UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS

João Marcelo Couto Conceição

MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DO CARGO DE DIRETOR DE TRÊS ESCOLAS PARTICULARES DE PORTO ALEGRE

Porto Alegre

2014

João Marcelo Couto Conceição

MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DO CARGO DE DIRETOR DE TRÊS ESCOLAS PARTICULARES DE PORTO ALEGRE

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Administração.

Orientador: Prof. César Augusto Tejera De Ré

Porto Alegre

2014

João Marcelo Couto Conceição

MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DO CARGO DE DIRETOR DE TRÊS ESCOLAS PARTICULARES DE PORTO ALEGRE

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Administração.

Conceito Final:

Aprovado em: ..... de ..... de .....

BANCA EXAMINADORA:

_____

Profa. Dr. Silvia Generali Da Costa - UFRGS

_____

Orientador - Prof. César Augusto Tejera De Ré - UFRGS

Dedicado à Vó Elite, o maior exemplo que pude ter de um gestor dentro de um lar, que agora verá seu primeiro neto diplomado lá de cima.

AGRADECIMENTOS

É necessário agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, foram importantes ao longo do processo de construção deste trabalho, em especial:

Aos meus pais, Rogério e Eloisa, por todos os ensinamentos, valores e princípios passados, que hoje são a base do meu caráter e por todo o apoio que me permitiu estar aqui hoje.

À minha namorada, Alice, por todo amor, carinho e paciência ao longo dos últimos anos, mas principalmente nas últimas difíceis semanas.

Aos meus amigos de curso, os quais sempre mantiveram aquilo que prometeram desde o início da faculdade, sabendo que isto é o mais importante da vida.

Aos entrevistados, que dispuseram um precioso tempo dentro de sua apertada agenda, sempre muito voluntariosos e exemplos de pessoas apaixonadas pelo tema de educação, que certamente inspiraram ainda mais este trabalho.

À todos os professores do curso de Administração pelos ensinamentos, mas em especial ao meu orientador Prof. César De Ré, pessoa ímpar, que sem dúvida foi uma das grandes inspirações para este trabalho. Obrigado por todo auxílio ao longo das orientações, pela compreensão nos momentos difíceis e por todos os ensinamentos que ultrapassaram o campo teórico e que auxiliaram na formação do meu caráter.

RESUMO

A busca da qualificação de sua gestão tem se tornado, cada vez mais, uma necessidade das escolas particulares. Para isso, identificar as competências necessárias aos gestores destas organizações, função em geral exercida pelos Diretores Escolares, torna-se relevante. Além disso, boa parte destas instituições tem a peculiaridade de serem apoiadas por mantenedoras, que possuem, em geral, a sua orientação religiosa. Assim, o presente trabalho tem como objetivo mapear as competências requeridas para o cargo de diretor de escolas particulares com diferentes orientações religiosas. Junto a isso, buscou-se identificar quais os principais problemas que afetam o exercício deste cargo e se de fato a orientação religiosa de cada escola influencia nas competências desejadas para cada gestor. Para atingir os objetivos estabelecidos, realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório com natureza qualitativa. Desta forma, foram realizadas três entrevistas em profundidade com três diretores de diferentes escolas, localizadas em Porto Alegre. Também se realizou uma análise documental sobre os dados de cada escola. Com estes insumos, elaborou-se o mapeamento das competências organizacionais e individuais de cada instituição, constatando-se que a orientação religiosa influencia na importância de cada competência. Além disso, concluiu-se que os principais problemas enfrentados pelos diretores são falhas na transição do cargo, dificuldades em seguir o planejamento, a desvalorização do papel da escola perante a sociedade e as dificuldades financeiras de cada organização.

Palavras-chave: Mapeamento de Competências. Escolas Particulares. Gestão Escolar.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - CARACTERÍSTICAS DAS CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....22
TABELA 2 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS 41
TABELA 3 - COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS DE DIRETOR DA ESCOLA A.....47
TABELA 4 - COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS DE DIRETOR DA ESCOLA B.....51
TABELA 5 - COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS DE DIRETOR DA ESCOLA C.....56

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ORGANOGRAMA BÁSICO DE UMA ESCOLA PELO ENFOQUE SÓCIO-POLÍTICO.....17
FIGURA 2 - ORGANOGRAMA BÁSICO DE UMA ESCOLA PELO ENFOQUE CIENTÍFICO-RACIONAL 17
FIGURA 3 - RECURSOS DA COMPETÊNCIA.....28

