

O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais

Veronica Bezerra de Araújo Galvão

Anielson Barbosa da Silva

Walmir Rufino da Silva

Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Este artigo objetiva identificar a influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento das competências gerenciais de diretores de escolas públicas estaduais. O referencial teórico abordou os conceitos de competência e aprendizagem gerencial, além de questões alusivas à educação pública. O estudo foi realizado em 58 escolas públicas de educação básica da rede estadual localizadas em uma capital do Nordeste brasileiro. Utilizou-se, como base para a realização da pesquisa, o estudo de Veronica Bezerra de Araújo Galvão e Emanuelle Arnaud Cavalcanti (2009), o qual identificou um conjunto de competências gerenciais de diretores escolares. A análise dos dados foi realizada por meio de análise fatorial, o que possibilitou a caracterização de dez competências gerenciais que foram denominadas técnicas, sociais e comportamentais. Cada diretor atribuiu um peso às competências em termos de importância, além do nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento de cada uma delas. Os resultados revelaram que, no âmbito da importância, a integração família-escola, o disciplinamento da equipe e a aprendizagem permanente foram as competências de maior destaque. Quanto ao nível de influência, a experiência, seja vinculada ao contexto profissional ou social, apresentou a maior ascendência no desenvolvimento de competências dos diretores. Chamou a atenção, em todos os casos, o fato de a educação formal apresentar uma contribuição de menor impacto no processo de desenvolvimento das competências gerenciais. Recomenda-se a realização da pesquisa em outros municípios do Estado ou com gestores de escolas da rede estadual de ensino de outros Estados brasileiros.

Palavras-chave

Competências – Diretores – Escolas públicas – Educação formal – Experiência.

Correspondência:

Veronica Bezerra de Araújo Galvão
veronicabagalvao@hotmail.com

The development of managerial skills in state public schools

Veronica Bezerra de Araújo Galvão

Anielson Barbosa da Silva

Walmir Rufino da Silva

Federal University of Paraíba

Abstract

This article aims to identify the influence of formal education, professional and social experience in the development of managerial skills of principals of state public schools. The theoretical framework has addressed the concepts of managerial skills and learning, and issues of public education. The study was conducted in 58 state public schools of basic education, located in a capital city of the Brazilian Northeast. As a basis for the research, we used the study of Cavalcanti and Galvão (2009), which identified a set of managerial skills of school principals. Data analysis was performed using factor analysis, which enabled the characterization of ten managerial skills, which were called technical, social and behavioral. Each principal assigned a weight to skills in terms of importance, besides the level of influence of formal education, professional and social experience in their development. The results revealed that, in the ambit of importance, family-school integration, team disciplining and lifelong learning were the most prominent skills. Regarding the level of influence, experience, both linked to the professional and social contexts, had the highest influence in the development of the principals' skills. In all cases, our attention was drawn to the fact that formal education makes a contribution of less impact in the development of managerial skills. We recommend that the same study be conducted in other cities in the state or with school administrators of state schools in other Brazilian states.

Keywords

Skills – principals – public schools – formal education – experience.

Contact:

Veronica Bezerra de Araújo Galvão

veronicabagalvao@hotmail.com

Gerenciar organizações num mundo que respira mudanças evidenciou os limites do modelo taylorista/fordista (LE BOTERF, 2003). Ainda que as ideias de Taylor tenham alavancado a produção em escala, é também verdade que elas trouxeram efeitos colaterais como a fragmentação da identidade e da subjetividade dos trabalhadores (SILVA, 2009). Diferentes relações tomam forma e atraem a atenção de pesquisadores que passam a percorrer o território da ação gerencial, detendo-se principalmente na figura do gerente para analisar seu comportamento (ZARIFIAN, 2001).

Na organização escolar, a questão gerencial multiplica sua relevância. Sabe-se hoje que a escola faz a diferença no desempenho dos alunos e que uma gestão eficaz é indiscutível para alcançar seus objetivos (XAVIER, 1996). João Ribeiro Trigo e Jorge Adelino Costa (2008) apontam para o fato de que, nas organizações educativas, a liderança vem sendo entendida como uma das chaves para a mudança dos sistemas e das organizações escolares, no sentido de torná-los mais eficazes e de aumentar seus níveis de qualidade. Para António Nóvoa (1992), a coesão e a qualidade de uma escola dependem, em larga medida, da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida que articule e promova estratégias diferenciadas para estimular tanto o empenho individual quanto o coletivo na realização dos projetos de trabalho.

O universo da gestão escolar pública fecunda múltiplas questões, como o debate político-jurídico em torno dos mecanismos de acesso dos diretores ao cargo, a repercussão da ação gerencial no desempenho dos alunos, a necessidade de oferecer formação continuada aos gestores e a contribuição da liderança para garantir a participação de todos no processo educativo.

Orientações fundamentadas na *Constituição Federal* e na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB, Lei nº 9.394/96) destacam três aspectos principais que atingem diretamente o processo de gestão: descentralização administrativa, participação da sociedade civil e autonomia crescente dos

sistemas e das escolas públicas. Com essa concepção, rompe-se com a cultura segundo a qual o cargo de diretor era considerado de confiança do governo e tinha seu provimento efetivado por nomeação do governador, em geral, a partir de indicações feitas pelo titular da Secretaria de Educação ou pelas lideranças político-partidárias (MENDONÇA, 2001). A escolha democrática dos gestores escolares, é certo, amplia a noção de cidadania.

Essas discussões atingem a escola pública, mas, apesar da crescente importância da questão gerencial, ainda é pequeno o volume de pesquisas sobre esse tema específico por parte das universidades brasileiras, sejam elas federais, estaduais ou privadas (WITTMANN; PAZETO, 2001). Em recente pesquisa, Elizabeth Macedo e Clarilza Prado de Sousa (2010) constataram que temas como política e gestão da educação são frequentes nas avaliações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Todavia, a produção específica sobre gestão escolar continua sem destaque expressivo.

