0,003</b>	<b>0,007</b>
	<b>n</b>	310	<b>489</b>	<b>341</b>
Escolaridade	<b>r</b>	0,106	<b>0,137</b>	<b>0,162</b>
	<b>a</b>	0,064	<b>0,003</b>	<b>0,003</b>
	<b>n</b>	304	<b>485</b>	<b>338</b>
Experiência na Função	<b>r</b>	<b>0,200</b>	0,040	<b>-0,015</b>
	<b>a</b>	<b>0,001</b>	0,394	<b>0,799</b>
	<b>n</b>	<b>290</b>	453	<b>297</b>
Experiência na Educação	<b>r</b>	<b>0,139</b>	0,038	0,027
	<b>a</b>	<b>0,020</b>	0,435	0,645
	<b>n</b>	<b>279</b>	431	300
Capacitação	<b>r</b>	0,078	0,110	<b>0,196</b>
	<b>a</b>	0,108	0,056	<b>0,011</b>
	<b>n</b>	427	301	<b>167</b>

Fonte: o autor

Conforme pode ser observado na tabela anterior, concernente ao sentido das relações, os atributos de competência se correlacionam homogeneamente com os indicadores do desempenho escolar, ou seja, a predominância é de correlações positivas. Entretanto, essa homogeneidade não é obtida quanto à significância das relações. Isso implica imaginar que os atributos de competência, agindo em conjunto, podem influenciar positivamente as relações

<sup>19</sup> Obs.: dos dados são os mesmos apresentados na Tabela 8.

com os indicadores do desempenho escolar, apesar de alguns possuírem dados pouco significativos. Ademais, como alguns atributos de competência não se correlacionam ou se correlacionam negativamente entre si – é o caso da experiência na função e na educação em relação ao desempenho na certificação –, pode haver um efeito compensador em função do desempenho escolar.

Considerando esse comportamento, foi realizado um modelo de índice composto por indicadores quantitativos discretos dos atributos de competência (DESMP\_CERT, ESCOLARIDADE, EXP\_FUN, EXP\_EDU e CAPC). Ou seja, os dados dos atributos de competência foram transformados em valores 0 ou 1 para a composição do índice. O valor 0 (zero) foi atribuído aos valores inferiores ao percentil 50 de cada indicador/atributo. O valor 1 (um) foi atribuído aos valores superiores ao percentil 50 de cada indicador/atributo<sup>20</sup>, conforme a tabela que segue:

**Tabela 13 Composição do índice de competência na dimensão construtivista**

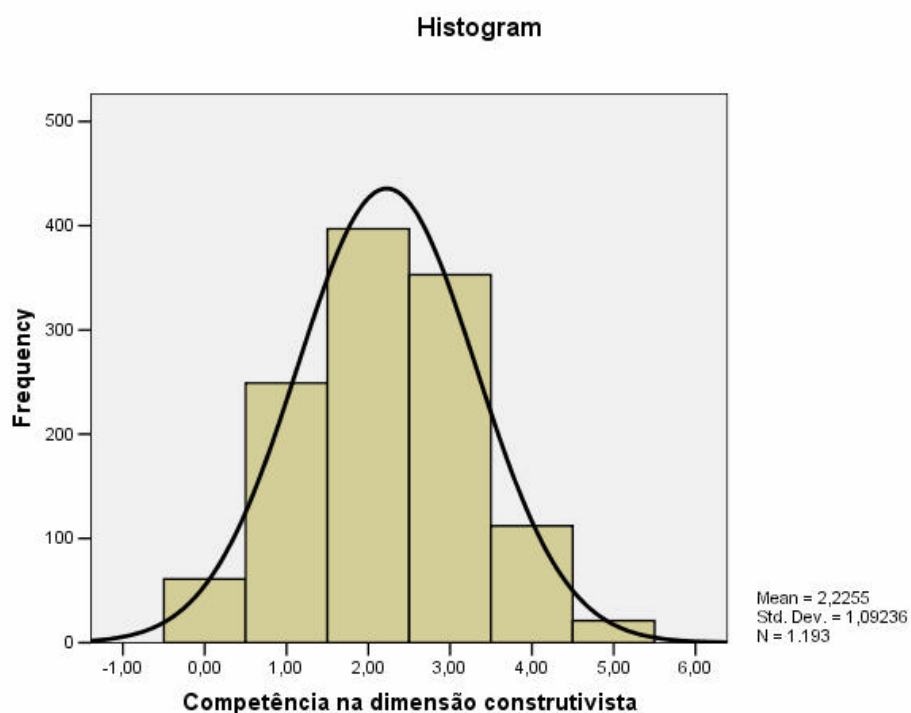
Indicador/atributo	Menores e maiores valores	Percentil 50	Frequência de dados com valores inferior ao percentil 50 (valor 0)	Frequência de dados com valores superiores ao percentil 50 (valor 1)
DESMP_CERT	0; 3,68	2,21	603 (50,5%)	590 (49,5%)
ESCOLARIDADE	1; 6	3	534 (45,4%)	643 (54,6%)
EXP_FUN	1,0; 34,0	5,63	461 (48,6%)	488 (51,4%)
EXP_EDU	0,1; 97,3	7,83	531 (50,1%)	528 (49,9%)
CAPC	0; 1	-	148 (26,7%)	406 (73,3%)

Fonte: o autor

O índice de competência do diretor escolar na dimensão construtivista, codificado como ICC, foi calculado pela soma dos valores de cada indicador/atributo de competência da Tabela 13, podendo variar de 0 a 5. A figura a seguir demonstra a distribuição apresentada pelo índice já calculado:

<sup>20</sup> O indicador CAPC já estava nessa escala (0 ou 1).





**Figura 20 Histograma do índice de competência do diretor escolar na dimensão construtivista**

Fonte: o autor

Depois de calculado o ICC, iniciou-se o terceiro passo analítico dessa hipótese, onde este índice foi relacionado com os indicadores do desempenho escolar por meio da correlação linear simples. Os resultados dessas correlações estão na tabela a seguir:

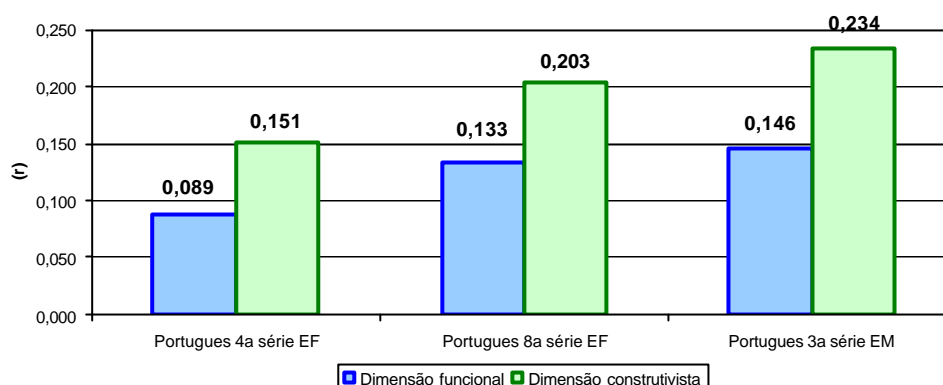
**Tabela 14 Relações entre o índice de competência do diretor escolar na dimensão construtivista e os indicadores de desempenho**

Índice de competência do diretor na dimensão construtivista (ICC)	Correlação Pearson	Indicadores do desempenho da escola		
		P4EF	P8EF	P3EM
	<b>r</b>	<b>0,151</b>	<b>0,203</b>	<b>0,234</b>
	<b>a</b>	<b>0,008</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
	<b>n</b>	<b>310</b>	<b>489</b>	<b>341</b>

Fonte: o autor

Constatando que todas as relações da Tabela 14 foram positivas e significativas, prosseguiu-se para o próximo passo metodológico: comparar os resultados obtidos das relações entre as dimensões funcional e construtivista do conceito de competência do diretor escolar,

estabelecidas com os indicadores do desempenho da escola. Para facilitar essa comparação, foi elaborado o gráfico a seguir:



**Figura 21 Dimensão funcional x dimensão construtivista**

Fonte: o autor

Como demonstra a Figura 21, para todos os indicadores do conceito de desempenho escolar, as relações estabelecidas com a dimensão **construtivista** do conceito de competência do diretor escolar são mais intensas e mais significativas que as relações estabelecidas com a dimensão **funcional**. Sendo assim, confirma-se a Hipótese 2 de que a competência construtivista do dirigente escolar se relaciona com mais intensidade com o desempenho escolar que a competência funcional.

Para finalizar os passos analíticos da Hipótese 2 e aumentar a compreensão sobre as relações estabelecidas entre o ICC e os indicadores de desempenho escolar, resta submeter as relações à presença de fatores de teste. Uma vez que o IDHM foi o fator de maior relevância na análise da Hipótese 1, submeteremos as relações originais de H2 apenas ao IDHM.

Como resultado, a presença do fator de teste IDHM retirou a significância da relação original entre ICC e P4EF, seguindo a tendência do que ocorreu na Hipótese 1. Entretanto, nas relações entre ICC e P8EF e P3EM, o IDHM não retirou a significância do modelo. Isto implica concluir que, além de mais significativa e mais intensa que as relações estabelecidas com a competência na dimensão funcional, duas de três relações entre os indicadores de desempenho e o ICC são confirmadas mesmo após a introdução do fator de teste IDHM.

Confirmada a Hipótese 2, a seguir são destacados conhecimentos revelados ao longo dos procedimentos metodológicos que merecem comentários:

- A não esperada correlação negativa entre os atributos de competência “desempenho na certificação” e “experiência na educação”. Considerando

que o processo de certificação da SEC/FLEM está relacionado às competências efetivas dos profissionais no trabalho (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000c, apud D`ALMEIDA, 2002), esperava-se que a experiência estivesse altamente relacionada com o desempenho dos diretores na referida certificação. Corroborando essa expectativa, o conceito empregado pela OIT (2002) para certificação ocupacional<sup>21</sup> revela a importância do reconhecimento da experiência do profissional em um processo de certificação. Entretanto, as correlações estabelecidas entre o desempenho na certificação e os outros atributos de competência (rever Figura 19) revelam a aproximação do processo de certificação da SEC/FLEM apenas com a escolaridade e a capacitação.

