
Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares

Maria Aglaê de Medeiros Machado

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); consultora em gestão do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

Pesquisadores, planejadores, formuladores de políticas e administradores são unânimes quanto ao reconhecimento da capacitação profissional como uma das condições que se impõem na implementação de mudanças e reformas em todos os campos das políticas públicas. Em qualquer plano de ação que se examine, a capacitação, o treinamento ou reciclagem, juntamente com os recursos financeiros, estão colocados como meios indispensáveis à implementação e êxito das metas propostas.

No setor educacional não é diferente. De uma maneira geral, os planos de educação das secretarias estaduais e municipais de educação alocam significativo volume de recursos financeiros para programas de capacitação de servidores, entre os quais os profissionais do magistério. No entanto, o conhecimento sobre a eficácia dessas propostas, bem como a experimentação de novas práticas de formação são questões que têm avançado de forma pontual e assistemática e que estão demandando atenção para adequá-las aos novos requerimentos e desafios impostos ao setor educacional.

Estudos têm demonstrado que uma variável crítica na educação é a qualificação e motivação dos profissionais que compõem a equipe escolar. Em larga medida, são eles que fazem a diferença entre uma escola que oferece boas condições de aprendizagem e outra em que o fracasso é regra. Entretanto, como pontuaram vários autores, entre os quais Gatti (1996), até hoje o magistério não foi objeto de uma política global sistemática e continuada capaz de produzir impacto significativo na qualidade educacional e na profissionalização do magistério. O professor nem tem tido uma formação bem cuidada e de qualidade e sempre atuou sob condições precárias de trabalho e remuneração. De outra parte, pesquisas nacionais e internacionais têm demonstrado que os treinamentos de curta duração não têm sido capazes de suprir as deficiências de uma formação inicial inadequada, não incentivam os profissionais na revisão de suas práticas e, em geral, guardam relação com necessidades típicas e imediatas.

De acordo com Mello e Silva (1991), o modelo caótico da política de recursos humanos que se generalizou no setor edu-

cacional encontra explicações no modelo expansionista do sistema educacional que marcou as décadas de 70 e 80. O mesmo processo de expansão sem planejamento foi reproduzido no segmento de recursos humanos, onde a quantidade foi a meta prioritária e o setor privado, o grande protagonista no processo de formação de professores, não previu qualquer forma de controle de resultados. Observou-se, em conseqüência, o superdimensionamento das estruturas de apoio técnico e administrativo e o enfraquecimento das unidades prestadoras de serviços educativos, afetadas, paralelamente, pela fragmentação do processo pedagógico determinada pela diversidade de profissionais, sem o correspondente esforço de integrar e instrumentalizar a instituição escolar.

As mudanças ocorridas na década de 90 trouxeram o foco da política educacional para a qualidade e a equidade educativas, com atenção para a escola e sua gestão, pondo em relevo as políticas de formação e de profissionalização do magistério como elemento estratégico dessa abordagem, segundo uma visão integradora, coletiva e democrática do projeto de autonomia escolar. Não obstante os avanços do discurso e as conquistas obtidas na recente legislação educacional e no movimento dos educadores, na prática há muito o que ser feito para mudar o panorama da qualidade da formação dos profissionais da educação e, em conseqüência, a eficácia da escola e o desempenho de seus alunos.

O presente trabalho insere-se nessa discussão. Traz como contribuição algumas questões relativas à capacitação em gestão escolar, dos dirigentes e lideranças escolares,¹ na perspectiva da formação continuada, como estratégia voltada para a melhoria da eficácia das organizações escolares. A experiência de construção de uma proposta de capacitação a distância para gestores escolares, em desenvolvimento por um consórcio de secretarias de edu-

¹ Para efeito deste trabalho, estamos chamando de lideranças escolares os profissionais das escolas mais diretamente envolvidos no processo decisório, a saber: o diretor, o vice-diretor, o supervisor, o coordenador pedagógico e os professores-líderes.

cação, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), foi o elemento gerador das contribuições e reflexões que podem ser oferecidas a esse debate, tanto no que tange à estratégia de capacitação em si, quanto ao seu uso como política para impulsionar o projeto de melhoria e avanço das propostas de autonomia escolar com foco no sucesso dos alunos.

Partindo das mudanças que vêm se processando no cenário dos sistemas educativos, de suas conseqüências na gestão escolar e do perfil atual das lideranças escolares, o trabalho procura situar alguns desafios a serem perseguidos na capacitação de gestores escolares no Brasil. Traz algumas questões envolvidas na prática atual da formação de gestores escolares, pontuando novas considerações sobre a formação continuada e em serviço e sobre a abordagem das competências profissionais. No final, descreve duas experiências relacionadas a essa discussão: o caso da capacitação de diretores na Inglaterra e a proposta de capacitação de gestores escolares, em construção por um grupo de Secretarias de Educação/Consed.

O trabalho adota uma abordagem que articula desenvolvimento profissional com desenvolvimento institucional e situa-se no contexto dos desafios a serem ultrapassados pelo sistema educacional brasileiro e, também, na relação desses desafios com a melhoria da gestão escolar cuja eficácia passa, entre outros, pelo desenvolvimento de competências profissionais que auxiliem as lideranças escolares na reconstrução de sua prática de gestão institucional.

Contexto das mudanças na gestão escolar: cenário do sistema educacional e o papel da escola

O sistema educacional brasileiro tem, pelo menos, dois grandes desafios a serem enfrentados: saldar a dívida social com a população, oferecendo uma educação de qualidade para todos, e atender aos novos requerimentos de formação de cidadania impostos pelas mudanças econômicas, políticas e tecnológicas deste final de século.

Não obstante os avanços alcançados nos últimos anos com a melhoria no nível dos indicadores educacionais e, principalmente, com o salto obtido na meta de universalização do acesso ao ensino fundamental, muito ainda tem que ser feito para qualificar esse acesso e vencer a tendência histórica de exclusão social do sistema. A escolaridade média da população, de 10 anos e mais, é inferior a todos os países desenvolvidos, inclusive os da América Latina; as taxas de permanência e de sucesso escolar, bem como o desempenho dos alunos, são ainda insatisfatórios; as desigualdades regionais e a exclusão do atendimento escolar de segmentos sociais menos favorecidos, entre outros, demarcam a complexidade do desafio de oferecer educação de qualidade para todos.

No outro extremo, situam-se os desafios da formação de uma nova cidadania compatível com as mudanças resultantes do modelo emergente de sociedade, caracterizada pelas economias abertas e globalizadas, pela inovação tecnológica e pelo avanço do conhecimento, no qual, simultaneamente, se ampliam a polarização social, as demandas éticas, o controle social e o aumento da participação social, como resultado do retorno à democracia.

