

GESTORES ESCOLARES EM FOCO

Referências para políticas
públicas de seleção,
desenvolvimento e avaliação
de diretores e diretoras

Expediente

Instituto Unibanco

Superintendente executivo

Ricardo Henriques

Gerente de Pesquisa e Inovação

João Marcelo Borges

Gerente de Implementação de Programas e Projetos Educacionais

Maria Julia Azevedo

Gerente de Desenvolvimento da Gestão Educacional

Mirela de Carvalho

Gerente de Administração e Tecnologia

Núbia Freitas Silva Souza

Gerente de Planejamento e Estratégia e Ciência de Dados

Tiago Borba

Coordenadora de Articulação e Disseminação de Conhecimento

Djana Contier Fares

Coordenador de Implementação de Programas II – Jovem de Futuro Ceará e Jovem de Futuro Espírito Santo

Felipe de Souza

Coordenador de Inovação em Políticas

Caio Callegari

Especialista Articulação e Disseminação de Conhecimento

Carolina Fernandes

Tomara! Educação e Cultura

Gestão geral e técnica

Camila Iwasaki

Clara Azevedo

Pesquisa e análise

Alex Moreira Roberto

Michelle Ferreira Brito

Apoio

Marília Jahnel

Edição de textos

Juliana Sada

Revisão de texto

Lucimara Carvalho

Projeto gráfico e diagramação

Júlia Yoshino

Sumário

Apresentação	4
Por uma política de seleção, desenvolvimento e avaliação de diretores e diretoras escolares	6
Frente 1 Seleção do diretor e diretora escolar	12
1. Planejamento e preparação do processo seletivo	13
<i>Pré-requisitos ou critérios de elegibilidade</i>	15
2. Atração	19
3. Seleção	23
<i>Modalidades de seleção de diretores e diretoras</i>	23
<i>Etapas de seleção</i>	31
Frente 2 Desenvolvimento profissional	37
1. Formação inicial e pré-serviço	40
2. Indução	42
3. Formação continuada ou em serviço	46
Frente 3 Avaliação formativa e de desempenho	48
Algumas práticas inspiradoras	54
Considerações finais	59
Anexo	
Notas metodológicas	61
Referências bibliográficas	64

Apresentação

O cenário brasileiro convive com uma enorme heterogeneidade no que diz respeito à figura do diretor e da diretora¹ escolar. São diferentes formas de seleção, diversas funções atribuídas ao cargo, muitos trajetos possíveis na carreira. Esse panorama poderia ser decorrente apenas do próprio sistema federativo brasileiro, que, baseado na premissa de descentralização e autonomia, permite a cada ente federado a criação de estruturas próprias. No entanto, essa heterogeneidade também pode ser explicada pela falta de um referencial nacional sólido e pelo pouco amadurecimento do assunto no país.

Ainda que existam avanços, o debate sobre o papel da direção escolar precisa alcançar todas as redes, ganhar profundidade e se traduzir em parâmetros consistentes e informados por evidências que possam orientar e apoiar as secretarias de educação para que essa função seja desenvolvida com maior qualidade.

Com o objetivo de ampliar as referências e contribuir com a qualificação dessa discussão, esta publicação enfatiza três dimensões importantes e interconectadas – a seleção, o desenvolvimento profissional² e a avaliação –, que formam o tripé estruturante do fortalecimento da gestão escolar.

Inicialmente planejada para abordar apenas o tema de seleção de diretores, a publicação ampliou seu escopo diante do reconhecimento das interconexões e efeitos recíprocos entre as dimensões de seleção, desenvolvimento e avaliação. Assim, aqui

será apresentada uma abordagem integrada desses processos, ressaltando que são necessárias políticas que observem toda a jornada em torno do gestor – cuidando tanto do ingresso quanto da permanência dele no sistema educacional.

As estratégias para promover uma boa gestão escolar começam muito antes de o diretor ou a diretora assumirem o posto na escola: é necessária uma política pública coerente, desenhada e sustentada pelas secretarias de educação, que valorize e fortaleça esses profissionais. Considerar as múltiplas facetas da trajetória desse profissional dentro do sistema educacional e a reciprocidade entre elas é fundamental, contudo, a construção de cada dimensão dessa política pública pode acontecer em diferentes ritmos e cada avanço pode impactar positivamente a educação e reduzir as desigualdades.

O esforço deste documento foi o de reunir insumos para subsidiar reflexões e o aprimoramento de processos e normativas voltados aos diretores escolares e induzir políticas de fortalecimento deles. O texto está baseado em uma revisão da literatura³ sobre seleção, desenvolvimento profissional e avaliação de diretores realizada com o objetivo de identificar, reunir e sintetizar produções científicas sobre esses temas. Cabe destacar que esse levantamento não pretendeu fazer uma revisão exaustiva dos documentos, embora tenha sido feita uma busca ativa das produções centrais publicadas e mais difundidas sobre o tema.

Além disso, observaram-se algumas experiências internacionais e a legislação de estados e municípios do Brasil a fim de conhecer diferentes modelos e processos de seleção de diretores escolares. Ao longo desse levantamento considerou-se sempre a importância de haver políticas públicas bem estruturadas para que esses processos aconteçam com qualidade e alcancem os resultados esperados de promoção da aprendizagem dos estudantes.

De modo geral, o mapeamento revelou que as produções acadêmicas sobre esses temas vêm aumentando e avançando nos últimos anos, mas ainda há assuntos que merecem estudos mais aprofundados. Dentre os temas menos abordados pelos materiais analisados, estão a atração de profissionais da educação (associado à seleção de diretores), o processo de indução⁴ para o desenvolvimento profissional e a avaliação formativa.

Em parte, talvez seja possível atribuir as ausências identificadas ao fato de ainda ser recente, no contexto brasileiro, a discussão sobre a relevância desses aspectos. Assim, esta publicação busca contribuir para preencher essas lacunas combinando referências acadêmicas de diferentes áreas com algumas experiências práticas nacionais e internacionais. Este material busca também servir de apoio e subsídio para criação e aprimoramento de políticas públicas que deem relevância a diretores e diretoras escolares.

1 Esta publicação prioriza, sempre que possível, a linguagem neutra de gênero. No entanto, muitos termos se desdobram sempre em feminino e masculino – como é o caso de diretor e diretora. Para dar visibilidade à presença feminina mas deixar a leitura fluída, ambos os gêneros serão citados apenas no início de cada capítulo; no decorrer do texto o gênero utilizado será o masculino, seguindo o padrão adotado na língua portuguesa.

2 Nesta publicação optou-se pelo uso do termo “desenvolvimento profissional” para designar uma série de ações que configuram um processo formativo reflexivo e contínuo, que deve ocorrer ao longo da trajetória do diretor e que engloba atividades de curto, médio e longo prazos e de formatos variados, contemplando a perspectiva da formação para a prática profissional. No entanto, cabe destacar que não é consensual o uso de “desenvolvimento profissional” para designar um conjunto de ações formativas. Todavia, apesar de reconhecer a necessidade de avançar nesse debate, esse documento não tem como propósito aprofundar essa discussão conceitual e terminológica.

3 Veja [Anexo – Notas metodológicas](#).

4 O processo de indução (do termo em inglês *induction*) ocorre por meio de ações de orientação, socialização, mentoria e tutoria por exemplo, com o objetivo de apoiar novos diretores, nos seus primeiros anos de gestão, no enfrentamento dos desafios da gestão escolar e contribuir para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a função. A indução pode ser entendida como uma “iniciação ao cargo”.

Por uma política de seleção, desenvolvimento e avaliação de diretores e diretoras escolares

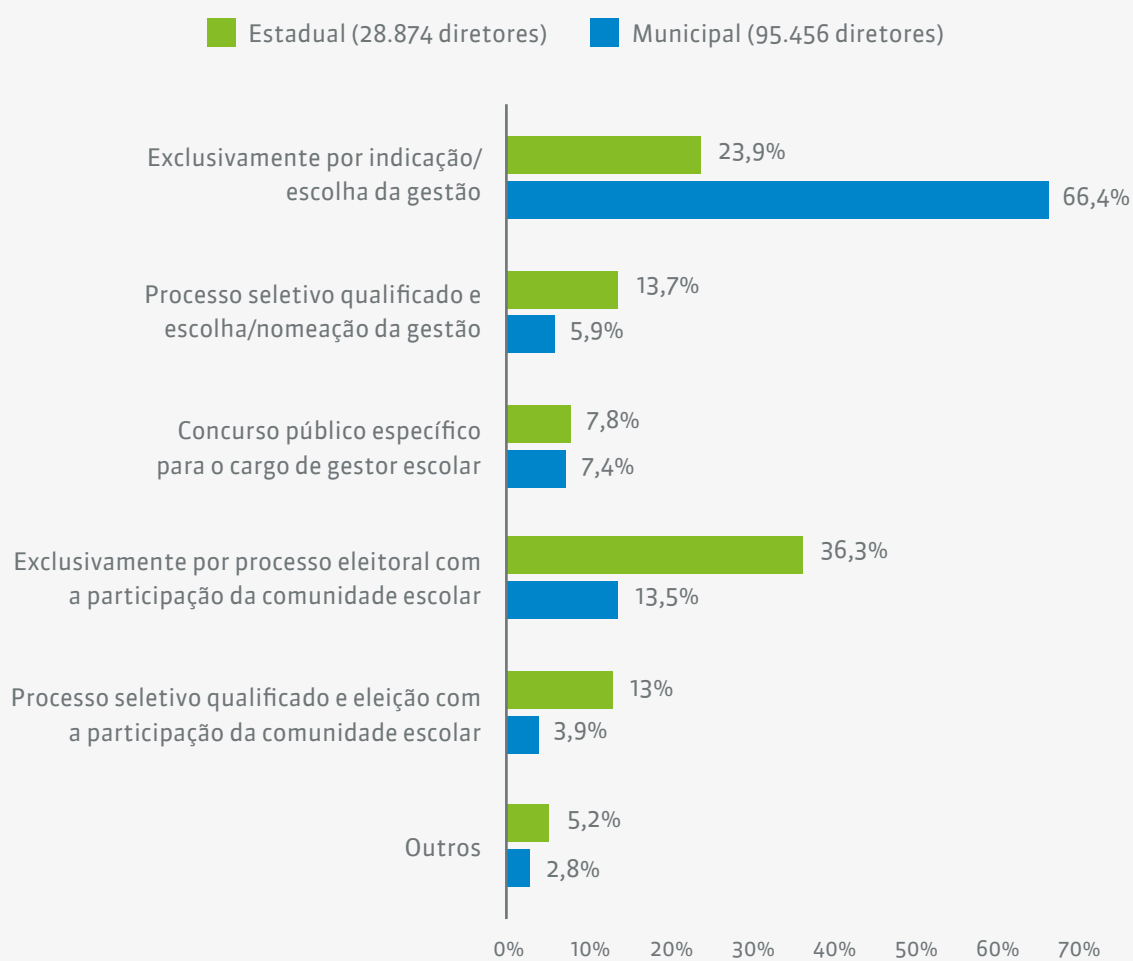
Nos últimos 20 anos, estudos e análises têm demonstrado a influência da gestão escolar nos resultados de aprendizagem dos estudantes e no clima escolar. Diferentes autores demonstram que o perfil da direção como liderança escolar é fundamental para uma gestão capaz de construir um ambiente educacional adequado para a promoção de uma educação equitativa e de qualidade, com resultados positivos de aprendizagem para todos os estudantes (Muñoz, Pascual e Sáez, 2021; Leithwood et al., 2008; Abrucio, 2010; Pena e Soares, 2014; Oliveira, 2015; Oliveira e Carvalho, 2018; Assis, 2017).

Considerando o papel primordial da gestão escolar, políticas educacionais de vários países do mundo têm progressivamente enfatizado a importância de processos seletivos capazes de identificar as pessoas mais adequadas e preparadas, por meio de etapas e ações bem definidas que incluam critérios técnicos, para selecionar profissionais com as competências e habilidades necessárias para atuar no contexto escolar (Muñoz, Pascual e Sáez, 2021).

Todavia, em grande parte dos municípios brasileiros, a prática de seleção de diretores ainda parece distante do que a literatura consultada preconiza e não se caracteriza por etapas claras, critérios técnicos e processos transparentes. Segundo o Inep (2021), o Cen-

so Escolar de 2021 revelou que mais da metade dos diretores das escolas públicas municipais do país chegaram ao cargo através de indicação/escolha dos gestores públicos (65%); já nos estados, essa forma de ingresso é de aproximadamente um quarto (23%).

GRÁFICO 1 – Principais formas de acesso ao cargo de diretor por tipo de rede no Brasil em 2021



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2021

A literatura consultada reforça que um dos riscos da indicação ou nomeação direta é a escolha de pessoas sem o perfil e as competências necessárias para o exercício da função. No Brasil, não é incomum que processos de nomeação direta sejam marcados por práticas clientelistas⁵, que não se baseiam necessariamente em qualificação técnica e não envolvem a participação da comunidade escolar no processo de escolha (Silva, 2016; Amaral, 2019 e 2021; Paro, 2003).

Quando os processos seletivos são mais estruturados, é possível identificar alguns critérios recorrentes. No Brasil, os editais de seleção de diretores escolares, por exemplo, costumam trazer como pré-requisitos que o candidato 1) seja servidor do quadro efetivo; 2) tenha experiência docente, diploma de licenciatura ou curso de especialização em gestão ou liderança escolar; 3) não possua pendências administrativas ou judiciais. Mais adiante, na página 15, esses critérios serão apresentados em detalhes.

De modo geral, têm-se enfatizado a importância da adoção de critérios técnicos e participativos para o preenchimento das vagas, favorecendo o perfil de liderança desejado e mais adequado ao contexto escolar (Brasil, 2014; Amaral, 2019). Para que isso aconteça, é fundamental o estabelecimento de uma política de seleção que permita identificar as competências e as habilidades dos candidatos.

No Brasil, a importância do caráter técnico e democrático no processo de seleção e também da formação de diretores ganhou força com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). Por meio da Meta 19, o Plano reforça a relevância da gestão democrática e tem dentre as suas estratégias o processo de seleção de diretores com base em critérios técnicos de mérito e a criação de programas de formação, como mostram as estratégias 19.1 e 19.8.

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar.

[...]“**19.8)** desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (Brasil, 2014)

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, também reforça a importância do caráter técnico e democrático do processo seletivo de diretores. Em seu Art. 14, estabelece que as redes podem ter uma complementação do valor anual por aluno (VAAR), desde que o gestor seja selecionado com base em critérios técnicos ou seja eleito pela comunidade, após avaliação de mérito e desempenho:

Art. 14. A complementação (VAAR) será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no Inciso III do *caput* do Art. 5º desta lei.

§ 1º As condicionalidades referidas no *caput* deste artigo contemplarão:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino. (Brasil, 2020)

Percebe-se que essas normativas nacionais caminham no sentido de induzir que critérios técnicos orientem todo o processo de provimento de diretores, mesmo nos casos em que há eleição da comunidade escolar. Vale ressaltar que nenhum modo de escolha é neutro e que mesmo quando as lideranças são escolhidas democraticamente não há

garantia de que os processos escolares serão permeados por uma gestão democrática (Carvalho, 2012). Para Lima (1999), a forma de provimento não define completamente o tipo de gestão, mas interfere no curso dela. Por exemplo, na maneira que o diretor se comportará na condução das relações, que podem ser mais ou menos democráticas, ou ter maior ou menor aceitação dos demais membros da comunidade escolar (Paro, 2003).

Sobre desenvolvimento profissional, alguns autores demonstram a importância de os gestores escolares qualificarem competências e habilidades de liderança para gerir melhor a escola (Lück, 2009; Leithwood et al., 2008; Plank; Faria dos Santos; Simielli, 2021). Todavia, as competências, habilidades e atitudes necessárias para exercer o papel de liderança não podem depender apenas da formação inicial ou de um programa pontual de gestão escolar, elas devem ser desenvolvidas ao longo de toda trajetória profissional daquele que está na função de direção, em um processo contínuo composto por formação inicial, indução e formação continuada (Plank; Faria dos Santos; Simielli, 2021).

Podemos definir cada uma dessas etapas da seguinte maneira: a formação inicial/pré-serviço se refere à preparação, antes de assumir o cargo; a indução é o estímulo para que os novos diretores desenvolvam as habilidades e competências necessárias; por fim, a formação continuada/em serviço refere-se à construção de novos conhecimentos ao longo da carreira. Cada uma dessas etapas será detalhada no capítulo “Desenvolvimento profissional” (p. 37).

5 Chama-se de *clientelista* a prática de distribuir empregos, favores e outros benefícios em troca de apoio político.

Considerando que praticamente todos os diretores e candidatos têm experiência pregressa como professores, cabe destacar que a formação docente não prepara para a atuação como gestor e líder escolar; por isso, o fortalecimento de programas focados em gestão e liderança é fundamental⁶. Como será visto mais adiante, ações formativas, em suas várias etapas e modalidades, são parte muito importante na melhoria da gestão escolar, pois possibilitam fornecer aprofundamento contínuo e repertório adequado e especializado para a atuação nas escolas.

Por fim, as avaliações formativa e de desempenho são parte fundamental desse ciclo. É por meio delas que se identificam os aspectos e as competências em que os diretores escolares precisam de maior suporte para que possam se desenvolver, assim como as frentes do trabalho que precisam de aprimoramento, sempre com o objetivo de possibilitar a melhoria da aprendizagem dos estudantes e do ambiente escolar. As avaliações dão visibilidade para as lacunas que precisam ser abordadas pelas ações formativas e de desenvolvimento profissional.

Walker e Kwan (2012) apontam que são necessárias diferentes etapas para a seleção, permanência no cargo e desenvolvimento do gestor escolar, incluindo a avaliação. Todas as frentes estão inter-relacionadas e cada uma delas é essencial para o fortalecimento da política de gestão escolar. Elas envolvem processos que podem se potencializar quando planejados de maneira integrada e sistêmica, de modo que sejam complementares – para estruturá-los, portanto, é essencial que exista planejamento e preparação de todas as fases e componentes.

A compreensão da importância de uma boa política de seleção, desenvolvimento e avaliação de diretores escolares torna possível pensar em uma espécie de ciclo virtuoso, completo e integrado, que passa pelo planejamento e pela preparação, segue para a atra-

ção e depois para a seleção. Mas não para aí: considera o desenvolvimento profissional e a avaliação formativa e de desempenho, que, idealmente, devem ser capazes de se retroalimentar e subsidiar a cadeia de seleção novamente, fornecendo evidências para definir as competências e os perfis desejáveis.

O diagrama a seguir foi elaborado com o objetivo de sintetizar como diferentes elementos podem compor um ciclo que entenda a trajetória do gestor escolar como algo vivo e que não se encerra na etapa de seleção, mas engloba processos de desenvolvimento profissional e de avaliação, que também vão informar continuamente a seleção dos novos pares ou sucessores. Para que isso aconteça, muitos aspectos devem ser organizados, como a definição dos pré-requisitos exigidos durante o processo de atração; os critérios de elegibilidade que orientarão o processo de seleção; os parâmetros, formatos e objetivos para os processos de desenvolvimento profissional, de avaliação formativa e de desempenho.

6 A liderança é aqui entendida como um aspecto diferente mas complementar à gestão. Liderar consiste em “engajar e influenciar as pessoas na busca de objetivos coletivamente acordados e pautados em princípios éticos; significa incentivá-las a aprimorar suas capacidades individuais e coletivas para que participem da construção de relações de convivência e condições de trabalho melhores para todos” (Marco de Gestão Escolar do Piauí, 2022).