- A Tabela 12 revelou que os atributos de competência, utilizados para compor o ICC, relacionam-se com diferentes intensidades com os indicadores do desempenho escolar. O desempenho do diretor no processo de certificação, assim como a escolaridade e a capacitação estão mais associados aos indicadores da 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. As experiências dos diretores (na educação e na função) estão mais associadas ao indicador da 4ª série do Ensino Fundamental.
- Essa diferenciação nas associações, apresentada no item anterior, revela uma possível limitação no cálculo do ICC. Nesta investigação todos os indicadores/atributos de competência tiveram o mesmo peso na composição do ICC, ou seja, cada indicador/atributo contribuiu com 1/5 do total. Algumas questões surgem a partir dessa constatação: seria essa uma distribuição de pesos correta? Atribuindo pesos diferentes aos indicadores/atributos de competência na formulação do ICC obteríamos melhores resultados? Os pesos seriam os mesmos independentemente do indicador de desempenho escolar? Qual seria o melhor método para definição dos pesos dos indicadores/atributos de competência na composição do ICC?

---

<sup>21</sup> Conceito de certificação ocupacional: “Procedimento pelo qual se atesta a conformidade de uma pessoa a normas correspondentes a uma ocupação. É a reconhecimento ou o atestado expedido por órgão reconhecido e credenciado, da aptidão plena no exercício das tarefas e operações de uma ocupação para o trabalhador experiente, mesmo que não tenha cursado um sistema regular de formação.” (OIT, 2002, p. 20).

- Embora uma das três regressões tenha perdido significância após a introdução do fator de teste IDHM, o ganho de intensidade nas relações estabelecidas entre o ICC e os indicadores do desempenho escolar, frente aos valores encontrados na Hipótese 1, revelam empiricamente a importância da experiência, da capacitação e da escolaridade para os resultados de uma organização. Talvez, em uma organização escolar, esses atributos de competência sejam tão ou mais importantes que outros determinantes do desempenho escolar. É justamente isto que será abordado na terceira hipótese.

#### 4.4 HIPÓTESE 3 (AS COMPETÊNCIAS DO DIRIGENTE ESCOLAR, ANALISADAS NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA, SE RELACIONAM MAIS INTENSAMENTE COM O DESEMPENHO ESCOLAR QUE OS FATORES: PORTE DA ESCOLA, COMPLEXIDADE DA GESTÃO, DISPONIBILIDADE DE LIVROS PARA OS ALUNOS, EXISTÊNCIA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO).

Para esta hipótese foram seguidos os seguintes passos analíticos: 1º) aproveitando o índice de competência do diretor escolar na dimensão construtivista (ICC), relacioná-lo aos indicadores do desempenho escolar, juntamente com fatores de teste [porte da escola (PORTE), complexidade da gestão (COMP\_GEST), disponibilidade de livros (DISP\_LIV), projeto pedagógico (PROJ\_PED) e condição de trabalho (COND\_TRAB)]; 2º) hierarquizar os coeficientes obtidos no modelo de regressão elaborado no 1º passo. A tabela que segue resume essa operação:

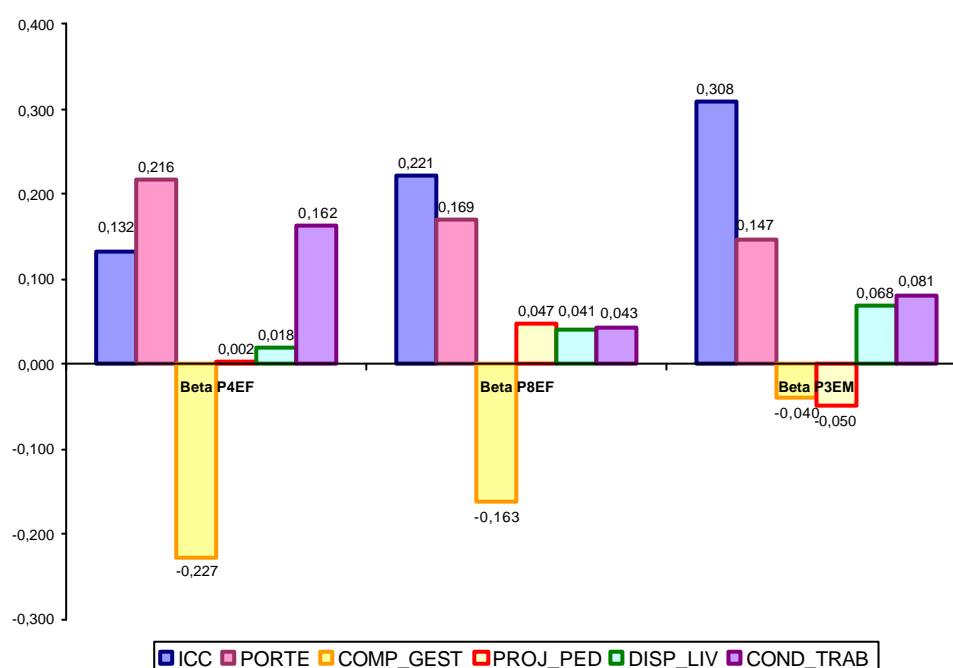
**Tabela 15 Resumo analítico do teste da Hipótese 3**

Indicadores de desempenho da escola	Indicadores de competência do diretor escolar na dimensão construtivista	Fatores de Teste	Método de análise estatística
Percentual de alunos proficientes em português na 4ª série do Ensino Fundamental (P4EF), na 8ª série do Ensino Fundamental (P8EF) e na 3ª série do Ensino Médio (P3EM)	Desempenho na certificação (DESMP_CERT) Experiência na Educação (EXP_EDU); Experiência na Função (EXP_FUN); Escolaridade (ESCOLARIDADE); Capacitação (CAPC)	Não se aplica	1º passo: Regressão Linear Múltipla

Fonte: o autor

Todas as regressões realizadas alcançaram o nível mínimo de significância estabelecido nessa pesquisa ( $\alpha = 0.05$ ), sendo que: a primeira regressão, estabelecida com o indicador do

desempenho escolar para a proficiência dos alunos em português na 4ª série do Ensino Fundamental (P4EF), obteve  $r = 0,326$ ; a segunda regressão, estabelecida para a 8ª série do Ensino Fundamental (P8EF), obteve  $r = 0,355$ ; e a terceira regressão, estabelecida para a 3ª série do Ensino Médio (P3EM), obteve  $r = 0,414$ . Esses resultados demonstram que os modelos de regressão, compostos pelo ICC e os fatores de teste internos à escola, possuem poder de explicação ( $r^2$ ) do desempenho escolar na ordem de: 10,6% para P4EF, 12,6% para P8EF e 17,2% para P3EM. O gráfico a seguir apresenta os coeficientes de regressão padronizados (Beta) de cada coeficiente:



**Figura 22** Coeficiente de regressão padronizado (Beta) nas regressões da Hipótese 3

Fonte: o autor

De acordo com o gráfico apresentado, na regressão com P4EF, o coeficiente mais importante é a COND\_TRAB, seguido pelo PORTE e o ICC. Na regressão com P8EF, o ICC é o mais importante, seguido pelo PORTE. Na última regressão, com P3EM, o ICC também é o mais importante, seguido pelo PORTE, pela COND\_TRAB e pela DISP\_LIV. É importante ressaltar que a “complexidade da gestão” é negativamente associada a todos os indicadores de desempenho escolar, assim como a existência de “projeto pedagógico” chegou a ser negativamente associada ao desempenho na 3ª série do Ensino Médio.

A partir desses resultados, conclui-se que, na maioria dos casos, o índice de competência do diretor escolar na dimensão construtivista é o fator mais intensamente relacionado com o desempenho escolar. Portanto, é validada a hipótese de que as competências do dirigente

escolar, analisadas na perspectiva construtivista, se relacionam mais intensamente com o desempenho escolar que os fatores: “porte” da escola, “complexidade da gestão”, “disponibilidade de livros” para os alunos, existência de “planejamento pedagógico” e satisfação em relação às “condições de trabalho”.

Recordando a discussão da Hipótese 1, quando a introdução dos fatores de teste frustrou a expectativa de uma associação positiva e significativa entre a competência do diretor escolar, na dimensão funcional, e os indicadores de desempenho escolar, aqui na Hipótese 3 esta frustração se reverteu. A luz da dimensão construtivista da competência do diretor escolar, assim como perante outros fatores internos à escola, o ICC além de se manter significativo é o fator de maior relevância no conjunto dos modelos apresentados.

Relembrando a discussão sobre os fatores determinantes do desempenho escolar e considerando que a escola faz diferença na aprendizagem dos alunos, a competência do diretor da escola – entendida construtivamente, por sua evidência funcional, experiência profissional, escolaridade e capacitações – mostrou-se ser um fator de suma importância e merecedor de atenção por parte de políticas públicas. Nesta perspectiva, as competências do diretor escolar corroboram conclusões sobre a importância de seu papel para o desempenho dos alunos e da escola.

Por outro lado, do ponto de vista da competência, o reconhecimento da experiência e da formação, além dos requisitos necessários à operação de uma função ou ocupação específica, também se mostrou importante ao ponto de ser decisivo aos resultados apresentados por esta pesquisa. Essa constatação está em acordo com a idéia de competências-chaves de Zúñiga (2004b), aquelas que podem ser utilizadas em vários contextos e que ampliam as possibilidades de atuação do profissional, seguindo também a linha da Escola Francesa.