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO **10**

1.1. JUSTIFICATIVA 12

1.2. OBJETIVOS 12

1.2.1. Objetivo geral 13

1.2.2. Objetivos específicos 13

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 14

2.1. ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO 14

2.1.1. Estrutura Organizacional. 16

2.2. A GESTÃO ESCOLAR 19

2.2.1. Concepções 20

2.3. COMPETÊNCIAS 23

2.3.1. A noção de competência **23**

2.3.1.1. Abordagens adotadas para compreensão de competência 24

2.3.1.2. Adaptação brasileira 27

2.3.2. Competências nas escolas **29**

3. METODOLOGIA **31**

3.1. MÉTODO 31

3.2. COLETA DE DADOS 32

3.3. ANÁLISE DO CONTEÚDO 33

3.4. ORGANIZAÇÕES ANALISADAS 34

3.4.1. Escola A **35**

3.4.1.1. Norteadores estratégicos 35

3.4.1.2. Estrutura organizacional 36

3.4.1.3. Perfil do entrevistado 37

3.4.2. Escola B **37**

3.4.2.1. Norteadores estratégicos 37
3.4.2.2. Estrutura organizacional 38
3.4.2.3. Perfil do entrevistado 38
3.4.3. Escola C 39
3.4.3.1. Norteadores estratégicos 39
3.4.3.2. Estrutura organizacional 39
3.4.3.3. Perfil do entrevistado 40
4. ANÁLISE E RESULTADOS 42
4.1. MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS 42
4.1.1. Escola A 42
4.1.1.1. Competência Organizacional Básica 42
4.1.1.2. Competências Individuais 43
4.1.2. Escola B 47
4.1.2.1. Competência Organizacional Básica 47
4.1.2.2. Competências Individuais 48
4.1.3. **Escola C 51**
4.1.3.1. Competência Organizacional Básica 51
4.1.3.2. Competências Individuais 52
4.2. PROBLEMAS QUE AFETAM O DESEMPENHO DO CARGO DE DIRETOR 56
4.2.1. Transição não estruturada 57
4.2.2. Dificuldade de seguir o planejamento 59
4.2.3. Desvalorização do papel da escola 60
4.2.4. Dificuldades financeiras 61
4.3. ANÁLISE COMPARATIVA 62
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 66
REFERÊNCIAS 71
ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA 75

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento em administração é cada vez mais importante no nosso dia a dia, seja por estar em coisas pequenas do nosso cotidiano, como planejar as compras da casa, ou por ser essencial no nosso trabalho, independente de qual área o profissional atue. Não é por acaso que administração é o curso superior com maior procura no Brasil, com 833.042 inscritos por todo o país (BRASIL, 2013).

Além do setor privado, uma gestão eficiente vem ganhando importância também em outros setores, como em organizações públicas e também do terceiro setor. Drucker (1997) comenta que as próprias organizações que não tem fins lucrativos têm a consciência de que necessitam ser gerenciadas exatamente porque não tem lucro convencional. Elas sabem que necessitam de gerência para que possam se concentrar em sua missão.

Sendo a gestão eficiente tão demandada por tantas organizações, com as escolas não seria diferente. Lück (2009) comenta a respeito da importância da gestão escolar para as escolas.

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

Mudanças que ocorreram nos últimos 25 anos, como a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), onde traz a necessidade de cada escola preparar o próprio projeto pedagógico, ou a criação de metodologias, como gestão democrática, obrigaram os gestores escolares a trabalharem com atribuições até então não vistas nas suas rotinas de trabalho. No ambiente da escola privada, onde ainda há a questão dos recursos financeiros em disputa, ter um diferencial como uma gestão de qualidade pode ser a garantia de mais alunos, e consequentemente, mais recursos para investir na educação.

Entretanto, tanto o ensino privado, quanto o público seguem com uma visão estritamente focada na pedagogia, esquecendo a parte da gestão escolar. Prova disso é que grande parte dos diretores não possuem formação ou experiência na área de gestão. De acordo com a pesquisa divulgada pela Fundação Victor Civita (2010), 64% dos diretores entrevistados admitem não estarem suficientemente preparados para exercer sua função.

Segundo o estudo, as decisões tomadas não são baseadas em nenhum planejamento ou método acadêmico.

Segundo Lück (2009) sabe-se que, em geral, a formação básica dos gestores escolares não se alicerça sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a tem, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social.

Além disso, o ensino privado possui uma peculiaridade, que é a questão de boa parte das escolas particulares possuírem uma mantenedora, que em sua grande maioria vem de origem de instituições religiosas. Mantenedora é a pessoa jurídica de direito público ou privado ou pessoa física que provê os recursos necessários para o funcionamento de outras entidades ou incubadoras. Assim, dependendo da linha seguida pela instituição que prove os recursos, é possível, ou não, que as competências requeridas de cada diretor escolar mudem, pois a orientação religiosa ou não religiosa da mantenedora pode influenciar nas decisões administrativas da escola.

Para executar uma gestão escolar eficiente, são requeridos conhecimentos, habilidades e atitudes específicos de um gestor. Sob uma perspectiva integradora, Carbone (2005) e Freitas e Brandão (2005) apontam competências como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, no âmbito de determinado contexto ou estratégia organizacional. Identificar o conjunto de CHAs (conhecimentos, habilidades e atitudes) requeridos para o cargo é de extrema importância para o exercício da gestão escolar com qualidade. Sem o mapeamento destas competências, a capacitação, o desenvolvimento e a própria avaliação do desempenho destes diretores tornam-se muito difíceis.

Dado este cenário, chega-se ao questionamento central desta pesquisa: *Quais são as competências requeridas para o exercício do cargo de diretor em escolas privadas? Essas competências se diferenciariam se orientação religiosa de suas mantenedoras fosse diferente?*

Para responder estas perguntas foram selecionadas três escolas particulares da cidade de Porto Alegre para serem analisadas. A primeira de orientação religiosa evangélica, localizada em um bairro de classe média; outra de orientação católica, também

localizada no mesmo bairro da anterior e a última de orientação luterana, situada em um bairro de classe alta da cidade.

1.1. JUSTIFICATIVA

Com a crescente importância da gestão escolar, cada vez mais diretores e novos diretores buscam cursos e seminários que os capacitem para tal função. Entretanto, sem um mapeamento correto das competências requeridas, todo o desenvolvimento e conhecimento adquirido podem pouco agregar para qualificar a administração da escola. Isso ocorre porque as lacunas de competências focadas na capacitação foram as erradas, gerando um conhecimento que não atenderá as demandas do cargo.