FIGURA 1 – Ciclo de atração, seleção, desenvolvimento e avaliação de diretores escolares

PROCESSO 5

Avaliação formativa e de desempenho

Deve ter caráter formativo (não punitivo), processual e individualizado e ter como finalidade o aprimoramento das ações e práticas dos profissionais. O foco dessa avaliação deve ser compreender o tipo de apoio e desenvolvimento que os diretores precisam, assim seus resultados podem retroalimentar o ciclo como um todo.

PROCESSO 1

Planejamento e preparação do processo seletivo

É importante realizar um diagnóstico que subsidie a definição do perfil de diretor desejado e necessário para enfrentar os desafios da gestão escolar. Outros aspectos a serem planejados são: designação de responsáveis qualificados e capacitados para condução e avaliação do processo seletivo; definição das modalidades, etapas de seleção e pré-requisitos e critérios de elegibilidade para avaliar os candidatos.



PROCESSO 4

Desenvolvimento profissional

Processo orientado para o desenvolvimento de conhecimentos, competências, habilidades e condutas de liderança para que os diretores possam gerir melhor as escolas. O desenvolvimento deve ser contínuo, considerando diferentes modalidades: formação inicial ou pré-serviço, indução e formação continuada.

PROCESSO 2

Atração

Processo orientado para atrair os melhores candidatos para o cargo. Essa etapa deve ser amplamente divulgada, ter linguagem acessível e utilizar diversos meios de comunicação. Fundamental que a atração possibilite a diversificação de perfis de candidatos interessados em participar do processo seletivo de diretores.

PROCESSO 3

Seleção

Esse processo pode ser composto de diferentes modalidades e etapas. A forma como a seleção é conduzida possibilita a escolha de profissionais com perfis mais adequados e desejados pelos sistemas de ensino.

Fonte: Elaboração própria, 2022.



Frente 1

Seleção do diretor e da diretora escolar

1

Planejamento e preparação do processo seletivo

Antes de iniciar a seleção de diretores e diretoras, é necessário dedicar tempo para realizar o planejamento do processo como um todo (Walker; Kwan, 2012). A definição do perfil do profissional desejado é fundamental para estabelecer os parâmetros e critérios da seleção, pois irá orientar todas as etapas.

Para traçar o perfil ou perfis de profissionais que se quer atrair e contratar, as secretarias de Educação precisam ter um bom mapeamento das necessidades, demandas e particularidades de sua rede de ensino⁷. Com base nesse diagnóstico, é possível desenhar a seleção, com critérios, modalidades e diferentes etapas que permitirão identificar que candidatos e candidatas se aproximam do perfil desejado. O Chile, por exemplo, disponibiliza um guia metodológico⁸ para apoiar na identificação do perfil de diretores adequados; uma das etapas indicadas é o mapeamento das necessidades da rede.

Outro ponto importante a ser considerado é a composição do grupo responsável pela condução e pela avaliação do processo seletivo. Segundo Luck (2011), as redes devem ter cautela ao selecionar os responsáveis pela condução dessa etapa, pois eles precisam respeitar princípios básicos de ética, transparência com os critérios adotados, justiça, imparcialidade e confidencialidade

a respeito de questões pessoais e sensíveis. Também devem ser altamente qualificados e preparados para a função.

A composição dos responsáveis pela condução da seleção pode considerar, por exemplo, representantes das regionais, técnicos da secretaria, membros do conselho e da comunidade escolar. Dependendo da modalidade de seleção, podem ser criados uma comissão eleitoral, uma banca examinadora ou um comitê.

A seguir, no Quadro 1, são apresentadas as etapas essenciais para o início do processo seletivo.

⁷ Indicadores educacionais, dados quantitativos e qualitativos e os desafios relativos às diferentes escolas que integram cada rede de ensino devem ser analisados para compor esse diagnóstico.

⁸ Guía Metodológica para la Elaboración del Perfil de Cargo de Director de Establecimiento Educacional. Disponível em: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2017/06/GUIA_METODOLOGICA_PERFIL_DIRECTOR_210617.pdf. Acesso em: nov. 2022.

QUADRO 1 – Etapas para estruturação do processo de seleção de diretores escolares

Etapas	Detalhamento
1 Identificação e diagnóstico das escolas do território	Mapeamento das escolas da rede com levantamento de características, desafios, particularidades e demandas de cada escola/território
2 Definição do perfil do diretor	Com base no diagnóstico, definição das capacidades, aptidões e qualificações necessárias e desejadas ⁹
3 Definição de quem conduzirá e avaliará os candidatos	Composição de grupo de pessoas responsáveis pela construção, condução e avaliação do processo seletivo
4 Definição de critérios, modalidades e etapas de seleção	Construção dos critérios de elegibilidade, do quadro referencial e dos padrões de competências que devem ser avaliados; definição das modalidades de seleção e ordem das etapas do processo seletivo
5 Início do processo	Início da seleção de diretores escolares com a etapa de atração

⁹ O Marco de Gestão Escolar do Piauí, desenvolvido em 2022 pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí, com apoio do Instituto Unibanco e da Tomara! Educação e Cultura, pode servir como referência para a etapa de definição do perfil dos diretores escolares. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/f24380f6-c610-417c-bc59-607461f63f8f/>. Acesso em: nov. 2022.

Considerando o ciclo de atração, seleção, desenvolvimento e avaliação de diretores escolares (ver Figura 1, item anterior), é importante que na etapa de planejamento e preparação do processo seletivo não se percam de vista os processos de desenvolvimen-

to profissional e de avaliação (formativa e de desempenho) dos gestores. Estes devem ser usados como fonte de informação, buscando garantir que a definição do perfil e das competências desejadas estejam alinhados a parâmetros, práticas e necessidades da rede.

Pré-requisitos ou critérios de elegibilidade

O estabelecimento de pré-requisitos ou critérios de elegibilidade permite definir condições mínimas de qualificação exigidas de candidatos e candidatas ao cargo de diretor. O critério de elegibilidade mais importante e presente nos sistemas de ensino é a formação docente. Poucos países, como Holanda e Suécia, introduziram a atração de líderes escolares de fora do sistema de educação (Pont *et al.*, 2008).

Tradicionalmente no Brasil, os critérios de seleção geralmente envolvem:

- ser servidor do quadro efetivo;
- ter experiência docente, diploma de licenciatura ou curso de especialização em gestão ou liderança escolar;
- não ter pendências administrativas ou judiciais, critério conhecido como “ficha limpa” (Amaral, 2019).

Os pré-requisitos e critérios de elegibilidade são geralmente apresentados nos editais de chamamento das candidaturas para o cargo. A seguir, são listados os pré-requisitos que aparecem de maneira mais recorrente nos editais de seleção de diretores escolares¹⁰, bem como prós e contras identificados na literatura consultada.

Servidor do quadro efetivo

A forma de acesso mais presente nas escolas públicas municipais brasileiras ao cargo ainda é a indicação política ou nomeação direta: dois terços dos diretores em exercício em 2021 haviam sido escolhidos dessa maneira. Segundo Amaral (2021), a exigência de que o candidato seja servidor concursado para assumir cargos de direção escolar, pode

minimizar interferências clientelistas e patrimonialistas na gestão escolar, como troca de favores pautadas em interesses e barganhas políticas. Ao analisar a legislação sobre processos seletivos de diretores em 39 municípios do estado do Rio de Janeiro, a autora aponta que esse critério de fato afasta a indicação de diretores que não fazem parte do quadro efetivo de servidores.

Por outro lado, a indicação política pode acontecer também junto aos servidores do quadro efetivo. Desde o início do século XX, por exemplo, é comum que diretores escolares sejam escolhidos entre os professores mais experientes da rede (Silva, 2016). Ser servidor do quadro efetivo, portanto, não exclui a possibilidade de interferência clientelista na gestão escolar e também não garante, por si só, que o candidato tenha as habilidades e competências necessárias à gestão e à liderança escolar. Quando usado como pré-requisito, pode, ainda, dificultar o acesso de profissionais que tenham formação e perfil para o cargo, mas não sejam concursados, limitando o potencial de heterogeneidade e de qualidade dos candidatos habilitados ao processo (Paro, 2003; Marangoni; Cabral, 2020; Silva 2016; Amaral, 2019).

Experiência docente, atuação na escola a que pretende se candidatar e tempo de serviço

A exigência de experiência docente é comum nos processos de seleção de diretores e diretoras, e, segundo análise amostral de editais, é possível observar que geralmente esse pré-requisito estabelece o período mínimo de dois a quatro anos de docência (Evangelis-

¹⁰ Importante ressaltar que os exemplos citados a seguir foram consultados no momento de pesquisa deste documento e podem ter sofrido alterações desde então.

ta; Ferreira; Vieira, 2020). O critério se baseia tanto na LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2019) que definem a docência como base para o trabalho do especialista em educação – como é o caso do diretor escolar. Além disso, essa exigência parte do pressuposto de que a passagem pela sala de aula contribui para um bom desempenho como diretor, o que não necessariamente se constata na realidade (Amaral, 2019; Luck, 2011). De fato, um diretor deve dominar estratégias pedagógicas vinculadas ao ensino para maximizar a aprendizagem do estudante e para apoiar profissionalmente sua equipe de docentes, porém um professor de alto desempenho não pode automaticamente ser considerado um bom diretor (Murillo e Martínez-Garrido, 2016; Bush, 2018).

Como aponta Lück (2011), bons professores não se tornam necessariamente bons diretores, assim como há diretores que descuidam da dimensão pedagógica e focam apenas ou majoritariamente nos trabalhos administrativos. A autora pontua que “embora o trabalho principal do diretor escolar seja garantir a realização do processo ensino-aprendizagem com qualidade, o mesmo exige competências diferentes das de docência” (2011, p. 36).

Já o pré-requisito de estar em exercício na escola em que pretende se candidatar sinaliza o desejo de que o futuro gestor conheça de perto a realidade da instituição que irá gerir (Amaral, 2019). Por outro lado, assim como o critério de ser servidor do quadro efetivo, aplicar esse pré-requisito pode limitar a heterogeneidade já que restringe o número de candidatos. Outra possibilidade a ser considerada é a inexistência na escola de candidatos interessados em assumir a direção, dada a complexidade da gestão escolar e/ou baixa remuneração (Serpa, 2011; G1 DF, 2012; G1 RS, 2015; Spies, 2019; *Tribuna do Norte*, 2021).

Segundo os documentos analisados, o critério tempo de casa ou de serviço, verifica-

do pela experiência prévia como docente da educação básica, é um aspecto considerado para o cargo de diretor. O tempo exigido varia entre os diferentes sistemas de ensino. Logo, trata-se de um critério que impossibilita a candidatura de professores recém-formados e inexperientes, mesmo que tenham formação acadêmica adequada para o campo da gestão escolar. Esse critério reforça a ideia de que a experiência docente tem sido considerada uma importante preparação para o exercício da gestão escolar (Amaral, 2016).

Formação em nível superior

Um dos pré-requisitos mais comuns em editais para a seleção de diretores é a exigência da formação mínima em nível superior. Essa exigência pode se referir ao nível de graduação, geralmente licenciatura, ou ao de pós-graduação em gestão ou liderança escolar (Amaral, 2019).

Segundo análises de Evangelista, Ferreira e Vieira (2020), ainda há redes com gestores sem Ensino Superior, sendo que dados do Censo Escolar de 2020 indicam que 12% dos diretores estão nessa situação (Inep, 2021). Embora esse percentual ainda seja expressivo, cada vez mais os processos de seleção de diretor vêm reforçando a necessidade de os candidatos apresentarem nível de formação compatível com o cargo de direção, como mostram os exemplos de editais de seleção citados a seguir.

- Ser portador de diploma de Pedagogia ou de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento (Edital nº 008/2021 da prefeitura de Guaçuí-ES, 2021).
- Licenciatura Plena em Pedagogia e/ou áreas afins (Edital nº 009/2021 da prefeitura de Sobral-CE, 2021).
- Pontuação elevada para candidatos portadores de mestrado, doutorado ou

especialização em área de formação e/ou em qualquer área da educação (Edital nº 30/2021 da prefeitura de Fortaleza-CE, 2021; Edital nº 1/2022 do governo de Rondônia, seleção de escolas de tempo integral, 2022).

Certificação por meio de cursos de formação em gestão escolar

A certificação de candidatos ao cargo de diretor escolar acontece por meio de cursos voltados à formação e à capacitação de profissionais na área de educação, com foco no desenvolvimento de competências de gestão, como consta em alguns editais consultados¹¹. De acordo com Lück (2011), a ideia de certificar nasce da necessidade de aproximar a formação dos diretores da prática propriamente dita, com o objetivo de se desenvolverem competências mais intrinsecamente relacionadas às demandas do mundo do trabalho, em constante transformação. Os profissionais que participam de processos formativos fazem um curso e passam por um exame final; quem atinge a nota mínima estabelecida recebe um certificado. Como define a autora, a certificação “é o processo de reconhecimento formal de competências, mediante a comprovação em exames, independentemente da forma como foram adquiridas, realizado por instituição competente, mediante a expedição de documento oficial” (2011, p. 49).

Conforme os diferentes editais consultados, os profissionais certificados podem ser credenciados junto às secretarias para compor um banco de candidatos potenciais ao cargo. O credenciamento obtido no processo de certificação tem validade por um determinado período, de acordo com o estabelecido em cada edital, e em muitas redes a certificação é pré-requisito para participar do processo de seleção. Importante ressaltar que a cer-

tificação não se constitui como um concurso público para cargo ou função pública, assim como não assegura ao candidato o direito à ocupação ou à nomeação (Lück, 2011).

A certificação assegura critérios técnicos, atestando que os candidatos aprovados possuem conhecimentos mínimos desejados para exercer a gestão escolar. Um ponto de atenção para os processos de certificação, todavia, é que os candidatos certificados não costumam receber devolutiva sobre quais são pontos a melhorar, apenas recebem o título. Além disso, há controvérsia quanto à transparência e à qualidade dos processos de certificação, que podem variar em termos de conteúdo, formato e carga horária (Lück, 2011).

Alguns estados, como Piauí, Ceará e Minas Gerais, possuem programas de certificação para interessados em assumir o cargo de direção. Nas três regiões, a posse da certificação se caracteriza como a primeira etapa do processo seletivo, e o exame de certificação configura-se como pré-requisito eliminatório e obrigatório. Todos os profissionais certificados compõem um banco de potenciais candidatos credenciados para assumir a direção das escolas. Após a certificação, os candidatos aprovados ficam aptos a seguir adiante nas demais etapas do processo, como pode ser visto nos exemplos de editais de seleção listados a seguir.

▤ **Piauí: Edital nº 0002/2019, que regulamenta a seleção interna, na modalidade de cadastro de reserva, para composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de direção e coordenação pedagógica das escolas da rede pública estadual**

¹¹ Piauí, Edital nº 0002/2019; Minas Gerais, Edital SEE nº 02/2020; Ceará, Edital nº 025/2017.

▤ Minas Gerais: Edital SEE nº 02/2020, que dispõe sobre a Certificação Ocupacional de diretor de Escola Estadual

▤ Ceará: Edital nº 025/2017, que regulamenta a seleção pública para a composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e de coordenador escolar das escolas da rede pública estadual

outra penalidade disciplinar aplicada pelo órgão de fiscalização da profissão, em nível federal ou estadual;

▤ estar em dia com as obrigações eleitorais;

▤ não ter sido penalizado em processo administrativo disciplinar em órgão integrante da administração pública direta ou indireta.

Ficha limpa

Nas redes públicas de ensino do Brasil, o diretor escolar é geralmente um funcionário público, vinculado ao estado ou município. Exerce, portanto, um duplo papel: de representante da administração pública e da comunidade escolar (Souza, 2006; Oliveira; Lima; Oliveira, 2018).

Em muitos processos de seleção de diretores é estabelecido o critério de elegibilidade denominado coloquialmente como “ficha limpa”. Esse critério supõe que os candidatos não tenham pendências jurídicas/administrativas no ato da inscrição ou que não tenham sofrido nenhuma penalidade dessa natureza nos últimos anos (Amaral, 2016 e 2019a). O critério visa garantir que o candidato esteja, por exemplo, em dia com suas obrigações eleitorais, não tenha antecedentes criminais e que tenha todos os seus direitos civis e políticos vigentes. Dentre os exemplos encontrados em editais sobre ficha limpa, tem-se:

▤ não ter sido condenado em processo administrativo disciplinar ou de ação judicial, com a pena de demissão no âmbito do serviço público;

▤ estar em situação regular junto à Receita Federal do Brasil;

▤ não estar suspenso do exercício profissional, nem cumprindo qualquer

2

Atração

A etapa de atração¹² é muitas vezes confundida com a de seleção, porém são etapas diferentes. A atração é o processo de chamamento dos melhores candidatos para a posição ofertada, enquanto a seleção, no caso do diretor, é posterior e consiste em escolher a pessoa mais adequada para o cargo, levando em conta as necessidades e especificidades das escolas do território (Aravena, 2020).

Na literatura nacional, documentos que focam na atração de diretores escolares ou mesmo de profissionais da educação de modo geral ainda são escassos. Parte desse vazio talvez se deva à pouca atenção dada a essa etapa nos processos seletivos. Considerando a escassez de literatura sobre o tema, a análise a seguir apoiou-se em algumas contribuições de áreas como Gestão de Pessoas, Recursos Humanos e Administração.

Atualmente, em geral, os processos de atração e seleção são realizados com base nas competências do candidato e nas exigências demandadas ao cargo, e um diagnóstico feito previamente possibilita identificar essas necessidades. Porém, outros fatores importantes no processo de atração devem ser observados, de modo a permitir que exista um alinhamento prévio de expectativas entre os interessados e a instituição: é preciso deixar claro para os candidatos quais são os valores prezados pela instituição, o que se espera

desse cargo/função, quais são os direitos e deveres e quais são os objetivos/resultados a serem alcançados (Almeida, 2008). Desse modo, a atração assume as funções estratégicas de:

- iniciar o alinhamento de objetivos individuais e da instituição;
- filtrar candidatos que dispõem de competências condizentes com as desejadas pela instituição;
- atrair pessoas que compactuam com a cultura e valores da instituição;
- reduzir custos de seleção e treinamento;
- reduzir demissões e novas contratações.

Boas estratégias de atração são importantes, pois todo o processo de contratação e formação de um novo profissional gera custos aos sistemas educacionais (Chapman, s/d).

Processos de atração e seleção mal formulados e a falta de desenvolvimento profissional contínuo podem levar à perda de profissionais experientes, com habilidades de

12 Estamos utilizando o termo atração para definir essa etapa, porém ela também é tratada como recrutamento em muitos materiais e documentos sobre o tema.

liderança e conhecimento técnico, o que tem efeitos negativos na promoção de uma educação de qualidade e na melhoria do desempenho dos alunos (Chapman, s/d.). Por essas razões, alguns autores destacam a necessidade de avançar para uma abordagem em que seja estruturado um planejamento sistemático e integrado, de modo que as etapas de atração, seleção, desenvolvimento profissional e avaliação sejam pensadas de maneira inter-relacionada (Walker; Kwan, 2012).

Merece bastante atenção a etapa de comunicação da abertura do processo seletivo. Ela deve ser de ampla divulgação e acompanhada da descrição do papel e dos padrões de desempenho esperados. Além disso, a linguagem deve ser engajadora e acessível, de modo a estimular candidaturas e criar um entendimento abrangente sobre o trabalho do diretor escolar e suas responsabilidades. Uma divulgação que considera esses aspectos contribui para a construção de um repertório compartilhado sobre o tema, isto é, para a formação coletiva de valores, expectativas e critérios de avaliação de diretores, condição importante, sobretudo, quando inclui a participação da comunidade no processo de escolha desses profissionais (Lück, 2011).