Entretanto, as análises e os resultados desta hipótese suscitaram novas inquietações que merecem ser relatadas e possivelmente objeto de futuras investigações:

- Por que, ao contrário do que teoriza Mello (1994) (ver Tabela 22), a existência de “projeto pedagógico” nas escolas tem desempenho fraco e até negativo em relação aos indicadores do desempenho escolar?
- A “complexidade da gestão”, sendo um indicador criado para atender às necessidades desta investigação, poderia servir como insumo para definição de tipologias de escola? Ou seja, sendo este indicador negativamente relacionado ao desempenho das escolas, deveriam haver

políticas de redução da “complexidade da gestão” por meio da especialização do tipo de ensino oferecido?

- Porque o ICC, ao contrário do que ocorreu nas regressões com P8EF e P3EM, não foi o indicador/atributo de maior relevância na regressão com P4EF? As características do tipo de ensino de 4ª série, onde a presença dos pais é mais evidente e o nível de escolaridade é mais compatível com a média de escolaridade da população baiana<sup>22</sup>, seriam condicionantes da associação entre a competência do diretor escolar e o desempenho dos alunos?
- Sendo a competência do diretor da escola um fator empiricamente relacionado com o desempenho escolar, aumentando o estoque de competência da escola aumentaria o desempenho escolar? Essa é uma questão discutida na hipótese seguinte.

#### 4.5 HIPÓTESE 4 (EQUIPES COM MAIOR QUANTIDADE DE INDIVÍDUOS COMPROVADAMENTE COMPETENTES EM DIREÇÃO ESCOLAR SE ASSOCIAM A DESEMPENHO MAIOR QUE EQUIPES COM MENOR QUANTIDADE DE INDIVÍDUOS COMPROVADAMENTE COMPETENTES EM DIREÇÃO ESCOLAR).

Foram necessários os seguintes passos analíticos para a verificação dessa Hipótese: 1º) correlacionar a taxa que mede a quantidade de profissionais certificados pela FLEM em direção escolar para cada 1000 alunos (COMP\_EQUIP) com os indicadores do desempenho escolar; 2º) testar as relações encontradas por meio dos fatores de teste. Esta operação está resumida na tabela a seguir:

---

<sup>22</sup> Segundo o IBGE (2006) a média de escolaridade da população baiana com pelo menos de 15 anos é de 5,7 anos.

**Tabela 16 Resumo analítico do teste da Hipótese 4**

Indicadores de desempenho da escola	Indicador da competência do diretor escolar na dimensão funcional	Fatores de Teste	Método de análise estatística
Percentual de alunos proficientes em português na 4ª série do Ensino Fundamental (P4EF), na 8ª série do Ensino Fundamental (P8EF) e na 3ª série do Ensino Médio (P3EM)	Competência equipe (COMP_EQUIP)	Porte da escola (PORTE), desenvolvimento municipal (IDHM)	2º passo: Correlação Linear Simples (Pearson) 3º passos: Regressão Linear Múltipla

Fonte: o autor

Diferentemente do DESMP\_CERT – trabalhada até a Hipótese 3 como indicador que reflete o desempenho dos diretores nos exames de certificação –, a taxa competência da equipe (COMP\_EQUIP) reflete a quantidade relativa, em cada escola, de profissionais certificados no processo de certificação ocupacional para dirigente escolar da SEC/FLEM, ou seja, aqueles que lograram sucesso em todas as etapas do processo de certificação ocupacional, superando as linhas de corte de cada uma das três etapas.

Correlacionando a taxa COMP\_EQUIP com os indicadores do desempenho escolar, foram obtidos os resultados descritos na tabela seguinte:

**Tabela 17 Correlação entre competência da equipe e desempenho escolar**

Taxa de competência da equipe (COMP_EQUIP)	Correlação Pearson	Indicadores do desempenho da escolar		
		P4EF	P8EF	P3EM
	<b>r</b>	0,091	0,082	<b>0,113</b>
	<b>a</b>	0,110	0,069	<b>0,014</b>
	<b>n</b>	310	489	<b>341</b>

Fonte: o autor

Considerando apenas os resultados significativos ( $\alpha = 0,05$ ), pôde-se observar que apenas a relação estabelecida entre COMP\_EQUIP e P3EM conseguiu ser significativa. Todas as outras não obtiveram o nível mínimo de significância.

Entretanto, as relações entre a taxa de competência da equipe e os indicadores de desempenho podem estar sendo influenciadas pelo “porte” da escola. Por exemplo, uma escola de pequeno “porte” com apenas um profissional certificado tem taxa de competência maior que uma escola de grande “porte” com apenas um profissional certificado. Como visto na Tabela 5, o “porte” da escola está associado significativamente com os indicadores do desempenho



escolar. Dessa maneira, mesmo com um taxa maior, a escola de pequeno “porte” poderia apresentar uma associação mais fraca com o desempenho escolar que a escola de maior “porte”. Por esse raciocínio, as relações foram recalculadas sendo controlado o “porte” da escola. A tabela a seguir apresenta os resultados de regressões encontrados.

**Tabela 18 Regressão entre competência da equipe e desempenho escolar, controlado o porte da escola**

Taxa de competência da equipe (COMP_EQUIP) controlada pelo porte da escola	Regressão	Indicadores do desempenho da escolar		
		P4EF	P8EF	P3EM
	<b>Beta</b>	0,101	<b>0,097</b>	<b>0,158</b>
	<b>Sig</b>	0,073	<b>0,030</b>	<b>0,002</b>
	<b>n</b>	309	<b>488</b>	<b>340</b>

Fonte: o autor

Nessa nova perspectiva, a relação entre a taxa de competência da equipe com o indicador do desempenho escolar P8EF, quando controlado o “porte”, torna-se significativo.

Seguindo os passos analíticos para verificar esta hipótese, os resultados foram submetidos à análise com o fator de teste desenvolvimento municipal (IDHM). Para tanto, foram feitas regressões das quais os resultados frustraram a expectativa de encontrar dados significativos. Em todas as relações, como aconteceu na H1, o IDHM agiu como variável extrínseca, eliminando a significância da relação original entre COMP\_EQUIP e P3EM. As outras relações, que já não eram significativas, permaneceram não-significativas.

Nesta perspectiva, conclui-se que, apesar de obterem relações positivas, uma maior taxa de profissionais certificados não está significativamente associada a desempenhos escolares maiores. Ou seja, não se confirma que equipes com maior quantidade de indivíduos comprovadamente competentes em direção escolar se associam a desempenho maior que equipes com menor quantidade de indivíduos comprovadamente competentes em direção escolar.

Cabe ressaltar que os comentários acerca da competência do diretor escola, na dimensão funcional, feitas na discussão dos resultados da Hipótese 1, cabem nesta hipótese. Isto se justifica na medida em que as duas hipóteses (1 e 4) utilizam, como indicadores da competência do diretor, dados resultantes do processo de certificação da SEC/FLEM. Outro comentário é que, por limitações da base de dados, só foi possível estabelecer uma taxa de competência da equipe na dimensão funcional. Talvez uma taxa com dados da dimensão

construtivista da competência dos diretores escolares alcançasse melhores resultados, a espelho do ocorrido na Hipótese 2.

#### 4.6 RESUMO DOS RESULTADOS

Os resultados alcançados, com a análise e teste das quatro hipóteses, possibilitaram as seguintes conclusões:

- 1) Há uma tendência de existir mais alto desempenho dos alunos onde há diretores mais competentes, na dimensão **funcional**. Essa tendência é comprovada com dados significativos perante a maioria dos fatores de testes intrínsecos à escolar. Entretanto, não foram encontradas relações significativas após a introdução do fator de teste IDHM.
- 2) A competência do diretor escolar, na dimensão **construtivista**, relaciona-se com mais intensidade e de maneira mais significativa com o desempenho escolar do que a competência na dimensão **funcional**. Duas das três relações da dimensão **construtivista** permaneceram significativas após a introdução do fator de teste IDHM.
- 3) A competência do diretor escolar, na dimensão **construtivista**, apresentou ser, no conjunto das relações estabelecidas com o desempenho escolar, o fator interno à escola de maior relevância.
- 4) Há uma tendência de existir maior desempenho escolar quando houver uma maior taxa de competência da equipe, na dimensão **funcional**. Entretanto, as relações não se mostraram significativas após a introdução do IDHM.

## 5 CONCLUSÃO

O quinto e último capítulo dessa presente dissertação, capítulo conclusivo, está estruturado em três seções, a saber: a primeira seção é um resumo executivo que objetiva sintetizar o percurso realizado por essa pesquisa e apresentar as conclusões da análise das hipóteses; a segunda seção se caracteriza por discutir as contribuições dessa investigação para gestores de pessoas e de estratégias organizacionais, assim como para formuladores de políticas públicas na área educacional; e a terceira seção que apresenta as considerações finais, com as limitações da pesquisa e indicações de temas para futuras investigações e estudos.

### 5.1 RESUMO EXECUTIVO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre os conceitos de competência do diretor escolar, com dados provenientes do Projeto Certificação Ocupacional dos Profissionais da Educação, e de desempenho escolar, com dados originados do Projeto Avaliação Externa do Ensino. Ambos os projetos pertencentes ao Programa Educar para Vencer, uma política pública para a educação realizada pela Secretaria da Educação da Bahia a partir de 1999.

Como visto na introdução, o Educar para Vencer teve como objetivo corrigir a enorme dívida social frente aos avanços do Estado no plano econômico, revertendo o quadro educacional do momento de sua implantação, por meio da elevação da qualidade do ensino público. Nesse sentido, foram desenvolvidos seis projetos: Projeto Regularização do Fluxo Escolar de 1ª à 4ª Série, Projeto Regularização do Fluxo Escolar de 5ª à 8ª Série, Projeto Fortalecimento da Gestão Escolar, Projeto Capacitação Gerencial das Unidades Municipais de Educação, Projeto Avaliação Externa do Ensino e Projeto Certificação Ocupacional dos Profissionais da Educação.

Iniciou-se a pesquisa com a dúvida de como, no ano de 2004, as competências dos dirigentes escolares se relacionavam com o desempenho das escolas estaduais da Bahia. Para dirimir essa dúvida, o primeiro passo foi realizar uma revisão da literatura sobre os conceitos competência e desempenho escolar.