Para alcançar tais objetivos, será necessário grande esforço e vontade política do governo e da sociedade civil, envolvendo várias ações, atores e recursos. Entretanto, não há dúvida de que, no centro desses desafios, encontra-se a escola, como agência educativa de formação dos futuros cidadãos e de prestação dos serviços educacionais diretamente à população.

Nesse contexto, cabe interrogar: até que ponto as nossas escolas e seus profissionais estão preparados para assumir desafios? Não se trata de querer responder a essa questão com uma mera proposta de capacitação das equipes escolares. Mas, sem sombra de dúvidas, qualquer projeto de capacitação das equipes escolares há de levar em consideração esse “pano de fundo” e sua articulação com o cotidiano da escola, pois a qualidade educativa, a cultura do sucesso, a eficácia da gestão e o projeto pedagógico são construídos no dia-a-dia, no processo de aprendizagem em equipe, compartilhando objetivos e resultados. É necessário que a escola e

seus profissionais ampliem a consciência sobre esse quadro e reconstruam suas práticas organizativas e pedagógicas em consonância com as expectativas sociais em torno da função da escola na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, dos resultados a serem obtidos no desempenho de seus alunos.

Autonomia e responsabilização na gestão escolar

Durante muitos anos, a escola brasileira foi, de certa forma, castrada na possibilidade de cumprir, com plenitude, sua missão institucional. O período das políticas expansionistas (décadas de 70 e 80) foi marcado pelo centralismo, autoritarismo e estruturas burocráticas verticalizadas. Conforme Mello (1993a), a vida da unidade escolar era quase inteiramente ordenada de fora para dentro e, do ponto de vista formal, era quase restrito ou inexistente o espaço de decisão da escola sobre seus objetivos, formas de organização e gestão, modelo pedagógico e, sobretudo, sobre suas equipes de trabalho. No final da década de 80 e início de 90, as abordagens de descentralização ganharam espaço, com o reconhecimento do local e, em especial, das escolas como *locus* privilegiado de desenvolvimento das políticas de qualidade educativa.

A transferência de autoridade e responsabilidade pela tomada de decisões, do centro para as escolas locais, tornou-se uma reforma bastante popular em todo o mundo. Entretanto, como pontua Hanson (1997), o modelo de escolas descentralizadas só pode ser eficaz se a atribuição de responsabilidades e de prestação de contas acompanhar a autoridade transferida. Caso contrário, corre-se o risco de as escolas não responderem por nada, nem mesmo por suas próprias metas ou pelos padrões educacionais estabelecidos para o País ou região. Daí a importância de uma liderança forte e cooperativa, do diretor da escola e dos membros do conselho. Em um país democrático, conforme o autor, a descentralização faz sentido como forma de compartilhamento do poder no processo de prestação dos serviços educacionais, o qual deve pertencer à co-

munidade e não ao Estado. Conseqüentemente, uma liderança forte, determinada e convergente deve fluir em ambas as direções: de cima para baixo e de baixo para cima.

Em outras palavras, significa dizer que, para exercer sua autonomia, a escola não se descola das diretrizes e dos compromissos com a política educacional. Nem tampouco o Estado se descompromete com a educação escolar e com os seus resultados. Entretanto, no reordenamento de poder e na alteração de papéis, é necessário não só assegurar os recursos financeiros e os insumos físicos e materiais, mas também os melhores recursos humanos para que a escola possa construir seu projeto pedagógico e institucional e responder à cobrança de seus usuários. Estão as nossas escolas e suas lideranças preparadas para tomarem suas próprias decisões de modo compartilhado? A escola está se colocando como espaço público de decisão da e com a comunidade? Até que ponto nossas escolas e suas lideranças ultrapassaram a cultura autoritária? Até que ponto estamos excluindo nossos alunos? Estão nossas escolas preparadas para ser *accountables*? Estas e outras são questões a serem consideradas na capacitação das equipes escolares.

De outra parte, o movimento mundial por autonomia das escolas surge no contexto das mudanças impostas às organizações pelo novo modelo produtivo e tecnológico contemporâneos, gerando conseqüências nas abordagens e padrões de gestão que passam a relevar, entre outros: as estruturas flexíveis e horizontalizadas, a avaliação de resultados, a capacidade de inovação, de resolução de problemas, a responsabilização, a participação e o controle social dos usuários dos serviços, bem como os métodos de aprendizagem em equipe.

Analisando os resultados de aprendizagem dos alunos, várias pesquisas nacionais e internacionais mostram que a escola faz diferença, ou seja, que a eficácia dos seus resultados está associada à sua identidade institucional, na qual se inclui o padrão de gestão, a saber: sua forma de organização administrativa e pedagógica, as relações entre os agentes, o desenvolvimento de visão compartilhada, as expectativas de desempenho bem-sucedido, o ambi-

ente de aprendizagem, a boa prática de sala de aula, a responsabilização pelos resultados de aprendizagem de seus alunos e a presença de liderança forte e legítima (Reynolds, 1992; Mello, 1994; Mello, Silva, 1991; Amaral Sobrinho, 1994; Mortimore, 1995).

Fica claro, portanto, que o padrão de gestão desenvolvido pela escola, ao qual se associa um determinado tipo de liderança, parece ser um dos fatores fundamentais para fazer a diferença nos resultados de aprendizagem. Estão as nossas escolas e suas lideranças preparadas para lidar com as novas exigências da gestão escolar? Com a responsabilização e com a avaliação de resultados? Com os processos de gestão das equipes escolares? Estas e outras questões reforçam a idéia de capacitação das lideranças escolares como um dos meios a serem utilizados na consolidação do projeto de autonomia escolar.

Perfil das lideranças escolares

As informações sobre o perfil das lideranças escolares, conforme estamos tratando neste trabalho, são ainda limitadas. Em alguns aspectos (nível de formação, gênero),² pode-se inferir que existe uma aproximação entre o perfil dessas lideranças e o perfil do magistério em geral, tendo em vista que esses profissionais, na maioria dos casos, são oriundos desse grupo de servidores públicos.³ As informações a seguir tratarão especificamente dos diretores escolares.

No que tange à formação, a pesquisa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/95 revelou que 73% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental e 85% da 3ª série do ensino médio, respectivamente, são atendidos por diretores com

² O Saeb/95 revelou que 86% e 61%, respectivamente, dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio estudam em escolas cujos diretores são mulheres.

³ Exceção deve ser feita ao Estado de São Paulo, que tem carreira específica para o diretor escolar.

formação de nível superior, sendo que a metade desses profissionais possui formação específica em administração escolar, e em torno de 25% participam de cursos de pós-graduação; aproximadamente 50% dos diretores freqüentaram cursos de capacitação ou treinamento em administração escolar; o número de diretores sem a formação de nível médio é insignificante, menos de 1%.

Em relação à forma de acesso ao cargo de diretor, até 1995 o critério predominante era o de indicação (técnica ou política), seguido do critério de escolha por eleição. Esse último mecanismo já estava sendo utilizado nas escolas que abrigavam um terço dos alunos pesquisados. O concurso público foi identificado como a forma de acesso menos usual.