Vale lembrar que os critérios definidos anteriormente à etapa de atração afetam as estratégias de comunicação nessa etapa. Por exemplo, se um dos critérios for “ser servidor efetivo”, “ter experiência docente” ou “ser professor da unidade escolar”, a estratégia de comunicação deve focar esse público.

No Brasil, a chamada pública para a seleção de diretor se dá majoritariamente através de editais que, embora sejam dispositivos legais, muitas vezes não alcançam o público-alvo desejado. Os editais têm como papel tornar público o perfil do profissional que as redes de ensino querem absorver para trabalhar nas escolas ou internamente nas secretarias de Educação. Porém, não foram encontradas na literatura consultada evidências de que esses

dispositivos conseguem alcançar uma grande heterogeneidade de perfis (por exemplo, grupos étnicos e minoritários específicos), assim como não foram encontradas estratégias que contribuam para garantir o preenchimento de cargos em áreas rurais, remotas e desfavorecidas/vulneráveis.

Cabe ainda destacar a importância de serem pensados mecanismos que possibilitem que as secretarias de Educação atuem no fortalecimento da atratividade da carreira de diretores escolares. Para atrair bons candidatos e contemplar todos os postos de direção, incluindo escolas longínquas e de difícil acesso, Lück (2011) ressalta que a rede deve ter atrativos e incentivos, como a atenção à remuneração – que deve ser compatível com o volume de responsabilidades assumidas (tamanho da escola e nível de complexidade da gestão) – e competitiva com outras secretarias de Educação. Além disso, devem ser ofertados processos de desenvolvimento profissional, bem como apoio e condições para a condução do trabalho de gestão. Outros aspectos importantes para a atração são a adoção de medidas consistentes de identificação e valorização de lideranças nas escolas e a oferta de formação pré-serviço em cursos de gestão (sobre formação pré-serviço, ver página 40). Assim, parte da atração de candidatos, principalmente considerando que muitos deles podem ser professores, se configura antes mesmo da abertura do processo seletivo para o cargo de diretor.

Todavia, o tema da atratividade do cargo de diretor é mais abrangente que a etapa de atração e certamente incide no alcance dessa etapa. Geralmente, a discussão sobre a atratividade da posição de gestor escolar aparece na literatura de maneira interligada com a atratividade da carreira docente como um todo (Gatti; Barretto; André, 2011; Viera; Vidal, 2014; Britto, 2019). Há que se considerar, nesse caso, que a atratividade envolve aspectos relacionados a valorização, reconhecimento e gratificação, perpassando desde o ingresso

de candidatos até condições de trabalho e progressão na carreira no interior das redes e sistemas de ensino. Portanto, dada a abrangência do tema, que vai além do processo de seleção, não é possível discutir nesta publicação os múltiplos fatores que incidem na atratividade do cargo. Contudo, reconhece-se a relevância do tema para aprofundamentos futuros e discussões com diferentes organizações e setores da sociedade civil, uma vez que a atratividade afeta diretamente os processos de recrutamento e seleção assim como influencia a retenção de bons profissionais.

As considerações de Fernandes (2021), do campo da Gestão de Pessoas, contribuem para refletir sobre a atração nas escolas. Segundo a autora, essa etapa pode ser de três tipos: 1) interna, que é realizada junto de quem já está trabalhando na organização; 2) externa, que utiliza recursos humanos que estão fora da organização; ou 3) combinado (interno + externo), que é uma junção dos dois tipos anteriores. Cada tipo de atração apresenta vantagens e desvantagens. Considerando o contexto educacional, podemos destacar:

QUADRO 2 – Vantagens e desvantagens da atração interna, externa e mista

Tipo	Vantagem	Desvantagem
Interna	Apresenta elevada taxa de sucesso, visto que o profissional e seu desempenho já são conhecidos, e o candidato já está adaptado à cultura do contexto escolar, o que reduz o tempo de ambientação.	Pode limitar a entrada de novas ideias, experiências e expectativas, facilitar o conservadorismo e favorecer a manutenção da rotina atual.
Externa	Traz pessoas com novas experiências e percepções, e também novos conhecimentos, que podem colaborar para aperfeiçoar os procedimentos da gestão escolar. Por serem de fora da rede não estão enredadas na política organizacional, o que as torna menos suscetíveis a influências improdutivas. A lista de candidatos é maior do que na atração interna.	É necessário tempo para a adaptação dos novos diretores e pode haver resistência da comunidade escolar à presença de profissionais vindos de fora; isso pode gerar desafios para a sua permanência na rede e na escola.
Mista	Este tipo de atração é entendido como mais completo, pois equilibra as vantagens e desvantagens dos dois tipos de recrutamento.	O processo pode exigir maior esforço dos recrutadores, já que torna-se necessário acrescentar critérios para a avaliação dos diferentes perfis de candidatos (externos e internos).

Vale ressaltar que a escassez de produção de conhecimento sobre ações de atração de diretores pode ser vista como um indicador de que a etapa vem recebendo, em geral, menor atenção em processos de seleção de profissionais da educação. Por essa razão, entende-se que a realização de estudos futuros sobre estratégias de atração de diretores no cenário educacional brasileiro pode ser um importante campo de aprofundamento, para trazer mais clareza sobre como o tema vem sendo mobilizado pelos sistemas de ensino no país.

3

Seleção

No Brasil, várias modalidades de ingresso ao cargo de diretor e diretora têm sido experimentadas pelos sistemas de ensino. Embora não haja resultados conclusivos que possibilitem relacionar determinado tipo de seleção a índices educacionais mais ou menos satisfatórios (Pereda *et al.*, 2015), a literatura consultada destaca que o modo como o processo de seleção é conduzido pode levar à escolha de profissionais com perfis mais adequados e desejados pelos sistemas de ensino.

A seguir serão apresentadas e analisadas brevemente as modalidades e etapas do processo seletivo de diretores mais recorrentes no contexto brasileiro¹³:

- **Indicação política ou nomeação direta.**
- **Indicação comunitária e consulta pública.**
- **Eleição pela comunidade escolar.**
- **Apresentação de Plano de Gestão.**
- **Entrevistas e análise de perfil**

¹³ As modalidades e os exemplos citados foram consultados no momento de pesquisa e redação deste documento e podem ter passado por alterações.

Modalidades de seleção de diretores e diretoras

Indicação política ou nomeação direta

A indicação política e a nomeação direta de diretores escolares pelo dirigente da secretaria de Educação ou pelas lideranças políticas locais é uma prática recorrente entre os municípios e estados brasileiros. Dados do Censo 2021 revelam que nas redes municipais 66% dos diretores haviam chegado ao cargo exclusivamente por indicação direta, já nas redes estaduais a porcentagem era de 23%.

Um dos problemas dessa modalidade é a possível ausência de critérios técnicos para o processo de indicação dos gestores, o que leva ao risco de alocar um diretor sem as competências necessárias para o desempenho no cargo. Além disso, a modalidade, embora não seja determinante para isso, pode abrir espaço para práticas estritamente político-partidárias e clientelistas que não contam com o apoio e a deliberação da comunidade escolar (Paro, 2003; Silva, 2016; Amaral, 2019; Marangoni; Cabral, 2020).

O que pode acontecer, nesses casos, é a indicação de um profissional apenas pelo alinhamento político com os governantes (municipais ou estaduais), muitas vezes

como barganha do jogo político-partidário¹⁴ ou eleitoral, e com menor aproximação e engajamento com a comunidade escolar (Souza, 2006). Nguyen et al. (2018) relatam que a influência político-partidária pode ter mais peso que os critérios de competência técnica na contratação dos gestores. Ou seja, “se encaixar” nas expectativas político-partidárias pode, em alguns casos, ser mais relevante do que a formação acadêmica e o domínio de determinadas habilidades profissionais.

Consequentemente, um diretor indicado politicamente ou nomeado diretamente ao cargo pode entender que precisa prestar contas ao governo que lhe proveu o posto na escola e não à comunidade a ser atendida (Paro, 2003). Outro ponto a considerar é que a condução ao cargo no formato de indicação e nomeação direta, sem a aplicação de critérios técnicos que tenham fundamentado a decisão, pode comprometer a capacidade de liderança e mobilização do gestor (Pereda et al., 2015; Lück, 2018).

Importante ressaltar, contudo, que nem todas as formas de provimento por indicação ou nomeação são permeadas apenas por práticas político-partidárias ou resultam em práticas clientelistas e de troca de favores, como também será exemplificado no item a seguir.

Diversos autores afirmam que a indicação como forma exclusiva de acesso ao cargo traz consequências negativas em diferentes âmbitos, inclusive na aprendizagem dos estudantes (Assis; Marconi, 2019). Além disso, especialistas reforçam a importância de processos seletivos mais transparentes e que privilegiem competências técnico-pedagógicas (Pereda et al., 2015).

Indicação comunitária e consulta pública

Entre as modalidades que orientam a seleção de diretores existem as estratégias, pautadas pela gestão democrática, de indi-

cação comunitária e consulta pública. Cada modalidade tem um efeito diferente quanto à concretização da participação da comunidade escolar no processo seletivo, o que gera certa tensão a respeito dos limites e das possibilidades de atuação política da comunidade em ambas as modalidades (Amaral, 2019).

A indicação de diretores pela comunidade escolar é mais utilizada em instituições de áreas indígenas, quilombolas, ribeirinhas ou de agricultura familiar. Em muitos casos, a indicação é feita por intermédio das lideranças locais ou da comunidade do território. Para essas situações, as redes municipais ou estaduais utilizam normas específicas de seleção de diretores de acordo com as características e necessidades locais. Nesses casos, é a forma encontrada para assegurar uma seleção com perfil alinhado à cultura e aos valores da comunidade. Os estados de Minas Gerais e do Ceará, por exemplo, possuem procedimentos específicos para os processos de seleção de diretores, de modo a atender às particularidades culturais de diferentes comunidades, etnias e grupos¹⁵. De todo modo, mesmo na modalidade de indicação comunitária, é preciso assegurar que os candidatos possuam conhecimento técnico compatível com o cargo de diretor.

A modalidade de consulta pública tem crescido no Brasil como estratégia para a escolha de diretores escolares, seja forma única ou compondo modelos mistos (Cunha, 2019). Isso tem acontecido muito por conta da Meta 19 do PNE 2014-2024, que sinaliza que é preciso:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014 – grifo nosso)

Contudo, a consulta à comunidade pode se materializar por meio de diferentes estratégias, como a escuta dos integrantes da comunidade escolar, sem que necessariamente a nomeação do candidato indicado pela comunidade seja efetivada pelo poder executivo; e o envio de nomes em lista tríplice para consulta da escola, o que significa uma pré-seleção dos indivíduos que acessarão o cargo de diretor (Amaral, 2016). Essa modalidade tem caráter opinativo/consultivo e não deliberativo/decisório. Isso significa que a comunidade é consultada, mas a decisão é do poder público.

Eleição pela comunidade escolar

Essa modalidade dialoga com o modelo de gestão democrática presente nos dispositivos legais e preza pela construção de um ambiente participativo na escola, no qual a tomada de decisão é compartilhada e realizada de maneira colegiada, em um processo pleno e contínuo, que não pode ser eventual ou pontual. Há a compreensão de que essa participação promove maior mobilização da comunidade no cotidiano escolar, como também reforça os sentimentos de pertencimento e de comprometimento coletivo com os resultados da escola (Lück, 2011).

Todavia, as diretrizes nacionais que orientam a gestão democrática não definem a eleição de diretores como ação obrigatória para a democratização da gestão das escolas. Como já citado no item anterior, a Meta 19 determinou apenas que estados, municípios e o Distrito Federal aprovassem, no prazo de dois anos a partir da data de publicação do PNE, norma específica para regulamentar a gestão democrática nos sistemas de ensino, combinando critérios técnicos de mérito e desempenho e consulta pública à comunidade escolar para a escolha de diretores¹⁶.

Mais recentemente, a regulamentação do Novo Fundeb prevê uma complementação

do valor anual por aluno (VAAR) mediante o estabelecimento de parâmetros técnicos de mérito e desempenho para o provimento do cargo de gestor escolar ou a participação da comunidade escolar na escolha de candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho (FNDE, 2021). O PNE e o Novo Fundeb sinalizam às redes de ensino

14 Atividades de cunho político-partidário ou personalistas são atividades cujo objetivo, ainda que indireto, seja a promoção de uma pessoa, um partido político ou uma ideologia partidária, bem como o que infrinja o Art. 37, § 1º, da Constituição de 1988 (“A publicidade dos atos, programas, obras, serviços e campanhas dos órgãos públicos deverá ter caráter educativo, informativo ou de orientação social, dela não podendo constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos”) (Comark, 2022). Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/glossario/atividade-de-cunho-politico-partidario-ou-personalista>>. Acesso em: maio 2022.

15 Alguns estados e municípios possuem processo seletivo de diretores escolares específicos ou diferenciados para as escolas-família agrícolas (EFA), localizadas em comunidades de agricultura familiar, como é o caso do estado do Ceará no Item 3 do Edital nº 34/2018, de 21 de novembro de 2018; e para escola quilombolas e indígenas como é o caso do estado de Minas Gerais na Resolução SEE nº4.129, a respeito das escolas indígenas, e na Resolução SEE nº 4.130, a respeito das escolas quilombolas.

16 A Comissão de Educação do Senado aprovou em agosto de 2021 um projeto de lei que prevê a adoção de critérios técnicos de mérito, de desempenho e de participação da comunidade escolar para a escolha de diretores das escolas públicas do país, seguindo as disposições do PNE 2014-2024. Caso o projeto de lei seja aprovado, passará a ser vedada a indicação política sem que se considerem esses outros critérios.

a necessidade de estruturar os processos de escolha dos gestores escolares combinando critérios técnicos e democráticos.

Sobre a inclusão de processos de eleição dos diretores como parte da seleção, Paro (2003) afirma que é um primeiro passo para a democratização da gestão escolar e da educação. Ainda que seja um procedimento que, por si só, não garante que as relações escolares sejam menos autoritárias, burocráticas e verticais, o autor vê como mais uma maneira de criar compromisso do gestor com a comunidade escolar e com os interesses coletivos.

A literatura brasileira sobre o processo de eleição produzida na década de 1990 considerou essa modalidade como uma das formas mais eficazes de assegurar a gestão democrática na escola, além de conferir legitimidade e relevância ao processo (Angélica; Oliveira, 1996; Tavares, 1996; Romão; Padilha, 1997; Cody; Siqueira, 1997; Ferreira, 1998; Costa, 1999; Lima, 1999; Vieira, 1999). Contudo, segundo estudos de Lück (2011), a eleição sozinha não tem contribuído para a democratização e a participação de familiares, docentes e funcionários na gestão escolar nem para a mobilização da comunidade em torno da escola e da construção de um projeto pedagógico voltado para sua melhoria. Em muitos casos, inclusive, o período da campanha é marcado pela reprodução de práticas político-partidárias que ocorrem em processos eleitorais em geral, com a postura inadequada de candidatos e troca de votos por favores.

Outro ponto importante dessa modalidade é que, em determinadas escolas e localidades, pode acontecer de não se apresentarem candidatos para concorrer ao cargo de diretor. Essa ausência pode ser decorrente de diversos fatores, desde a falta de incentivos que os atraiam até a presença de questões desafiadoras na gestão de determinada escola. Não havendo candidatos, em muitos casos fica a cargo do órgão central a

indicação do diretor para aquela unidade, anulando o princípio de gestão democrática empregado no processo seletivo. Em algumas reportagens da última década é possível observar manchetes de escolas em que não se realizou a escolha democrática do diretor por falta de candidatos (Serpa, 2011; G1 DF, 2012; G1 RS, 2015; Spies, 2019; *Tribuna do Norte*, 2021).

A opção por selecionar o diretor apenas via eleição pode sofrer interferências políticas que favoreçam um candidato em detrimento de outros. A análise de Dourado (2020) sobre processos de seleção de diretores em Sobral-CE aponta que o município não utiliza eleições nem consulta pública para a seleção de gestores para evitar influências político-partidárias. O estado do Ceará adotou estratégias diferentes no processo de seleção, inspirado nas ações de Sobral. Após observar interferências político-partidárias na modalidade de “eleição apenas”, o estado inseriu como primeira etapa a realização de um curso; como segunda etapa a realização de uma prova; e como terceira etapa a eleição pela comunidade escolar. Desse modo, reduz as interferências políticas e garante a atuação de profissionais qualificados na direção das escolas estaduais.

Apresentação de plano de gestão

A apresentação de um plano de gestão é usada como mecanismo para aferir a competência técnica dos candidatos. O plano normalmente apresenta a proposta de trabalho do candidato, ressaltando os principais problemas identificados e os objetivos a alcançar. Esse mecanismo, em geral, está vinculado à modalidade de eleição, em que o candidato deve apresentar seu plano à comunidade escolar para concorrer ao cargo. Segundo Aguiar e Ruiz (2021), a apresentação do plano de gestão permite acompanha-

mento e controle social, bem como a legitimação do processo democrático, por meio da consulta à comunidade.

No município de Londrina (PR), por exemplo, os candidatos devem apresentar o plano de gestão para a comunidade escolar, como forma de divulgar o projeto educacional da instituição. Essa apresentação se constitui como a segunda etapa do processo seletivo em Londrina (Aguiar; Ruiz, 2021). De modo similar, o estado de Minas Gerais também estabeleceu a apresentação do plano de gestão como uma das etapas do processo seletivo de candidatos ao cargo de diretor.

O plano de gestão é entendido como um instrumento que pode qualificar o debate e aperfeiçoar o processo democrático. Além disso, é uma oportunidade para que a comunidade possa discutir qual é o projeto mais adequado para a sua realidade. Em Minas Gerais, por exemplo, os planos devem ter como base o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar da unidade de ensino e o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE); e devem ter como foco a melhoria da qualidade da educação ofertada (Silveira, 2013).

Amaral (2021), em pesquisa sobre os processos de seleção de diretores nos municípios do estado do Rio de Janeiro, observou que a apresentação do plano de gestão também é elemento utilizado para a avaliação do desempenho dos candidatos. Dentre os 39 municípios investigados na pesquisa realizada pelo autor, somente em cinco a apresentação do plano não era requisito obrigatório. Um deles é o município do Rio de Janeiro, que, diferentemente de outras cidades cariocas que adotam a apresentação do plano no processo eleitoral, prevê que ele seja construído em diálogo com a comunidade escolar após a posse do diretor. Entretanto, a Secretaria de Educação supervisiona a construção desse plano nas escolas (Amaral, 2016).

Amaral (2016) reforça que, quando há o requisito de apresentação do plano de

gestão no âmbito do processo eleitoral, é importante que os planos propostos sejam discutidos com a comunidade antes da eleição, pois sem essa etapa pouco se colabora para a consolidação da democratização do processo. Se não houver discussão, corre-se o risco de escolher uma proposta esvaziada de sentidos e contexto. O diálogo com a comunidade faz com que o plano seja “um mecanismo mais participativo, tendo em vista que o candidato não irá chegar com um manual pronto para os problemas da escola, mas irá debater com a comunidade escolar seus anseios, desejos, planos e problemas” (Amaral, 2018, p. 51).