Sem tal mapeamento, também se torna impossível realizar uma análise do desempenho do diretor como gestor escolar. Sem ter a noção de quais são as competências requeridas, a escola fica sem referencial para analisar se o desempenho do gestor está sendo bom ou ruim.

Indo mais além e tendo em mãos estas análises de desempenho, é possível estabelecer qual a correlação existente entre uma melhor gestão com uma melhora na qualidade do ensino para os alunos, oferecendo assim argumentos que endossem o discurso da importância de uma gestão escolar qualificada.

Além disso, dentro do universo das escolas particulares, as mantenedoras tem um papel muito representativo. Como boa parte destas instituições são de caráter religioso, é necessário avaliar se ter ou não alguma orientação religiosa influencia no perfil do gestor escolar desejado.

1.2. OBJETIVOS

Para a melhor compreensão do trabalho como um todo, os objetivos foram divididos em objetivo geral e específicos.

1.2.1. Objetivo geral

Identificar as competências requeridas para o exercício do cargo de diretor de escolas de diferentes orientações religiosas.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar, a partir do relato dos diretores, quais são as competências requeridas para o exercício do cargo de diretor.
- Identificar quais são os principais problemas que afetam o exercício do cargo de diretor.
- Analisar as competências requeridas, verificando se há divergência entre as escolas pesquisadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para alcançar os objetivos deste trabalho, serão analisados alguns conceitos teóricos acerca do tema proposto. Dessa forma, será abordado neste capítulo temas afetos à relação entre escola como organização, gestão escolar e competências organizacionais.

2.1. ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

O estudo a respeito da escola como uma organização do trabalho não é algo recente. Os estudos, que se iniciaram na década de 30, basearam-se na administração escolar, onde o foco era voltado para uma concepção mais funcionalista, aproximando-se muito a visão da escola como também uma organização empresarial.

O contexto era de mudanças no país, tanto politicamente quanto economicamente. O desenvolvimento de novas ideias progressistas e o avanço da industrialização foram mudanças que impulsionaram o movimento pedagógico da Nova Escola (DRABACH e MOUSQUER, 2009).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, exemplifica bem esta ideologia quando cita a falta de “espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” como principal responsável pela “desorganização do aparelho escolar” (MANIFESTO, 1932).

Com o movimento de reabertura político-democrática no Brasil a partir de 1980, dá-se início a uma nova fase de elaborações teóricas no campo da administração escolar, com ênfase a partir do “enfoque sociológico” (SANDER, 1995).

Acompanhando as mudanças nas organizações de trabalho, a partir da década de 80 iniciou-se o debate a respeito de um novo enfoque dos objetivos da escola surgindo uma restrição quanto à escola dentro da organização do trabalho no capitalismo. Félix (1984) comenta que a administração escolar vista pela ótica técnico-científica já não compreenderia mais a realidade educacional do país.

> Se a administração Escolar procura validar a estrutura burocrática do sistema escolar, utilizando-se dos pressupostos da Administração Científica de Empresas, pode-se deduzir que, na sua perspectiva, a função do sistema escolar é preparar recursos humanos para atender as necessidades do desenvolvimento do

> capitalismo. Desse modo, o tipo de educação, o modo de organização do sistema escolar e os resultados alcançados no processo educativo não são questionados pela Administração Escolar, uma vez que seu objetivo é equiparar o sistema escolar às organizações que alcançam altos índices de racionalidade, eficiência e produtividade. (FÉLIX, 1984, p. 15).

Entretanto, Libâneo (2001) comenta que apesar desse novo enfoque, houve pouca preocupação, com algumas exceções, com os aspectos propriamente organizacionais e técnico-administrativos da escola.

É sempre útil distinguir, no estudo desta questão, um enfoque científico-racional e um enfoque crítico, de cunho sócio-político (LIBÂNEO, 2001). Segundo o autor, no enfoque científico-racional a escola como organização é tomada por uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente. Assim, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. Apesar de ser uma visão mais antiga, este é o modelo mais comum de funcionamento da organização escolar.

> As escolas que operam nesse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas que trabalham na organização, planos de ação feitos de cima para baixo. (LIBÂNEO, 2001, p. 1).

Quanto ao enfoque crítico, a organização escolar é vista como um sistema que agrega pessoas, onde a intencionalidade e as interações que ocorrem entre elas são de grande importância. “A organização escolar não seria uma coisa totalmente objetiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima.” (LIBÂNEO, 2001, p. 1).

Libâneo (2001) ainda complementa que, além disso, a organização escolar não seria caracterizada pelo seu papel no mercado, mas pelo interesse público. O enfoque crítico resulta em diferentes formas de viabilização da gestão democrática.

Existe uma visão dentro deste enfoque que compreende a organização escolar como uma forma de cultura. Ainda dentro desta corrente teórica, a escola não é vista como uma estrutura objetiva e independente das relações humanas, mas sim o resultado das experiências subjetivas de quem a compõe e de suas interações sociais. Ao se afirmar isso, entende-se que a organização e sua cultura são construídas pelos seus próprios integrantes.

Libâneo (2001) ressalta também que esta maneira de ver a organização escolar não exclui a importância de elementos objetivos, tais como ferramentas de poder, a estrutura organizacional e os próprios objetivos sociais e culturais. Uma visão sócio-crítica considera dois aspectos interligados: por um lado, entende a organização como uma construção social, que se dá a partir da interação e cultura de seus membros, por outro, entende que essa construção não é um processo que se dá de forma livre e orgânica, mas balizado pela realidade sociocultural e política em que a organização está inserida.