Posteriormente, Dourado e Costa (1998), pesquisando o processo de escolha de dirigentes escolares, identificaram três tendências fundamentais: escolha por eleição (critério majoritário), seguida de livre indicação e, por último, combinação de critérios de seleção e competência. Identificaram também que 48% das secretarias de Educação admitem, como critério para acesso à função de diretor, a titulação mínima de magistério (nível médio), enquanto a aceitação de experiência docente varia entre dois e cinco anos. A mesma pesquisa admite a existência de indicações que levam a crer que a identidade dessa função encontra-se, ainda, circunscrita à esfera técnico-administrativa.

A criação de espaços de discussão de maior autonomia, em tese, é conferida, sobretudo, aos processos em que a comunidade escolar participa mais diretamente. Questões como a descentralização, autonomia e participação parecem ser elementos de lutas a serem empreendidas no bojo das modalidades de escolha visando aperfeiçoá-las (Dourado, Costa, 1998),

demarcando, desse modo, os limites que ainda se interpõem entre as modalidades de escolha e o exercício do cargo ou função de dirigente.

De acordo com Paro (1996), as eleições em si não alteraram as práticas tradicionais de gestão, inclusive as práticas relacionadas com os traços culturais de um modelo de características centralizadoras, patrimonialistas e clientelistas, as quais não se rompem meramente com o processo de escolha dos dirigentes. Persistem práticas diretivas, falta avanço na participação dos segmentos escolares, existe resistência na instalação de canais de participação, ou seja, permanecem as características do chefe monocrático.

Na perspectiva de avaliação dos usuários, estudos na Região Nordeste revelaram que

existe distanciamento entre a escola e a comunidade, relacionado com expectativas não atendidas de ambas as partes; a participação que a escola pede às famílias não facilita o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos; a falta de familiaridade dos pais com a escola impede que eles coloquem suas reivindicações de maneira objetiva. A escola continua vista como uma caixa preta; os pais ignoram o que se passa lá dentro; embora a escola seja vista como espaço de trocas sociais pelos alunos, a socialização não é um aspecto valorizado pela equipe escolar (Projeto Nordeste, 1997).

Todavia, tanto a pesquisa do Saeb, quanto a de Dourado e Costa, identificaram alta incidência de conselhos escolares na rede (mais de 70%) e a existência de projeto pedagógico ou a afirmativa da existência de autonomia. A despeito dessas informações sobre as escolas,⁴ a autonomia “parece ser ainda uma intenção, pois apenas um número reduzido das mesmas possui autonomia financeira e destas apenas um número ainda menor possui dotação orçamentária própria” (Dourado, Costa, 1998). Outro dado expressivo identificado por esses autores foi a existência dos regimentos

⁴ A pesquisa do Saeb/95 identificou que 84% dos alunos estudam em escolas que desenvolveram seu projeto pedagógico.

internos unificados, o que certamente revela o caráter ainda centralizador das redes de ensino.

Ao tratar da relação entre gestão e desempenho escolar dos alunos, o Saeb identificou que os melhores resultados obtidos pelos alunos são observados em escolas que exercem controle direto sobre seus recursos, que têm conselhos ativos, coordenação pedagógica, equipes com expectativas positivas sobre os alunos e que mantêm os pais informados sobre os resultados.

Como se pode depreender, os progressos são heterogêneos e diversificados e refletem tanto o estágio da gestão, quanto o perfil das lideranças escolares. Trata-se de questões pertinentes ao processo de transição de um modelo de gestão burocrático, centralizado e autoritário para um modelo democrático, flexível, com foco nos resultados, que implica mudanças de cultura, maior consciência de direitos e deveres dos profissionais envolvidos, maior participação e controle social e, também, melhor desempenho dos dirigentes escolares. Estão as nossas lideranças capacitadas para coordenar a construção do Projeto Pedagógico da Escola? Para liderar a construção de uma cultura de sucesso na escola? Para desenvolver uma gestão participativa? Para lidar com a gestão dos recursos financeiros? Estes e outros são desa-fios a serem considerados na capacitação das lideranças escolares, a qual deve ter em consideração a necessidade de desenvolver competências profissionais que auxiliem os dirigentes no cumprimento do seu papel institucional, pela reconstrução de suas práticas de gestão.

A capacitação de gestores escolares: alguns aportes

Como visto antes, os diretores escolares apresentam elevado nível de titulação, e um grupo bastante representativo tem formação específica em administração escolar ou está freqüentando cursos de especialização ou algum treinamento em administração escolar ou equivalente. Não obstante, permanecem as práticas tradicionais de gestão e não se tem evidências de mudanças no

desempenho desses profissionais, como decorrência desses programas. Ao estabelecer a relação entre desempenho escolar e os dados de formação dos diretores, o Saeb/95 identificou que os pequenos diferenciais nos resultados do aproveitamento dos alunos podiam ser explicados mais pela relação com a titulação elevada dos diretores do que pela sua participação em cursos de treinamento, pondo em discussão a “pertinência e adequação dos treinamentos realizados, que, em muitos casos, não estão atendendo às reais necessidades daqueles que têm acesso aos mesmos”.

Uma das razões que levou as Secretarias de Educação/Consed a discutir e trabalhar uma alternativa para capacitação a distância de gestores escolares foi o descrédito no atual sistema. Constatou-se dois extremos: ou a oferta de cursos tópicos e rápidos (de 20 a 40 horas), impossibilitando o desenvolvimento de competências profissionais e de uma visão ampliada da realidade em que atuam esses profissionais; ou a oferta de cursos longos e aprofundados, em geral oferecidos por universidades e instituições de ensino superior, comumente distanciados das necessidades do cotidiano escolar.

A propósito, Aguiar e Alloufa (1998), estudando a formação de administradores da educação no Brasil, identificaram grande diversidade de orientações, de abordagens e de conteúdos, principalmente nos cursos de Pedagogia, detentores da primazia dessa formação, questionando a partir de Gatti (1996), a precariedade dessa formação.⁵

Relativamente à especialização em administração escolar,⁶ aquelas pesquisadoras encontraram grande proliferação des-

⁵ Como pontuaram as pesquisadoras, é importante registrar o esforço que vem sendo empreendido pela Associação Nacional para Formação de Professores (Anfope), dentro dos espaços de discussão surgidos no movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, inclusive no que tange ao desdobramento do art. 64 da Lei nº 9.496/96.

⁶ Esses cursos de especialização englobaram não só a área de administração da educação, mas também os cursos voltados para política, planejamento, gestão e avaliação da educação ou escolar.

ses cursos “sem uma clara visão do que está sendo veiculado e das instâncias responsáveis”. Os programas de especialização contemplam uma gama variada de disciplinas e tendem a replicar os conteúdos dos cursos de Pedagogia. Tanto estes cursos, quanto os de especialização, encontram-se concentrados nas Regiões Sul e Sudeste, sendo os primeiros oferecidos predominantemente por universidades privadas e o segundo, por universidades públicas. Além desses cursos, foram identificados programas de reciclagem e de capacitação, os mais variados possíveis, que vêm sendo oferecidos pelas redes de ensino, com vistas a suprir lacunas relativas à precariedade dessa formação.