Concurso ou prova

Segundo Paro (2003), a escolha do diretor por meio de um concurso de títulos e provas visa selecionar e priorizar aqueles que provarem possuir os conhecimentos exigidos partindo da prerrogativa democrática de oferta de igualdade de oportunidade para todos os candidatos. Essa modalidade aparece para alguns como a alternativa que melhor atende aos critérios de transparência para o ingresso no cargo, considerando que resguarda a impessoalidade na escolha, enfatiza o conhecimento técnico e valoriza aspectos profissionais (Lima, 2012).

Lück (2011), por sua vez, afirma que a modalidade limita a possibilidade de substituição, caso ela seja necessária, bem como a participação da comunidade escolar. Além disso, a prova de concurso identifica os conhecimentos teóricos, mas não mede habilidades e competências comportamentais, como a liderança, por exemplo.

São Paulo é o único estado que utiliza o concurso público para seleção de diretores estaduais (IBGE, 2019). Nesse caso, o diretor indica a escola em que deseja atuar, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher

o diretor, de modo que alocar diretores para localidades menos favorecidas pode tornar-se difícil (Silva, 2007). Nesse formato, em geral os mais bem classificados escolhem a escola de sua preferência, aquela que julgam ter um bom ambiente de trabalho e uma boa localização (segundo avaliação pessoal). Ao mesmo tempo, os candidatos com pior classificação acabam sendo “obrigados” a escolher escolas das áreas periféricas e logo que possível pedem remoção, gerando alta rotatividade e dificultando o desenvolvimento de uma boa gestão nessas escolas (Polato, 2007; Gois, 2009).

Entrevistas e análise de perfil

A entrevista e a análise de perfil seguem dinâmicas similares a dos processos seletivos que ocorrem no setor privado. Embora possam ter um caráter mais subjetivo se comparadas às outras modalidades, elas podem ser combinadas com outras formas de seleção; ser utilizadas com caráter classificatório; ou ocorrer nas etapas finais do processo seletivo. De todo modo, é importante que cada modalidade utilizada tenha critérios bem definidos sobre o que se espera dos candidatos.

A entrevista pode atender a diferentes objetivos, e existem vários modelos. Ela pode ser utilizada para confirmar ou aprofundar as informações detalhadas pelo candidato em seu currículo, para avaliar se o perfil atende às especificidades da escola ou para averiguar atitudes, intenções e objetivos do candidato.

É possível, por exemplo, optar pela entrevista comportamental (investigação de características comportamentais), entrevista situacional (investigação de possíveis comportamentos futuros frente a situações hipotéticas) ou entrevista por competência (investigação de habilidades específicas com base no relato de experiências anteriores), entre outras (Baylão; Rocha, 2014). Além dis-

so, podem ser estruturadas, semiestruturadas ou abertas, uma vez que são técnicas que podem ser utilizadas de diferentes formas. A literatura consultada não aponta se há algum tipo que poderia ser considerado melhor do que outro.

A análise do perfil do candidato, assim como a entrevista, é uma modalidade que precisa estar atenta às interferências do olhar daquele que faz a análise. Ela visa identificar o perfil que mais se aproxima do conjunto de competências considerado ideal para a rede de ensino.

O município de Sobral-CE, em uma das etapas de seu processo seletivo, realiza uma avaliação situacional para identificar competências e analisar o perfil dos candidatos a gestor escolar, seja para cargo de direção ou de coordenação (Todos pela Educação, 2021a). A avaliação é conduzida por psicólogos parceiros da Escola de Formação do município, que separam os candidatos em pequenos grupos e promovem jogos, dinâmicas em grupo e estudos de caso. Isso parece contribuir, segundo texto que apresenta o caso, não apenas para a seleção dos profissionais mais aptos para o trabalho, mas também para a melhor alocação desses profissionais, mapeando o perfil mais adequado para as necessidades de cada escola. Nessa etapa, é atribuída uma nota a cada candidato. O processo de seleção de Sobral também utiliza uma entrevista de caráter eliminatório, que acontece em etapa subsequente a da avaliação situacional. “A entrevista é individual e conduzida por uma comissão de entrevistadores, visando refinar as avaliações já feitas sobre o candidato nas outras etapas, sobre comportamentos, atitudes, expressão individual, motivação, comprometimento e visão de Educação. Ela completa o mapeamento do perfil do candidato (...)” (2021a, p. 26).

Assim, é fundamental estabelecer critérios do perfil que se espera para o futuro diretor (Soares; Teixeira, 2006). Uma estratégia

para definir os critérios de perfil pode ser a utilização de categorias de mérito estabelecidas previamente, com o menor grau de subjetividade possível. Por exemplo, pela análise de currículo é possível avaliar se os candidatos têm uma trajetória mais ou menos acadêmica; se têm passagens por outros cargos

de chefia/direção; se possuem experiência de docência em temáticas específicas educacionais, por exemplo, inclusão escolar ou educação em tempo integral; enfim, é possível analisar as trajetórias que poderão se aproximar ou se afastar do perfil desejado para o cargo (Amaral, 2016).

QUADRO 3 – Quadro-síntese dos prós e contras de cada modalidade de seleção

Modalidade	Aspectos Favoráveis	Aspectos Desfavoráveis
Indicação política ou nomeação direta	Não identificado na literatura consultada.	Muitas vezes, os critérios para a indicação não são objetivos e podem levar a práticas clientelistas, ocasionando alocação de profissionais não qualificados para exercer o cargo de diretor escolar
Indicação comunitária	Pode facilitar a alocação de um profissional adequado para uma escola que tenha características específicas, como de populações ribeirinhas, indígenas ou quilombolas.	É preciso assegurar que os candidatos possuam conhecimento técnico compatível com o cargo de diretor.
Consulta pública	É uma forma de gestão democrática participativa. Pode amenizar efeitos políticos partidários por não ter força decisória.	O poder público pode não considerar a opinião da comunidade no momento da nomeação do diretor escolar, dado o caráter opinativo/consultivo e não deliberativo/decisório. Além disso, por não ter formato pré-definido, não assegura a participação efetiva da comunidade.

Modalidade	Aspectos Favoráveis	Aspectos Desfavoráveis
Eleição pela comunidade escolar	<p>Promove a gestão democrática e pode gerar um sentimento de comprometimento do diretor com a comunidade que o elegeu.</p> <p>Respeita a vontade da comunidade escolar.</p> <p>Confere legitimidade e relevância ao processo.</p>	<p>Pode reproduzir práticas que ocorrem no âmbito político-partidário, com postura inadequada de candidatos e troca de votos por favores.</p> <p>Escolas podem não ter nenhum candidato interessado a concorrer ao cargo na unidade, o que inviabiliza o processo de seleção por meio de eleição.</p>
Apresentação de plano de gestão	<p>Contribui para o acompanhamento e controle social por parte da comunidade escolar.</p>	<p>A apresentação do plano de gestão sem a discussão com a comunidade escolar pode tornar a etapa sem contribuição efetiva para o processo.</p>
Concurso ou prova	<p>Há imparcialidade no processo seletivo e igualdade de oportunidades para todos os candidatos.</p>	<p>A prova escrita não mede as diferentes competências necessárias, como a de liderança, por exemplo.</p> <p>Dificulta a rápida substituição de diretores e limita a participação da comunidade escolar.</p>
Entrevista e análise de perfil	<p>Podem ser combinadas com outras formas de seleção, e utilizadas com caráter classificatório ou nas etapas finais do processo seletivo.</p> <p>Podem ser utilizadas para verificar se o perfil atende às especificidades da escola, averiguar as intenções e os objetivos do candidato.</p>	<p>Podem apresentar subjetividade na avaliação de quem analisa o candidato. Para minimizar esse problema, é necessário definir critérios prévios que possam ser utilizados na avaliação dos perfis.</p>

Fonte: Adaptação de Lück (2011).

Etapas de seleção

Não existe uma maneira única de estruturar os processos seletivos nem é possível afirmar que um ou outro caminho é o melhor. Prova disso é que localidades com políticas educacionais exitosas, como Nova Zelândia, Finlândia ou a província de Ontário, no Canadá, apresentam práticas e critérios distintos de seleção de diretores, considerando as características do contexto e do sistema educacional local (Muñoz; Pascual; Sáez, 2021).

No Brasil, a escolha de diretores nas redes públicas é marcada pela heterogeneidade. As redes enfrentam dificuldades para selecionar bons profissionais e ainda persistem práticas pouco recomendadas pela literatura consultada, por exemplo, a indicação política. Todavia, Muñoz, Pascual e Sáez (2021) ressaltam que há características em comum que bons gestores habitualmente possuem e que devem ser observadas. Desse modo, as etapas de seleção de diretores podem contribuir para filtrar o perfil de liderança escolar desejado.

O processo de seleção de diretores pode ser feito em etapa única ou mista. A etapa única é aquela que utiliza apenas uma modalidade de seleção. A forma mista, por sua vez, utiliza duas ou mais etapas ao longo do processo de escolha, permitindo combinar diversas modalidades.

A literatura consultada e várias experiências nacionais e internacionais reforçam a importância de sistemas de seleção que disponham de diversos dispositivos de avaliação,

(...) podendo assim contar com vasta informação sobre os candidatos ao cargo. Isto implica a diversificação dos mecanismos de seleção, o desenvolvimento de perfis e de outras ferramentas que permitam identificar com maior precisão a existência de competências fundamentais para um bom desempenho no cargo.

(Muñoz; Pascual; Sáez, 2021)

Segundo dados do IBGE (2019) sobre os perfis dos estados em 2018, é possível observar (Quadro 4) que alguns utilizam etapas únicas no processo de escolha de diretores, mas a grande maioria possui processos mistos. No mapeamento das 27 unidades da federação, somente Roraima e Maranhão usavam exclusivamente a indicação para nomear diretores de suas escolas. Outros nove estados também adotavam esse critério, mas ele não era a única modalidade de escolha, sendo combinada com a modalidade de eleição ou processo seletivo. São Paulo é o único estado onde a nomeação de diretores das escolas estaduais ocorre por meio de concurso público.

QUADRO 4 – Forma de definição dos diretores de escola da rede estadual de ensino nas Unidades da federação – 2018¹⁷ (IBGE, 2019)

Unidades da Federação	Forma de definição dos diretores de escola da rede estadual de ensino				
	Concurso público	Indicação	Eleição	Processo seletivo ¹⁸	Outro
São Paulo	x				
Roraima		x			
Maranhão		x			
Rio Grande do Sul		x	x		
Amapá		x	x	x	
Alagoas		x	x	x	
Paraíba		x			x
Tocantins		x		x	
Sergipe		x		x	
Pará		x	x	x	
Mato Grosso		x	x		
Rio Grande do Norte			x		
Acre			x	x	
Piauí			x	x	
Pernambuco			x	x	
Ceará				x	
Rondônia				x	
Espírito Santo				x	
Mato Grosso do Sul			x		
Bahia			x		
Minas Gerais			x		
Rio de Janeiro			x		
Distrito Federal			x		
Goiás			x		
Amazonas					x
Paraná					x
Santa Catarina					x

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa de Informações Básicas Estaduais 2018.

Lück (2011) salienta que os processos de seleção com etapas mistas devem adotar o mesmo quadro referencial e padrões de competência desejáveis para o exercício da direção escolar em todas as fases, componentes e modalidades. Isso garante consistência e coerência entre os diferentes procedimentos e convergência de foco em critérios centrais. Além disso, as referências e os procedimentos devem ser iguais para todos os candidatos. Essa diretriz é especialmente importante no caso da realização de entrevista, sobretudo nas circunstâncias em que são realizadas por vários entrevistadores. Essa orientação diz respeito tanto à imparcialidade de tratamento aos candidatos como ao pressuposto de que deve haver equilíbrio de competências e qualificações, de modo que se garanta às escolas profissionais em condições semelhantes ou aproximadas de qualidade.

Outro aspecto importante levantado por Lück (2011) é que a comparação entre os candidatos deve ser feita com base em critérios de competência (conhecimentos, habilidades e atitudes). Quando critérios de competência são estabelecidos, podem-se reduzir eventuais subjetividades, sobretudo em modalidades como a entrevista e a análise de perfil. Outro ponto importante é o julgamento do conjunto de evidências de mérito dos candidatos por um painel ou comitê. Essa avaliação deve ser realizada com ética, transparência, justiça, imparcialidade e confidencialidade a respeito de questões pessoais, sendo necessária sensibilidade e qualificação para conduzi-la. Daí a necessidade de também selecionar com base em critérios previamente estabelecidos os integrantes do comitê responsável por essa avaliação.

A ordem das etapas de seleção importa e pode afetar a capacidade do processo de selecionar as pessoas adequadas. A seleção deve seguir um fio lógico que permita a cada passo filtrar os melhores candidatos, selecionando aqueles que de fato estão aptos a avançar

no processo. A seguir são apresentados processos de seleção de alguns estados e municípios¹⁹, de maneira a exemplificar formas de combinação das modalidades e etapas.

17 O levantamento se refere ao ano de 2018 e desde então podem ter acontecido mudanças, principalmente considerando os processos derivados da indução da complementação-VAAR ao FUNDEB.

18 O documento do IBGE (2019) não especifica o que é considerado “processo seletivo” e “outros”. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101667.pdf>, p. 26.

19 Importante destacar que os exemplos trazidos aqui se referem a processos seletivos já realizados e podem não estar mais vigentes.

QUADRO 5 – Exemplos de etapas de processos seletivos de alguns estados e municípios brasileiros



SOBRAL-CE

Fase	Caráter
1ª Prova escrita	Eliminatório
2ª Curso de formação de 16 horas sobre “aperfeiçoamento em metodologias, práticas pedagógicas e tecnologias educacionais”	Classificatório
3ª Curso de sensibilização de 16 horas “Novos paradigmas para a gestão escolar: formação de líderes”	Eliminatório
4ª Avaliação situacional	Eliminatório
5ª Entrevista	Classificatório e Eliminatório
6ª Análise de títulos	Classificatório

Os candidatos aprovados integram o banco de aprovados
Saiba mais: [Edital nº 009/202](#).



CEARÁ

Em 2017 o estado do Ceará realizou três processos diferentes de seleção de diretores, todos para compor um banco de gestores.

1. Revalidação dos aprovados na última convocatório de 2013 (2017)

Fase	Caráter
1ª Certificação (curso)	Eliminatório
2ª Prova	Eliminatório

2. Novos candidatos – escolas regulares e tempo integral (2017)

Fase	Caráter
1ª Prova	Eliminatório
2ª Análise de título	Eliminatório

3. Novos candidatos – escolas indígenas, quilombolas, escolas-família agrícolas e de assentamento da reforma agrária (2017)

Fase
1ª Entrevista (avaliação situacional)
2ª Prova

Todos os candidatos aprovados nas provas compõem o Banco de Gestores Escolares e, de acordo com a chamada, a última etapa é a eleição pela comunidade para todos os perfis de escolas. Nessa etapa o candidato a diretor apresenta seu plano de gestão para a comunidade, que deve ser baseado em um diagnóstico da realidade educativa e nos desafios da escola para a qual é candidato; ter como foco os resultados de aprendizagem; e estar em consonância com as prioridades da política educacional do estado.

O processo de seleção no Ceará em 2017 foi customizado considerando as especificações das escolas do território. Para o processo seletivo de 2017, foi considerado o reconhecimento dos gestores que realizaram o processo em 2013, antes da mudança de customização, portanto, esse grupo passou por um processo seletivo diferente.

Saiba mais: [Edital nº024/2017-GAB-SEDUC/CE](#), [Edital nº025/2017-GAB-SEDUC/CE](#), [Edital nº007/2018- GAB-SEDUC/CE](#).



PIAUÍ

Processo seletivo para escolas regulares (2017)

Fase	Caráter
1ª Curso de formação de gestores	Eliminatório
2ª Prova de certificação	Eliminatório
3ª Eleição direta e secreta pela comunidade	Etapa única

Processo seletivo para escolas de tempo integral (2017)

Fase	Caráter
1ª Análise da inscrição e de títulos	Eliminatório e classificatório
2ª Entrega de um plano de intervenção pedagógica e entrevista	Eliminatório e classificatório

Saiba Mais: [Edital nº 007/2017](#) e [Edital GSE nº 012/2017](#).



SÃO PAULO

Concurso público (2017)

Fase	Caráter
1ª Prova	Eliminatório e classificatório
2ª Análise de títulos e experiência profissional	Classificatório

Saiba mais: [Edital SE nº 01/2017](#).

Fonte: Elaboração própria, 2022.



Frente 2

Desenvolvimento
profissional

O aperfeiçoamento das práticas dos diretores e diretoras escolares tem se revelado um elemento importante para o sucesso das escolas públicas e dos sistemas de ensino. Cada vez mais há a expectativa de que o diretor exerça um papel não só de gestor, mas também de liderança nas escolas, e que seja capaz de mobilizar e influenciar a comunidade escolar; atuar em prol da gestão democrática; e realizar uma série de tarefas que vão desde a gestão pedagógica, perpassando a gestão de pessoas e englobando as gestões administrativa e financeira (Lück, 2009).

No Brasil, as práticas e políticas de desenvolvimento profissional são, muitas vezes, desenvolvidas e implementadas por diferentes atores, como o Ministério da Educação, as secretarias de Educação (municipais e estaduais), as universidades e instituições públicas que atuam no campo da formação. Além das instâncias governamentais, há também a contribuição do setor não governamental, que tem se mobilizado para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, mediante a oferta de diversos programas e cursos de formação de diretores. Contudo, reconhece-se a existência de lacunas na formação do diretor de escola, como, por exemplo, no âmbito administrativo-financeiro, atividade-meio que, se mal gerenciada, acarreta danos ao que se considera atividade-fim de gestão pedagógica (Araújo, 2017).

A política de desenvolvimento profissional de diretores no Brasil foi por muito tempo negligenciada pelo governo federal (Plank; Faria dos Santos; Simielli, 2021). Assim, o país ainda enfrenta muitos desafios para a estruturação de um sistema de desenvolvimento de lideranças escolares. A falta de priorização de políticas nesse sentido na agenda governamental amplia os desafios de quem assume o cargo de diretor. Dentre os obstáculos para o estabelecimento de uma política de desenvolvimento de lideranças escolares podem-se elencar: falta de coerência na política nacional de formação de professores; dificuldades de várias ordens para a implementação de programas com esse foco; e necessidade de reestruturação curricular dos programas de formação a fim de conectar teoria e prática (Lück, 2011; Plank; Faria dos Santos; Simielli, 2021). Mas vale ressaltar que esse não é um desafio exclusivamente brasileiro. Em diversos países da América Latina, as políticas de formação e desenvolvimento profissional de diretores ainda se encontram em estágios iniciais e apresentam problemas, contradições e falta de coerência interna e externa (Weinstein; Hernández, 2016).

Embora haja obstáculos na promoção de uma política de formação, algumas ações vêm destacando a relevância do tema na educação brasileira. É o caso, por exemplo, do PNE 2014-2024, que destina uma das estratégias da

Meta 19 à criação de programas de formação de diretores. O que se tem observado é que as decisões sobre as ações de formação profissional são tomadas por cada ente federado, e nem sempre elas têm caráter contínuo, o que dificulta o estabelecimento de uma política de formação sólida e perene.

A literatura internacional consultada reforça que o desenvolvimento profissional deve ser contínuo, ao longo de toda a trajetória do diretor, e considera importantes as três etapas descritas a seguir.

1ª. Formação inicial/pré-serviço, dedicada à preparação para o cargo; pode ter caráter voluntário ou obrigatório.

2ª. Programa de indução, estimula novos diretores a desenvolver as habilidades e competências necessárias e orienta a transição para o novo cargo.