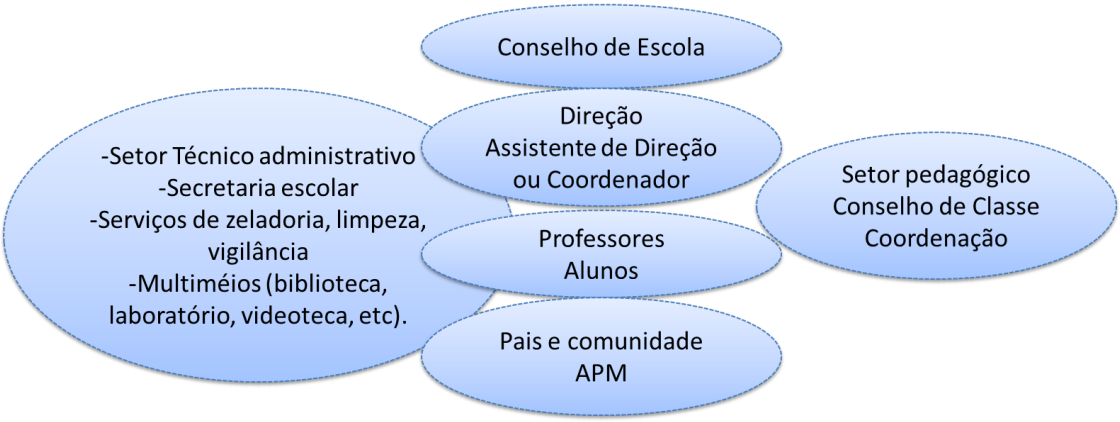
> Busca relações solidárias, formas participativas, mas também valoriza os elementos internos do processo organizacional- o planejamento, a organização e a gestão, a direção, a avaliação, as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a ação organizacional coordenada e supervisionada, já que precisa atender a objetivos sociais e políticos muito claros (...) (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

2.1.1. Estrutura Organizacional.

Toda instituição de ensino necessita de uma estrutura organizacional, geralmente prevista no Regimento Escolar. Entende-se por estrutura o ordenamento de funções e tarefas que asseguram o funcionamento da escola. Geralmente esta estrutura é representada através de um *organograma*, que é uma representação feita em gráficos para definir de forma hierárquica a organização de uma instituição qualquer.

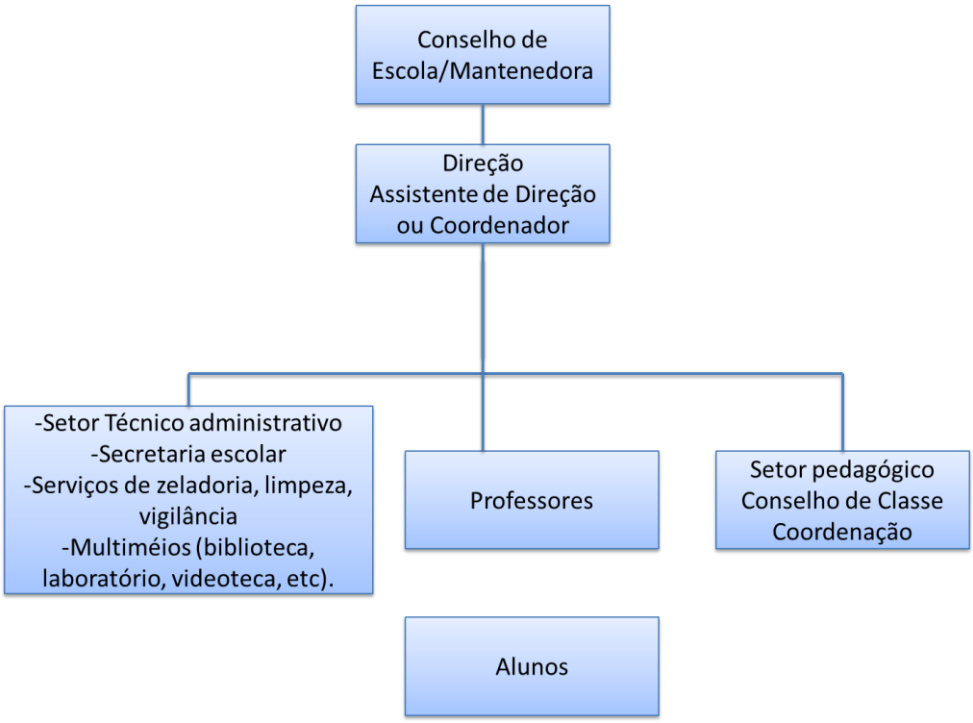
A forma de como será disposta esta estrutura depende diretamente de qual modelo e concepção de gestão serão adotados pela escola. A estrutura organizacional pode variar de escola para escola, principalmente no âmbito das particulares, onde a liberdade de se estruturar o Regimento Escolar é maior do que na rede pública. Apesar disso, é possível apresentar uma estrutura básica, que tenha todas as unidade e funções típicas de uma escola. A seguir, a figura número 1 e 2 mostram os organogramas básicos de uma escola vistos tanto pelo enfoque científico-racional, quanto pelo crítico sócio-político.

Figura 1 - Organograma básico de uma escola pelo enfoque sócio-político



Fonte: Libâneo (2001, p. 4)

Figura 2 - Organograma básico de uma escola pelo enfoque científico-racional



Fonte: elaborado pelo autor

- **Conselho de Escola**

O Conselho de Escola tem funções consultivas, deliberativas e fiscais. No âmbito de rede pública, estas questões são definidas pela legislação estadual ou municipal e no

Regimento Escolar. Já no âmbito privado, estas decisões ficam por conta da mantenedora da escola ou do grupo responsável pela criação do instituto de educação.