Esse quadro integra a desordem histórica relativa ao processo de formação dos profissionais do magistério, a qual parece ter-se intensificado com as expectativas criadas pela LDB sobre a titulação de nível superior para os docentes e sobre os cursos de Pedagogia ou de pós-graduação *lato sensu*, como requisitos para a formação dos profissionais de suporte pedagógico, incluídos aí os diretores escolares. A fragmentação se ampliou e iniciativas, as mais diversas, têm surgido principalmente em apoio às demandas municipais, com o suporte de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Esses pontos reforçam a necessidade de revisão de todo o processo de formação e de profissionalização do magistério, o qual não é objeto deste trabalho. A questão que move a presente discussão é: como desenvolver a capacitação das lideranças escolares que se encontram no exercício de suas funções? Que abordagens podem ser desenvolvidas? Como auxiliar no desenvolvimento de competências sem retirá-las da sua atividade profissional? Como ajudá-las na resolução dos problemas enfrentados no seu cotidiano? Como assegurar um padrão de qualidade a essa formação?

Nesta perspectiva, são indicadas as abordagens da formação continuada e em serviço, com foco predominante na elevação de sua qualidade e na adequação dessa formação às novas exigências impostas à gestão educacional e às lideranças escolares.

Sem negar o mérito das experiências bem-sucedidas que vêm se desenvolvendo nesse campo, pode-se afirmar que, na maioria dos casos, as ofertas existentes continuam vinculadas ao padrão tradicional de capacitação, além de serem assistemáticas e desintegradas de uma política mais ampla de construção de um projeto educativo de escola, bem como da prática de seus profissionais.

Formação continuada e em serviço

No contexto das mudanças que invadiram o cenário educacional e a gestão escolar, a formação continuada vem ganhando progressiva importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana. A formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais (Machado, 1999). É sabido, de outra parte, que o esgotamento do modelo taylorista/fordista gerou mudanças no padrão fragmentado de divisão do trabalho, exigindo formas integradas de trabalho em equipe, rompendo com a lógica individualista e passando à lógica da competência coletiva.

Esse quadro impõe modificações substanciais aos métodos e processos de aquisição do conhecimento. Mais do que apropriar-se de um estoque de conhecimentos, importa aprender a articular esses conhecimentos com situações concretas e, sobretudo, aprender a transitar entre novas informações e situações de permanente mudança. Torna-se relevante o como aprender as competências transversais e a interdisciplinaridade. A aprendizagem, em conseqüência, passa a ser o foco da formação e o aprendizado coletivo uma das questões fundamentais a ser considerada. Novos métodos passam a ser utilizados, inclusive com o uso de tecnologias e de modalidades de formação a distância (idem, 1999). Ganham

valorização, também, todas as formas de aprendizagem coletiva no trabalho, que favoreçam ganhos de autonomia institucional e de desenvolvimento profissional. A troca de experiências, a formação de redes, o intercâmbio, os seminários de relatos de casos, o auto-estudo, entre outros, são indicados como estratégias a serem utilizadas nos programas de formação continuada e em serviço, dos gestores escolares, desde que contextualizados na prática dos profissionais e no projeto institucional da escola.

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) publicou um conjunto de experiências sobre formação em serviço para dirigentes escolares, no qual são relatadas várias possibilidades interessantes. Ao mostrar os ganhos que podem ser obtidos na qualidade e autonomia da escola, chamou a atenção para sua contextualização não só na prática das escolas, mas na política educacional, sob pena de comprometer a efetividade dessas iniciativas, pois “ações isoladas não constituem um programa de formação”.

Outros argumentos podem ser arrolados em favor da formação continuada das equipes escolares. Um primeiro, de natureza democrática e política, é o direito que têm os profissionais de acesso ao seu aprimoramento permanente; um segundo, diz respeito à pressuposição de que a formação dá-se em um continuum do exercício da profissão, o qual tem como requisito inicial um determinado nível de escolaridade que deve ser tomado em conta no processo permanente de desenvolvimento das competências profissionais pertinentes; outro argumento de natureza teórica e metodológica é o de que a formação deve partir da prática desses profissionais, como ponto de partida e de chegada da formação continuada, assegurando a relação prática/teoria/prática e a revalorização do saber das lideranças escolares.

O argumento fundamental que moveu a proposta das Secretarias de Educação/Consed foi: organizar coletivamente uma proposta para auxiliar os diretores e lideranças escolares em exercício a superar dificuldades da gestão cotidiana das escolas, sem retirá-las das suas atividades; adotar o programa como política voltada para

a construção de um projeto democrático de autonomia, com foco no sucesso dos alunos do ensino básico das redes estaduais e municipais; construir e assegurar um padrão de qualidade comum na formação continuada dos gestores escolares, de modo a propiciar a melhoria das instituições escolares, pelo desenvolvimento de competências profissionais da equipe de gestão da escola.

A estatística oficial informa a existência de aproximadamente 54 mil escolas, administradas por essas redes de ensino, que abrigam mais de 100 alunos.⁷ Se forem tomados, em média, dois representantes por escola, o universo total alcançaria mais de 100 mil gestores escolares. Ambos os pontos, padrão de qualidade e quantidade x localização dessa demanda, por si sós já justificariam um projeto de capacitação a distância, sem falar nos benefícios que essa modalidade pode trazer com a flexibilidade de estudo e com a incorporação de tecnologias aos processos de trabalho das escolas.

Competências profissionais dos gestores escolares

As competências constituem-se referências para guiar a chamada excelência profissional ou a qualidade do desempenho profissional. Bastante generalizada, essa abordagem tem trazido algumas dificuldades, quando se trata de estabelecer quais as competências alusivas a determinadas áreas profissionais. Uma delas é o risco de redução desse conceito a uma mera lista prescritiva do que seria, por exemplo, o bom gestor escolar. Na verdade, trata-se de algo mais complexo, que se articula com o desenvolvimento de capacidades para o desempenho de determinados papéis profissionais, contextualizados no projeto institucional e na concepção de gestão e de profissionalização presentes na política educacional.

⁷ O critério de tomar escolas com mais de 100 alunos foi escolhido como referência para uma estimativa da demanda por capacitação, tendo-se em conta que normalmente escolas de matrícula inferior não têm dirigentes escolares.