O termo competência pode ser entendido ou conceituado de diversas formas e utilizado para inúmeros propósitos, não havendo um consenso entre os autores visitados. Entretanto, foi possível identificar escolas de pensamento (ex. inglesa, francesa), campos ou abordagens de utilização (a da organização, a da gestão e recursos humanos e a da sociologia da educação e do trabalho) e métodos de análise de competência (o condutivo, o funcional e construtivista).

Foi vista a importância do diretor para a organização escolar e algumas descrições de suas competências. Uma dessas descrições, feita pelo Projeto Certificação Ocupacional dos Profissionais da Educação (ver Tabela 1 ou APÊNDICE C), reúne as competências do diretor escolar em seis dimensões: 1) Desenvolvimento Integral dos Alunos e Implementação do Currículo; 2) Desenvolvimento de Equipe; 3) Administração da Escola; 4) Visão e Planejamento Estratégico; 5) Estabelecimento e Ampliação de Relacionamentos; e 6) Gestão do Processo Pedagógico.

A competência do diretor escolar trabalhada nessa pesquisa teve como escolhas teóricas o modelo funcional e o modelo construtivista. No modelo funcional, o conceito de competência foi entendido como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à realização de uma tarefa ou função. O modelo construtivista, além dos atributos anteriores, incluiu no seu conceito a experiência, a escolarização e a capacitação.

O desempenho de uma organização, por sua vez, deixa de ser unicamente relacionado à aspectos financeiros e econômico e assume abordagens mais balanceadas. Nessas abordagens, também é importante a satisfação dos clientes, a qualidade dos produtos, a imagem, o capital intelectual, a imagem e outros fatores menos tangíveis.

Em relação à organização escolar, apesar de também poder associar o seu desempenho à grande quantidade de fatores, optou-se por utilizar a proficiência dos alunos. Essa opção está baseada na perspectiva de que a aprendizagem é a maior função social de uma escola, ou seja, a função primordial da escola é ensinar. Assim como apresentam Soares (2005) e Bahia (2000): *se o aluno aprende a escola é boa*.

A maneira como as pesquisas identificam a influência da escola sobre a aprendizagem dos alunos evoluiu bastante nos últimos trinta anos. Inicialmente, a partir do Relatório Coleman (1966), imaginava-se que a escola pouco tinha a contribuir com a aprendizagem dos alunos, o que contava era o status socioeconômico das famílias. Entretanto, em pesquisas mais recentes, algumas delas desenvolvidas em países subdesenvolvidos, foi observado empiricamente a contribuição da escola na aprendizagem do aluno.

Sem desmerecer a importância do status socioeconômico, inúmeras pesquisas nacionais e internacionais partiram para investigar qual escola estava fazendo diferença, ou seja, quais eram os fatores que determinavam o desempenho escolar. As conclusões variam na medida em que varia o contexto em que a escola se encontra. Não obstante, sabe-se que no contexto brasileiro o porte da escola, o tempo de estudo, a disponibilidade de recursos e facilidades

educacionais, as características do professor, o clima escolar, as características dos alunos, a autonomia escolar e o perfil da gestão têm relação ou impactam na aprendizagem dos alunos.

À luz da fundamentação teórica e na perspectiva de solucionar o problema de partida, foram idealizadas quatro hipóteses:

- As competências do dirigente escolar, derivadas da análise funcional, relacionam-se positivamente com o desempenho escolar.
- As competências do dirigente escolar, ampliadas pelo modelo construtivista, relacionam-se com mais intensidade com o desempenho escolar que as competências derivadas apenas do modelo funcional.
- As competências do dirigente escolar, analisadas na perspectiva construtivista, relacionam-se mais intensamente com o desempenho escolar que os fatores: “porte” da escola, “complexidade da gestão”, “disponibilidade de livros” para os alunos, existência de “planejamento pedagógico” e satisfação em relação às “condições de trabalho”.
- Equipes com maior quantidade de indivíduos comprovadamente competentes em direção escolar se associam a desempenho maior que equipes com menor quantidade de indivíduos comprovadamente competentes em direção escolar.

Como objeto de estudo, portanto, esta investigação teve de um lado o desempenho dos diretores escolares no processo de certificação ocupacional da SEC/FLEM, pertencente ao Projeto Certificação Ocupacional dos Profissionais da Educação, e de outro lado o desempenho médio dos alunos nos testes padronizados de português, realizados pela SEC/UFBA pelo Projeto Avaliação Externa do Ensino.

Das 1867 escolas estaduais registradas no Censo Escolar de 2004, foram utilizados como base da análise dados de 1193 (64%). Essas 1193 obedeciam ao critério utilizado na investigação para definição da amostra: os diretores dessas escolas deveriam ter se submetido ao processo de certificação ocupacional da SEC/FLEM (certificados ou não), assim como ter gerenciado a escola durante todo o ano letivo de 2004.

Como ferramenta de análise, utilizou-se os softwares Excel e SPSS e, como métodos estatísticos, a correlação linear simples e a regressão linear múltipla. Para ampliar o conhecimento sobre os resultados das relações encontradas, foram introduzidos fatores de

teste relacionados teórica e empiricamente com o desempenho escolar ou a competência do diretor: “idade” do diretor, “porte” da escola, “complexidade da gestão”, existência de “projeto pedagógico”, “disponibilidade de livros”, satisfação com as “condições de trabalho” e “desenvolvimento municipal”.

Na maioria dos casos, os resultados apresentados pela análise das quatro hipóteses seguiram as expectativas iniciais. A seguir serão apresentadas as conclusões de cada hipótese.

### **5.1.1 Conclusões das análises das hipóteses**

Dada a importância do Programa Educar para Vencer e de seus projetos, enquanto política pública da educação do Governo da Bahia vigente nos últimos anos, havia, por parte do autor, forte expectativa em relação à primeira hipótese. Para essa hipótese o conceito de competência do diretor escolar é abordado por meio da análise funcional e os dados são originados exclusivamente do desempenho dos diretores escolares no processo de certificação ocupacional da SEC/FLEM. Associar o desempenho dos diretores na certificação aos resultados de seus alunos nos testes de avaliação externa do ensino é, sem dúvida, iniciar um processo de validação desses dois projetos (Certificação e Avaliação) e do Programa, de maneira geral. Além disso, é por à prova todo esforço e recursos despendidos pelo Governo do Estado da Bahia, pela Fundação Luís Eduardo Magalhães e pela Universidade Federal da Bahia na busca da melhoria da qualidade do ensino público baiano.

De maneira geral, os resultados das análises da primeira hipótese revelaram ter uma associação positiva entre a competência do diretor escolar, na dimensão funcional, com o desempenho das escolas. Essa relação é mais intensa e significativa nas séries mais avançadas (8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio). Na quarta série do ensino fundamental, a relação é positiva, porém não significativa.

Dois comentários merecem ser feitos com relação a essa hipótese. O primeiro é que as correlações estabelecidas são baixas (o maior coeficiente ( $r$ ) encontrado foi de 0,146 para a 3ª série do Ensino Médio), como baixas também são as correlações entre os fatores internos à escola no desempenho dos alunos, disponíveis na literatura. O segundo comentário é que, ao introduzir os fatores de testes nas relações originais, entre competência do diretor escolar e o desempenho dos alunos, observou-se que, os fatores de teste internos à escola (porte, complexidade da gestão, projeto pedagógico, disponibilidade de livros e condições de trabalho) mantiveram as relações originais significativas, ao passo que o fator de teste externo à escola (desenvolvimento municipal) retirou das relações originais o nível de significância.

A partir desses dados, pode-se verificar que a Hipótese 1 é confirmada com os fatores de teste internos à escola e não é confirmada com o fator de testes externo, frustrando, em parte, a expectativa inicial. Ou seja, **conclui-se que existe uma tendência de que as competências do dirigente escolar, derivadas da análise funcional, relacionam-se positivamente com o desempenho escolar.**

Na Hipótese 2, a competência do diretor escolar foi ampliada ao modelo construtivista. Para tanto, foi elaborado o Índice de Competência Construtivista (ICC) que reúne dados da competência do diretor escolar na dimensão funcional, da experiência na função e na educação, do nível de escolaridade e da participação em capacitações recentes.

Todas as correlações entre o ICC e os indicadores de desempenho da escola se mostraram mais significativas e mais intensas que as correlações encontradas na Hipótese 1, confirmando a expectativa inicial. Diante desse fato, **pode-se concluir que as competências do dirigente escolar, ampliadas pelo modelo construtivista, relacionam-se com mais intensidade com o desempenho escolar que as competências derivadas apenas do modelo funcional.**

Não obstante à comprovação da Hipótese 2, as relações originais entre o ICC e os indicadores do desempenho escolar foram submetidas à presença do fator de teste externo à escola (desenvolvimento municipal). Ao contrário do que aconteceu na primeira hipótese, o fator de teste externo à escola não retirou o nível de significância de duas das três relações originais. Esse resultado aumentou a segurança em validar a segunda hipótese.

Na terceira hipótese foram feitas regressões lineares múltiplas para saber qual dos fatores internos à escola (incluindo o ICC) possuía maior poder de explicação perante os indicadores do desempenho escolar. Na regressão estabelecida na 4ª série do Ensino Fundamental, o coeficiente mais importante é a “condição de trabalho”, seguido pelo “porte” da escola e, depois, o ICC. Na regressão da 8ª série do Ensino Fundamental, o ICC foi o mais importante, seguido pelo “porte” da escola. Na última regressão, da 3ª série do Ensino Médio, o ICC também foi o mais importante, seguido pelo “porte” da escola, pela “condição de trabalho” e pela “disponibilidade de livros”.