Considerando a importância estratégica da gestão escolar, o presente estudo tem como objetivo identificar a influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento de competências gerenciais de diretores de escolas públicas. Adota-se por competência um saber agir de forma responsável e reconhecida, implicando saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades em determinado contexto profissional (LE BOTERF, 2003).

A seção seguinte apresenta o referencial teórico, seguindo-se da etapa que envolve a metodologia norteadora da pesquisa empírica. Os resultados focam, sobretudo, a influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento de competências gerenciais de diretores escolares. As considerações finais, assim como as sugestões, firmam-se na possibilidade de contribuir para a construção e a avaliação de políticas públicas que ajudem o Brasil a avançar na educação por meio da melhoria dos processos de gestão escolar.

Referencial teórico

A educação pública tem ocupado a agenda prioritária de todos os países que assumiram o compromisso de elevar o padrão de vida de suas populações. Essa condição de primazia contém a marca da urgência, demandando respostas para um futuro exigente quanto ao enfrentamento da pobreza, à construção da paz e à garantia de direitos (UNESCO, 2007). Segundo Jacques Delors (2001), a educação está situada no coração do crescimento tanto do indivíduo, quanto das comunidades, e traz em seu âmago uma contribuição essencial para a sustentação do projeto de desenvolvimento. Educa-se para colocar sujeitos de direitos em cena.

Recentemente, o Decreto Presidencial nº 6.094/2007, constituiu o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), fixando 28 diretrizes e convocando Estados e municípios a elaborarem seus Planos de Ações Articuladas (PAR). O PAR sistematiza o planejamento da educação básica pública, envolvendo uma estrutura assentada em quatro dimensões: i) *gestão educacional*; ii) formação de professores e profissionais de apoio e serviços educacionais; iii) práticas pedagógicas e avaliação; iv) infraestrutura física e recursos pedagógicos (MEC, 2007). Com o PDE, a atividade gerencial coloca-se entre as quatro âncoras do projeto da educação brasileira, integrando o conjunto estratégico das forças que, potencialmente, têm capacidade para reverter os baixos índices de desempenho nacional.

Atividade gerencial, aprendizagem e mudanças

Com o passar do tempo, a problemática gerencial extrapolou o conjunto ordenado de atividades e tarefas. Em vez de prescrição, múltiplas prescrições são constituídas e os gerentes acabam por se encontrar numa situação cambiante de poder, autonomia, conservadorismo, capacidade de inovar e de influenciar as relações (DAVEL; MELO, 2005).

É preciso construir formas alternativas de abordar a questão. Anielson Barbosa Silva (2009) observa que compreender a atividade gerencial à

luz do pensamento complexo pode contribuir para o desenvolvimento e a difusão de uma abordagem multidimensional. Humberto Mariotti (2007) defende o enfrentamento do pensamento binário, isto é, do padrão mental que se estabelece entre dois polos, fazendo crer que há sempre polos antagônicos entre os quais se deve escolher. O autor sugere o pensamento complexo como alternativa fundada na *religação* de saberes, *integrando-os*. Nele não predominam o raciocínio fragmentador, tampouco prevalece a defesa da primazia do todo. Uma visão de mundo abrangente deve nascer da complementaridade, do entrelaçamento entre os dois modelos mentais.

O exercício do pensamento complexo na organização escolar é um esforço que envolve a construção de novos paradigmas de gestão, cabendo aos diretores liderarem esse processo que enlaça os construtos de mudança e aprendizagem. Heloísa Lück (2006) levanta fundamentos dessa mudança paradigmática, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – A gestão escolar e os pressupostos da mudança paradigmática



Fonte: Elaborado com base em Lück (2006).

Veronica Bezerra de Araújo Galvão (2007) ressalta que, na escola pública, o diretor não deve atuar isoladamente ou por simples determinação pessoal, mas coordenar atividades, promover relações, criar a convivência democrática para subsidiar e potencializar a ação educativa. Ela chama a atenção para a responsabilidade envolvida no processo, por-

quanto é na escola pública que estão milhares de crianças e jovens, quase sempre economicamente menos favorecidos. Quem mais precisa necessita que o diretor lidere um processo capaz de ser eficiente como política pública que favoreça a transformação social (MATSUURA, 2002; UNESCO, 2007).

Os pressupostos da mudança paradigmática e a responsabilidade inerente ao processo exigem que o gestor esteja preparado para enfrentar a incerteza (LE BOTERF, 2003; MORIN, 2004). Philippe Zarifian (2001) relaciona a incerteza ao que denomina *evento*, este com possibilidade de atingir o controle e a lógica do processo produtivo. Seus efeitos muitas vezes provocam o profissional a extrapolar os limites das tarefas prescritas, demandando iniciativa, automobilização, reconhecimento da necessidade de aprender, aprendizagem efetiva e avaliação das experiências.

Com o reconhecimento da força do imprevisível, já não é mais possível compreender a experiência gerencial como associada exclusivamente à antiguidade na ocupação de um posto de trabalho, mas como algo que passa a depender, primordialmente, da variedade dos eventos enfrentados (ZARIFIAN, 2001). Adriana Valéria Santos Diniz (2010) fala em *construções biográficas* como trajetórias compostas de atos sociais que vinculam antecedentes e consequentes, posicionando, de um lado, retrospectivas, experiências vividas e saberes, e, de outro, projeções, articulações, planos e intenções. Tal qual um artífice, o gerente que sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias evolui para o estabelecimento de hábitos prolongados, os quais, por sua vez, criam um ritmo entre a solução e a detecção de problemas (SENNETT, 2009).