Ao analisar a questão das competências em gestão educacional, com base nas abordagens do School Management South (SMS) e do National Educational Assessment Center Project (Neac), Ouston (Kydd, Crawford, Riches, 1998)⁸ conclui que o maior problema daquelas duas abordagens é encontrar um equilíbrio entre descrições gerais de uma boa prática e necessidades particulares de escolas específicas, em um determinado tempo de suas histórias. As descrições são necessárias, mas as escolas individualmente precisam de ajuda para desenvolver um estilo apropriado de gestão. Portanto, para trabalhar segundo estas abordagens, é necessário que haja um comprometimento entre a dimensão universal e a particular, levando em conta o estágio e a prática de gestão desenvolvida em cada escola.

A Inglaterra vem desenvolvendo uma política de profissionalização focada na melhoria do desempenho das escolas, onde o estabelecimento de padrões para os docentes e dirigentes escolares guiam e orientam toda a política de desenvolvimento e construção das competências profissionais, de avaliação de desempenho e de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Essa política tanto orienta os diferentes profissionais no gerenciamento do seu desenvolvimento, como ajuda o sistema, incumbido da formação profissional, a desenvolver os cursos dentro da mais alta qualidade.

No enfoque da formação profissional (inicial ou continuada), as competências servem como referenciais fundamentais para o desenvolvimento curricular e metodológico da formação, determinando mudanças substanciais nas tradicionais práticas de formação. Entretanto, as competências profissionais

não podem ser compreendidas como habilidades estanques; são totalidades de difícil decomposição, e não se deduzem delas etapas cujo percurso a ser percorrido possa ser esta-

⁸ A autora utilizou duas abordagens de competências: o SMS, que focaliza habilidades e comportamento, e o Neac que se refere a qualidades, como as de julgamento e valor.

belecido *a priori*. São construídas processualmente, em movimentos singulares de atuação, numa dinâmica dialética e contínua, que transforma prática e conhecimento, capacidade de ação e de reflexão (Brasil, 1998).

Na prática, as competências correspondem fundamentalmente aos objetivos da formação. Nessa abordagem, o foco é a aprendizagem, e o método é o da resolução de problemas. Os programas de capacitação apresentados a seguir estão focados nesta abordagem.

Programas de capacitação de gestores escolares: o caso da Inglaterra

De acordo com a estratégia de elevação da qualidade e melhoria do desempenho dos sistemas educativos, vários países que promoveram reformas educativas vêm dando atenção aos profissionais da educação, dirigindo políticas especiais aos dirigentes escolares, sob as formas de capacitação ou de incentivos às lideranças escolares. É o caso dos Estados Unidos, de alguns países asiáticos e europeus, alguns dos quais com programas de educação continuada para dirigentes escolares, como Coréia e Tailândia, na Ásia, e Inglaterra, na Europa. Tomemos o caso do Programa Nacional de Qualificação de Diretores Escolares da Inglaterra como referência de experiência internacional nessa área.

O Programa deve ser visto como parte da política geral do governo instalado pelo partido trabalhista inglês, o qual inaugurou ação agressiva no campo da educação, sob a afirmativa de que esse setor seria o coração do governo. Entre várias medidas, vale salientar a batalha pela elevação dos padrões educacionais a partir

⁹ As informações sobre o programa de capacitação de diretores foram obtidas em missão realizada pelo Consed à Inglaterra e à Espanha, na área de educação a distância, a qual contou com o apoio do Conselho Britânico e da Embaixada da Espanha/Uned.

da melhoria da gestão nas escolas, deslocando a atenção das estruturas centralizadas. A busca da qualidade educativa, da profissionalização, da perspectiva da aprendizagem permanente e da ampliação do acesso para todos, são elementos integrantes da atual política educacional. A atenção às escolas significa prestar apoio, celebrar sucesso das boas escolas e ser intolerante com o mau desempenho, envolvendo, inclusive a troca de diretores. Na política dirigida às escolas, encontra-se o *National Professional Qualifications for Headship* (NHPQ), programa de capacitação profissional de dirigentes escolares.

Esse programa surgiu como decorrência de estudos sobre escolas eficazes, realizados por um consórcio de instituições, focalizando principalmente a atuação dos líderes escolares e a relação com o desempenho dos alunos. Os princípios do programa fundam-se na formação de caráter profissional e prática, embasada no desenvolvimento da escola. Deve, portanto, refletir preocupações do cotidiano escolar e da política nacional de elevação dos padrões de desempenho educacional.

O programa é dirigido aos diretores ou candidatos a diretores, dentro das seguintes categorias: a) qualificação profissional, para candidatos a diretor (existe a idéia de torná-la obrigatória); no caso de se tornar diretor, trabalha-se a dimensão de liderança; b) capacitação em liderança e gerenciamento para diretores iniciantes, com até dois anos; c) capacitação com ênfase na dimensão de liderança, para diretores com mais de quatro anos de exercício.

Referencial fundamental para o desenvolvimento desse programa são os padrões estabelecidos nacionalmente para os dirigentes escolares. Esses padrões correspondem a um conjunto de expectativas sobre o que se espera do desempenho dos diretores. Definem, primeiramente, o que é um diretor, um líder e depois tratam dos resultados mais importantes em relação ao diretor, bem como do conhecimento profissional necessário, em termos de atributos e habilidades. Esses padrões, segundo a Agência de Treinamento do Governo, foram construídos com a participação de diretores, integrantes dos conselhos escolares e representações de outros segmentos educacionais.

O currículo é modular e trata das seguintes áreas-chave: Direção Estratégica, Ensino e Aprendizagem, Liderando e Gerenciando Pessoal, Uso Efetivo e Eficiente dos Recursos e das Pessoas, *Accountability*, sendo que a primeira e a última áreas são obrigatórias. A metodologia é baseada na resolução de problemas e as tarefas devem estar vinculadas às tarefas da escola, porque se deseja que a escola melhore. São utilizados predominantemente materiais impressos, nacionais, porém bastantes flexíveis, levando em conta as necessidades individuais dos participantes. Esses materiais contaram com a participação de diretores experientes na sua elaboração.

O curso é oferecido na modalidade a distância, envolvendo momentos presenciais e a distância. Existe um sistema de tutoria, integrado por um corpo de tutores previamente selecionados. A relação tutor/cursista é em torno de 1/7 em cada módulo.

A avaliação é sempre presencial e compreende: 1) a avaliação diagnóstica, correspondente a um processo desenvolvido com o concurso de centros de avaliação, ocasião em que são identificadas e mapeadas as necessidades de desenvolvimento profissional do candidato; ao final, o candidato elabora um plano de desenvolvimento profissional propondo metas de melhoria de seu desempenho; 2) a avaliação de desempenho no curso, que é feita com muito rigor e consta da elaboração de trabalhos baseados em tarefas da escola, de uma prova e entrevista final. O curso oferece certificação que vale créditos para mestrado.

Várias instituições participam do programa que tem como executores-chave: a Associação Nacional de Diretores, responsável pela seleção dos tutores; a Universidade Aberta, que desenvolveu os materiais e participa da avaliação juntamente com outros centros, como o Instituto de Educação; e a Agência de Treinamento do Governo que controla a qualidade, faz a supervisão e assegura o financiamento.