As questões de responsabilidade do Conselho, geralmente, envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Em alguns lugares o Conselho de Escola é chamado de “colegiado” e sua função básica é democratizar as relações de poder (PARO, 1996).

- **Direção**

O diretor da escola representa o gestor da organização escolar. Ele é o responsável por coordenar, organizar e gerenciar todas as atividades da escola, com o auxílio das demais unidades pedagógicas e do corpo de técnicos-administrativos. No caso de escolas particulares, em instituições que possuem uma mantenedora de orientação religiosa, o diretor, muitas vezes, representa a extensão da mantenedora. Nestes casos, ele é o responsável por manter o elo entre a gestão, o pedagógico e os princípios da orientação religiosa seguida pelo colégio.

- **Setor técnico administrativo**

É o setor responsável pelas atividades-meio que asseguram o atingimento dos objetivos e função da escola. É a unidade que se responsabiliza da documentação, escrituração e correspondência da escola, dos docentes, demais funcionários e dos alunos. Responde também pelo atendimento ao público. Para a realização desses serviços, a escola conta com um secretário e escriturários ou auxiliares da secretaria. O setor técnico-administrativo responde, também, pelos serviços auxiliares (Zeladoria, Vigilância e Atendimento ao público) e Multimeios (biblioteca, laboratórios, videoteca etc.) (LIBÂNEO, 2001).

- **Setor Pedagógico**

É responsável pela coordenação pedagógica e pela orientação educacional. Sua composição e atribuições podem variar muito entre as escolas, dependendo de qual a linha pedagógica seguida e qual o tamanho de sua estrutura. Suas funções são muito especializadas, sendo recomendada a presença de profissionais formados na área pedagógica.

- **Instituições auxiliares**

Em paralelo a estrutura organizacional, muitas escolas mantêm instituições que as auxiliam na busca de seus objetivos. APM (Associação de Pais e Mestres), Grêmio Estudantil e outras vinculadas ao Conselho de Escola (onde este existia) ou a mantenedora.

- **Corpo Docente**

O conjunto dos professores em exercício na escola constitui o corpo docente, tendo como sua função básica atingir o objetivo primordial da escola, que é o ensino. Além do papel do ensino das disciplinas, os professores também são responsáveis por elaborar o plano escolar ou projeto pedagógico-curricular, pela realização das atividades da escola e pelas decisões dos Conselhos de Escola e demais atividades cívicas, culturais e recreativas da comunidade.

2.2. A GESTÃO ESCOLAR

Para que toda escola como organização mantenha seu funcionamento e alcance seus objetivos como instituição de ensino, é preciso que haja pessoas responsáveis pela gestão escolar. Segundo Lück (2009):

> Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional

> autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (LUCK, 2009, p. 24)

2.2.1. Concepções

Baseado nos estudos existentes no Brasil a respeito da organização e da gestão escolar é possível apresentar, de forma esquemática, três das concepções de organização e gestão: a técnico-científica (ou funcionalista), a autogestionária e a democrático-participativa (LIBÂNEO, 2001).

- **Técnico-científica**

Nesta concepção, a organização do trabalho é divido de forma hierárquica, onde cada um possui sua função específica, não integrando sua tarefa com as demais unidades de trabalho da escola. Na visão técnico-científica busca-se a racionalização do trabalho, a eficiência dos serviços escolares.

Esta concepção é baseada na visão da administração científica, onde autores como Taylor e Ford buscaram estabelecer métodos de trabalho que visassem primariamente a eficiência. O modelo técnico-cientifico foi o que dominou o estilo de gestão escolar em todas as escolas até a década de 80. Atualmente, segundo Libâneo (2001), esta concepção também é conhecida como gestão da qualidade total.

- **Autogestionária**

Na visão autogestionária a responsabilidade é compartilhada com todos. Aqui há ausência de uma direção centralizada e a aumenta participação direta e por igual de todos os membros da instituição. Não há uma relação hierárquica e vertical entre as unidades de trabalho, mas sim um relacionamento em rede entre todos.

Esta concepção é muito difícil de ser reproduzida, pois exige um alto grau de maturidade de todos os envolvidos com o trabalho.

- **Democrática-participativa**

Após a formulação da nova constituição de 88, este passou a ser uma das concepções que mais prevalecem nas gestões escolares do país (LUMERTZ, 2008). Libâneo (2001) traz que gestão democrática-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Os objetivos comuns assumidos por todos ganham mais importância. Este modelo defende uma forma coletiva de fazer a gestão, onde decisões são tomadas de forma coletiva e discutidas com todos.

Aqui todos dirigem e são dirigidos, assim como todos se avaliam e são avaliados. A diferença entre o modelo gestionário é que aqui há um nível baixo de hierarquização e divisão de tarefas e responsabilidades.

Baseado nas características levantadas por Libâneo (2001), elaborou-se o quadro abaixo, sintetizando as principais características de cada modelo.