Observando o conjunto dos resultados, pode-se validar a Hipótese 3, confirmando a expectativa inicial. Ou seja, **conclui-se que, na maioria dos casos, as competências do dirigente escolar, analisadas na perspectiva construtivista, relacionam-se mais intensamente com o desempenho escolar que os fatores: “porte” da escola,**

**“complexidade da gestão”, “disponibilidade de livros” para os alunos, existência de “projeto pedagógico” e satisfação em relação às “condições de trabalho”.**

A análise da quarta hipótese voltou a utilizar dados da competência do diretor escolar na dimensão funcional. Entretanto, foi elaborada uma taxa para medir a quantidade de profissionais certificados em direção escolar pela FLEM para cada 1000 alunos. Essa taxa, denominada COMP\_EQUIP foi correlacionada aos indicadores de desempenho escola, na perspectiva de que ao aumentar a taxa aumentar-se-ia também o desempenho dos alunos.

Controlando as relações entre COMP\_EQUIP e os indicadores do desempenho escolar pelo “porte” das escolas, pode-se verificar que existe uma associação positiva. Essa associação não foi significativa para os dados da 4ª série do Ensino Fundamental. Entretanto, confrontando essas relações com o fator de teste externo à escola (IDHM), observou-se que nenhuma relação permaneceu significativa.

A partir dos dados encontrados após a introdução do fator de teste, observa-se que a Hipótese 4 não é validada, frustrando a expectativa inicial. Ou seja, **conclui-se que apenas é possível verificar uma tendência de que equipes com maior quantidade de indivíduos comprovadamente competentes em direção escolar se associam a desempenho maior que equipes com menor quantidade de indivíduos comprovadamente competentes em direção escolar.**

A presente investigação, portanto, confirmou duas hipóteses (H2 e H3) e não confirmou outras duas: H1 e H4.

## 5.2 CONTRIBUIÇÕES

Essa pesquisa, ao revisar a literatura sobre a competência do diretor escolar e o desempenho da escola e correlacionar esses dois conceitos, produziu conhecimentos referentes ao contexto baiano, que podem ser entendidos como contribuições à formação de políticas públicas para educação e ao processo de certificação de pessoas por competência:

- A competência do diretor escolar pode, a partir das análises das hipóteses dessa pesquisa, ser considerada como mais um fator empiricamente associado ao desempenho escolar.
- A importância da competência do diretor escolar para o desempenho dos alunos, frente a outros fatores internos à escola, deve ser refletida em termos de políticas públicas.



- A competência do diretor escolar está mais associada às séries mais avançadas na escolarização (8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio), ao passo que a experiência do diretor está mais associada às séries mais iniciais como a 4ª série do Ensino Fundamental.
- A certificação de dirigentes escolares está mais associada à escolarização e capacitação e inversamente associada à experiência.
- A certificação de dirigentes escolares, além de estar associada à dimensão administrativa, como verificou Ferreira (2003), também está associada à dimensão pedagógica da escola.
- A evidência da importância da análise construtivista das competências como base para sistemas de certificação, formação e gerenciamentos por competência.

Nesse íterim, apresentam-se a seguir pontos/implicações que o autor destaca, frente às discussões sobre competência do diretor escolar e desempenho das escolas realizadas ao longo da dissertação, e que podem servir como referencial para gestores de recursos humanos, estratégias organizacionais, formuladores de políticas públicas e sistemas de formação e certificação de pessoas por competência.

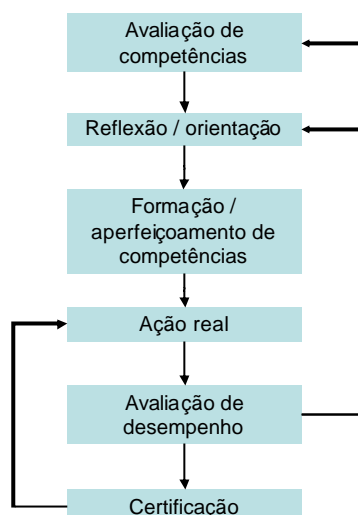
O primeiro ponto a destacar é que a recente valorização das pessoas na gestão e estratégia das organizações faz sentido à luz dos resultados encontrados nesta pesquisa. Organizações que comportam profissionais competentes provavelmente possuem vantagens competitivas, caso seus competidores não possuam profissionais com as mesmas características. Em si essa não é uma conclusão nova. O que é novo, ao menos na literatura brasileira, é a forma de se observar esse fenômeno a partir de dados empíricos de larga escala. Possivelmente, em futuro próximo, poderão existir instrumentos mais sofisticados que melhorem a precisão das análises e que possam potencializar as possibilidades das competências dos profissionais para o desempenho de suas organizações.

Um segundo ponto implica em também se destacar a necessidade de refinar e atualizar os instrumentos de certificação ocupacional, ora utilizados no processo para dirigentes escolares da Bahia. Uma reavaliação e atualização das competências dos diretores escolares, objeto da certificação, poderia aumentar os coeficientes de correlação com o desempenho escolar, encontrados por essa pesquisa.

O terceiro ponto é referente à necessidade de implantação ou intensificação de políticas de formação das competências dos profissionais, principalmente no que compete aos dirigentes escolares baianos. Com os dados do desempenho dos diretores no processo de certificação ocupacional da FLEM foi possível verificar, em uma escala de 0 (menor competência) a 4 (maior competência), um valor médio de 1,9 e mediano de 2,2. Ou seja, há grande quantidade de competência ainda por ser desenvolvida pelos gestores escolares avaliados. Os dados do processo de certificação de dirigentes escolar da FLEM são extremamente ricos na possibilidade de localizar quais competências precisam ser desenvolvidas e qual o público candidato ou prioritário a essas capacitações.

O quarto ponto também reforça o argumento anterior. Apesar da Lei n.º 8.261 instituir a certificação como critério para ocupar o posto de diretor escolar na Rede Estadual de Ensino da Bahia (BAHIA, 2002), das 1193 escolas analisadas 620 (52%) não possuíam diretores certificados pela FLEM em 2004. Ou seja, apesar de se submeterem ao processo de certificação da FLEM, esses 620 diretores não obtiveram escores suficientes nos testes para serem aprovados e certificados. Essa é uma realidade preocupante, uma vez que vai de encontro à Lei e às evidências empíricas demonstradas por essa pesquisa, que a maior competência do diretor escolar está associada aos maiores desempenhos escolares.

A evidência de que as competências do diretor escolar observadas por meio da dimensão construtivista é potencialmente mais importante para o desempenho escolar que as competências resultantes da dimensão funcional implica na necessidade e oportunidade de melhoria do sistema de certificação vigente para os diretores escolares da Bahia. A diferença basilar do modelo construtivista é que a competência é vista em um processo contínuo de avaliação, formação, ação e reflexão. Nesta perspectiva, a certificação seria o resultado de um processo similar ao apresentado na Figura 23.



**Figura 23 Sistema construtivista de certificação de competências**

Fonte: o autor

O sistema exposto pela Figura 23 se inicia pela avaliação das competências para uma determinada ocupação ou profissão. Essa avaliação resulta em um diagnóstico minucioso das competências reveladas e não reveladas pelo indivíduo, assim como em que grau essas competências foram reveladas. Esse diagnóstico é base para a reflexão do indivíduo e orientação proporcionada pela organização. A ideia é que o profissional encontre respaldo para formar o seu plano de desenvolvimento de competências e que a organização saiba as reais necessidades de seus funcionários para a realização de ações de capacitação e formação mais eficazes. A formação das competências é completada por períodos de ação real, ou seja, os profissionais experimentam na prática as competências teoricamente desenvolvidas em capacitação ou treinamento. Esse período de ação real se constitui em palco para avaliação das habilidades e atitudes dos profissionais, dificilmente avaliadas por testes e exames tradicionais. O desempenho obtido após o período de ação real serve como evidência das competências adquiridas. Caso o desempenho dos profissionais se revele satisfatório, eles são certificados, caso contrário, retornam para nova avaliação de competências e/ou orientação, reiniciando o ciclo. Os profissionais certificados têm seus desempenhos constantemente avaliados. Na eventualidade de desempenho insatisfatório, esses profissionais, mesmo certificados, retornam para novo período de orientação e formação.

### 5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar a dissertação é importante registrar as limitações dessa investigação, assim como temas e inquietações para futuras pesquisas. Neste sentido, têm-se as seguintes limitações dessa pesquisa:

- A primeira limitação diz respeito ao corte temporal. A pesquisa, configurada à disponibilidade dos bancos de dados consultados, utilizou apenas dados do ano de 2004, o que pode não ser suficiente para determinar relações entre conceitos tão complexos como o da competência do diretor escolar e o do desempenho das escolas. Neste sentido, uma investigação com dados longitudinais pode acrescentar novos conhecimentos, validar dados já descobertos ou refutar resultados apresentados nesta dissertação.
- A segunda se refere aos indicadores utilizados na pesquisa, os quais podem não ser os melhores indicadores dos fenômenos observados. Apesar do ponto forte dessa pesquisa ser a utilização de duas bases de dados consolidadas e confiáveis – a do Projeto Certificação Ocupacional dos Profissionais da Educação e a do Projeto Avaliação Externa do Ensino –, os dados existente nestas bases se tornam os limites da própria representação dos conceitos. Um exemplo disso é a utilização do IDHM como indicador do nível socioeconômico dos alunos. Outro exemplo é o ICC, composto por dados da escolarização, experiência, capacitação e desempenho na certificação. A solução desta limitação seria, com base na teoria revisada, a criação de instrumentos de coleta de dados mais apropriados aos propósitos da pesquisa e que pudessem produzir maior quantidade de conhecimento. Infelizmente, essa solução não foi possível às condições dessa investigação.
- A terceira limitação, fruto do corte temporal e das técnicas de análise estatística, é a impossibilidade de concluir que o desempenho escolar é efeito da competência do diretor. As correlações encontradas, significativas ou não, são associações que podem indicar uma tendência de que um fator seja causa de outro, entretanto, não é possível, com os dados e técnicas utilizados, confirmar isto.