O conceito de aprendizagem pode ser valorizado por seu caráter dinâmico e integrador (ANTONELLO, 2005). A aprendizagem dos gerentes, assim como a de outros profissionais, tem sido compreendida como algo que se desenvolve ao longo da vida (UNESCO, 2007). Esse processo dinâmico de aquisição de saberes e

competências não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas envolve certa recomposição por meio da qual novos saberes são construídos, integrando-se àqueles já detidos pela pessoa. Aprende-se a partir de diversos contextos e situações, valorizando trajetórias pessoais, familiares, sociais e profissionais (PIRES, 2008). Para Claudia Simone Antonello (2005), já não é mais possível entender a aprendizagem somente como uma construção de conhecimento formal. Novos modos de conceber e praticar a formação revelam o potencial formativo das situações de trabalho e da aprendizagem experiencial na ação.

A repercussão da experiência na ação humana faz parte dos estudos de Guy Le Boterf (2003), na ótica de que construir competências envolve saber mobilizar e combinar, de maneira pertinente, recursos pessoais e recursos do meio. O trabalho de abstração e de conceitualização é produto da reflexão sobre a experiência concreta e poderá ser aplicado em experimentações que resultem em uma nova experiência profissional. Aprendendo a reconhecer os problemas e a classificá-los em relação a diferentes contextos, o sujeito se tornará capaz de aprender a aprender.

O desenvolvimento de competências do gestor escolar

A noção de competência tem sido explorada sob duas perspectivas principais: uma enfatiza as características do indivíduo, como conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas para a prática profissional (BOYATZIS, 1982); a outra evidencia a competência como entrega do profissional, na medida em que este se mobiliza para a realização do trabalho (DUTRA, 2004).

Observa-se que as duas vertentes foram-se integrando e o conceito de competência passou a contemplar tanto a perspectiva do desempenho, por meio da atividade prática, quanto das atitudes, por meio da mobilização de diversos recursos cognitivos em sinergia.

O Quadro 1 mostra algumas das noções de competência presentes na literatura.

Quadro 1 – Noções de competência

Autor	Noção de competência
BOYATZIS (1982)	Característica profunda do indivíduo que resulta em uma performance superior em uma tarefa.
FLEURY E FLEURY (2001)	Saber agir responsável e reconhecido, implicando mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.
ZARIFIAN (2001)	Tomar iniciativa e assumir responsabilidade diante de situações profissionais com as quais se depara. A competência só se manifesta na atividade prática.
RUAS (2001)	Capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e atributos, a fim de atingir/superar desempenhos configurados nas atribuições.
LE BOTERF (2003)	Saber agir de forma responsável e reconhecida, implicando, assim, saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades em determinado contexto profissional.
DUTRA (2004)	Não é um modismo. Saber ser e saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2010).

Le Boterf (2003) vê a articulação de três domínios na construção da competência: a formação da pessoa – sua biografia e socialização –, sua educação formal e sua experiência profissional. A Figura 2 ilustra a mobilização profissional e dá visibilidade ao território da competência como interseção dos três domínios, reafirmando a ideia de que a competência profissional não reside nos recursos, mas na própria mobilização.

A competência profissional exposta na Figura 2 apresenta-se na zona de convergência entre o sujeito, as situações profissionais e as situações de formação, ou seja, acontece no espaço formado pela experiência social (biografia), pela experiência profissional e pela educação formal.

A ideia central de Le Boterf (2003), reiterada ao longo de sua obra, reside na premissa de que um profissional competente não é aquele que apenas detém conhecimentos ou habilidades, pois, em sua visão, saberes e capacidades

são apenas recursos. A passagem dos recursos à competência realiza-se na ação: é nessa oportunidade que o profissional atualiza o que sabe em um contexto; é aí que um repertório de recursos é posto em jogo, assumindo uma química singular. Tal mobilização “deve exercer-se sob dupla imposição: a imposição objetiva, externa, do contexto, e a imposição subjetiva que o sujeito atribui para si” (p. 49). Cabe ao indivíduo perceber as imposições e julgar se pode ou não acionar o que sabe, fazendo emergir a competência.

Figura 2 – A mobilização profissional



Fonte: Adaptado de Le Boterf (2003).

De acordo com Zarifian (2001), um aspecto sensível é que a mobilização das competências de um indivíduo não pode ser imposta ou prescrita. A competência realiza-se na ação, não preexiste a ela. A competência não se exprime pela ação, mas se realiza na ação; ela emerge mais do que precede (LE BOTERF, 2003; ANTONELLO; RUAS, 2005). O que a organização pode fazer é requerer competências, criar condições propícias para seu desenvolvimento e validá-las. No entanto, as competências só serão utilizadas e se desenvolverão como consequência de uma automobilização do indivíduo (ZARIFIAN, 2001). O agir profissional supõe, então, certa vontade. Entre a atividade requerida e a atividade real, instala-se a atividade redefinida, ou seja, a definição dos modos operatórios que o indivíduo estabelece

para si no que tange à atividade a ser efetuada. A intervenção humana, saber agir e reagir, permanece essencial para encarar as eventualidades, as falhas e, sobretudo, as incertezas (LE BOTERF, 2003).

As competências gerenciais ganham um contorno específico quando a organização em pauta é uma escola, e mais ainda quando essa escola pertence ao sistema público. É, portanto no cotidiano da escola pública que as competências dos diretores vão adquirir sentido próprio.

Lauro Carlos Wittmann (2000) avalia que, ao lado do desenvolvimento das competências do gestor escolar, vem ocorrendo um processo surdo, mas inexorável, de deslocamento de decisões, processo este que rompe com a hierarquia existente. O poder de decisão está sendo ampliado no âmbito da escola, instituindo-a como uma *efetiva instância da administração pública da educação*.

Cabe ao gestor escolar mobilizar competências que repercutam nesse contexto que lhe é próprio e que desde a Constituição de 1988 vem sendo significativamente alterado. Mas quais são essas competências?