Tabela 1 - Características das concepções de organização escolar

Técnico-científico	Autogestionária	Democrática-participativa
Prescrição detalhada de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar (tarefas especializadas)	Ênfase nas inter-relações mais do que nas tarefas.	Definição explícita de objetos sócio-políticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar.
Poder centralizado do diretor, destacando-se as relações de subordinação em que uns têm mais autoridades do que outros.	Decisões coletivas (assembléias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e poder.	Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.
Ênfase na administração (sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar.	Vínculo das formas de gestão interna com as formas de auto-gestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de auto-gestão no plano político).	A gestão é participativa mas espera-se, também, a gestão da participação. Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados.
Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras.	Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e alternância no exercício de funções.	Qualificação e competência profissional.
Maior Ênfase nas tarefas do que nas pessoas.	Recusa a normas e sistemas de controle, acentuando-se a responsabilidade coletiva.	Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais.
Atualmente, esta concepção também é conhecida	Crença no poder instituinte da instituição (vivência da experiência democrática no seio da instituição para expandi-la à sociedade) e recusa de todo o poder instituído. O caráter instituinte se dá pela prática da participação e auto-gestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído.	Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação dos rumos e ações, tomada de decisões.

Fonte: adaptado de Libâneo (2001)

2.3. COMPETÊNCIAS

2.3.1. A noção de competência

Quando se fala em competências, o primeiro passo é diferenciar a sua definição de habilidades ou capacidades de resolver situações do ambiente de trabalho. Segundo Zarifian (2001) elas nada dizem a respeito das competências do indivíduo.

Segundo Ruas (2005) a origem do conceito de competência se confunde com a noção que lhe é relativamente associada à de qualificação. “A qualificação assenta-se sobre os postos de trabalho, sobre a possibilidade de se construir uma carreira linear e crescente, sobre a classificação estática de uma profissão que assegura direitos duráveis e inquestionáveis.” (ÁVILA, 2009, p. 4).

Foi a partir da expansão da reestruturação produtiva, nos anos 90, que o foco passa a ser o resultado e não mais o processo. Isso fez com que as empresas exigissem cada vez mais que seus funcionários fossem capazes a responderem a situações imprevistas, assim sendo necessária uma alta aprendizagem (ANTONELLO, 2010b).

O conceito de competências é algo muito mutável, pois a própria gestão de pessoas que as organizações de todo mundo realizam é algo que vem passando por grandes transformações. Em empresas sadias, a agregação de valor é para a empresa ou para o negócio; em empresas patológicas, essa agregação de valor é para um feudo ou para a chefia imediata ou mediata (DUTRA, 2004, p. 22).

Quando empregada sob um olhar mais estratégico, a noção de competência tende a voltar-se mais à esfera organizacional. Assim, é preciso primeiramente entender as competências no âmbito organizacional, pois estas se relacionam intimamente com as individuais.

Segundo Michaux (2001), o conceito de competência organizacional tem origem a partir da teoria da Visão Baseada em Recursos (VBR). Segundo esta perspectiva, a vantagem concorrencial não residiria apenas na exploração de uma posição dominante de mercado, mas também em uma maior valorização de seus recursos internos tangíveis e intangíveis.

Nesse sentido, as competências organizacionais são competências coletivas a organização, e estão diretamente relacionadas aos norteadores estratégicos da empresa. Prahalad e Hamel (1990) fazem uma analogia sobre as competências organizacionais, comparando-as às raízes de uma árvore, ao oferecerem a organização alimento, sustentação e estabilidade.

Desta maneira, identifica-se que as competências organizacionais são competências exigidas de todos os membros que compõe a organização. Elas são a consequência desta relação entre competências individuais e interações das pessoas no âmbito organizacional. Assim sendo, as competências organizacionais tem como base as competências individuais.

Buscando tornar mais claro o conceito de competência organizacional, Ruas et al (2005) a dividem em dois conjuntos a saber:

- Competências organizacionais básicas, que seriam aquelas que desdobram ao longo da organização e que contribuem decisivamente para sua sobrevivência, sem, porém, contribuírem para sua diferenciação;
- Competências organizacionais seletivas, que seriam aquelas que geram diferenciação. Estas se relacionam com as chamadas *core competence* formuladas por Prahalad e Hamel (1990).

Competências individuais, que sob o enfoque do desempenho humano no trabalho, são definidas como a mobilização, por parte do indivíduo, de uma combinação de recursos ou dimensões interdependentes (conhecimento, habilidades e atitudes) e da aplicação desses recursos ao trabalho (LE BOTERF, 1999 *apud* BORGES-ANDRADE, 2006, p. 218).

Identificado as suas dimensões, cabe analisar as distintas correntes que compõem a definição do conceito competência, buscando esclarecer os diferentes aspectos de cada visão.

2.3.1.1. Abordagens adotadas para compreensão de competência

O conceito de competências possui três abordagens particulares a respeito de sua definição (ANTONELLO, 2004):

- **Orientada para o indivíduo**: inicialmente define os conhecimentos, habilidades e atitudes com base nos requisitos do indivíduo para desenvolver as tarefas;
- **Orientada para o cargo/função**: tem como ponto de partida a análise das atividades/tarefas referentes ao trabalho e então define os atributos de competência; e
- **Multidimensional**: voltada para o desenvolvimento de recursos humanos.

Segundo Antonello (2010b), há várias definições em publicações e existem no mínimo três grandes abordagens com um grau alto de generalização que podem ser categorizadas como: **corrente americana, inglesa** e **francesa**.

A abordagem orientada para o indivíduo, caracterizada pela corrente americana, tem um grande enfoque na questão comportamental. As definições com esta orientação geralmente estão ligadas a academia americana. As características comportamentais de um indivíduo que são causalmente relacionadas com efetivos e/ou superiores desempenhos no cargo. Isto significa que há evidências que indicam esta posse de características que precedem e conduzem para o efetivo e/ou superior desempenho no trabalho (BOYATZIS, 1982).