O avanço proporcionado nesta pesquisa para a compreensão sobre a relação entre competência do diretor escolar e o desempenho da escola é importante, entretanto, insuficiente. Cabem novas pesquisas e investigações para retomar aspectos aqui analisados, aprofundando e expandindo a discussão. Para finalizar essa dissertação, a seguir são sugeridos alguns pontos que podem ser objetos de novos empreendimentos investigativos:

- Por que o IDHM, apesar das críticas que possam ser feitas a este indicador, anulou a maioria das relações significativas (incluído às estabelecidas com os outros fatores de teste) estabelecidas nas análises das hipóteses? Seria esta uma evidência de maior ou menor iniquidade municipal na oferta dos serviços educacionais da Rede Estadual de Ensino da Bahia?
- Uma vez que existe associação empírica entre competência e desempenho, qual o impacto, no sentido da relação causa-efeito, da maior competência do diretor escolar no desempenho de seus alunos?
- Já que as competências, analisadas na dimensão construtivistas, apresentam maior correlação com o desempenho escolar que as competências analisadas no modelo funcional, como utilizar essa evidência para incrementar/aperfeiçoar processos de certificação de pessoas?
- Por que a experiência do diretor escolar está mais associada às séries iniciais (4ª série do Ensino Fundamental), enquanto a sua competência está mais vinculada às séries finais (8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio)?
- Por que o maior estoque de competências em direção escolar em uma escola não se relaciona com maior desempenho dos alunos? Seria isto um reflexo do modelo de gestão da escola?

## REFERÊNCIAS

AGUDELO, Santiago. **Certificación de competencias laborales. Aplicación en Gastronomía**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1998.

AZEVEDO, José S. G. de; GHIRARDI, André G.; SANTOS, Luciano D.; JÚNIOR, Gileno N. P. **Análise Multivariada de Indicadores de Desempenho Escolar: Impactos de variáveis sócio-econômicas**. Salvador: UFBA, 2002.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Gerenciamento da escola eficaz: conceitos e instrumentos**. Salvador, 2000.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado**, Salvador, 30 mai. 2002. Disponível em: <[http://www2.bahia.ba.gov.br/CGI-BIN/om\\_isapi.dll?clientID=7033855&headingswithhits=on&infobase=lo&jump=LO%208.261&softpage=Doc\\_Frame\\_Pg42#JUMPDEST\\_LO%208.261](http://www2.bahia.ba.gov.br/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=7033855&headingswithhits=on&infobase=lo&jump=LO%208.261&softpage=Doc_Frame_Pg42#JUMPDEST_LO%208.261)>. Acesso em: 24 fev. 2007.

\_\_\_\_\_. (a). Governador, 2003 (Paulo Souto). **O futuro a gente faz: plano estratégico da Bahia**. Salvador: Secretaria do Planejamento, 2003.

\_\_\_\_\_. (b). Lei n.º 8.889, de 01 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a estrutura dos cargos e vencimentos no âmbito do Poder Executivo do Estado da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, 02 dez. de 2003. Disponível em: <[http://www2.bahia.ba.gov.br/CGI-BIN/om\\_isapi.dll?clientID=7033855&headingswithhits=on&infobase=lo&jump=LO%208.889&softpage=Doc\\_Frame\\_Pg42#JUMPDEST\\_LO%208.889](http://www2.bahia.ba.gov.br/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=7033855&headingswithhits=on&infobase=lo&jump=LO%208.889&softpage=Doc_Frame_Pg42#JUMPDEST_LO%208.889)>. Acesso em: 24 fev. 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Projeto Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional. **Gerenciando a Escola Eficaz: conceitos e instrumentos**. Salvador: 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Avaliação de Desempenho 2004: Resultados Gerais e Análises Pedagógicas**. Salvador: 2005.

\_\_\_\_\_. Governador, 2003 (Paulo Souto). **Relatório de Atividades 2006**. Salvador, Secretaria do Planejamento, 2006.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane Silva Pinto de. Os determinantes da desigualdade no Brasil. In.: **Texto Para Discussão**, n. 377 Rio de Janeiro: IPEA: 1995

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Uma análise dos determinantes do desempenho educacional no Brasil. In: **Série Estudos**, n 8. Brasília: Projeto Nordeste, 2000.

BARROS, Ricardo P.; MENDONÇA, Rosane S. P.; SANTOS, Daniel D.; QUINTAES, Giovanni. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. In: **Texto Para Discussão**, n 834. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

\_\_\_\_\_. Os determinantes da desigualdade no Brasil. In: **Texto Para Discussão**. n. 377. Rio de Janeiro: IPEA, julho de 1995.

BASTOS, A. Virgílio B.. Cognição nas organizações de trabalho. In: Zanelli, J.C.; Borges-Andrade; J.E.; Bastos, A.V.B. (Org). **Psicologia, Organização e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBOSA, Allan Claudius Quiroz. **Gestão de competências em organizações**. Belo Horizonte: UFMg, 2003. Disponível em:  
<<http://www.cepead.face.ufmg.br/nucleos/nigone/competencias/frames%201-6%20workshop.htm>> Página acessada em 14 nov. 2003.

BERTRAND, Oliver. **Avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais**. Brasília: UNESCO/IPE, 2005.

BINDER, Marcelo Pereira. Discussão da Cadeia de Valor e Estratégia Genéricas de Michael Porter a Partir do Caso Gol Transportes Aéreos. **Anais ENANPAD 2002**.

BITENCOURT, C.; BARBOSA, A. C. Q. A gestão de competências. In: Bitencourt, C. (Org.). **Gestão contemporânea de possas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? In: **Revista de Administração de Empresas – RAE**. São Paulo: v. 41, n.1, p. 8-15, Jan./Mar., 2001.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:  
<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. Diretor de instituição educacional pública. In: **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília: 2002.  
<<http://www.mtecbo.gov.br/busca/descricao.asp?codigo=1313>> Página acessada em 20 de fevereiro de 2007.

\_\_\_\_\_. (a). Ministério do Trabalho. **Sistema Nacional de Certificação Profissional: proposta governamental**. Brasília: Comissão Interministerial de Certificação Profissional, 2005.

\_\_\_\_\_. (b). Ministério da Educação. **Dados\_do\_Censo\_Escolar\_2004.xls**. Salvador: MEC/INEP/SEC, 2005.

BUCHMANN, Claudia; HANNUM, Emily. EDUCATION AND STRATIFICATION IN DEVELOPING COUNTRIES: A Review of Theories and Research. In: **Annu. Rev. Sociol.**, v. 27, p. 77–102, 2001.

BUSSAB, Wilton de O.; MORETTIN, Pedro A.. **Estatística Básica**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

CAIDEN, Gerald E.; CAIDEN, Naomi J. Enfoques y lineamiento para el seguimiento, la medición e la evaluación del desempeño en programas del sector público. In: **Revista do Serviço Público**. Brasília: ENAP, v. 52, n. 1, p. 77-101, Jan./Mar., 2001.

CANO, Ignacio. Medidas em ciências sociais. In: SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, p. 63-89, 2005.

COSTA, Lilia C. C. da; JUNIOR, Nilo B. da S.; LEAL, Paulo R. P. **Avaliação da tendência de desempenho de candidatos reprovados no Exame de Certificação usando Modelos Hierárquicos Multivariados**. Apresentação na 1ª Reunião Anual da ABAVE: Finalidades e Formas da Educação Básica - 11 e 12/05/2006. Belo Horizonte, 2006.

CASTRO, Rosana de Freitas. **Projeto de Pesquisa: Eficácia e equidade em escolas públicas da Bahia**. Salvador: UFBA, 2006.

DANTAS, Lys Maria Vinhaes. **Análise da Implementação de uma política educacional pioneira na área de avaliação em larga escala na Bahia**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração, 2005.

D'ALMEIDA, Milena Costa. **Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação na Bahia: análise do alinhamento entre os resultados do Teste de Conhecimentos Específicos e da auto-avaliação**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração, 2003.

DUTRA, Joel Souza. Gestão de pessoas com base em competências. In: DUTRA, J. S. (Org.). **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Editora Gente, p. 25-43, 2001.

FAVRETTO, Jaime. **Uma metodologia de certificação de competências aplicada ao eletricitista de instalações prediais em baixa tensão**. Florianópolis: UFSC, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2003.



FELÍCIO, Fabiana; FERNANDES, Reynaldo. **O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no estado de São Paulo.** Natal: 2005. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2005/artigos/A05A157.pdf>> Página acessada em 22 de fevereiro de 2007.

FERREIRA, Sônia Maria Moraes. **O impacto do programa "Educar para vencer" no desempenho de dirigentes escolares: estudo de caso de avanços e possibilidades.** Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Educação, 2003. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200325628001010001P9>>, página acessada em 17/01/2006.

FISCHER, André Luiz. O conceito de modelo de gestão de pessoas – modismo e realidade em gestão de recursos humanos nas empresas brasileiras. In: Dutra, J. S. (Org). **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Aprendizagem e gestão do conhecimento. In: Dutra, J. S. (Org). **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

FLEURY, Afonso C. C.; FLEURY, Maria T. L. Estratégias competitivas e competências essenciais: perspectivas para a internacionalização da indústria no Brasil. In: **Gestão e Produção**, v. 10, n 2, p. 129 -144, ago. 2003.

FRANCO, Creso; FERNANDES, Cristiano; SOARES, José Francisco; BELTRÃO, Kaizô; BARBOSA, M. Eugênia; ALVES, Maria Tereza G. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. n. 28. Brasília: Jul./Dez. de 2003.

FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES. **1º Exame de Certificação Ocupacional para Dirigente Escolar – Convocação de Inscrição.** Salvador: 2001. Disponível em: <[http://www.certifica.org.br/recursos/exames/%7B3215B084-FF2A-4AAA-B771-0B32CDEF9038%7D\\_Edital\\_Abertura\\_Insc\\_DE1.pdf](http://www.certifica.org.br/recursos/exames/%7B3215B084-FF2A-4AAA-B771-0B32CDEF9038%7D_Edital_Abertura_Insc_DE1.pdf)>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Manual do Candidato.** Salvador: 2004.

\_\_\_\_\_. (a). Agência de Certificação Ocupacional. **Relatório: Caso Certificação Ocupacional de Dirigentes Escolares.** Salvador: 2005.