3ª Formação continuada ou em serviço, voltada para a construção de novos conhecimentos, de maneira associada aos desafios da gestão escolar (OCDE, 2008; OCDE, 2008a).

Em cada uma dessas etapas, os diretores têm necessidades de aprendizagem diferentes, tanto do ponto de vista metodológico quanto nos conteúdos a serem cobertos na formação.

Cada etapa será melhor discutida a seguir, mas é importante destacar que o Brasil deu um passo importante para a criação de uma política coerente de desenvolvimento profissional com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)²⁰, da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar em 2021²¹. Em localidades que já têm uma política de formação consolidada como a África do Sul, o Chile e a província de Ontário, no Canadá, “o ponto de partida para melhorar programas e o desenvolvimento de diretores escolares foi o estabelecimento de um marco para a liderança escolar (*framework*) e a definição de competências para a atuação dos dirigentes” (Plank; Faria dos Santos; Simielli, 2021, p. 31). A Matriz brasileira traz a definição de competências que dizem respeito ao cargo do diretor, podendo orientar a formação inicial e continuada

nas redes e nos sistemas públicos de ensino. A clareza sobre o que os diretores precisam saber e fazer é fundamental para o desenvolvimento de programas de formação eficazes, e conseqüentemente auxilia também a seleção de diretores, por definir os aspectos que o processo deve identificar e avaliar.

²⁰ O documento precisa ser homologado pelo Ministério da Educação, o que não havia ocorrido até a publicação deste material.

²¹ Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: nov. 2022.

1

Formação inicial e pré-serviço

A formação inicial de diretores é aquela promovida anteriormente ao exercício profissional e de caráter preparatório para o cargo, podendo ser cursos de graduação e pós-graduação ou cursos de extensão e certificação. Tradicionalmente no Brasil, a legislação educacional estabeleceu os cursos de graduação em pedagogia ou de pós-graduação como a formação inicial de gestores escolares, como apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996:

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

Diante dessa exigência, a experiência docente se apresenta insuficiente como preparação para o cargo de diretor, que tem que lidar com a complexidade da gestão escolar para além da parte pedagógica (Pont *et al.*, 2008). Os dados mostram que ainda há muito que avançar nessa frente. Segundo o Censo

Escolar de 2020 (Inep, 2021) ainda havia cerca de 12% dos diretores sem Ensino Superior. O Censo de 2021 (Inep, 2022) evidenciou que apenas 1 em cada 10 diretores no país possui curso de formação continuada com pelo menos 80 horas em gestão escolar²².

Embora a formação inicial seja um ponto de partida, uma pesquisa feita com gestores de São Paulo indicou que 87% deles consideraram o primeiro ano de gestão “difícil ou muito difícil”, e mais de 60% relataram que não se sentiam preparados para exercer o cargo (Plank; Faria dos Santos; Simielli, 2021). Uma pesquisa feita com diretores espanhóis também mostrou que eles recebem uma baixa formação focada em gestão (Albendea; Martín-Cuadrado, 2017), revelando como esse desafio atinge diferentes países. Esses dados reforçam a tese de que a formação inicial não é suficiente para atender às demandas da gestão escolar e que é preciso adequar o currículo dos cursos de formação inicial de professores, bem como de aprimorar os processos de indução, a fim de possibilitar e facilitar a transição de educadores da sala de aula para o cargo de gestão.

A formação inicial de professores na perspectiva da gestão escolar é importante, pois grande parte do contingente de diretores são docentes. Segundo análises de Oliveira, Carvalho e Brito (2019) sobre matri-

zes curriculares dos cursos de licenciatura e pedagogia, observa-se que, de modo geral, a oferta de disciplinas em gestão escolar é baixa e, quando existe, há pouca relação com a prática (Franco, 2014). Para adequar os cursos superiores de licenciatura às mudanças da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também às funções não pedagógicas, em dezembro de 2019 o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CP nº 2.2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Nesse documento – no Capítulo VII: Da formação para atividades pedagógicas e de gestão – é enfatizada a necessidade de formação para “atuar em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, podendo ser ofertado em cursos de graduação em pedagogia ou em cursos de pós-graduação” (Brasil, 2019). Espera-se que essas mudanças atendam, em certa medida, a insuficiência de conteúdos curriculares voltados à atuação na gestão escolar.

Programas ou cursos de certificação de candidatos ao cargo de direção escolar podem ser considerados como uma formação pré-serviço. Esse tipo de formação busca alinhar o conhecimento sobre gestão escolar a todos os candidatos interessados. A certificação não se constitui como concurso público para o cargo de diretor nem a aprovação se reverte em nomeação para a posição, servindo apenas como credenciamento, isto é, possibilitando a candidatura para as etapas seguintes.

Um exemplo é o da província de Ontário, no Canadá, que, com o marco legal para liderança escolar (The Ontario Leadership Framework), estabeleceu padrões e competências para os diretores, as escolas e os distritos. Para se tornarem diretores, os docentes precisam ter cinco anos de experiência,

ser membros do Colegiado de Professores, ter mestrado ou especialização em Educação e realizar o programa de qualificação de diretores (Principal’s Qualification Program). A realização desse programa de formação pré-serviço não garante a contratação para o cargo de diretor, que é feita pelos distritos. Há vagas para todos os interessados e a formação é custeada pelos alunos (Ontario Principals’ Council, 2022a).

Outros exemplos de formação pré-serviço são a Qualificação Profissional Nacional para Liderança e a Qualificação Profissional Nacional para Liderança Sênior, que acontecem no Reino Unido para apoiar o desenvolvimento profissional de aspirantes e de dirigentes em exercício. Desde 2012, a participação nos cursos não é mais um requisito obrigatório, mas os que se qualificam têm vantagens ao se candidatar a cargos de diretor, conseguindo posição melhor nas classificações de seleção (National Careers Service, 2022). A realização da qualificação pode durar de 12 a 18 meses, é feita por instituições credenciadas pelo departamento de Educação e como forma de apoio, o governo oferece bolsa de estudos aos interessados (UK, 2022).

22 Esse dado é informado pela pergunta “Outros cursos específicos (formação continuada com no mínimo 80 horas)”, realizada pelo Censo Escolar.

2

Indução

A fase de indução é considerada uma etapa importante na preparação de novos gestores escolares por oferecer apoio para que possam enfrentar os desafios típicos do período de imersão que vivenciam ao assumir as novas tarefas e responsabilidades. Ela pode ser entendida como uma espécie de iniciação ao cargo de diretor. Em redes em que há concurso público para a seleção de diretores é comum que o processo de estágio probatório²³ faça parte do período de indução profissional. O estágio probatório e a indução profissional são processos distintos, porém, a depender do contexto, podem se relacionar em alguma medida. A indução profissional tem por objetivo apoiar os diretores de escola em seus primeiros anos de carreira e, em seu processo, pode se valer de atividades ou procedimentos vinculados ao período de estágio probatório sempre que as práticas implementadas puderem apoiar o desenvolvimento profissional dos gestores.

No Brasil, a literatura sobre esse tema é escassa e limitada, remetendo-se muitas vezes à literatura internacional. Parte da inexistência de literatura nacional se deve, talvez, a poucas ou desconhecidas iniciativas de programas de indução profissional nos sistemas de ensino brasileiros.

A etapa de indução se caracteriza, muitas vezes, por uma transição da sala de aula

para a direção escolar. É importante que haja acompanhamento e direcionamento, pois, como já mencionado, um bom professor não necessariamente será um bom diretor. Ainda, como ressaltam Weinstein e Hernández (2016), as vivências no início do trabalho podem influenciar significativamente o perfil desse profissional ao longo da sua carreira. Assim, guiá-lo nessa etapa inicial pode ser uma estratégia importante para o desenvolvimento de bons líderes escolares no futuro.

Crow (2006) aponta que as crenças, os valores e as atitudes dos diretores novatos são essenciais para garantir uma socialização pessoal bem-sucedida, principalmente em um contexto de mudança externa cada vez mais complexo e desafiador que é o ensino educacional. Portanto, os programas de indução devem abordar o desenvolvimento de valores e disposições para permitir uma mudança de papel e de identidade profissional dos novos gestores escolares (Carrasco; Gajardo; González, 2017).

Hobson et al. (2003) constataram em pesquisa que os problemas vivenciados pelos diretores recém-nomeados eram muito semelhantes em diversos países, mesmo que eles tivessem experiências e trajetórias formativas diferentes. Isso ressalta a importância de incluir os desafios dessa etapa nas políticas de desenvolvimento. Entre os

aspectos do trabalho considerados mais difíceis para os novos diretores destacam-se a administração burocrática; os funcionários de baixo desempenho; o equilíbrio entre vida profissional e pessoal; e o equilíbrio entre as demandas do sistema educativo nacional e as necessidades locais. Os aspectos considerados menos desafiadores foram: trabalhar com familiares e adquirir os recursos adequados. Para Carrasco, Gajardo e González

(2017), o principal desafio dos gestores está associado ao entendimento da cultura e da estrutura organizacional.

A literatura internacional consultada relativa a esse tema identifica variabilidade e diversidade de programas de indução, como apresentado no quadro abaixo. Dentre os aspectos diversos, tem-se a extensão dos programas e a obrigatoriedade de fazer parte ou não do processo de indução.

QUADRO 6 – Exemplos de programas de indução²⁴

País	Principais características do programa de indução	Duração do programa
África do Sul	Programa que conta com oficinas de treinamento, realização de projeto de aprendizagem-ação ou pesquisa-ação, mentoria e participação em uma rede de aprendizagem entre pares.	18 meses
Austrália	Programa obrigatório, destinado a diretores que estão, em geral, no primeiro ano de experiência no cargo.	1 a 2 dias

23 O estágio probatório é um período no qual o diretor ou outro servidor público é avaliado pelos seus superiores com base em critérios vinculados à: assiduidade, capacidade de iniciativa, disciplina, produtividade, entre outros.

24 A escassez de experiências nacionais de processos de indução profissional limita o compartilhamento de práticas contextualizadas no cenário brasileiro. Ainda assim, vale aqui uma ressalva sobre o Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola do Estado de São Paulo que é destinado aos aprovados no Concurso Público para Provimento de Cargo de Diretor de Escola. O curso atende ao disposto na Resolução SE 52/2013 de 14/08/2013, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE), de 15/08/2013, e ao artigo 1º da Lei Complementar nº 1.256, de 2015. A realização é por meio de atividades a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAPE. É uma experiência recente e ainda há poucas evidências sobre a sua contribuição para a indução profissional dos diretores da rede estadual de São Paulo, mas vale a menção como experiência a ser acompanhada e conhecida em maior profundidade.

cont. QUADRO 6 – Exemplos de programas de indução

Áustria	<p>Programa obrigatório no primeiro ano de mandato, constitui um dos requisitos oficiais para se tornar um diretor.</p> <p>Os conteúdos abordados são: comunicação e liderança, resolução de conflitos, supervisão escolar, escola e desenvolvimento educacional, leis e burocracias.</p>	2 anos
Chile	<p>Processo de imersão presencial, acompanhamento por meio de visitas e também à distância, trabalho de campo, avaliação de desenvolvimento pessoal e plano de aprimoramento individual elaborado em conjunto pelos diretores com seus mentores, entre outros.</p> <p>Responsável: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)</p>	10 meses
Dinamarca	<p>Programa opcional, diferenciado de acordo com o nível de ensino, escolas primárias e secundárias.</p> <p>Destina-se a quem está no primeiro ano de mandato.</p>	De acordo com o nível de ensino, a extensão varia de cursos de 3 a 5 semanas a processos de até 1 ano.
Equador	<p>Cursos oferecidos pelo programa de formação de docentes SiProfe, financiado pelo Ministério da Educação. Os cursos são presenciais com conteúdo orientado principalmente para conhecer as disposições legais existentes. A oferta não é constante.</p>	1 semana
Finlândia	<p>Programas opcionais em nível local, por meio dos quais os diretores novatos são apoiados para refinar suas habilidades profissionais relacionadas ao exercício do cargo.</p>	Sem informação

Inglaterra	Programas opcionais, em nível local e nacional, para diretores que estão nos primeiros três anos de mandato. O foco é desenvolver habilidades de liderança dentro e fora do estabelecimento, a fim de favorecer a formação de redes escolares em um território. Os diretores também passam nove dias em uma escola com contexto diferente da sua.	1 ano
Nova Zelândia	Programa para diretores que estão no primeiro ano de mandato, com foco no desenvolvimento de habilidades, por meio de diversos dispositivos, como cursos, acompanhamento de um mentor, relacionamento à distância com outros diretores por meio de plataformas tecnológicas e dois estágios em outras escolas.	1 ano e meio

Fonte: Elaboração própria (2022) baseado em Weinstein; Muñoz; Hernández, 2014; Carrasco; Gajardo; González, 2017; Vaillant, 2019.

Outra estratégia de indução realizada em alguns países mencionados no quadro acima é a mentoria, que permite aos novos diretores desenvolver e fortalecer suas habilidades para liderar a instituição de ensino com o apoio de um profissional mais experiente. Através de um processo de “aprendizagem experiencial”, os novos diretores são mentorados por um gestor mais experiente, que transfere informações e habilidades gerenciais aos novatos, bem como assessora-os em questões do sistema educacional (Carrasco; Gajardo; González, 2017). A literatura consultada relata que disponibilizar mentores aos novos diretores pode ajudar a melhorar a eficácia e a retenção dos novatos, assim como apoiá-los para lidar com os desafios do trabalho cotidiano.

Nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, a mentoria é um elemento-padrão nos princi-

pais programas de preparação. Diretores novatos que foram orientados no curso de desenvolvimento formal classificaram a mentoria como a parte mais importante do programa. Essa interação entre os diretores permite que os novatos aprendam quais são os principais desafios e como os diretores experientes os abordam (Donley *et al.*, 2021).

Esse apoio de caráter formativo também pode ocorrer por intermédio de programas de tutoria, ou seja, quando o profissional que apoia e orienta o diretor escolar desempenha outra função, que não a de diretor. Por exemplo, o tutor pode ser um técnico da secretaria de Educação que conheça bem a escola e os desafios da gestão escolar. Assim como a mentoria, esse apoio por meio de tutoria também pode contribuir com o processo de indução profissional.

3

Formação continuada ou em serviço

A formação continuada ou em serviço visa o aperfeiçoamento profissional no próprio contexto de trabalho. Os programas de formação em serviço ganham destaque em função dos indicadores que apontam a relação entre o bom desempenho das escolas e as características de gestão. Assim, a formação continuada é necessária porque a prática da liderança requer competências e habilidades específicas que nem sempre são desenvolvidas na formação inicial e que precisam de aprimoramento constante.

Do ponto de vista da legislação federal não há menção objetiva sobre a formação continuada específica dos gestores como direito do profissional e dever do poder público. A exceção está no atual Plano Nacional de Educação de 2014-2024, que indica a necessidade de desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares (Brasil, 2014 e Nascimento; Oliveira; Abdala, 2019). Cabe destacar também que o desenvolvimento profissional de gestores educacionais deve ser considerado um investimento em manutenção e desenvolvimento do ensino. As secretarias municipais ou estaduais podem e devem oferecer formações continuadas à sua rede, como preconiza o Inciso I do Art. 70 da LDB, de 1996.

Art. 70º Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação (Brasil, 1996).

Por parte do governo federal, o MEC atualmente possui duas iniciativas de formação voltadas aos gestores, ambas virtuais, facultativas e autoinstrucionais. São a Plataforma de Formação Continuada do Ministério da Educação, elaborada em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC) (Plank; Faria dos Santos; Simielli, 2021).

Nos âmbitos estadual e municipal, há várias iniciativas de formação continuada de gestores escolares desenvolvidas pelas secretarias de Educação (em algumas, existem coordenações ou setores específicos responsáveis para esse tema); por instituições de Ensino Superior; por instituições privadas; e

por organizações não governamentais. Nesse sentido, a oferta pode variar muito, indo desde mentorias, seminários, oficinas e formações de curto/médio prazo até cursos de formação continuada e/ou de pós-graduação e cursos de aperfeiçoamento e atualização.

Embora a formação continuada seja uma necessidade, em muitos países, como no Brasil, não há normativas nacionais ou leis que obriguem os diretores a seguir estudando. Na maioria dos casos, a realização de uma formação continuada é de caráter voluntário. Poucos países estabelecem obrigatoriedade de aperfeiçoamento e atualização – na Finlândia, por exemplo, há o requisito mínimo anual de três dias de formação; na Hungria, são 120 horas a cada sete anos; na Escócia, para garantir que os diretores e professores participem da formação contínua, foi introduzido um programa contratual adicional de 35 horas por ano para todos os professores e diretores (Pont; Nusche; Moorman, 2009).

Uma investigação focada na liderança educacional em oito países da América Latina e do Caribe, incluindo o Brasil (Weinstein; Muñoz; Hernández, 2014), concluiu que as políticas educacionais voltadas à formação de diretores não incentivam a liderança de equipes de gestão como tema fundamental para o exercício do cargo. A pesquisa relatou também que, em muitos casos, a equipe diretiva da escola trabalha em condições precárias e carece de especialização para o desenvolvimento de sua função. Outras pesquisas também relataram que, no contexto latino-americano, os programas de formação de diretores ainda têm um forte enfoque teórico, abordando questões administrativas e de gestão (Murillo; Martínez-Garrido, 2016; Weinstein; Muñoz; Hernández, 2014).

Um bom programa de formação continuada é importante, segundo recomendações de instituições internacionais, como a OCDE, e organizações não governamentais, como

a The Wallace Foundation, porque investir no desenvolvimento das habilidades dos diretores é uma forma potente de melhorar o ensino-aprendizagem nas escolas (Cunha et al., 2020).



Frente 3

Avaliação formativa
e de desempenho

Boas avaliações podem identificar o tipo de apoio e intervenção que diretores e diretoras precisam oferecer para melhorar o ensino, aumentar o desempenho dos estudantes e orientar mudanças mais amplas na prática da gestão escolar, realinhando as competências que mais importam para contribuir com a qualidade da educação. Neste tópico serão abordadas duas modalidades de avaliação: a de desempenho e a formativa.

A literatura reconhece e evidencia que bons processos de avaliação de desempenho estão estreitamente ligados à busca pela excelência nas organizações, já que contribuem para a gestão da qualidade e a promoção do desenvolvimento das pessoas. A melhoria nas organizações é impulsionada à medida que o desempenho dos indivíduos se aprimora (Alves, 2016). Assim, o processo de avaliação de desempenho dentro das instituições, quando realizado de maneira coerente, transparente, pautado em critérios e com a realização de feedbacks, permite que todos e todas ganhem: o diretor, sua chefia imediata, sua equipe, os estudantes e a escola (Miranda, 2015).

A avaliação de desempenho é uma ferramenta que busca garantir o alcance de metas estratégicas estabelecidas pelas instituições, de maneira a estimular a alocação de energia na direção das ações cruciais para o alcance dos objetivos propostos. Adicional-

mente, esse tipo de avaliação permite fornecer informações e orientações relevantes que ajudam a evitar desvios na realização das atividades e das práticas estabelecidas (Pontes, 2005).

É necessário pautar esse processo avaliativo em um acompanhamento sistemático do desempenho das pessoas no ambiente de trabalho, de maneira que a avaliação seja um instrumento de gestão que tem por pressuposto acompanhar o comportamento das pessoas e/ou os resultados alcançados no processo de realização das atividades (Marras, 2010). A literatura aponta que o processo avaliativo pode ocorrer pautado exclusivamente na aferição de comportamentos, de resultados ou dos dois, caracterizando a forma mista.