Instrumentos como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, decretos nacionais e estaduais, orientações expedidas pelo Ministério da Educação e pareceres do Conselho Nacional de Educação não tratam explicitamente do tema das competências gerenciais de diretores escolares. Fica evidente a escassez de informações. Por vezes, encontram-se sugestões, como as de Maria Aglaê de Medeiros Machado (2000), que organizam eixos para a formação de gestores.

Para efeito deste trabalho, tomou-se por base o recente estudo de Veronica Bezerra de Araújo Galvão e Emanuelle Arnaud Cavalcanti (2009), o qual sugere competências de gestores escolares a partir de uma releitura dos marcos legais. As autoras categorizaram as competências em técnicas, sociais e comportamentais. As competências técnicas relacionam-se com a capacidade de aplicar, transferir e generalizar o conhecimento, bem como de reconhecer

e definir problemas. As comportamentais remontam às características de personalidade do indivíduo e são importantes para demonstrar espírito empreendedor, capacidade para a inovação, iniciativa, criatividade, liderança, vontade de aprender, abertura às mudanças, capacidade para gerir conflitos, consciência das implicações éticas do seu trabalho etc. Quanto às sociais, comumente envolvem atitudes que auxiliam o estabelecimento da interface entre o particular e o coletivo, promovendo articulações que agreguem valor ao ambiente e ampliem as possibilidades de aprendizagem tanto do indivíduo, quanto da organização.

Metodologia

A abordagem metodológica utilizada nesta investigação é de natureza descritiva, baseada na perspectiva quantitativa. O estudo tem por objeto a Rede Estadual de Educação de um dos Estados do Nordeste brasileiro e adota como sujeitos de pesquisa um grupo de diretores atuantes em escolas de ensino fundamental e/ou ensino médio que obedecem aos seguintes critérios: matrícula igual ou superior a 500 alunos (porte ideal atribuído pela Secretaria Estadual da Educação, SEEC); funcionamento em, no mínimo, dois turnos; localização na capital do Estado. Não se estabeleceu amostra, pois foi investigado 100% da população efetiva, ou seja, 58 escolas.

A estratégia de coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionário, cujo pré-teste foi realizado junto a dez profissionais da SEEC, todos especialistas com experiência em gestão escolar. O instrumento ficou estruturado em quatro seções: I) avaliação do grau de importância das competências; II) avaliação do nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento das competências gerenciais dos diretores; III) sugestões de outras competências (facultativo); IV) perfil sociodemográfico. Nas seções I e II, optou-se pela utilização da escala intervalar de Likert de cinco pontos. As

escalas foram de 1 a 5, sendo que a primeira compreendeu os extremos *sem importância* (1) e *muito importante* (5), e a segunda distribuiu-se entre *nenhuma influência* (1) e *influência muito forte* (5). Obteve-se 100% de retorno dos questionários. A área territorial da capital do Estado, com cerca de 200 km², exigiu mais de 150 horas de coleta.

A sistematização dos dados compreendeu três etapas. Na primeira, os dados socio-demográficos foram organizados por meio de estatística descritiva, com utilização do software SPSS, versão 16.0. Em seguida, realizou-se o exame da importância atribuída por cada respondente às competências elencadas. A última etapa compreendeu a análise das respostas oferecidas pelos diretores escolares quanto à percepção do nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento de cada competência. Além da observação das médias e desvios-padrão por dimensão e competência,

foi realizado teste de Friedman com vistas à verificação da existência de diferença estatisticamente significativa entre os escores médios computados. O nível de significância adotado foi de 0,05. Os questionários não trouxeram sugestões de novas competências, razão pela qual não se realizou a análise do item III.

Preliminarmente, foi feita a sumarização das competências apontadas por Galvão e Cavalcanti (2009) por meio de análise fatorial, técnica multivariada que estabelece a categorização de dados. Nesse método, as variáveis são analisadas juntas para identificar padrões ou fatores subjacentes (HAIR JR. et al., 2005a). No caso em tela, visou-se à constituição de grupos de competências, respeitando as dimensões técnica, social e comportamental. A análise foi apoiada pela utilização do software SPSS 12.0.

Para facilitar a apresentação dos resultados da análise fatorial, elaborou-se um Modelo de Análise de Resultados (MARE), conforme se observa no Quadro 2.

Quadro 2 – Modelo de análise de resultados (MARE)

Etapa analítica	Dimensão técnica	Dimensão social	Dimensão comportamental
Escolha do método de extração dos fatores	Análise dos Componentes Principais (ACP), a partir do Software SPSS, versão 12.0.	Análise dos Componentes Principais (ACP), a partir do Software SPSS, versão 12.0.	Análise dos Componentes Principais (ACP), a partir do Software SPSS, versão 12.0.
Realização de teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,698	0,555	0,632
Definição do número de fatores (competências)	Foram extraídas quatro competências abrangentes com autovalor acima de 1,0. O total da variância explicada atingiu 62,21%. CT1 – 18,56% CT2 – 17,55% CT3 – 14,79% CT4 – 11,29% [CT – competência técnica]	Foram extraídas duas competências abrangentes com autovalor acima de 1,0. O total da variância explicada atingiu 62,81%. CS1 – 34,89% CS2 – 27,91% [CS – competência social]	Foram extraídas quatro competências abrangentes com autovalor acima de 1,0. O total da variância explicada atingiu 67,04%. CC1 – 27,57% CC2 – 14,41% CC3 – 13,24% CC4 – 11,83 % [CC – competência comportamental]
Aplicação de Rotação	Foi aplicada a rotação Varimax.	Foi aplicada a rotação Varimax.	Foi aplicada a rotação Varimax.
Observação das cargas fatoriais	As cargas fatoriais mantiveram-se em patamares bem acima de 0,5, exceto o atributo 4, que apresentou o valor 0,487*.	As cargas fatoriais mantiveram-se em patamares bem acima de 0,5, exceto o atributo 18, que apresentou o valor 0,458*.	Todas as cargas fatoriais mantiveram-se em patamares bem acima de 0,5.