Dale e Iles (1992 *apud* ANTONELLO, 2010b) resumem os resultados da abordagem dos EUA como segue: as competências geradas são principalmente comportamentais, especificando as habilidades ou qualidades que uma pessoa usará para realizar um trabalho. Elas são frequentemente genéricas, tentando descrever sucintamente tanto quanto possível os comportamentos que os funcionários de alto desempenho podem exibir, embora em diferentes proporções, de acordo com nível, função ou contexto. (ANTONELLO, 2010b).

Na segunda abordagem (corrente inglesa) o foco esta voltado para o cargo/função, onde os autores enfatizam a questão da competência ocupacional. Aqui as competências estão ligadas com a capacidade de desempenhar a função analisada.

Na escola britânica, o forte apoio político dado ao tema resultou na criação da Management Charter Initiative, organização liderada por empregadores e apoiada pelo Governo. Segundo esta organização: “Competência ocupacional (ias)... a capacidade para desempenhar atividades numa ocupação ou função no nível de desempenho esperado no

trabalho (emprego/ocupação).” (MANAGEMENT CHARTER INITIATIVE, 1990 *apud* ANTONELLO, 2010a, p. 2).

Por último, a abordagem da corrente francesa, nota-se definições multidimensionais que abrangem diversos pontos dentro das organizações. Para Ruas, Antonello, Boff (2005, p. 18) na escola francesa foram desenvolvidas importantes contribuições para a noção de competência individual. Segundo os autores, a noção de competência está vinculada a mobilização e aplicação de conhecimentos e capacidades em uma situação especifica, que compreende a apresentação de recursos e restrições próprias a esta situação. Dessa forma, esta abordagem de competência está relacionada com as aptidões (FAZER), atitudes (SER) e conhecimento adquirido (SABER) (ANTONELLO, 2010b). Para Antonello (2004) as definições Multidimensionais tendem a utilizarem-se melhor de ambas as abordagens.

> Uma competência pode funcionar como um recurso, mobilizável por competências mais amplas. Assim, para chegarmos a um meio-termo, identificarmos uma expectativa, encontrarmos um ponto de entrada no sistema de pensamento de um interlocutor ou percebermos suas intenções, mobilizamos uma competência mais estreita, que pode ser chamada de ‘saber escutar um interlocutor ativamente e com empatia’. Por sua vez, essa competência mobiliza outras ainda mais específicas, por exemplo, ‘saber colocar uma boa pergunta’. Esse encaixe de bonecas russas dificulta particularmente a construção de listas fechadas – ou blocos – de competências, obstáculo esse que voltaremos a encontrar a propósito dos programas escolares. Por ora, insistimos nessa dupla face de toda competência, que pode, conforme o momento, mobilizar recursos ou funcionar como recurso em proveito de uma competência mais ampla. (PERRENOUD, 2001, p. 30).

Um dos principais autores desta corrente, Boterf (1994) comenta que temos os “saberes mobilizados”: os saberes teóricos, os saberes procedurais, o saber-fazer procedural, o saber-fazer experimental e o saber-fazer social. Assim a competência é constituída pela integração do saber (*savoir*), saber fazer (*savoir-faire*) e saber agir (*savoir-agir*), ou seja:

> A competência é a capacidade de integrar os saberes diversos e heterogêneos para finaliza-los sobre a realização das atividades (...) não são transferíveis, mas sim temos que criar condições favoráveis para a construção pessoal de competências. Ao contrário a definição abrange um saber combinatório, onde o sujeito é o centro da competência. (...) onde ele faz através da combinação e mobilização de um duplo conjunto de recursos: os incorporados (conhecimentos, experiências, qualidades pessoais, vivência, etc.) e a rede de recursos de seu ambiente (redes profissionais, redes documentais, banco de dados, etc.). (BOTERF, 1999, p. 21).

2.3.1.2. Adaptação brasileira

Segundo Antonello (2010b), no Brasil há uma tendência pela utilização das definições multidimensionais. Seguindo a corrente francesa, Ruas (2005) comenta que competência individual diz respeito a mobilização, integração e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes (recursos) numa situação específicas na qual se apresentam condições e restrições próprias, a fim de atingir desempenhos esperados e ainda complementa (...) e configurados na missão da organização e da área. Ou seja, a competência não está no fato de ter os recursos, mas sim em saber mobilizá-los adequadamente a uma situação específica. Antonello (2010b) sintetiza algumas referências que Ruas (2005) faz sobre a noção de competências.