Já existem avaliações sobre o desenvolvimento do Programa, com o objetivo de aperfeiçoá-lo. Estão sendo feitos ajustes na qualificação de candidatos a dirigentes, bem como na capacitação de dirigentes com mais de quatro anos de experiência.

A proposta do Consed e das Secretarias de Educação

Esta iniciativa tem como objetivo contribuir para a formação continuada de dirigentes escolares, comprometidos com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública, focada no sucesso escolar dos alunos. Deve ser vista como um trabalho associado dos sistemas estaduais e municipais de ensino, o qual tem como pressuposto superar iniciativas fragmentadas de capacitação e descomprometidas com a *praxis* escolar, procurando assegurar um padrão de qualidade que oriente a capacitação dos profissionais que se encontram no exercício de atividades de gestão escolar.

A proposta foi elaborada com a participação de representantes institucionais, consultores nacionais e internacionais convidados e os interlocutores indicados pelos secretários de Educação para coordenar a execução do Programa nas diversas unidades da federação. O espaço para essa participação foi criado, fundamentalmente, no contexto do projeto Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional (Renageste), que vem sendo desenvolvido pelo Consed desde 1996 e que tem contribuído para mobilizar e criar massa crítica na área de gestão. A principal estratégia utilizada foi a realização de oficinas de trabalho e reuniões técnicas, promovidas pelo Consed, durante o ano de 1998, com a finalidade de construir um projeto coletivo e representativo dos interesses federados.

A proposta reúne os delineamentos básicos de uma contribuição inovadora no campo da formação continuada de dirigentes escolares, tendo como referencial pesquisa realizada em âmbito nacional sobre as problemáticas básicas da gestão escolar. Como proposta de intervenção, o Programa apóia-se no entendimento de que a apropriação dos conhecimentos, valores e atitudes, ao longo dessa formação, deve se fazer a partir do contexto escolar e da prática profissional dos participantes, assegurando-lhes o desenvolvimento de competências que os qualifique a cumprir melhor a tarefa de sujei-

tos da construção do projeto de autonomia e de melhoria do desempenho das escolas públicas estaduais e municipais.

Os diretores escolares, juntamente com a equipe de gestores da escola, incluindo vice-diretor, supervisor escolar, coordenador de área, professores-líderes, constituem a clientela-alvo do Programa. Entretanto, poderão participar outros membros da comunidade das escolas de ensino fundamental e médio, pertencentes às redes de ensino dos Estados e municípios, que participem da gestão da escola ou que desejem candidatar-se à função de dirigente escolar. Para estimular a prática em equipe, bem como a permanência no curso, a troca de experiências e a obtenção de ganhos de melhoria no processo de gestão escolar, está recomendada a inscrição em equipes, contemplando preferencialmente equipes por escola, podendo ser formadas equipes com gestores de diferentes escolas ou equipes mistas de gestores estaduais e municipais.

O currículo está estruturado por problemas e voltado para o desenvolvimento de competências profissionais. Portanto, são as problematizações identificadas junto ao cotidiano escolar e à prática dos participantes que determinam as contribuições disciplinares da formação. Essa opção curricular adota o método de resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem, como processo de apropriação e construção de conhecimentos, valores e atitudes se faça contextualizadamente, possibilitando a ação-reflexão-ação e o aprender a fazer, fazendo, como princípios pedagógicos desencadeadores do desenvolvimento das competências.

Cada uma das problematizações eleitas corresponde a um módulo do Programa que será subdividido em unidades didáticas. Esses módulos representam núcleos básicos geradores da aprendizagem sobre os quais perpassarão em intensidade variável as seguintes áreas disciplinares – a pedagógica, a administrativa e a relacional – em função dos objetivos específicos (competências) que deverão orientar o conteúdo das unidades.

Essa estruturação permite a integração e a interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos do Programa. Favorece, também, a construção do

conhecimento pelo cursista, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento de sua prática, uma vez que sua capacitação far-se-á no contexto e concomitante à sua atividade profissional, possibilitando o relacionamento entre prática-teoria-prática.

As áreas disciplinares visam fundamentar e subsidiar a construção de conhecimentos sobre a gestão escolar, de acordo com a concepção do Programa. A área pedagógica foca o aluno como elemento central da gestão educativa, perpassando, em mais intensidade, os espaços curriculares que tratam da proposta pedagógica, do desenvolvimento do currículo e da avaliação do processo ensino-aprendizagem. A área administrativa traz as contribuições para o desenvolvimento de ações responsáveis pela efetivação da proposta político-pedagógica da escola. Os aspectos financeiros, materiais e humanos, como também a transparência, a divulgação e a avaliação interna e externa da escola, são abordados como elementos da gestão democrática. A área relacional diz respeito à participação real e responsável dos vários atores que compõem a comunidade escolar: alunos, professores, gestores, servidores da escola, pais, lideranças comunitárias e instituições parceiras, enfatizando as dimensões da prática coletiva e da ação compartilhada.

Estão previstos nove módulos, intencionalmente trabalhados na forma de problematizações, como resultado da sistematização que o grupo fez sobre a pesquisa realizada junto aos diretores escolares e como forma indutora da metodologia de resolução de problemas. Cada um desses módulos tem objetivos específicos (competências), acompanhados da descrição dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidos ao longo do processo de capacitação.

Os módulos correspondem, portanto, às seguintes problematizações: Como articular a função social da escola com as especificidades/demandas da comunidade? Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola? Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola? Como gerenciar os

recursos financeiros? Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola? Como desenvolver a gestão dos servidores na escola? Como avaliar o desempenho institucional da escola?

As estratégias didáticas privilegiam a utilização de casos, projetos e experiências vinculados à prática profissional dos cursistas; o desenvolvimento de atividades individuais de leitura e reflexão; trabalhos em equipe; a alternância de momentos presenciais e a distância, possibilitando a sistematização da reflexão realizada nos vários módulos e a troca de experiências notadamente no desenvolvimento das experiências aplicadas, realizadas em grupo.

Essas práticas devem estar suportadas pelos sistemas instrucional, de aprendizagem e operacional, que compõem o Programa na sua globalidade e, especificamente, pelos seguintes mecanismos: formação de um corpo de tutores para apoio e animação contínuos do processo de aprendizagem; organização das vias de comunicação, as quais devem se desenvolver no sentido vertical (centros/tutor/cursista) e horizontal (cursista/cursista).

A avaliação deve ser compatível com a proposta metodológica de resolução de problemas, privilegiando a aprendizagem relacionada à capacidade de aplicação de conceitos, estratégias e instrumentos à prática de trabalho do gestor, conduzindo a avanços nessa prática. Deve ser desenvolvida: no início, para identificar saberes prévios e subsidiar a organização de um programa de trabalho de cada cursista que lhe possibilite transformar sua prática; processualmente, em cada módulo, para garantir o desenvolvimento integrado e contínuo das aprendizagens e competências; e, ao final, em cada módulo e no conjunto, para aferir o aproveitamento geral do cursista.