*Os autores não excluíram o atributo porque sua retirada prejudicaria o entendimento da competência.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

As competências gerenciais dos diretores de escolas públicas, categorizadas por dimensão após a análise fatorial, podem ser visualizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Competências gerenciais de diretores de escolas públicas

Dimensão	Competências
Técnica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordenar a ação pedagógica. 2. Administrar recursos materiais e financeiros. 3. Aprender a aprender. 4. Planejar e implantar mudanças.
Social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articular parcerias. 2. Promover a integração família-escola.
Comportamental	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assumir riscos. 2. Gerenciar relações conflituosas. 3. Promover a colaboração. 4. Disciplinar a equipe.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Após o desenvolvimento das combinações lineares (HAIR JR. et al., 2005b), as relações latentes levaram ao estabelecimento de dez competências gerenciais de diretores de escolas públicas, sendo quatro deles pertencentes à dimensão técnica, dois à social e quatro à dimensão comportamental. Os resultados e discussões encaminhados na seção seguinte adotam as competências definidas a partir da análise fatorial.

Resultados e discussão

A apresentação dos resultados segue a lógica da metodologia e distribui-se em três etapas: análise dos dados sociodemográficos, exame do grau de importância atribuído às competências identificadas na análise fatorial e investigação do nível de influência da educação formal, da experiência social e da experiência profissional no desenvolvimento de competências gerenciais de diretores de escolas públicas.

Dados sociodemográficos

A análise do perfil sociodemográfico mostra, dentre outros aspectos, que 100% dos diretores estão na faixa acima de 36 anos, 69% são mulheres (mais de 2/3 do contingente examinado), 63,8% cursaram a educação básica na escola pública, 31% têm mais de 16 anos de experiência no cargo de diretor.

No quesito formação profissional, constatou-se que todos os diretores possuem curso de graduação, sendo que 55,2% cursaram especialização. Nenhum deles realizou estudos de mestrado ou doutorado. Com relação à formação específica em gestão escolar, os números são bastante significativos, pois 79,3% afirmam que dispõem dessa condição. Atribuem-se a esse fato os efeitos da Lei Estadual nº 7.983/06, que orienta o processo de escolha democrática de gestores escolares e, como pré-requisitos, apresenta a necessidade de que o candidato seja do quadro efetivo estadual, possua licenciatura e, posteriormente, frequente curso complementar de formação em gestão escolar.

Entre os graduados, a maior concentração envolve os diretores que cumprem 1º mandato (38,46%); já os especialistas têm maioria na faixa de 5 a 8 anos no cargo de diretor (40,62%), ou seja, exercem o cargo pela segunda vez.

Exame do grau de importância atribuído às competências gerenciais

Como conduta exploratória, adotou-se o exame do grau de importância por dimensão e por competência para verificar o nível de contribuição em cada escala. As competências trabalhadas foram resultantes da análise fatorial referida na metodologia. A avaliação baseou-se nas notas aplicadas pelos diretores em resposta ao questionário, dentro do intervalo de 1 (*sem importância*) a 5 (*muito importante*). Por esse mecanismo, o máximo valor que a média poderia atingir seria de 5,0. Observaram-se as distribuições de frequência, sendo comparadas as

médias e desvios-padrão. Entre as dimensões, as médias registraram bastante equilíbrio: todas próximas a 4,5 com pequenas oscilações, tendo a dimensão comportamental recebido uma pontuação discretamente mais elevada. Considerando o horizonte de 5,0 pontos, os diretores sinalizaram um alto grau de adesão às competências mapeadas. Com efeito, a unifor-

midade dos resultados obtidos nas dimensões também atingiu as próprias competências, posto que as mesmas apresentaram médias bastante elevadas. Entre as competências que mais se destacaram estão: *promover a integração família-escola* (4,90), *disciplinar a equipe* (4,82) e *aprender a aprender* (4,77). Os resultados podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Grau de importância por dimensão e competência

Dimensão	Média	DP	Competências	Média	DP
Técnica	4,58	0,137	1. Coordenar a ação pedagógica	4,56	0,555
			2. Administrar recursos materiais e financeiros	4,44	0,726
			3. Aprender a aprender	4,77	0,430
			4. Planejar e implantar mudanças	4,56	0,531
Social	4,54	0,509	1. Articular parcerias	4,18	0,779
			2. Promover a integração família-escola	4,90	0,294
Comportamental	4,63	0,160	1. Assumir riscos	4,43	0,621
			2. Gerenciar relações conflituosas	4,66	0,558
			3. Promover a colaboração	4,61	0,601
			4. Disciplinar a equipe	4,82	0,379

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

As três competências consideradas mais importantes pelos diretores alcançam grandes questões da gestão escolar pública. A *promoção da integração família-escola* estimula o debate sobre os limites da organização escolar, pois convoca a família a retomar seu papel educador. Conforme o artigo 205 da Constituição Federal, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988). Ou seja, do ponto de vista das competências da dimensão social, existe a necessidade de que se estabeleçam articulações com os atores envolvidos no fazer educativo, sobretudo a família, os professores e a comunidade.

O destaque obtido pela competência *aprender a aprender* reforça a necessidade que as pessoas têm de aprenderem nos contextos de trabalho, gerando e fazendo o intercâmbio de conhecimentos a partir da própria prática (ANTONELLO, 2005). Os diretores escolares

contam, para isso, com um instrumento estruturante: o projeto político pedagógico. Por meio dele, fomentam-se a participação coletiva, a qualificação de demandas e a mobilização de recursos, podendo constituir-se em forte alavanca para aprendizagem no contexto da ação.