Quando se pauta nos comportamentos, avalia-se o desempenho dos indivíduos com base em critérios e expectativas comportamentais previamente acordados. A avaliação por resultados considera o quanto o avaliado tem conseguido alcançar, também de acordo com metas e objetivos estabelecidos pela organização. Modelos de avaliação de desempenho mistos associam o que se espera em termos de atitudes do avaliado às metas organizacionais atingidas por ele. A literatura reconhece que processos mistos são mais completos e produzem dados mais consistentes (Hott, 2018).

Uma análise sobre o cenário brasileiro reforça a ausência de sistemas de avaliação de desempenho por parte das secretarias de Educação estaduais e municipais (Miranda, 2015). O mesmo ocorre em países da América Latina e do Caribe, como apontam Weinstein, Muñoz e Hernández (2014), em um estudo que analisou as práticas de avaliação de desempenho de diretores em sistemas de ensino de diferentes países. Dentre os casos analisados, foi possível identificar a avaliação de desempenho como processo formalizado e de execução sistemática ou frequente em três países: Argentina, Colômbia e Chile. No Equador e no México, as avaliações

de desempenho dos diretores estão em fases incipientes e passaram por mudanças recentes. Na República Dominicana, embora a avaliação do desempenho dos diretores escolares esteja prevista no regulamento da Lei da Educação e no regulamento do Estatuto do Professor, foram realizadas apenas três avaliações (em 1993, 1998 e 2008). No Peru e no Ceará/Brasil, os autores não identificaram processos de avaliação de desempenho para diretores. O quadro a seguir apresenta a síntese do conteúdo/âmbito medido pelas avaliações de alguns sistemas educacionais e as consequências adotadas a partir delas.

QUADRO 7 – Exemplos de conteúdo/âmbito medido pelas avaliações de alguns sistemas educacionais e as consequências adotadas no processo avaliativo de diretores escolares

País	Conteúdo/âmbito da avaliação	Consequência
Argentina	Variado. Por exemplo, em algumas localidades inclui: o trabalho realizado durante o ano letivo, as condições de ensino e as competências. Em outros casos, inclui a proposta educacional para os estudantes, o currículo da escola, a gestão institucional da proposta educacional e a gestão de pessoal e de responsabilidades envolvidas para o cumprimento dos objetivos da instituição.	Implicações de acordo com o nível de mérito funcional (por exemplo: baixa pontuação inviabiliza a evolução funcional na carreira e/ou a aplicação para outros cargos).
Chile	Depende das metas de desempenho acordadas entre o mantenedor e o diretor.	Em caso de não cumprimento, há possibilidade de rescisão do contrato.

Colômbia	Competências funcionais (gestão gerencial, acadêmica, administrativa e comunitária) e comportamentais (atitudes, valores, interesses e motivações).	Após dois anos de avaliação negativa, o titular perde o cargo. Caso não seja do corpo docente, é demitido. Caso seja, retorna ao cargo de professor.
Equador	Gestão administrativa, gestão pedagógica, relações com a comunidade.	Mediante uma primeira avaliação insatisfatória, o avaliado obrigatoriamente tem que passar por capacitação; com uma segunda avaliação insatisfatória, os diretores são desligados do magistério.
México	Aproveitamento escolar. Competências profissionais: preparação, desempenho e formação contínua.	Não há consequência identificada na literatura consultada.
República Dominicana	Liderança efetiva. Clima escolar. Vinculação com a comunidade. Avaliação e prestação de contas. Responsabilidade e compromisso com o cumprimento das normas e dos objetivos institucionais.	Acréscimo de incentivos econômicos em casos de bom desempenho.

Fonte: Weinstein, Muñoz e Hernández, 2014.

Em Minas Gerais, os diretores escolares são analisados por meio da Avaliação de Desempenho do Gestor Público do estado. Ou seja, a secretaria de Educação é incorporada ao mesmo processo avaliativo que avalia os gestores públicos de diferentes pastas e áreas. O processo ocorre da seguinte maneira: preenchimento de um formulário on-line em que a chefia imediata do diretor o avalia; autoavaliação feita pelo próprio gestor; e avaliação de caráter confidencial feita por três

membros da equipe do diretor escolhidos por sorteio (Hott, 2018).

Um aspecto sobre a avaliação de desempenho é a importância de construir e implantar um sistema de avaliação, o que dialoga com a experiência mineira. Abaixo apresenta-se uma síntese sobre o processo de implantação de um sistema avaliativo com base em uma revisão de literatura de Hott (2018) e suas considerações sobre os estudos de Paz (1995). As autoras sinalizam ser importante:

- Manter especial atenção com a construção dos objetivos da avaliação de modo que não sejam conflitantes. As técnicas avaliativas devem ser escolhidas posteriormente para atender com eficácia aos objetivos estabelecidos.

- Engajar as chefias, preparar os avaliadores e envolver os avaliados no processo avaliativo.

- Compreender que parte do sucesso do processo de avaliação de desempenho depende da assertividade e transparência da comunicação entre avaliadores e avaliados.

- Atentar-se à objetividade e à mensurabilidade daquilo que será avaliado de maneira a diminuir subjetividades no ato de avaliar o desempenho dos avaliados.

- Envolver e ouvir os avaliados no processo de construção dos instrumentos de avaliação, o que aumenta a aproximação com as características das organizações.

- Realizar feedback para os avaliados após o processo de avaliação de desempenho, pois isso auxilia o aperfeiçoamento do avaliado.

Ainda sobre a implantação de sistemas de avaliação de pessoas nas organizações, os estudos de Miranda (2015) apontam para três fases importantes:

- Conhecimento – envolve sensibilização, conscientização e entendimento;

- Implementação – implantação e aceitação;

- Comprometimento – institucionalização e interiorização.

O autor acrescenta que o processo de avaliação de desempenho envolve:

- o preparo da avaliação – estabelecer os objetivos organizacionais; identificar os aspectos operacionais; identificar os participantes a serem avaliados; identificar as medidas; construir os instrumentos; planejar as ações de feedback;

- a observação do desempenho;

- a realização do feedback e planejamento do futuro;

- a implementação das decisões gerenciais.

Enquanto a avaliação de desempenho pode servir como meio de associar a atuação do gestor às suas entregas e responsabilidades, assim como ao alcance de metas e objetivos educacionais da escola, a avaliação formativa foca no desenvolvimento profissional do gestor. Nessa perspectiva, embora a literatura consultada não aborde diretamente a ideia de avaliações de desempenho formativas, entende-se aqui que uma avaliação de desempenho pode, também, ser formativa. Por isso, vale observar o que significa e implica realizar uma avaliação formativa.

Grande parte da literatura sobre avaliação formativa é voltada para o âmbito de sala de aula e do estudante. Por isso, ela pode ser entendida como uma modalidade centrada na formação, de caráter contínuo, que se relaciona, direta e imediatamente, com a gestão das aprendizagens dos estudantes (pelo docente, pelo diretor e pelo sistema de ensino como um todo) (Perrenoud, 1998). Ou seja, trata-se de uma estratégia que busca a identificação de informações que irão favorecer a regulação e o ajuste do processo ensino-aprendizagem (Santos; Kroeff, 2018). Apesar desse direcionamento para a sala de aula

e o estudante, a ideia de focar uma avaliação no desenvolvimento pode ser estendida para diferentes processos avaliativos. Especificamente no caso das escolas, todas as informações produzidas e coletadas, por exemplo, pelo órgão central das secretarias de Educação, podem ser utilizadas para a verificação do grau de desenvolvimento do gestor e da gestão da escola, e também para eventuais ajustes necessários, a fim de proporcionar melhores resultados. Com base nessas reflexões, pode-se concluir que os diretores escolares podem também ser avaliados de maneira formativa, contínua, processual e individualizada.

Um dos componentes principais da avaliação formativa é o feedback. Essa modalidade avaliativa funciona como uma estratégia eficiente de motivação e regulação da aprendizagem, conduzindo à autonomia e ao desenvolvimento de competências dos envolvidos. Considerando o desenvolvimento profissional do diretor, o objetivo primordial do feedback é fornecer ferramentas para melhorar o desempenho do gestor, identificando seus pontos fracos e ajudando-o a criar alternativas para superá-los, propiciando o aprimoramento de suas ações e práticas.

Vale ressaltar que um feedback mal realizado poderá causar prejuízos à formação do gestor, além de desmotivá-lo na busca de aperfeiçoamento de suas atividades na escola. Para prover feedback adequado, quem realiza a avaliação deve ter conhecimento, atitude e postura adequadas, empatia e habilidade para avaliar o contexto (Borges et al., 2014).

Algumas práticas inspiradoras

Ao longo desta publicação, foram elencadas experiências diversas. Agora, neste capítulo, serão apresentados alguns exemplos de práticas com o intuito de inspirar e apoiar a construção de processos vinculados a seleção, desenvolvimento e avaliação de diretores e diretoras pelos sistemas educacionais.

Formação pré-serviço: criação de cadastro de reserva²⁵

A existência de um cadastro de reserva de diretores permite avançar no processo de substituição e alocação dos cargos vacantes, decorrente de aposentadoria ou desistência, garantindo que haja profissionais com qualificação técnica adequada disponíveis para assumir de imediato. O cadastro de reserva busca evitar a designação de profissionais sem preparo e sem qualificação, mesmo em uma situação de nomeação de emergência, e garantir maior agilidade na alocação de gestores.

Como já citado nesta publicação, os estados do Ceará, de Minas Gerais e do Piauí estão entre os entes que, no Brasil, utilizam a etapa de certificação para a composição de banco de gestores. Em todos os estados citados, esta etapa é obrigatória para quem quer concorrer a uma vaga de diretor escolar.

SAIBA MAIS

Piauí: Edital nº 0002/2019, que regulamenta a seleção interna, na modalidade de cadastro de reserva, para composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de direção e coordenação pedagógica das escolas da rede pública estadual.

Minas Gerais: Edital SEE nº 02/2020, que dispõe sobre a Certificação Ocupacional de diretor de Escola Estadual.

Ceará: Edital nº 025/2017, que regulamenta a seleção pública para a composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e de coordenador escolar das escolas da rede pública estadual.

Indução: Programa de Indução para Novos Diretores – Chile

O Ministério da Educação do Chile, em parceria com diferentes universidades, iniciou em 2011 a implementação do Programa de Indução para Novos Diretores. O programa de acolhimento de novos dirigentes nasceu com o objetivo de apoiá-los com a formação necessária para assumir o cargo.

Esse programa é aberto àqueles que assumem pela primeira vez o cargo de diretor e também a quem muda de escola e começa a exercer a função em um novo estabelecimento de ensino.

O programa considera etapas distintas como: acompanhamento presencial na escola, acompanhamento à distância, visitas em unidades escolares com boas experiências de liderança na região do novo diretor e elaboração de um plano de melhoria para a unidade escolar. Não há uma avaliação nos termos tradicionais: os participantes são avaliados de maneira formativa durante todo o processo. O programa tem duração de 150 horas, distribuídas em dez meses, e é composto de seis módulos.

O componente-chave do programa de indução é a mentoria, e os mentores podem ser diretores atuais, ex-diretores de instituições de ensino ou outro tipo de profissionais da educação com experiência na área. Um dos desafios para o bom desenvolvimento do programa foi definir o que o mentor deveria fazer e como avaliar seu trabalho. Assim, para estruturá-lo foi preciso responder a duas perguntas centrais: i) em que consiste a relação de mentoria? e ii) como a mentoria poderia apoiar o desenvolvimento profissional dos novos administradores? (Vega, 2019).

Segundo uma pesquisa realizada sobre o programa, os participantes consideraram a indução uma experiência muito rica, avaliando positivamente a relevância do processo de mentoria, a coerência na organização, a sequência do trabalho formativo e a adequação das metodologias (Vega, 2019).

SAIBA MAIS

Programa de Indução para novos diretores

Formação continuada e pré-serviço: experiência chilena

O Chile tem uma forte trajetória em processos de formação continuada de diretores escolares. O Marco para a Boa Direção e Liderança Escolar é um documento que estabelece critérios para a formação e avaliação de dirigentes nas áreas de liderança, gestão de currículos, gestão de recursos e gestão do ambiente organizacional, além de ter contribuído para a estruturação do processo de seleção de diretores. Com base no Marco, o Ministério da Educação iniciou ações de formação em liderança escolar para diretores

25 Também podem ser chamados de banco de reserva ou banco de gestores.

para ajudar a melhorar suas habilidades, integrar as competências ligadas ao tema e promover o melhor desempenho de suas funções. Essa experiência foi a base para o lançamento, em 2006, do Programa de Desenvolvimento de Equipe Gerencial, voltado para promover o desenvolvimento profissional de dirigentes e equipes de gestão, bem como para consolidar práticas vinculadas ao Marco. Em 2011, foi lançado o Plano de Formação de Diretores, que conta com uma série de ações de formação que buscam desenvolver conhecimentos, habilidades e práticas para melhorar a gestão escolar e o aprendizado dos alunos. O Plano é implementado em parceria com instituições de Ensino Superior credenciadas pelo Ministério da Educação.

Desde a criação do Plano de Formação de Diretores, mais de quatro mil diretores, gestores e docentes passaram pelas ações formativas. Todos os anos, o Ministério da Educação, através do seu Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Investigação Pedagógica (CPEIP), desenvolve ações de formação para diretores e também para interessados em assumir cargos de gestão escolar, como técnicos pedagógicos e professores.

Pesquisas evidenciam que a formação de diretores no nível de pós-graduação e especialização no Chile passou por uma importante mudança curricular, consistente com as políticas educacionais do país. Isso se traduziu em uma priorização de conhecimentos e habilidades, relacionando teoria e prática no âmbito da liderança educacional, bem como oportunizou a disseminação de ferramentas para a melhoria da escola e para a gestão do desenvolvimento profissional do professor (Muñoz; Amenábar; Valdebenito, 2019).

SAIBA MAIS

Formação contínua para diretores e diretivos

Política de formação pré-serviço:

Programa de Qualificação do Diretor – Ontário, Canadá

A política de formação de gestores em Ontário é guiada por um marco para a liderança escolar (The Ontario Leadership Framework). Para se tornar diretor em uma escola com financiamento público, os candidatos precisam cumprir alguns critérios como ter um diploma de graduação, cinco anos de experiência de ensino e realizar o curso Programa de Qualificação de Diretores (PQP), que os capacita a ocupar postos de diretor e vice-diretor disponíveis na província canadense.

O Programa de Qualificação do Diretor é oferecido pelas universidades de Ontário, federações de professores e associações de diretores e foi desenvolvido para fornecer aos educadores o conhecimento e as habilidades necessárias para se tornarem administradores escolares eficazes. Essa é a etapa inicial da carreira diretiva em Ontário. Contudo, a realização do curso PQP não garante a contratação como gestor – isso só ocorre após a conclusão do programa e depende de cada um dos 72 distritos escolares, que possuem suas próprias estratégias de seleção e utilizam critérios diferentes para a escolha dos gestores.

SAIBA MAIS

Ontario Principals' Council

Formação continuada mentoria:

Programa Prêmio Escola Nota 10 – Ceará

O Programa Prêmio Escola Nota 10 (PEN10) foi criado em 2009 pelo governo do estado do Ceará como política indutora da melhoria do resultado das escolas públicas nos índices de desempenho escolar do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Essa política concede incentivos financeiros às escolas esta-

duais segundo consecução de metas, além de promover uma cooperação entre escolas para repercutir práticas de gestão.

Dentre as ações, destaca-se o programa de mentoria, que induz relações de cooperação entre gestores por meio da transferência de conhecimentos e experiências entre escolas de alto e baixo desempenho. O programa prevê oferta de contribuição financeira para todas as escolas participantes do processo de mentoria.

Avaliações de impacto sobre o componente de mentoria do programa demonstraram que as escolas de baixo desempenho que receberam o PEN10 melhoraram os resultados de aprendizagem, sem afetar negativamente o desempenho das escolas que atuaram como mentoras (Goldenberg; Bacalhau; Lautharte, 2020). Um fator a considerar em programas de apoio mútuo entre escolas com diferentes resultados de aprendizagem dos estudantes está relacionado à garantia de uma abordagem de parceria e aprendizagem mútua; à criação de um espaço de compartilhamento de informações; e à possibilidade de construção de vínculos. É preciso evitar narrativas que fortaleçam a construção de práticas de competição entre as escolas e discursos que classifiquem as escolas que oferecem apoio como “boas” e aquelas que estão sendo apoiadas como “ruins”. O cuidado com esses fatores é determinante para o sucesso de programas com esse propósito. Nesse sentido, o entendimento desses aspectos e a preparação do mentor aparecem como fatores importantes na conformação desse tipo de programa. Sabe-se que bons resultados escolares podem coexistir com práticas excludentes e não equitativas²⁶, assim é preciso que as secretarias de Educação estejam atentas a isso na gestão das escolas de sua rede e no planejamento e escolha de mentores e mentoras.

SAIBA MAIS

Prêmio Escola Nota 10

Processo seletivo: caso Sobral-CE

Um dos pontos de destaque da reforma educacional de Sobral é o processo de seleção de diretores dos colégios municipais por meio de concurso público aberto, que engloba, inclusive, candidatos de fora do estado. A medida é avaliada como positiva por educadores porque oferece autonomia aos profissionais que gerenciam as escolas e reduz a influência política na escolha.

Desde 2001, o formato de seleção se mantém praticamente o mesmo: possui caráter técnico e é realizado por meio de seleção pública para a ocupação dos cargos em comissão. Atualmente, o processo seletivo é realizado pela Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (Esfape), criada em 2006 (Dourado, 2020).

O município de Sobral tem um processo de seleção diversificado, que combina várias modalidades de seleção. Na última convocatória de 2021, o processo contou com seis etapas: prova escrita; curso de aperfeiçoamento em metodologias, práticas pedagógicas e tecnologias educacionais; curso “Novos paradigmas para a gestão escolar: formação de líderes”; provas situacionais; entrevista; e análise de títulos.

26 Um exemplo sobre como essas práticas acontecem pode ser observado no artigo “Etnografia nas escolas: tendências da gestão escolar em escolas da rede pública de Ensino Médio”, de 2018, de Clara Azevedo, Camila Iwasaki, Ana Luiza Mendes Borges, Erica Peçanha, Rodrigo Chiquetto, Mariana Hangai e Julia Young, disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/relatorio-de-resultados-etnografia-nas-escolas-tendencias-da-gestao-escolar-em-escolas-da-rede-publica-de-ensino-medio,3dfa16c1-b337-4ebe-ad22-3beb806ee147>.

Segundo Cruz e Loureiro (2020), a mudança na política de seleção de diretores escolares somada a diversas outras ações levaram a um aumento substantivo nos índices educacionais do município. Outro aspecto que parece ter sido bastante favorável para a sustentabilidade das mudanças na política de seleção, e o conseqüente aumento nos resultados educacionais, é a continuidade da política, que traz coerência para o projeto educacional do município, independentemente do partido político que esteja no poder.

SAIBA MAIS

Seleção de diretores 2021 e

Etapas de seleção

Considerações finais

Ao longo desta publicação, foram debatidas evidências e reflexões propostas pela literatura, apresentadas experiências nacionais e internacionais, analisadas práticas pouco eficazes e evidenciadas experiências de referência ao redor da trajetória do diretor e da diretora escolar. Mais precisamente, esta publicação analisou três frentes principais: seleção, desenvolvimento e avaliação desse profissional central.