Sob essa matriz curricular de organização modular, o Programa permitirá que tanto os sistemas de ensino, quanto os cursistas, individualmente, possam selecionar, a partir do elenco de ofertas, três possibilidades de capacitação: especialização, aperfeiçoamento e extensão. O nível de especialização, com titulação fornecida por universidade ou instituição credenciada, destina-se aos candidatos detentores, no mínimo, de licenciatura plena; o cur-

rículo do curso nesse nível será composto pelo conteúdo de todos os módulos e respectivas unidades que compõem a matriz curricular, acrescentando-se a esses uma coletânea de textos de aprofundamento e um trabalho final ou monografia, para perfazer o mínimo de 360 horas, legalmente exigidas para cursos de especialização. Como o currículo do nível de aperfeiçoamento é composto por aproximadamente 70% do conteúdo do conjunto dos módulos, em um total de 180 horas, o candidato poderá iniciar sua capacitação por esse nível, e atingir posteriormente a especialização, se assim o desejar. O nível de extensão corresponde à opção do candidato de cursar um ou mais módulos, individualmente, em parte ou na sua totalidade, conforme seu grau de formação e os critérios que os sistemas dos Estados e municípios venham a definir.

O Programa será desenvolvido, inicialmente, com o uso de materiais impressos, podendo gerar, posteriormente, versões via Internet ou por material informatizado. O desenvolvimento desses materiais constitui-se questão crucial para a implementação da opção curricular proposta. Estão preconizados os seguintes instrumentos: Guia Didático, correspondente ao roteiro didático do cursista; Cadernos de Estudo, correspondente a cada módulo do Programa, tratando dos conteúdos por unidade de ensino, envolvendo também a especificação de atividades de estudo individual e em equipe, e as atividades autocorretivas; Cadernos de Avaliação, correspondentes a cada um dos módulos do currículo, contendo o conjunto das atividades de avaliação a serem desenvolvidas ao longo do curso, com partes específicas do que integra o curso de aperfeiçoamento e o de especialização; Coletânea de Textos, a ser utilizada somente nos cursos de especialização; e, Guia do Tutor, com as orientações didáticas e metodológicas para o desenvolvimento da função tutorial, com o objetivo de homogeneizar esse componente do sistema de educação a distância.

O sistema operacional, envolvendo a definição das estruturas nos Estados, bem como a participação e parcerias com as instituições de formação para o desenvolvimento do programa está em discussão. Uma das maiores dificuldades para levar adian-

te a proposta tem sido o financiamento. No momento atual, as secretarias do Paraná, de São Paulo e de Santa Catarina tomaram a decisão de financiar o desenvolvimento dos materiais e o desenvolvimento do piloto nos seus Estados.

Questões como flexibilidade para atender à diversidade entre regiões e Estados¹⁰ e a heterogeneidade nas demandas de formação, estiveram presentes desde o início, como um dos requisitos do Programa, com a preocupação de se assegurar a unidade (o padrão comum) na diversidade (diferentes culturas e necessidades). Não só a estrutura modular, mas a abordagem metodológica deveriam possibilitar a associação dessas duas dimensões. Outro requisito fundamental diz respeito à parceria: com instituições financiadoras para assegurar os recursos; com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), para envolvimento dos sistemas municipais; com o MEC, para obter apoio ao Programa e para utilização das estruturas tecnológicas existentes; e, com as universidades ou instituições envolvidas nos processos de formação dos profissionais do magistério, para apoio à preparação e implementação do Programa nas várias unidades da Federação.

Considerações finais

A proposta deste trabalho foi situar alguns desafios a serem perseguidos na formação de gestores escolares, partindo da pressuposição de que os resultados de desempenho escolar estão estreitamente relacionados com o desempenho profissional das lideranças escolares e com o estilo que desenvolvem na construção da identidade institucional da escola, conforme confirmado por várias pesquisas nacionais e internacionais.

Os pontos abordados exploram um debate que não se encontra acabado: traz aportes, diagnósticos, experiências e alter-

¹⁰ A proposta teve a participação de representantes de 20 Secretarias Estaduais de Educação, desejosos de implementar a proposta nas suas respectivas unidades federadas.

nativas envolvidas na questão da formação de gestores escolares, com o objetivo de ampliar essa discussão. O percurso do trabalho permitiu situar alguns pontos que reforçam a necessidade de mudar os enfoques tradicionais de capacitação para enfrentar os desafios de uma abordagem voltada para o desenvolvimento de competências profissionais, compatíveis com os novos requerimentos da gestão escolar. Essa abordagem traz mudanças de conteúdo e metodologia, focalizando os processos formativos na aprendizagem e no método de resolução de problemas.

Nessa perspectiva, tratou-se primeiro do contexto relacionado com o quadro de carências educacionais que ainda persistem no Brasil e com as mudanças que vêm se processando no cenário do sistema educativo, como decorrência das imposições econômicas, tecnológicas e sociais deste final de século. Tal cenário vem determinando mudanças no padrão de gestão, com reforço às estruturas locais e aos projetos de autonomia escolar, requerendo a reconstrução da identidade institucional da escola, como também o desenvolvimento de novas competências profissionais de suas lideranças. Além de levar em conta o desenvolvimento de valores e habilidades para lidar com contextos complexos, diversos e desiguais, essas competências precisam tomar em consideração as exigências de uma gestão flexível e democrática, envolvendo maior participação da comunidade, o desenvolvimento de práticas coletivas de trabalho na construção do projeto pedagógico da escola e a adoção de práticas que criem o senso de responsabilização pelos resultados de desempenho dos alunos.

O reconhecimento de que a escola faz diferença e de que essa diferença está associada ao desempenho da equipe escolar, é outro ponto da discussão que reforça a importância do papel dos profissionais da escola como protagonistas desse processo de mudança, determinando a necessidade de seu desenvolvimento profissional permanente não só como direito de acesso a esse aprimoramento, mas também como parte da estratégia voltada para a melhoria da eficácia da escola.

Um outro ponto do debate, articula-se ao desafio de superar as iniciativas fragmentadas e pontuais de formação, para

construir programas de capacitação articulados a uma política global de valorização e de profissionalização do magistério, bem como à prática cotidiana dos gestores escolares.

As duas experiências descritas são exemplos de alternativas que estão levando em consideração vários dos pontos aqui enfocados: a primeira – já em execução na Inglaterra – está pautada por uma política global de governo, voltada para a elevação dos padrões educacionais, tendo como um dos eixos de apoio a política de profissionalização do magistério, na qual se insere a capacitação dos dirigentes escolares; a segunda – a proposta do Consed, em construção – resulta de um esforço dos sistemas estaduais para vencer a fragmentação e inadequação das ofertas existentes, experimentando alinhar um padrão de qualidade para capacitar os gestores que se encontram no exercício de suas atividades, inovando nas práticas e métodos de formação.