A necessidade de *disciplinar a equipe* também integrou o pódio das competências mais importantes. Considerando-se que, na escola, o grupo de trabalho é majoritariamente composto por professores e técnicos, isto é, por adultos, a demanda por discipliná-los é sinal preocupante. Quanto ao disciplinamento de crianças e jovens, essa é uma questão que se vem impondo fortemente. Estima-se que a dificuldade da família em estabelecer limites para seus filhos esteja adquirindo enraizamentos no território escolar. Registros crescentes de *bullying*, de pedofilia e de outros sintomas de violência denunciam a necessidade urgente de

que a escola e seus gestores privilegiem agendas que até há bem pouco tempo não tinham tanto destaque.

Considerando-se o elevado prestígio concedido a todas as competências e o *gap* de qualidade instalado nas escolas públicas, presume-se a necessidade de identificar com que grau de efetividade essas competências estão sendo postas em ação e sua repercussão no desempenho dos alunos.

Avaliação dos níveis de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento de competências gerenciais de diretores de escolas públicas

Adotou-se a análise por dimensão, realizando-se estatística descritiva, distribuição de frequências, apuração de médias e desvios-pa-

drão, além da realização de teste de Friedman, com significância de 0,05. Ressalta-se que o valor máximo das médias obtido por cada competência varia em função do número de atributos da análise fatorial, tendo seu cálculo regido pela seguinte expressão: Média_{máxima} = N° de atributos da competência x 5,0; o valor 5,0 corresponde ao maior valor da escala intervalar de Likert.

Dimensão técnica

O produto dos cálculos referentes à exploração da dimensão técnica foi sintetizado na Tabela 2. Como se pode verificar, o teste de Friedman, com nível de significância de 0,05, sugeriu que, em todos os casos, existe diferença estatisticamente significativa entre os níveis de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social.

Tabela 2 – Níveis de influência da educação formal (EF), da experiência profissional (EP) e da experiência social (ES) no desenvolvimento das competências da dimensão técnica

Competências	Categoria de influência	Média	DP	Média máxima	Friedman	
					• ²	Valor-p
Coordenar a ação pedagógica	EF	17,12	4,98	25,00 (5 atributos)	40,305	0,000
	EP	22,21	1,86			
	ES	20,43	4,12			
Administrar recursos materiais e financeiros	EF	6,07	2,58	10,0 (2 atributos)	39,826	0,000
	EP	8,66	1,10			
	ES	7,98	1,72			
Aprender a aprender	EF	10,59	3,28	15,0 (3 atributos)	43,575	0,000
	EP	13,52	1,42			
	ES	12,95	2,04			
Planejar e implantar mudanças	EF	7,14	2,08	10,0 (2 atributos)	27,113	0,000
	EP	8,90	0,97			
	ES	7,97	2,19			

Método de Extração: Estatística descritiva e teste de Friedman por meio do Software SPSS, versão 12.0.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

As quatro competências da dimensão técnica mostraram-se sugestivamente associadas à experiência profissional, tendo esse eixo evidenciado maior poder de influência, seguido pela experiência social e pela educação formal, nessa ordem. Chama a atenção a posição obtida pela educação formal, visto que a análise dos dados pesquisados levanta indícios de que não foi essa a via que mais contribuiu para o processo de for-

mação das competências técnicas, mas a experiência adquirida no contexto laboral. A maioria dos diretores sugere que é a experiência profissional construída no dia a dia a responsável por grande parte da formação de competências técnicas. A influência da experiência social também se mostrou elevada, com valores próximos daqueles apresentados pela experiência profissional. Segundo Zarifian (2003), o conhecimento

social adquire o caráter de particularidade naquilo em que um indivíduo pode dele apropriar-se. Mas essa apropriação, longe de ser estática, permite questionamentos que vão mobilizando os saberes em competências que, por sua vez, situam-se além dos conhecimentos (PERRENOUD, 1999; LE BOTERF, 2003). Uma competência

não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas com construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento. (PERRENOUD, 1999, p. 31)

Dimensão social

O exame do nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento das competências da dimensão social seguiu a mesma estrutura de observação da dimensão técnica. A Tabela 3 registra os resultados obtidos por meio da aplicação da estatística descritiva e do teste de Friedman, com significância de 0,05. Registra-se que o valor máximo das médias teve como parâmetro o valor 10,0, motivado pelo número de atributos – nesse caso, dois para cada competência.

Tabela 3 – Níveis de influência da educação formal (EF), da experiência profissional (EP) e da experiência social (ES) no desenvolvimento das competências da dimensão social

Competências	Categoria de influência	Média	DP	Média máxima	Friedman	
					• ²	Valor-p
Articular parcerias	EF	5,62	2,52	10,0 (2 atributos)	46,262	0,000
	EP	8,03	1,44			
	ES	8,31	1,48			
Promover a integração família-escola	EF	7,55	2,20	10,0 (2 atributos)	40,048	0,000
	EP	9,24	0,90			
	ES	9,24	0,92			

Método de Extração: Estatística descritiva e teste de Friedman a partir do Software SPSS, versão 12.0.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

A partir do teste de Friedman, constata-se que, entre os níveis de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social, existe diferença estatisticamente significativa, com médias que sugerem ter sido maior a influência da experiência social, seguida de perto pela experiência profissional. Outra vez a experiência social e a experiência profissional sinalizam a dianteira, diferindo apenas quanto à ordem, que, nesse caso, posiciona a primeira discretamente adiante.

Buscam-se raízes da ascendência da experiência social em Zarifian (2003) quando o autor trata a questão do sujeito e do papel social. Para ele, a distância subjetiva (entre o trabalhador e as tarefas) criada pelo taylorismo foi eliminada pelo modelo da competência. Esse

movimento destaca os conceitos de autonomia e iniciativa, os quais significam, respectivamente, resolver por si mesmo e engajamento do sujeito não em relação a regras, mas a um horizonte de efeitos. Zarifian (2003) conclui: “a competência é a iniciativa sob a condição de autonomia; é determinar um começo em uma área de indeterminação” (p. 87).