O acúmulo de conhecimentos (ou a falta dele), seja acadêmico ou seja prático, existente em cada frente – e nos subtópicos que se desdobram delas – também se refletiu nas discussões apresentadas aqui. Apesar de considerar as temáticas igualmente relevantes e entendê-las como parte integrada de um mesmo processo, nem sempre foi possível se aprofundar igualmente em todas.

Ainda assim, foram levantadas ideias e caminhos para criar e aprimorar os processos em torno da escolha e do acompanhamento do diretor escolar. Merecem realce algumas descobertas. Em primeiro lugar, antes de tudo, é fundamental que as redes definam qual o perfil do diretor desejado. É necessário um diagnóstico que levante características, necessidades e desafios das escolas e territórios para desenhar que perfil de profissional pode contribuir e cuidar das demandas de cada escola. Aqui é fundamental definir

quais são as capacidades, aptidões e qualificações desejadas – que, caso não estejam totalmente presentes nos candidatos, devem ser fomentadas por programas de formação. Ainda como parte dessas definições, é importante delimitar que papel o gestor deve desempenhar e quais são suas atribuições.

Com o perfil bem desenhado, o destaque vai para a etapa de seleção. São diferentes formatos possíveis para esse processo, mas o fundamental é que seja guiado por critérios técnicos e de participação democrática. Ainda é recorrente no Brasil que diretores escolares sejam indicados de maneira subjetiva, sem a devida transparência que deve guiar a gestão pública. A escolha orientada por critérios técnicos é indispensável para a composição de um quadro de profissionais qualificados, aptos para lidar com os desafios das redes e capazes de promover uma melhora na educação.

Por fim, cabe destacar a importância dos programas de indução, ainda pouco conhecidos. Uma vez que o profissional assuma o cargo, é fundamental que ele tenha suporte, formação e um acompanhamento próximo no início de sua atuação em uma nova posição. A indução é crucial para que o diretor novato se adapte bem, se desenvolva, desempenhe seu papel com eficiência e permaneça na rede, contribuindo consistentemente com a edu-

cação daquela localidade. Apesar de ser uma prática pouco comum no Brasil, há diversas experiências em diferentes países para inspirar a criação de programas nacionais.

Para além desses três tópicos realçados e especificados aqui, esta publicação buscou trazer um olhar amplo e global para a jornada do diretor escolar. Como mencionado anteriormente, vislumbra-se aqui um ciclo virtuoso, composto por definição do perfil do profissional desejado; planejamento e preparação do processo seletivo, seguido de atração; e por fim seleção. Esse ciclo virtuoso considera, ainda, o desenvolvimento e as avaliações formativa e de desempenho – que, idealmente, devem ser capazes de retroalimentar a cadeia de seleção novamente, fornecendo subsídios para definir as competências e os perfis desejáveis – e deve fazer parte de uma gestão pública qualificada na secretaria como um todo.

Todo cuidado e atenção dados à política de seleção, desenvolvimento profissional e avaliação de diretores é fundamental para o incremento e avanço contínuo da qualidade da gestão escolar. Aprimorar a gestão escolar é indispensável para que a escola possa cumprir plena e satisfatoriamente seu papel de desenvolvimento dos estudantes, aumentando continuamente as aprendizagens, em especial daqueles que sabem menos, de maneira a diminuir as desigualdades.

Convidamos a todos os leitores e todas as leitoras deste documento a refletir sobre os avanços necessários para o fortalecimento de diretores e diretoras no seu âmbito de atuação. Mais do que refletir, convidamos todas e todos a trilhar juntos esse caminho, no qual há tanto a percorrer, trabalhando sempre para a melhoria desse tema tão crucial para a educação brasileira.

Anexo

Notas metodológicas

A revisão de literatura teve como metodologia uma revisão temática, com o objetivo de identificar, reunir e sintetizar produções científicas sobre os temas de seleção, desenvolvimento profissional e avaliação de diretores e diretoras. A revisão focou principalmente a literatura brasileira, mas também se apoiou na literatura internacional em alguns tópicos. Para esta análise não foi delimitado um recorte temporal, decisão que no processo revelou-se acertada visto que a literatura sobre o tema não é tão extensa.

O levantamento das produções seguiu as orientações de pesquisa com base em recomendações como a de PRISMA (Moher et al., 2009), entre outras, e foi realizado por meio da pesquisa on-line em diversas plataformas acadêmicas²⁷ do país. Buscou mapear dissertações e teses; livros e artigos científicos publicados; relatórios e documentos de natureza diversa produzidos por órgãos governamentais e não governamentais; além de produções do próprio Instituto Unibanco sobre o assunto. Como estratégia de busca, foram utilizadas algumas palavras-chave, tais como: formas de escolha de diretores escolares, gestores escolares, gestores educacionais; processos de seleção, eleição e escolha de diretores/gestores escolares; políticas de seleção/escolha de diretores escolares, gestores escolares, gestores educacio-

nais, lideranças educacionais; preparação e desenvolvimento profissional de diretores escolares etc.

Apesar de não ter sido estabelecido um recorte temporal *a priori*, para não limitar a revisão da literatura, a expectativa era que fosse possível priorizar textos mais recentes, produzidos já no século XXI, preferencialmente na última década. O mapeamento on-line identificou 150 documentos potencialmente relevantes, universo do qual, a partir da leitura dos resumos, foram excluídos 67 que não abordavam especificamente os temas investigados e/ou aparentemente não contribuiriam com as fundamentações necessárias para a estruturação desta publicação²⁸.

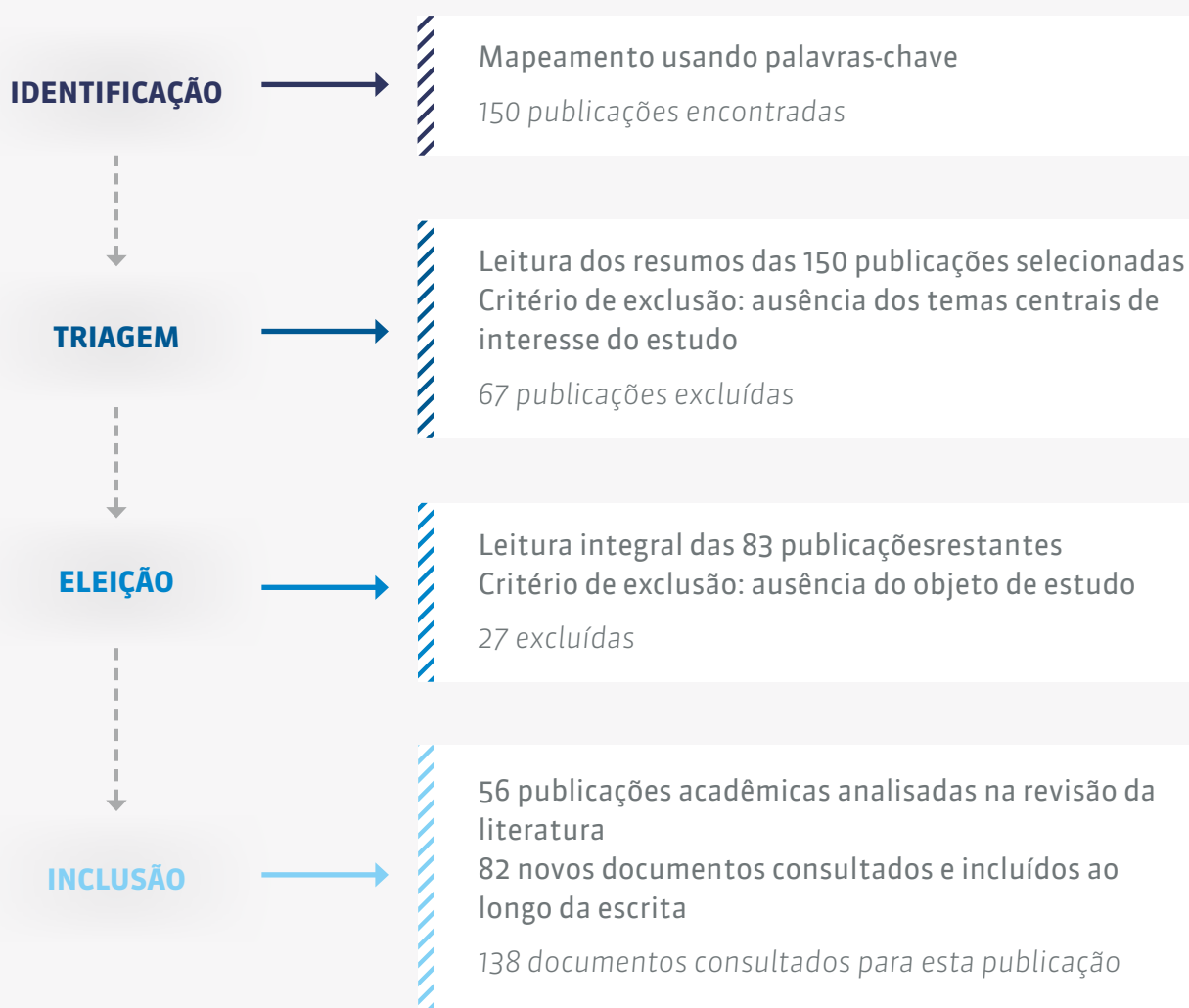
27 Scielo, Periódico Capes, Banco de teses: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Jstor, Google acadêmico, banco de teses de universidades, entre outras.

28 A análise dos documentos, incluindo critérios de exclusão, foi guiada por um protocolo de trabalho criado especificamente para o processo. Este guia contém orientações sobre como realizar pesquisas online, sistematização de documentos e fichamento destes, assim como critérios objetivos para a seleção dos documentos encontrados.

Na etapa seguinte, para a seleção final dos textos que seriam analisados e mobilizados, foi realizada a leitura completa dos 83 documentos restantes. Desse total, 27 foram excluídos por não aprofundarem aspectos que apoiariam a compreensão dos temas de interesse. Dessa maneira, 56 documentos foram considerados no conjunto que passou a ser o foco da revisão da literatura. Contudo, ao longo do processo de escrita, outras 36 referências não mapeadas previamente acabaram sendo incluídas, conforme a necessidade de detalhamento de determina-

dos assuntos e também devido à inclusão de tópicos não previstos originalmente. Os documentos utilizados para a construção desta publicação são, em sua grande maioria, datados de 2000 até os dias atuais, com concentração significativa entre 2015 e 2022. As exceções ficam por conta de documentos do final da década de 1990. O diagrama a seguir, elaborado de maneira inspirada nas recomendações de PRISMA (Moher et al., 2009), sintetiza as etapas de busca, exclusão e inclusão dos documentos do mapeamento da literatura.

FIGURA 2 – Etapas de identificação, triagem, eleição e inclusão de publicações acadêmicas



Também observou-se a legislação de cinco estados e de três municípios do Brasil (estados: Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Rondônia; municípios: Guaçuí-ES, Fortaleza-CE e Sobral-CE) a fim de conhecer diferentes modelos e processos de seleção/eleição de diretores escolares.

No caso da atração, buscaram-se produções em áreas como administração e gestão de pessoas; e no tópico de desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho foram incluídas algumas referências internacionais; todas essas contabilizadas entre os 36 documentos que foram incluídos ao longo da escrita deste documento.

Referências bibliográficas

Publicações acadêmicas analisadas na revisão da literatura

1. Aguiar, V. B. P.; Ruiz, M. J. F. (2021). O processo de escolha dos dirigentes escolares em Londrina: a implementação da meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024. *Educação*, 46(1), e82/1–19. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644438789>. Acesso em: nov. 2022.
2. Albendea, R. S.; Martín-Cuadrado, A. M. (2017). Diagnóstico de la problemática actual de las direcciones escolares. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1193-1210.
3. Amaral, D. P. (2018). Seleção de diretores de escolas públicas e avaliação do desempenho do candidato. *Retratos da Escola*, v. 12 n. 22, p. 43–55. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i22.836>. Acesso em: 20 jan. 2022.
4. Amaral, D. P. (2019). Critérios técnicos e participação da comunidade na seleção de diretores de escolas públicas no Rio de Janeiro: qual gestão democrática em cena? In: NAJJAR, J.; BAENSI, A. V.; VICENTE, D. S. *Conselhos Escolares e Gestão Democrática: alguns temas em debate*. Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Estado do Rio de Janeiro.
5. Amaral, D. P. (2019a). Seleção de diretores de escolas públicas: argumentos sobre o mérito do candidato. *Educação*, 42(2), p. 308. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.2.29028>. Acesso em: 20 jan. 2022.
6. Amaral, D. P.; Castro, M. M. de (2020). Seleção de diretores escolares no estado do Rio de Janeiro: a participação da comunidade no (con)texto político. *Roteiro*, n. 45, p. 1–22. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21924>. Acesso em: 20 jan. 2022.
7. Aravena, F. (2020). Procesos de selección de directores escolares en latinoamérica: Brasil, Chile, Colombia y Perú. *Archivos analíticos de políticas educativas*. Disponível em: ISSN-e 1068-2341, vol. 28, n. 1. Acesso em: 20 jan. 2022.
8. Assis, B. S. (2017). Políticas estaduais de provimento ao cargo e diretor e sua influência no modelo de gestão escolar. *Dissertação (mestrado) – Escola de Administração de Empresas de Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas*. São Paulo. 129 f.

- 9.** Assis, B. S.; Marconi, N. (2021). Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar. *Revista de Administração Pública*, 55(4), p. 881-922. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/0034-761220190470>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 10.** Baylão, A. L. S.; Rocha, A. P. S. (2014). A importância do processo de recrutamento e seleção de pessoal na organização empresarial. Resende/RJ. Anais do XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia (SEGeT), v. 1. p. 1-10. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/20320178.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- 11.** Conselho Nacional de Educação (2019). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 12.** Cunha, R. S.; Tintoré, M.; Cabral, I.; Alves, J. M. (2020). Portuguese Principals' Professional Development Needs and Preferred Learning Methods. *Education Sciences*, vol. 10(9), p. 219. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI10090219>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 13.** Cunha, S. G. (2019). Formas de provimento ao cargo de diretor, desempenho e liderança em escolas públicas no estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tSergio%20Gon%C3%A7alves%20da%20Cunha.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 14.** Donley, J.; Detrich, R.; States, J.; Keyworth, (2021). *Principal Preparation*. Oakland: The Wing Institute. Disponível em: <https://www.winginstitute.org/quality-leadership-in-service>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 15.** Dourado, C. B. M. (2020). A seleção de diretores escolares e a busca por uma educação pública de qualidade: um estudo de caso sobre as mudanças realizadas no município de Sobral. São Paulo: Insper, 44f.
- 16.** Espíndola, V. (2020). Rede Estadual terá eleições para diretores em 254 unidades escolares nesta terça-feira. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. 03/03/2020. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/rede-estadual-tera-eleicoes-para-diretores-em-254-unidades-escolares-nesta-terca-feira/>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 17.** Evangelista, K. K. N. F.; Ferreira, E. A.; Vieira, S. L. (2020). Dirigentes escolares: reflexões sobre o perfil almejado nos editais de seleção. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), p. 49115-49120. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/BJDV6N7-527>. Acesso em: 20 set. 2021.
- 18.** Franco, A. D. P. (2014). A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia. Tese (doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- 19.** Gremaud, A. P.; Pazello, E. T.; Maluf, B. T. (2016). O impacto da indicação política do diretor no desempenho educacional. In: Anais de Reuniões da Abave 8 (n. 2. p. 313-336), Florianópolis, SC.
- 20.** Hobson, A. et al. (2003). *Issues for Early Headship - Problems and Support Strategies*. Summary Report. Nottingham: National College for School Leadership.
- 21.** Julyanna, F et al. (2016). Eleição nas escolas: uma análise do impacto do diretor eleito

sobre o desempenho educacional no estado da Bahia. Ipea. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6652/1/PPE_v46_n01_Elei%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em 20 jan. 2022.

22. Leithwood, K; Louis, K. S; Anderson, S.; Wahlstrom, K. (2014). *How Leadership Influences Student Learning*. Nova York: Wallace Foundation.

23. Lima, M. D. F. M. (2012). Modalidades de escolha e de provimento de diretores escolares: desafios e alternativas para a gestão democrática e o alcance da qualidade da educação. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaDeFatimaMagalhaesDeLima_res_int_GT8.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

24. Louisee, C; Loureiro. A. (2020). Alcançando um nível de educação de excelência em condições socioeconômicas adversas: o caso de Sobral. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/778741594193637332/pdf/Achieving-World-Class-Education-in-Adverse-Socioeconomic-Conditions-The-Case-of-Sobral-in-Brazil.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

25. Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.

26. Lück, H. (2011). *Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares*. São Paulo: Fundação Vitor Civita.

27. Marangoni, R. A. e Cabral, A. E. R. (2020) “Formas de provimento do cargo de diretor escolar: um estudo de caso em Pereiras - SP”, *Revista Triângulo*. Uberaba - MG, 13(1), p. 3–18.

28. Marinho, I. C.; Vidal, E. M.; Vieira, S. L. (2020). Diretores escolares do Brasil: mudanças no perfil e na gestão pedagógica no período

de 2007-2017. *Atos de Pesquisa em Educação*, 15(3), p. 823-846. Disponível em: <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2020V15N3P823-846>. Acesso em: 20 jan. 2022.

29. Marras, J. P. (2012). *Avaliação de desempenho humano*. Rio de Janeiro: Elsevier.

30. Martinez-Garrido, C.; Murilo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), p. 471-499.

31. Miranda, J. G. (2015). Descontinuidade política, rotatividade de diretores e desempenho dos alunos: efeitos adversos de novos prefeitos na educação municipal. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto.

32. Miranda, J. R. M. (2015). Proposta de instrumento para avaliação do desempenho dos diretores das escolas técnicas estaduais em Pernambuco. Dissertação (mestrado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

33. Muñoz, G.; Amenábar, J.; Valdebenito, M. J. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 17(2), p. 43–65. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/REICE2019.17.2.003>. Acesso em: 20 jan. 2022.

34. Muñoz, G.; Pascual, J.; Sáez, P. (2021). Seleção de diretores escolares: desafios e possibilidades. *Coleção Políticas Públicas em Educação*. Instituto Unibanco. São Paulo. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/selecao-de-diretores-escolares-desafios-e-possibilidades,03b13c78-1219-45b0-8ae-8-3842259278db>. Acesso em 20 de jan. 2022.