Guardadas as respectivas especificidades, ambas as propostas de capacitação de gestores escolares, têm em comum a preocupação com a qualidade educativa, focando-se na melhoria do desempenho dos alunos e no fortalecimento do projeto de autonomia escolar. Adotam a abordagem do desenvolvimento de competências profissionais, articuladas ao projeto institucional da escola e às práticas cotidianas dos gestores escolares, adotando como método fundamental a resolução de problemas e a modalidade de formação a distância.

Do exposto, é possível situar dois conjuntos de desafios a serem enfrentados na capacitação dos gestores escolares: 1) aqueles vinculados às mudanças de paradigma, à reconstrução da cultura de formação e à experimentação de novas práticas nesse campo; 2) os desafios relacionados com o contexto que vem determinando a instituição de novos padrões de gestão escolar, com fortes determinações sobre o processo de aprendizagem e de formação dos profissionais do magistério, inclusive as lideranças escolares. Focar os objetivos da formação no desenvolvimento de competências profissionais que tomem em consideração esse contexto complexo, heterogêneo e em permanente mudança, é um desafio

não só de ordem metodológica, mas de conteúdo social e ético que deve circundar as práticas de formação dos gestores escolares. Portanto, não se trata de tarefa simples nem passível de ser resolvida com um curso isolado. Entretanto, qualquer iniciativa nesse campo deve considerar esse conjunto de desafios, bem como o projeto de autonomia da escola, tendo como referência, de um lado, os objetivos da política educacional e, de outro, o estágio da gestão e a prática dos profissionais, enquanto agentes privilegiados da construção do sucesso escolar e da qualidade educativa.

Por fim, seria omissão deixar de pontuar, no contexto da formação de gestores, o que já é de amplo conhecimento da sociedade e dos educadores brasileiros: a consideração do contexto dos avanços da gestão escolar no Brasil, desde a Constituição de 1988. Esse movimento foi seguido dos processos de escolha de dirigentes, da constituição dos conselhos escolares e do desenvolvimento de várias experiências bem-sucedidas. Entretanto, parece ser necessária uma ação determinada por outra via: a do desenvolvimento das competências das equipes e lideranças escolares como política capaz de auxiliar a escola pública no cumprimento das incumbências já estabelecidas na LDB, no capítulo que trata da organização da educação, onde a escola aparece, pela primeira vez, como um dos protagonistas da educação nacional, ao lado da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Referências bibliográficas

- ABREU, Marisa. *Organização da educação nacional na Constituição e na LDB*. Ijuí (RS) : Editora Unijuí, 1997.
- AGUIAR, Márcia Angela, ALLOUFA, Jomária Mata de Lima. *Formação de Administradores da Educação* : relatório da pesquisa. Brasília : Anpae, 1998. (Série Estudos e Pesquisas, 2).
- AMARAL SOBRINHO, José, XAVIER, Antônio C. R., MARRA, Fátima. *Gestão escolar* : desafios e tendências. Brasília : Ipea, 1994.

- AZANHA, José Mário Pires. *Proposta pedagógica e autonomia da escola*. São Paulo : Fiesp, Sesi/SP, Senai/SP, 1997. [Seminário: o que muda na Educação Brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases?]
- BORDIGNON, Genuíno. Avaliação na Gestão de Organizações Educacionais. *Ensaio : Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 401-410, out./dez. 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. [Brasília], 1998. (mimeo.)
- BRASLAVSKY, Cecília, COSSE, Gustavo. *As atuais reformas educativas na América Latina* : quatro atores, três lógicas e oito tensões. Rio de Janeiro : FGV, 1997. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal). (Série Documentos Opcionais, n. 5).
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro : tendências e perspectivas. *Ensaio : Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 303-364, jul./set. 1998.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Formação dos dirigentes educacionais* : formação em serviço. São Paulo : Cenpec, [s.d.]. (Guia de apoio às ações do Secretário de Educação, n. 2).
- _____. *Gestão de programas de formação* : formação em serviço. São Paulo : Cenpec, [s.d.]. – (Guia de apoio às ações do Secretário de Educação, n.3).
- DOURADO, Luis Fernandes, COSTA, Messias. *Escolha de dirigentes no Brasil* : relatório final da pesquisa. Brasília : Anpae, 1998. (Série Estudos e Pesquisas, n. 4).
- GATTI, Bernadete A. *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério* : subsídio para o delineamento de políticas na área. Brasília : Consed/Ceius, 1996.
- HANSON, E. Mark. *Descentralização educacional* : questões e desafios. Rio de Janeiro : FGV, 1997. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal).

- KYDD, Lesley, CRAWFORD, Megan, RICHES, Colin R. (Org.). *Professional development for educational management*. London : Open University Press, 1998.
- LÜCK, Heloisa et al. *A escola participativa : o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro : DP&A Editora, Consed, Unicef, 1998.
- MACHADO, Maria Aglaê de M. Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais In: CONSELHO DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. *Gestão educacional : tendências e perspectivas*. São Paulo : Genpec, 1999. (Série Seminários Consed).
- MELLO, Guiomar Namó de. *Autonomia da escola : possibilidades, limites e condições*. Brasília : MEC/SEF, 1993a. (Série Atualidades Pedagógicas).
- . *Cidadania e competitividade : desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo : Cortez, 1993b.
- . *Escolas eficazes : um tema revisado*. Brasília : MEC/SEF, 1994. 39p. (Série Atualidades Pedagógicas).
- MELLO, Guiomar Namó de, SILVA, Rose Neubauer da. *A gestão e a autonomia da escola nas propostas de políticas educativas para a América Latina*. Texto apresentado no seminário “La gestion pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas”, realizado no México, promoção do Departamento de Investigações Educativas – Cinvestav, IPN, Iztacala, Unam, junho, 1991.
- MORTIMORE, Peter. *Effective schools : current impact and future potential*. Londres : University of London, Institute of Education, 1995.
- PARO, Vitor Henrique. Eleições de diretores na escola pública : avanços e limites da prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/ago. 1996.
- PROJETO NORDESTE. *Chamada à ação : combatendo o fracasso escolar no Nordeste*. Programa de Pesquisa e Operacionalização das Políticas Educacionais. Brasília, 1997.
- REYNOLDS, David, CUTTANCE, Peter. *School effectiveness : research, policy and practice*. London : Cassel, 1992. (School Development Series).
- TEACHER TRAINING AGENCY. *National standards for headteachers*. London, 1998.
- XAVIER, Antônio Carlos da R., AMARAL SOBRINHO, José. *Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola : aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. Brasília : Projeto Nordeste, Fundescola, 1998.