\_\_\_\_\_. (b). Agência de Certificação Ocupacional. **Relatório da Câmara de Certificação Ocupacional para Profissionais da Gestão Pública.** Salvador: 2005.

\_\_\_\_\_. (c). **Manual de Análise de Cargos.** Salvador: 2005.

\_\_\_\_\_ (a). **Apresentação ACERT – Outubro de 2006**. Salvador: 2006.

\_\_\_\_\_ (b). **Manual do Candidato – 1º Exame de Certificação Ocupacional Para Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental**. Salvador: 2006.

\_\_\_\_\_ (c). **Glossário de Termos Técnicos**. Salvador: 2006.

\_\_\_\_\_ (d). **Relatório de Pré-Teste Goiás**. Salvador: 2006.

\_\_\_\_\_ (e). **Especificação do Teste de Dirigente Escolar**. Salvador: 2006.

GALVÃO, Lavínia de Lima. Medidas de desempenho organizacional em organizações públicas brasileiras. In: *VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Lisboa: Oct. 2002.

GALLART, Maria Antonia. A formação para o trabalho na América Latina: passado, presente e futuro. In: **Educação na América Latina**. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002.

GUIMARÃES, Tomás de Aquino. A nova administração pública e a abordagem da competência. In: **Revista de Administração Pública**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, vol. 34, n 3, Mai./Jun., 2000.

GOMES, Candido Alberto. A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro: v.13, n.48, p. 281-306, Jul./Set., 2005.

HEYNEMAN, Stephen P. Avaliação da qualidade da educação: lições para o Brasil. In: **Dimensões da Avaliação Educacional**. Alberto de Mello e Souza (Org.). Petrópolis: Editora Vozes, p. 35-62, 2005.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0**. Software. 2004.

HONDEGHEM, Annie; HORTON, Sylvia e SCHEEPERS, Sarah. Modelos de gestão por competência na Europa. In: **Revista do Serviço Público**. Brasília: n. 57 (2), p. 241-258, Abr./Jun., 2006.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss de sinônimos antônimos da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

IBGE. **Tabela 2.11 - Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por grupos de idade e sexo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2005**. Brasília: IBGE, 2006. Disponível em <  
[http://www.ibge.gov.br/servidor\\_arquivos\\_est/log\\_servidor.php?link\\_arquivo=ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2006/Tabelas/educacao.zip](http://www.ibge.gov.br/servidor_arquivos_est/log_servidor.php?link_arquivo=ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2006/Tabelas/educacao.zip)>  
 Página acessada em 8 mar. 2007.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P.. *The balanced scorecard: measures that drive performance*. In: **Harvard Business Review**. v. 70, n. 1, p 71–79, 1992.

\_\_\_\_\_. **Balanced Scorecard – A estratégia em ação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KING, A. W.; FOWLER, S. W.; ZEITHAML C. P. Competências Organizacionais e Vantagens Competitiva: O Desafio da Gerência Intermediária. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v. 42, n. 1, p. 36-49, Jan./Mar., 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizontes: Editora UFMG, 1999.

LÜCK, Heloísa (a). Apresentação. In: LÜCK, Heloísa (Org). **Em Aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 17, n. 72, p. 7 – 10, Fev./Jun. 2000.

\_\_\_\_\_. (b). Perspectiva da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: \_\_\_\_\_. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 17, n. 72, p. 11 – 33, Fev./Jun. 2000.

LUZ, Luciana Soares. Os determinantes do desempenho escolar: a estratificação educacional e o efeito valor adicionado. In: **XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Caxambu: ABEP, 2006.

MACEDO-SOARES, T. Diana; RATTON, Cláudio A. Medição de desempenho e estratégias orientadas para o cliente: resultados de uma pesquisa em empresas líderes no Brasil. In: **Revista de Administração de Empresa (RAE)**. São Paulo: v. 39, n. 4, p. 46-59, Out./Dez., 1999.

MACHADO, Nílson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. et alii. **Competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINSONS, Maris; DAVISON, Robert ; TSE, Dennis. *The balanced scorecard: a foundation for the strategic management of information systems*. In: **Decision Support Systems** (25), p. 71-88, 1999. Disponível em:  
 <[http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=ArticleURL&\\_udi=B6V8S-3VY097F-](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6V8S-3VY097F-)

5&\_user=686342&\_coverDate=02%2F28%2F1999&\_rdoc=1&\_fmt=&\_orig=search&\_sort=d&view=c&\_acct=C000037258&\_version=1&\_urlVersion=0&\_userid=686342&md5=8133e1cd94ab38fdacafd31311631a05> Página acessada em 21 de fevereiro de 2007.

MELLO, Guiomar Namó de. Afinal, o que é competência. In: **Revista Nova Escola**. n. 160, março de 2003. Disponível em:  
<[http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/160\\_mar03/html/indice](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/160_mar03/html/indice)> Site acessado em 02 set. 2006.

MEHEDFF, Nassim Gabriel. **A avaliação da educação e a inserção dos egressos do ensino médio no mercado de trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

MERTENS, Leonardo. **Competencia laboral: sistemas, surgimento y modelos**. CINTERFOR/OIT, 1996.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MILONE, Giuseppe; ANGELINI, Flávio. **Estatística aplicada**. São Paulo: Atlas, 1995.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. **Guia de Estudos para a Certificação Ocupacional do Dirigente Escolar**. Belo Horizonte: 2007.

OCCUPACIONAL INFORMATION NETWORK. **Education Administrators, Elementary and Secondary School**. Disponível em: <<http://online.onetcenter.org/link/summary/11-9032.00>>. Página acessada em 20 de fevereiro de 2007.

OLIVEIRA, João Batista Araújo E. **Educar para Vencer: Reforma Educacional no Estado da Bahia**. Salvador: JM Associados, 2000.

OLIVEIRA, Maria Neusa de. A gestão descentralizada da educação no estado da Bahia: a proposta de municipalização do ensino fundamental. In: **29ª Reunião anual da ANPEd**. Caxambu, 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2684--Int.pdf>> Página acessada em: 3 mar. 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Certificação de competências profissionais: discussões**. Brasília: OIT, MTE/FAT, 1999.

\_\_\_\_\_. **Certificação de Competências Profissionais - Glossário de Termos Técnicos**. 1 ed. Brasília: OIT, 2002.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2000: Relatório Nacional**. Brasília: 2001.

OXFORD. **Oxford Advanced Learner`s Dictionary of Current English** Oxford University Press, 1995

PLANK, David N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano**. Software. 2003. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/>>

PORTELA, Adélia Luiza; ATTA, Dilza Maria Andrade. Indicadores de Qualidade da Escola: Base para a Construção de Critérios Orientadores da Gestão da Educação. In: RODRIGUES, Maristela Marques; GIÁGIO, Mônica (Orgs.). **Guia de Consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM III**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. *The core competence of the corporation*. In: **Havard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-91, 1990.

RODRIGUES, Alberto. **Palestra proferida durante o I Encontro Internacional de Certificação Ocupacional**, ocorrido na Fundação Luís Eduardo Magalhães, em Salvador/Bahia, entre os dias 28 e 29 de novembro de 2005.

ROSEMBERG, Morris. **A Lógica da Análise do Levantamento de Dados**. São Paulo: Editora Cultrix, 1968.

SOARES, Francisco José. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, Alberto de Mello (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 174-204, 2005.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro: v. 14, n. 50, 2006.

SOARES, Tufi Machado; TEIXEIRA, Lucia Helena G. Efeito do Perfil do Diretor na Gestão Escolar sobre a Proficiência do Aluno. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 17. n. 34, Mai./Ago., 2006.

TEIXEIRA, Janssen Edelweiss Nunes Fernandes. **Análise da relação entre a certificação de dirigentes escolares e a implementação do planejamento estratégico nas escolas da rede**

**pública estadual baiana**. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto de Avaliação Externa**. Salvador: 2004. Disponível em: <<http://www.aval.ufba.br>>. Site acessado em 21 jan. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Gestão Escolar**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância, 1999.

VERHINE, Robert E.; DANTAS, Lys M. V.; SILVEIRA, Olívia M. C.; CATUNDA, Arturo C.; OLIVEIRA, Adriano A. **Bahia: escola pública de qualidade: texto propositivo**. Salvador: UFBA/ Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público, 2006.

VERHINE, Robert; XAVIER, Antônio. **O Projeto de Educação da Bahia: um estudo de caso**. Brasília: Banco Mundial, 2004.

VIEIRA, Adriane; LUZ, Talita R. da. Do saber aos saberes: comparando as noções de qualificação e de competência. In: **Organização & Sociedade**. Salvador: Escola de Administração da UFBA, v. 12. n. 33, p. 93-108, Abr./Jun. 2005.

ZUÑIGA, Fernando Vargas (a). **40 perguntas sobre copetencia laboral**. Montevideo: Cinterfor, 2004.

\_\_\_\_\_ (b). **Competencias clave y aprendizaje permanente**. CINTERFOR/OIT, 2004b. In: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/vargas/indez.htm> Site acessado em 11/11/2004

WAISELFISZ, Jacobo (a). Tamanho da escola, ambientes escolares e qualidade do ensino. In: **Série Estudos**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, n. 11, 2000.

\_\_\_\_\_ (b). Tamanho da Turma: faz diferença?. In: **Série Estudos**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, n. 12, 2000.

\_\_\_\_\_ (c). Salas de aula, equipamentos e material escolar. In: **Série Estudos**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, n 13, 2000.

WIKCIONÁRIO. **Competência**. Disponível em: <<http://pt.wiktionary.org/wiki/compet%C3%Aancia>> Página acessada em 20 de fevereiro de 2007.