- 35.** Nascimento, M.; Oliveira, A. L. Abdala; R. D. (2019). A formação em serviço do gestor escolar como ação formativa intencional e política. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 266-285, maio/ago. Disponível em: E-ISSN:1519-9029. Acesso em: 20 de jan. 2022.
- 36.** OCDE (2008). *Improving School Leadership*, v 2. Case Studies on System Leadership. Paris: OECD Publishing. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/improving-school-leadership_9789264039551-en#page1. Acesso em: 20 de jan. 2022.
- 37.** OCDE (2008a). *Improving School Leadership* v. 1. Policy and Practice. Paris: OECD Publications.
- 38.** Oliveira, A. C. P. D.; Lima, M. F. M; Oliveira, M. M. (2018) O diretor escolar enquanto agente implementador das políticas públicas educacionais. In: Ferreira, A. G; Bernardo, E. S; Menezes, J. S. S. (Org.). *Políticas e gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos*. Curitiba: CRV.
- 39.** Oliveira, A. C. P. D. (2015). *As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado) – PUC, Departamento de Educação. Rio de Janeiro.
- 40.** Oliveira, A. C. P. D.; Carvalho, C. P. D. (2018). *Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*, 23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 41.** Oliveira, A. C. P. D.; Carvalho, C. P. D.; Brito, M. M. A. D. (2020). *Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(2), p. 473-495. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol36n22020.99857>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 42.** Paro, V. H. (2003). *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.
- 43.** Pena, A. C.; Soares, T. M. R. (2014). *Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho: um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), p. 43-59. Disponível em: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art3.htm>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 44.** Pereda, P.; Lucchesi, A.; Mendes, K.; Bressolin, A. (2015). *Avaliação do impacto do processo de seleção de diretores nas escolas públicas brasileiras*. In: *Anais do 43º Encontro Nacional de Economia*, Florianópolis, SC.
- 45.** Polato, A. (2007). *Centro e periferia: desigualdades educacionais*. Nova escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2767/centro-e-periferia-desigualdades-educacionais>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 46.** Pont, B; Nusche, D; Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD Publication. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 47.** Serpa, D. (2011). *Poucos querem ser gestores escolares*. *Nova Escola Gestão*. 01/04/2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/508/poucos-querem-ser-gestores-escolares>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 48.** Plank, D.; Faria dos Santos, A.; Simielli, L. (2021) *Desenvolvimento profissional de diretores escolares Análise das Experiências da*

África do Sul e do Canadá (Ontário) Relatório de Política Educacional Parceria. Dados para um Debate Democrático na Educação (D3E) e Instituto Unibanco. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/desenvolvimento-profissional-de-diretores-escolares-analises-das-experiencias-da-afrika-do-sul-e-do-canada-ontario,109277c1-a575-4943-a273-d4a86927eacb>. Acesso em 20. jan. 2022.

49. Soares, T. M.; Teixeira, L. H. G (2006). Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34.

50. Souza, A. R. (2006). O perfil da gestão escolar no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 333 f.

51. Vaillant, D. (2019). Experiencias innovadoras en el desarrollo profesional de directivos. CAF. Disponível em: https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1524/Experiencias_innovadoras_en_el_desarrollo_profesional_de_directivos.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 jan. 2022.

52. Vega Rodríguez, L., (2019). El Rol del Mentor en la Introducción de Directores Noveles: Aportes desde la Investigación en un Caso Chileno. Disponível em: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/682805/RILME_076.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 jan. 2022.

53. Vieira, S. L (2006). Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: Luce, M. B.; Medeiros, I. L. P. (Org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: UFRGS, p. 27-50.

54. Walker, A.; Kwan, P. (2012), Principal selection panels: strategies, preferences and perceptions. *Journal of Educational Adminis-*

tration, v. 50, n. 2, p. 188-205. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/09578231211210549>. Acesso em: 20 jan. 2022.

55. Weinstein, J; Muñoz, G; Hernández, M. (Org.). (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y El Caribe: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

56. Weinstein, J.; Hernández, M. (2016). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), p. 241-263. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020344>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Documentos consultados e incluídos ao longo da escrita

1. Abrucio, F. L (2010). Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 1, maio 2010. São Paulo. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

2. Almeida, Walnice (2008). *Captação e seleção de talentos: repensando a teoria e a prática*. São Paulo: Atlas.

3. Alves, M. P. G. L. (2016). *Avaliação de desempenho. Relatório de pós-doutoramento em Gestão de Recursos Humanos*. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

4. Amaral, D. P. (2016) Mérito, desempenho e participação nos planos municipais de educação: sentidos da gestão democrática. *RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 20, n. 3, p. 385-404.

- 5.** Amaral, D. P. (2021). Seleção de diretores escolares no estado do Rio de Janeiro: critérios técnicos e participação da comunidade nos textos políticos municipais. *Retratos da Escola, Brasília*, v. 15, n. 33, p. 973-996.
- 6.** Angélica, A.; Oliveira, R. (1996). A eleição para diretores e a gestão democrática da escola pública: democracia ou autonomia do abandono? São Paulo: Alfa Omega.
- 7.** Araújo, E. S. (2017). Gestão escolar na rede estadual de Minas Gerais: desafios da formação administrativa do diretor. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 182.
- 8.** Azevedo, C et al. (2018). Etnografia nas escolas: tendências da gestão escolar em escolas da rede pública de Ensino Médio. Instituto Unibanco. Disponível em: <https://observatorio-deeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/relatorio-de-resultados-etnografia-nas-escolas-tendencias-da-gestao-escolar-em-escolas-da-rede-publica-de-ensino-medio,3dfa16c1-b337-4ebe-ad22-3beb806ee147>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 9.** Borges, M. C.; Miranda, C. H.; Santana, R. C.; Bollela, V. R. (2014). Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. *Medicina, Ribeirão Preto*, 47(3), p. 324-331. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p324-331>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 10.** Brasil (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF.
- 11.** Brasil (2014). Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 12.** Brasil (2015). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, n. 193. Série Legislação. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 13.** Brasil (2019). Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 20 set. 2021.
- 14.** Brasil (2020). Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o Art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 25/12/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 20 maio 2022.
- 15.** Brito, A. M. (2019). Determinantes da atratividade da carreira docente na Educação Básica: estrutura, progressão e remuneração. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Econômicas da Universidade Federal Fluminense. Niterói.

16. Brooke, N.; Rezende, W. (2020). Os dilemas da gestão escolar. Belo Horizonte: Fino Traço.
17. Bush, T. (2018). Preparation and induction for School Principals: Global Perspectives. *Management in Education*, 32(2), p. 66-71.
18. Carrasco, A.; Gajardo, J.; González, P. (2017). La formación de directores en proceso de inducción. Informe técnico, n. 6. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Disponível em: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT6_AC_L1_15-12.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.
19. Carvalho, M. J. (2012). A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 22, p.103-121.
20. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas del Ministerio de Educación. Chile (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Disponível em: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf. Acesso em: 25 de set. 2021.
21. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas del Ministerio de Educación. Chile Formación continua para directores y directivos. Disponível em: <https://www.cpeip.cl/formacion-directiva/>. Acesso em: 25 de set. 2021.
22. Chapman, Judith D. Recruitment, retention, and development of school principals. International Institute for Educational Planning. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140987/PDF/140987eng.pdf.multi>. Acesso em: 20 jan.2022.
23. Cody, F.; Siqueira, S. (1997). Escola e comunidade: uma parceria necessária. Cotia: Íbis.
24. Costa, D. (2019). Em 70% das cidades brasileiras, a escolha de diretores escolares da rede pública é por indicação, diz o IBGE. O Globo. 25/09/2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/em-70-das-cidades-brasileiras-escolha-de-diretores-escolares-da-rede-publica-por-indicacao-diz-ibge-23972433>. Acesso em: 20 jan. 2022.
25. Costa, V. L. C (1999). Gestão educacional e descentralização: novos padrões. São Paulo: Cortez/FUNDAP.
26. Crow, G. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44(4), p. 310-325.
27. Fernandes, A. (2021). Gestão de recursos humanos na era digital: recrutamento de pessoas via redes sociais. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa da Universidade Lusíada. Lisboa.
28. Ferreira, N. S. C. (1998). Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez.
29. G1 Distrito Federal (2012). 30% das escolas da rede pública têm candidato a diretor, diz GDF. 30/07/2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2012/07/30-das-escolas-da-rede-publica-tem-candidato-diretor-diz-gdf.html>. Acesso em: 20 jan. 2022
30. G1 RS (2015). Mais de 500 escolas estaduais não tiveram candidatos a diretor no RS. 14/12/2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/12/mais-de-500-escolas-estaduais-estao-sem-candidatos-para-diretor-no-rs.html>. Acesso em: 20 jan. 2022.
31. Gatti, B. A.; Barretto, E. S. S.; Afonso André, M. E. D. (2011). Políticas docentes no

Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

32. Gois, A. Rotatividade de diretor afeta nota de escola. Folha de S. Paulo. 21/09/2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2109200901.htm>. Acesso em: 20 jan. 2022.

33. Goldemberg, D.; Bacalhau, P.; Lautharte, I. (2020). Can peer mentoring coupled with incentives affect school turnaround? Evidence from Ceará state in Brazil. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/996321595484841150/pdf/Can-Peer-Mentoring-Coupled-with-Incentives-Affect-School-Turnaround-Evidence-from-Ceara-State-in-Brazil.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

34. Governo do estado do Piauí (2022). Marco de Gestão Escolar do Piauí. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institu-tounibanco.org.br/cedoc/detalhe/marco-de-gestao-escolar-do-piaui,3f1588d1-302d-4b-06-b48b-52850d9fd961>. Acesso em 20 out. 2022.

35. Hott, M. B. (2018). Avaliação de desempenho individual (ADI) dos diretores das escolas estaduais da superintendência de ensino Caratinga: dificuldades e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

36. IBGE (2019). Perfil dos estados brasileiros: 2018. Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101667.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

37. INEP (2021). Censo escolar 2020. Divulgação dos Resultados. Ministério da Educação. 29/01/2021. Brasília. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/

[resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

38. INEP (2021). Censo escolar 2021. Divulgação dos Resultados. Ministério da Educação. 31/01/2022. Brasília. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

39. Instituto Unibanco (2021). Profissionalização da gestão passa pela seleção de diretor. Aprendizagem em Foco, Boletim 72, dez. 2021. Disponível em: <https://www.institu-tounibanco.org.br/boletim/72-profissionalizacao-da-gestao-passa-pela-selecao-de-diretor/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

40. Instituto Unibanco. (2016). Escolha de diretores escolares deve contemplar princípios da gestão democrática. Aprendizagem em foco, 12. ed.

41. Lima, L. L (1999). Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.

42. Moher, D.; Liberati, A.; Tetzlaff, J.; Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Medicine, 6(7).

43. National Careers Service (2022). Headteacher. Disponível em: <https://nationalcareers.service.gov.uk/job-profiles/headteacher>. Acesso em: 20 jan. 2022.

44. Nguyễn, H. T; Hallinger, P.; Chen, C. W. (2018). Assessing and Strengthening Patterns of Instructional Leadership Among Primary School Principals in Vietnam. International Journal of Educational Management. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2017-0046>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

- 45.** Ontario Institute for Education Leadership (2013). The Ontario Leadership Framework A School and System Leader's Guide to Putting Ontario's Leadership Framework into Action. Disponível em: https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.
- 46.** Ontario Principals' Council (2022). Disponível em: <https://www.principals.ca/en/index.aspx>. Acesso em: 25 set. 2021.
- 47.** Ontario Principals' Council (2022a). Principal's Qualification Program. Disponível em: <https://www.principals.ca/en/professional-learning/principals-qualification-program-pqp.aspx#:~:text=It%20is%20a%20collaborative%20inquiry,staff%2C%20parents%20and%20the%20community>. Acesso em: 25 set. 2021.
- 48.** Paz, M. G. T. (1995). Avaliação de desempenho: uma revisão de literatura. *Temas em Psicologia*, v. 3, n. 3, p.73-90. Disponível em: bvsalud.org. Acesso em: 04 fev. 2022.
- 49.** Perrenoud, P. (1988). From formative evaluation to a controlled regulation of learning. *Assessment in Education: principles, policy and practice*, v. 5, n. 1, p. 85-103.
- 50.** Pontes, B. R. (2005). Avaliação de desempenho nova abordagem: métodos de avaliação individual e de equipes. São Paulo: LTR.
- 51.** Rádio Repórter. (2021). 19 escolas da região da 36ª CRE não tem candidatos a diretor. 04/11/2021. Disponível em: <https://www.gruporeporter.com.br/19-escolas-da-regiao-da-36a-cre-nao-tem-candidatos-a-diretor/>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 52.** Romão, J. E.; Padilha, P. R. (1997). Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- 53.** Santos, C.; Kroeff, R. (2018). A contribuição do feedback no processo de avaliação formativa. *Revista Multidisciplinar em Educação*, v. 5, n. 20. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/2776>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 54.** Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. (2022). Edital nº 1/2022/SEDUC-GGE. Processo seletivo simplificado interno para a função de gestor escolar (diretor), das escolas de ensino médio em tempo integral do programa escola do novo tempo, que aderiram ao programa de fomento à implementação de escolas em tempo integral do ministério da educação-MEC. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/Edital-n.-12022SEDUC-GGE-Processo-seletivo-simplificado-interno-para-a-funcao-de-gestor-escolar-diretor-das-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-do-programa-escola-do-novo-tempo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 55.** Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. (2017). Edital SE nº 01/2017. Abertura de Inscrições. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/07/IE-SE-01-2017-Edital-de-abertura-Concurso-P%C3%BAblico-Diretor-de-Escola-OK-retificado.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 56.** Secretaria de Estado da Educação do Piauí (2017a). Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 007/2017. Estabelece normas para o processo seletivo interno de profissionais efetivos do sistema público estadual, na modalidade de cadastro de reserva, para as funções de Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico nos Centros de Educação de Tempo Integral. Teresina, Piauí. 23/06/2017. Dispo-

nível em: <https://www2.seduc.pi.gov.br/editais/listar/>. Acesso em: 25set. 2021.

57. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. (2019). Edital n. 0002/2019. Regulamenta a seleção interna, na modalidade de cadastro de reserva, para composição de Banco de Gestores Escolares. Teresina, Piauí. 25/01/2019. Disponível em: <https://www.gp1.com.br/media/uploads/2019/01/27/editalseduc.pdf>. Acesso em: 12 de dez. 2021.

58. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2019). Resolução SEE nº 4.129, de 03 de maio de 2019. Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual atendendo de forma específica e diferenciada às comunidades indígenas de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/218877>. Acesso em: 20 jan. 2022.

59. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2019). Resolução SEE nº 4.130, de 03 de maio de 2019. Estabelece normas para escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para exercício em escolas estaduais quilombolas e dá outras providências. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/218879>. Acesso em: 20 jan. 2022.

60. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2019). Secretaria de Educação inicia processo de escolha de diretores para escolas estaduais indígenas e quilombolas. Notícias, 06/05/2019. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/leis/story/10300-secretaria-de-educacao-inicia-processo-de-escolha-de-diretores-para-escolas-estaduais-indigenas-e-quilombolas>. Acesso em: 20 jan. 2022.

61. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2020). Edital SEE nº 02/2020.

Certificação ocupacional de diretor de escola estadual. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/Edital_SEE_02-2020_-_Public._08-02-20.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

62. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza-CE. (2021). Edital nº 30/2021. Seleção pública para a composição de banco de gestores escolares para o provimento dos cargos em comissão de diretor escolar e coordenador pedagógico. Disponível em: https://concursos.fortaleza.ce.gov.br/images/Edital_30_2021_Selecao_Gestores_SME_2021_.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

63. Secretaria Municipal de Educação de Guaçuí-ES. (2021). Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 008/2021. Estabelece critérios para o recrutamento e seleção de docentes efetivos do quadro do magistério público municipal para atuação como diretor escolar. Disponível em: https://guacui.es.gov.br/arquivos/files/2021/10/arquivo/minuta_de_edital_versao_final_25102021_61769d20849e9.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

64. Secretaria Municipal de Educação de Sobral-CE. (2021). Edital nº 009/2021 - SME. Seleção de gestores escolares para lotação nos equipamentos da rede pública municipal de ensino de Sobral/CE, para formação de banco de recursos humanos. Disponível em: http://selecao.sobral.ce.gov.br/arquivo/arquivo_selecao/nome:4a65b86ea13fad951d1aa-0d71ab39565.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

65. Secretário da Educação do Estado do Ceará. (2018). Edital nº007/2018-GAB-SEDUC/CE, de 21 de fevereiro de 2018. Regulamenta o processo de eleição de diretores nas escolas públicas estaduais do Ceará para o ano de 2018. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/02/edital_007_2018.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

- 66.** Secretário da Educação do Estado do Ceará (2022). Prêmio Escola Nota 10. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>. Acesso em: 25 set. 2021.
- 67.** Secretário da Educação do Estado do Ceará. (2017). Edital nº024/2017-GAB-SEDUC/CE, de 14 de novembro de 2017. Regulamenta o processo de certificação de gestores escolares para composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e de coordenador escolar das escolas da rede pública estadual. Disponível em: <https://www.apeoc.org.br/wp-content/uploads/2017/11/DOE-Edital-24-2017.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 68.** Secretário da Educação do Estado do Ceará. (2017). Edital nº025/2017-GAB-SEDUC/CE, de 14 de novembro de 2017. Regulamenta a seleção pública para a composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e de coordenador escolar das escolas da rede pública estadual. Disponível em: <https://www.apeoc.org.br/wp-content/uploads/2017/11/DOE-Edital-25-2017.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 69.** Secretário Da Educação Do Estado Do Ceará. (2018). Edital nº034/2018 – GAB-SEDUC/CE, de 21 de novembro de 2018. Regulamenta a seleção pública para composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e coordenador escolar das escolas família agrícola – efas, integrantes da rede pública estadual de ensino do Ceará. Disponível em: <https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Veja-o-edital-que-regulamenta-a-sele%C3%A7%C3%A3o-AQUI-pages-37-3840-4148.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 70.** Secretário da Educação do Estado do Ceará. (2019). Seduc divulga indicação do diretor escolar da EFA Padre Eliésio dos Santos. Notícias 2019, 18/01/2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2019/01/18/seduc-divulga-por-meio-da-codea-diversidade-e-inclusao-educacional-a-indicacao-do-diretor-escolar-da-efa-padre-eliesio-dos-santos/>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 71.** Silva, J. B. (2007). Um olhar histórico sobre a gestão escolar. Educação em Revista, Marília, v. 8, n. 1, p. 21-34.
- 72.** Silva, N. D. B. (2016). Funções e formas de provimento dos diretores das redes estaduais paulista e paranaense. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências; 127 f.
- 73.** Silveira, P. H. S. (2013). Eleições de diretores no Ceará: um processo de construção da gestão democrática, seus desafios e suas possibilidades. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. 98 f.
- 74.** Spies, J. (2020). Escolas públicas do DF escolhem diretores e vices nesta quarta. Metrôpoles 27/11/2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/escolas-publicas-do-df-escolhem-diretores-e-vices-nesta-quarta>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 75.** Tavares, R. H. (1996). Luta na escola: da gestão democrática à organização no local de trabalho. Belo Horizonte: Edição da Autora.
- 76.** Todos pela Educação (2020). Anuário Brasileiro de Educação Básica 2020. São Paulo: Moderna. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478/&utm_source=content&utm_medium=site-todos. Acesso em: 20 jan. 2022.
- 77.** Todos pela Educação (2021). Anuário Brasileiro de Educação Básica. São Paulo: Moderna.

Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/gestao-democratica.html>. Acesso em: 20 jan. 2022.

78. Todos pela Educação (2021a). Educação que dá certo: o caso de Sobral (CE). Disponível em: <https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/11/educacaoquedacerto-todospelaeducacao-sobral-digital.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

79. Todos pela Educação (2022). Redes e desafios liderança exemplar: Sobral e a autonomia dos diretores escolares. Disponível em: <https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/redes-e-desafios/lideranca-exemplar-sobral-e-a-autonomia-dos-diretores-escolares/>. Acesso em: 25 set. 2021.

80. Tribuna do Norte. (2021). Ninguém quer ser diretor em 37% das escolas da rede pública em Natal. 09/12/2021. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/faltam-candidatos-a-gestores-em-37-das-escolas-de-natal/527215>. Acesso em: 20 jan. 2022.

81. UK - United Kindon (2022). Guidance National Professional Qualification for Headship. Disponível em: <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-headship-npqh>. Acesso em: 20 maio 2022.

82. Vega L. (2019). Directoras y directores noveles: el aporte de la mentoría como aprendizaje entre pares. In: Vega Rodríguez, L. Mejorar la educación: aprendizajes desde la investigación educativa. Disponível em: <https://libros.uchile.cl/1124>. Acesso em: 20 jan. 2022.

TOMARA!
EDUCAÇÃO & CULTURA