As respostas dos diretores mostram que a construção das competências sociais no rumo da autonomia – embora limitada, como trata Vitor Henrique Paro (2006) –, privilegia conteúdos oriundos da experiência social sob a forma de recursos internos adquiridos, solicitados e desenvolvidos nas situações de trabalho, tanto quanto nas vivências pessoais. Nota-se, entretanto, que as duas competências

mapeadas, apesar da relevância, não constam diretamente em programas desenvolvidos pela educação formal.

Destaca-se a *performance* da competência *promover a integração família-escola*, que, além de ter gerado o mais alto escore de importância, atingindo a média de 4,90, foi a que agregou médias mais altas nas três categorias de influência; sobressaíram-se a experiência social e a experiência profissional, ambas chegando a 9,24 num horizonte máximo de 10,0.

Dimensão comportamental

A análise dos níveis de influência da educação formal, da experiência profissional

e da experiência social mostrou, com apoio do teste de Friedman, que existe diferença estatisticamente significativa entre eles. Passou-se, então, à observação das médias como forma de avaliar se algum segmento demonstraria participação mais intensa que os demais.

Nas quatro competências da dimensão comportamental, a experiência profissional apresentou níveis mais altos de influência, sendo seguida pela experiência social. Os resultados atribuídos à influência da educação formal no processo de construção das competências da dimensão comportamental sugeriram um impacto menor que as demais, repetindo médias mais baixas com desvios-padrão relativamente altos, conforme consta na Tabela 4.

Tabela 4 – Nível de influência da educação formal (EF), da experiência profissional (EP) e da experiência social (ES) no desenvolvimento das competências da dimensão comportamental

Competências	Categoria de influência	Média	DP	Média máxima	Friedman	
					χ^2	Valor-p
Assumir riscos	EF	10,48	3,26	15,0 (3 atributos)	54,281	0,000
	EP	13,41	1,38			
	ES	13,00	1,79			
Gerenciar relações conflituosas	EF	7,02	2,36	10,0 (2 atributos)	36,713	0,000
	EP	9,00	0,77			
	ES	8,93	0,83			
Promover a colaboração	EF	7,12	2,03	10,0 (2 atributos)	30,806	0,000
	EP	8,74	1,16			
	ES	8,29	1,41			
Disciplinar a equipe	EF	7,69	2,15	10,0 (2 atributos)	30,589	0,000
	EP	9,31	0,92			
	ES	8,93	1,42			

Método de Extração: Estatística descritiva e teste de Friedman a partir do Software SPSS, versão 12.0.

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

No caso das competências da dimensão comportamental, a experiência que agrega conteúdo profissional parece alavancar resultados que se projetam acima dos demais. Infere-se que a aprendizagem dos diretores pode ser entendida, na perspectiva de José Luis Salinas (2005), como um processo de construção e desenvolvimento de competências baseado na geração de conhecimentos que possibilitem às pessoas uma melhor compreensão de si mesmas, da or-

ganização e do ambiente que as cerca. Sob o crivo da aprendizagem, o mesmo Salinas (2005) afirma que é possível impulsionar o compartilhamento de modelos mentais. Essa visão coloca em destaque o trabalho em equipe, bem como evidencia a competência *promover a colaboração*. Ou, tal como se refere Silva (2009), o gerente foca a melhoria das relações e da ajuda entre as pessoas, incrementando a cooperação e o trabalho em equipe.

Conclusões e recomendações

Este estudo contemplou a análise do processo de desenvolvimento de competências gerenciais de diretores de 58 escolas públicas da rede estadual de uma capital do Nordeste brasileiro.

De modo geral, os diretores acreditam que o conjunto das competências está situado no perfil de *importante a muito importante*, fato constatado pelo elevado nível das médias. As competências sociais ganharam destaque, sugerindo forte demanda para que a escola integre os diversos atores, especialmente a família, pela responsabilidade que ela tem no processo de formação dos filhos. Na dimensão técnica, a aprendizagem de cunho permanente recebeu atenção diferenciada, denunciando o caráter de mudança imiscuído à formação de competências. Entre as competências comportamentais, sobressaiu a necessidade de disciplinar a equipe, um tema que vem sacudindo a escola tanto na perspectiva dos alunos, quanto na dos demais atores.

A investigação dos níveis de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento das competências gerenciais de diretores de escolas públicas foi realizada por dimensão, tendo o resultado sugerido que a influência é exercida, com gradação entre forte e muito forte, tanto pela educação formal, quanto pelas experiências profissional e social. Registra-se, porém, que, em todos os casos, a educação formal apresentou nível de influência menor em relação aos níveis de influência da experiência profissional e da experiência social.

Reconhece-se a existência de múltiplas formas de aprendizagem. Contudo, é sabido que a da educação formal tem um papel a cumprir na formação dos gestores, porquanto existe uma responsabilidade atribuída às agências formadoras, notadamente às universidades públicas, que têm o dever de elaborar currículos mais significativos no que tange às competências dos gestores escolares.

Considerando a arquitetura sistêmica do *Plano de Desenvolvimento da Educação*, quais vínculos foram estabelecidos no sentido de melhorar a gestão das escolas de educação básica? Como essas articulações atingirão as mais de 65 mil escolas públicas existentes no território nacional?

Enquanto a baixa influência da educação formal preocupa, a contribuição da experiência na formação das competências gerenciais dos diretores ganha espaço. Vinculada ao contexto profissional ou social, a experiência mostrou-se capaz de dinamizar *conteúdos* ligados à gestão da incerteza, provocando efeitos que têm menos a ver com o tempo de serviço e mais a ver com o repertório de situações com as quais o profissional se depara. Novas questões ganham relevo. Até que ponto as agências formadoras consideram a experiência como via de aprendizagem? Qual o papel da experiência no currículo de formação?

O estudo colheu ainda que, na percepção dos diretores, o termo competência não foi *invadido* pela riqueza explorada na literatura. A propósito da dificuldade na exploração conceitual, entre os achados de campo, registrou-se a presença de obras como a de Philippe Perrenoud – *Construir as competências desde a escola* – na biblioteca de algumas escolas. Contudo, aparentemente, os livros pareceram intactos, em estado de prateleira.