## APÊNDICE A - COLETÂNEA DE CONCEITOS SOBRE COMPETÊNCIA

Conceito	Autor
Saber agir de maneira responsável (...) implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.	Maria Tereza Fleury (2000) (apud DUTRA, 2001, p. 27)
Conjunto de conhecimentos, habilidade e atitudes necessários para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades.	Joel Souza Dutra, (2001, p. 28)
É a capacidade real para lograr um objetivo ou resultado em um contexto dado. (...) Para identificar a competência parte dos resultados e dos objetivos desejados da organização, que derivam em tarefas e, estas, em conhecimentos, habilidades e destrezas requeridas.	MERTENS, Leonardo (1996, p. 61-62).
Conhecimentos, habilidades, destrezas e saberes mobilizados pelos trabalhadores.	ZUÑIGA, Fernando Vargas (2004, p. 121)
Características comportamentais de um indivíduo em relação direta com o cumprimento eficaz ou notório de um trabalho.	Richard Boyatzis (1982) (apud HONDEGHEM, HORTON e SCHEEPERS, 2006, p. 242)
É um atributo das pessoas, exerce-se em um âmbito bem delimitado, está associada a uma capacidade de mobilização de recursos, realiza-se necessariamente junto com os outros, exige capacidade de abstração e pressupõe conhecimento de conteúdos.	MACHADO, Nilson José (2002)
Capacidade integral que tem uma pessoa para ter desempenho eficaz em situações específicas de trabalho	Santiago Agudelo (1998, apud, ZUÑIGA (2004)
Conhecimentos, destrezas e atitudes necessários para exercer uma profissão, poder resolver problemas profissionais de forma autônoma e flexível, bem como colaborar com seu entorno profissional e na organização do trabalho.	BUNK, G. P. (1994 apud, ZUÑIGA (2004)
Uma construção, a partir de uma combinação de recursos pessoais (conhecimentos, saber fazer, qualidades e atitudes) e recursos do ambiente (relações, documentos, informações e outros) que são mobilizados para um desempenho.	Le Boterf (1996 apud, ZUÑIGA (2004)
Aquelas qualidades pessoais que permitem predizer o desempenho de excelência em um entorno em mutação e que exige a multifuncionalidade.	Julián Muñoz de Prego Alvear (1998, apud, ZUÑIGA (2004)
Tomar iniciativa e responsabilizar-se com êxito, tanto no nível do indivíduo, como de um grupo, ante uma situação profissional.	Philippe Zarifian (2001 apud, ZUÑIGA (2004)
Refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências.	Perrenoud (1998) (apud BITENCOURT e BARBOSA, 2004)
É uma característica subjacente a uma pessoa que pode ser relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação.	McClelland, D. C. (1973) (apud FLEURY e FLEURY, 2004)
As competências combinam conhecimento e habilidade; representam tanto a base dos conhecimentos tácitos quanto o conjunto de habilidades necessárias para a realização de ações produtivas.	KING, A. W.; FOWLER, S. W.; ZEITHAML C. P (2002)
Assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas [aliado] (...) ao exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho.	Philippe Zarifian (1996, p. 5) (apud BRANDÃO E GUIMARÃES, 2001)

## APÊNDICE B – FATORES DETERMINANTES DA ESCOLA EFICAZ

De acordo com FRANCO e outros (2003), Willms propôs um sistema baseado no modelo “entrada-processo-saída” cujo pressuposto era que o resultado do aluno é influenciado pela família e por sua trajetória escolar, os quais constituem os fatores de “entrada”. Além desses, o desempenho do aluno também é influenciado por suas experiências na escola (práticas, políticas, estruturas organizacionais e normas), que constituem os fatores de “processo”. A Tabela 19 descreve os construtos identificados por Willms como relevantes para o desempenho escolar.

**Tabela 19 Construtos propostos por Willms (1992) para a avaliação de sistemas escolares.**

<b>Construtos</b>	<b>Descrição</b>
<b><i>Escola:</i></b>	
Construtos de Ecologia e Meio	Variáveis sobre infra-estrutura, recursos materiais, característica do corpo docente e administrativo da escola e composição dos estudantes.
Segregação	Variáveis indicadoras do grau de separação dos alunos quanto status socioeconômico, etnia, raça, capacidade, proficiência acadêmica, etc.
Clima Disciplinar	Diz respeito às regras de conduta na escola do ponto de vista do professor, do aluno.
Ênfase Acadêmica	Valorização de resultados acadêmicos e altas expectativas em relação aos alunos por parte do <i>staff</i> acadêmico.
Currículo Projetado <i>versus</i> Currículo Executado	Variáveis que tentam captar o número de tópicos relevantes a que os alunos foram expostos.
<b><i>Atitudes do Aluno:</i></b>	
Senso de eficácia <i>versus</i> futilidade	Até que ponto os alunos acham que têm controle sobre seu sucesso e suas falhas, se os professores se preocupam com o seu progresso e se outros alunos os punem se não logram sucesso.
Atitudes em relação à escola	Satisfação dos alunos com sua escola
Qualidade da vida escolar	Senso de bem estar geral dos alunos, qualidade do relacionamento aluno-aluno e aluno-professor, comportamento acadêmico e planos de vida.
<b><i>Atitudes do Professor:</i></b>	
Senso de eficácia <i>versus</i> futilidade	Confiança do professor em sua capacidade de influir na vida dos alunos e controlar o comportamento deles
Compromisso e moral	Até que ponto os professores consideram seu trabalho como significativo e aceitam os objetivos e valores organizacionais
Condições de trabalho	Autonomia para realizar os objetivos da escola, oportunidades de progresso profissional, tipo e frequência de avaliação, salários, tamanho de turma, tempo disponível para atividades não-instrucionais, alcance das decisões colegiais.
Liderança do Diretor	Variáveis que tentam captar a qualidade da liderança administrativa da escola

Fonte: FRANCO et. al. (2002); CASTRO (2006)

Lee, Bryk e Smith apresentaram em 1993 um modelo organizado por dois grupos de fatores relacionando ao desempenho escolar (os internos e os externos às escolas), com os quais é



possível observar seus efeitos em relação ao grau de satisfação dos professores, comprometimento e desempenho dos alunos (FRANCO et. al., 2002). Esse modelo a seguir:

**Tabela 20 Construtos propostos por Lee, Bryk e Smith (1993) para estudos de avaliação de eficácia de escolas secundárias.**

Construtos e suas especificações
<b>1. Influências externas na organização escolar:</b>
1.1. Tipos de estudantes:
▪ Composição racial
▪ Composição socioeconômica
▪ Composição por aptidão
1.2. Número de estudantes:
▪ Economias obtidas pela escola
▪ Interações sociais formalizadas
1.3. Envolvimento dos pais:
▪ Envolvimento dos pais no aprendizado
▪ Força dos vínculos escola-família
▪ Ação política e controle da comunidade sobre as escolas
<b>2. Organização interna das escolas</b>
2.1. Organização da gestão:
▪ Tipo de gestão escolar
▪ Controle sobre admissão e expulsão de estudantes
▪ Controle sobre admissão e demissão de professores
▪ Mecanismos de controles políticos e de mercado
▪ Administração
▪ Função de gerência
▪ Função de mediação
▪ Função de liderança
▪ Cultura escolar – objetivos
▪ Poder e autoridade do corpo docente
2.2. Organização formal do trabalho:
▪ Função dos departamentos
▪ Função dos professores
▪ Organização curricular e atividade acadêmica dos estudantes
2.3. Organização social da escola:
▪ Relacionamento entre membros do corpo docente
▪ Influência dos pares
▪ Relacionamento positivo professores -estudantes
▪ Consequências de relações sociais excessivamente burocráticas: alienação e abandono
Fonte: FRANCO et. al. (2002); CASTRO (2006)

Com base em estudos com dados de diversos países, entre eles o Reino Unido e os Estados Unidos, Sammons, Hillman e Mortimore apresentaram (Tabela 21 em 1995 uma revisão das características que melhor descrevem as escolas eficazes (bem-sucedidas).

**Tabela 21 Características encontradas em escolas eficazes, de acordo com Sammons, Hillman e Mortimore (1995).**

1	Liderança profissional	- firmeza e propósito - uma abordagem participativa - um diretor que exerça uma liderança profissional
2	Visão e metas compartilhadas	- unicidade nos propósitos - prática consistente - companheirismo e colaboração
3	Um ambiente de aprendizado	- uma atmosfera de organização - um ambiente de trabalho atraente
4	Concentração no ensino e na aprendizagem	- maximização do tempo de aprendizado - ênfase acadêmica - foco centrado no desempenho
5	Ensino com propósitos definidos	- organização eficiente - clareza nos propósitos - lições estruturadas - prática adaptável
6	Altas expectativas	- altas expectativas em todos os setores - trocas e vocalização de expectativas - ambiente intelectualmente desafiante
7	Reforço positivo	- regras de disciplina claras e consensuais - retorno de informações a respeito das atividades de alunos e professores
8	Monitoramento do progresso	- monitoramento do desempenho dos alunos - avaliação do desempenho da escola
9	Direitos e responsabilidades dos alunos	- elevação da auto-estima dos alunos - exigir responsabilidade dos alunos - controle das suas atividades
10	Relacionamento família-escola	- envolvimento dos pais no aprendizado das crianças
11	Uma organização orientada à aprendizagem	- desenvolvimento da equipe da escola com base nos princípios e orientações desta.

Fonte: FRANCO et. al. (2002); CASTRO (2006)

Por fim, FRANCO et. al. (2002), trazem o trabalho de Mello, em 1994, sobre fatores relevantes para a eficácia escolar no contexto brasileiro.

**Tabela 22 Fatores relevantes para eficácia escolar de acordo com Mello (1994)**

Fatores
Importância do planejamento curricular (da escola)
Estrutura e organização curricular: disciplina ou áreas de estudo? (gestão)
Domínio do conteúdo pelo professor (formação, experiência, capacidade continuada, acompanhamento, supervisão)
Estratégia de organização da sala de aula (manejo balanceado de diferentes estratégias)
Método de ensino (resultado de conhecimento, capacitação, condições de trabalho, assistência técnica e esforço – competência e compromisso político)
Fonte: FRANCO et. al. (2002)

**APÊNDICE C – PADRÕES DE COMPETÊNCIA DO DIRIGENTE ESCOLAR**























**APÊNDICE D      QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**