A partir das reflexões abordadas e visando à ampliação de estudos sobre competências gerenciais de diretores, sobretudo aquelas relacionadas às escolas públicas brasileiras, sugere-se:

- elaboração de currículo mais significativo para a formação inicial de gestores escolares, com base em competências gerenciais que considerem a influência da experiência e do contexto escolar nas práticas de gestão;
- estudo sobre o impacto das competências gerenciais no desempenho dos alunos;
- estudo visando à construção de indicadores de desempenho e de impacto da gestão escolar

que vinculem os programas integrantes do PAR às competências dos gestores escolares;

- constituição de programa de avaliação da gestão escolar com base nas competências gerenciais.

A valorização e o aprimoramento do trabalho dos diretores escolares deve ser um objetivo permanente dos planos de educação. Como ficou evidente ao longo desta pesquisa, a complexidade que cerca a função gerencial requer a construção de políticas públicas que ofereçam condições para o fortalecimento da formação inicial e continuada, bem como de articulações que atinjam as escolas, subsidiando-as por

meio de tecnologias, de recursos humanos e da ampliação do financiamento.

Acredita-se ter oferecido contribuições que estimulem a continuidade de estudos e debates acadêmicos, e que auxiliem o trabalho de reflexão crítica nas escolas para que estas possam alcançar patamares de qualidade, amparadas nas competências de seus gestores e de todos os colaboradores que fazem da escola uma instância de cidadania. Recomenda-se a realização da pesquisa em outros municípios do Estado ou com gestores de escolas públicas de outros Estados brasileiros.

Referências

ANTONELLO, Claudia Simone. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, Roberto; ANTONELLO, Claudia Simone; BOFF, Luiz Henrique. (Orgs.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 12-33.

ANTONELLO, Claudia Simone; RUAS, Roberto. Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-58, abr./jun. 2005.

BOYATZIS, Richard E. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

DAVEL, Eduardo; MELO, Marlene C. O. Lopes. Singularidades e transformações no trabalho dos gerentes. In: _____. (Orgs.). **Gerência em ação: singularidades e transformações do trabalho gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 29-65.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

DINIZ, Adriana V. Santos. **Entre educación, formación y trabajo: modos biográficos de transiciones formativo-profesionales de sujetos adultos en España y en Brasil**. Tese (Doutorado) – Universidade de Valencia, Valencia, 2010.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

FLEURY, Maria T. Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, v. 5, p. 183-196, dez. 2001. Edição especial.

GALVÃO, Verônica B. de Araújo (Org.). **Plano de organização pedagógica: pensando, sentindo e fazendo a escola**. João Pessoa: SEEC-PB, 2007.

GALVÃO, Verônica B. de Araújo; CAVALCANTI, Emanuelle Arnaud. Competências em ação de gestores escolares: um estudo na SEEC da Paraíba. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 23., 2009, São Paulo. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009.

- HAIR JR., Joseph F. et al. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005a.
- _____. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005b.
- LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 166-176, abr. 2010.
- MACHADO, Maria A. de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, 2000.
- MARIOTTI, Humberto. **Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MATSUURA, Koichiro. **A UNESCO e os desafios do novo século**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- MEC. **PDE, o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: _____. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-41.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PIRES, Ana L. de Oliveira. Aprendizagem de adultos: contextos e processos de desenvolvimento e reconhecimento de competências. In: SEMINÁRIO NOVOS PÚBLICOS NO IPS: OS MAIORES DE 23 ANOS, 2008, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. **Anais...** Disponível em: <http://www.ips.pt/ips_si/web_gessi_docs/download_file?p_name=F446570191/Aprendizagem_de_adultos.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2009.
- RUAS, Roberto. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, Maria T. Leme; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda. (Orgs.). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 242-285.
- SALINAS, José Luís. Gerentes, competências e aprendizagem nas organizações. In: DAVEL, Eduardo; MELO, Marlene C. O. Lopes. (Orgs.). **Gerência em ação: singularidades e transformações do trabalho gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 251-261.
- SENNETT, Richard. **O artífice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SILVA, Anielson Barbosa. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.
- TRIGO, João Ribeiro.; COSTA, Jorge Adelino. Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-581, out./dez. 2008.
- UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. Brasília, DF: UNESCO, OREALC, 2007.
- WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 89-96, 2000.
- WITTMANN, Lauro Carlos; PAZETO, Antonio Elízio. Gestão da escola. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes.

(Orgs.). **Políticas e gestão da educação (1991-1997)**. Brasília, DF: MEC, Inep, Comped, 2001. p. 141-149.

XAVIER, Antonio Carlos da R. A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais: custos e benefícios de sua implantação. **Texto para discussão**, n. 408. Brasília, DF: IPEA, 1996.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

Recebido em: 06.12.2010

Aprovado em: 18.05.2011

Veronica Bezerra de Araújo Galvão é mestre em administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Senior Consultant no Governance Unit-United Nations Institute for Training and Research (UNITAR) e Consultora Sênior da Área de Gestão na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Possui interesse de pesquisa nas áreas de gestão escolar e gestão por competências.

Anielson Barbosa da Silva é doutor em Engenharia de Produção, professor do Programa de Pós-Graduação em Administração e do Departamento de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e coordenador do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências (NAC). Possui interesse de pesquisa nas áreas de aprendizagem gerencial e organizacional, gestão por competências, comportamento organizacional e gestão universitária. E-mail: anielson@uol.com.br.

Walmir Rufino da Silva é doutor em Psicologia do Trabalho pela Université de Rouen (França) e professor do Departamento de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui interesse de pesquisa nas áreas de trabalho, motivação, psicologia, administração e escolha profissional. E-mail: walmiruf@uol.com.br.