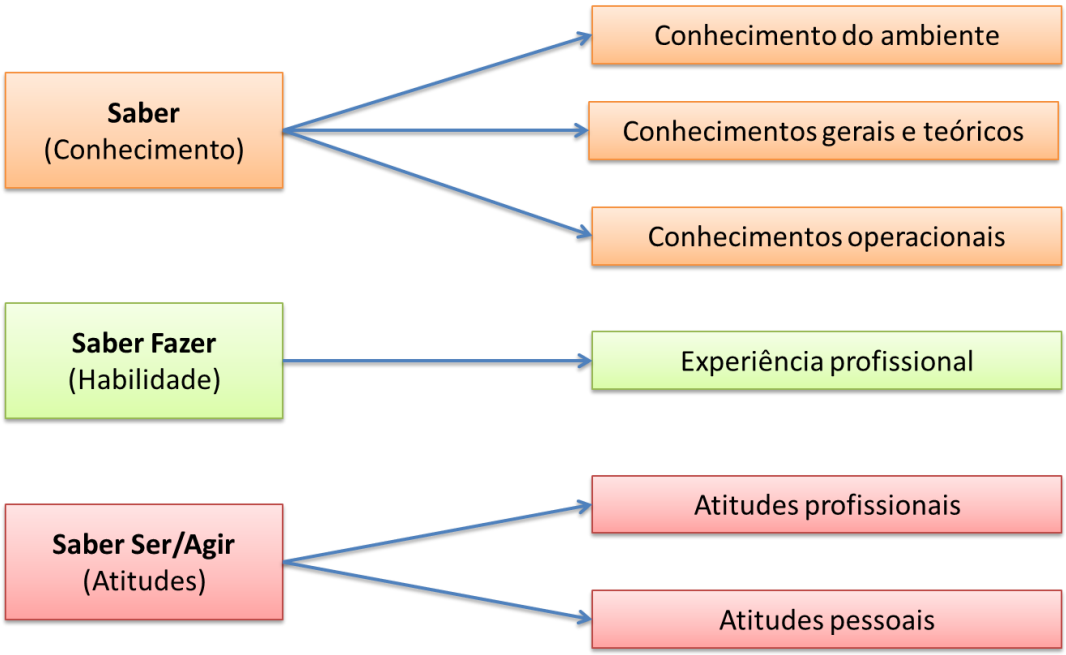
- Um conjunto dinâmico de recursos disponíveis para serem mobilizados.
- A efetividade e a legitimação da competência somente ocorrem em situação real de trabalho, ou seja, em condições específicas do ambiente de trabalho. Em outras palavras: ninguém pode ser competente a priori. (BOTERF, 2003)
- Competências definidas de forma mais genéricas, mais amplas, tratando daquilo que é esperado são mais compatíveis com o estado atual do trabalho: multifuncional e abrangente (ao contrário da tendência especialista).
- Mais importante que a “metodologia” de gestão das competências (noção, definição, composição e classificação), é tratá-la em função das necessidades (homogeneizar as competências organizacionais, desenvolvimento das pessoas, avaliação de desempenho, etc.). Assim, a metodologia de gestão de competências não deve servir como uma “camisa de força”.
- Segundo Fandt (*apud* WOOD JR.; PICARELLI F., In: RUAS, 2003, p. 58), “as competências gerenciais são inter-relacionadas e construídas umas sobre as outras como uma teia complexa”.

Baseado nestas considerações, deve-se pensar a competência não como a performance a ser alcançada, mas sim a maneira de como alcançar esta performance esperada (ANTONELLO, 2010b).

> Os Recursos de Competência são os atributos associados aos indivíduos e ao ambiente (bancos e fontes de dados, por exemplo) os quais atuam como elementos a serem mobilizados na situação e local de trabalho. [...] Assim pode se dizer que um gestor foi mais ou menos competente, quanto sua atuação gerencial foi mais próxima ou menos próxima daquilo que era esperado em sua atividade. (RUAS, 2001 *apud* ANTONELLO, 2010b, p. 10).

Assim, se tem uma estrutura genérica e sistematizada de recursos de competência. Ruas (2002 *apud* ANTONELLO; RUAS, 2005, p. 51) propõe sua definição: "Competência gerencial é a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e atributos a fim de atingir/superar desempenhos configurados nas atribuições".

Figura 3 - Recursos da Competência



Fonte: Antonello (2010b, p. 10) adaptado de Boterf (2003)

Dutra (2004) relaciona o conceito de competência a entrega, complexidade, agregação de valor e espaço ocupacional. O autor comenta que o fato de o indivíduo possuir um conjunto de capacidades, habilidades e atitudes não implica necessariamente

que a organização irá usufruir deles, caracterizando assim a importância do elemento entrega.

Como dito no início, o conceito de competências apresenta diversas definições e correntes. Entretanto, é possível identificar alguns pontos em comum. Em todas as abordagens, competências se referem a um desempenho superior, assim como as características do indivíduo o permitem realizar determinadas tarefas.

Neste trabalho, o conceito adotado de competências será dado de forma mais ampla do que simplesmente uma abordagem comportamental ou funcional. A definição de Competências será compreendida como o conjunto de capacidades, habilidades, comportamentos ou atitudes, que devem ser empregadas pelo indivíduo para atingir um desempenho eficaz, que permita alcançar os objetivos de sua organização.

2.3.2. Competências nas escolas

A escola, como qualquer outra organização, possui seus objetivos fins, sendo a busca para alcançá-los o que desenvolve a sua existência. Mesmo que seja de caráter privado, o objetivo fim de uma instituição de ensino nunca é o lucro, ou ao menos não deveria ser, mas sim a transmissão de conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico. Romero (2009 *apud* MARIUCCI, 2013) alerta sobre a importância de distinguir o objetivo fim de uma escola com o de uma organização com fins lucrativos

> Ainda que seja interessante abrir o campo educativo para um diálogo fecundo com outros campos, acaba sendo de suma importância não importar acriticamente modelos concebidos para outros fins, que poderiam pôr em risco o sentido pedagógico e as metas de qualidade e equidade educativas. Entendo que gestão escolar é controlar e administrar, governar e gestar. (ROMERO, 2009 *apud* MARIUCCI, 2013, p. 8).

Apesar desta peculiaridade, a escola também possui outros objetivos meios que, quando alcançados, permitem atingir o seu objetivo fim, no caso, o ensino. Dentre estes objetivos está a gestão escolar. Os inúmeros desafios de exercer uma gestão escolar eficiente já foram citados ao longo desta revisão teórica e os próprios diretores “reconhecem a necessidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes [...] nas diferentes dimensões do trabalho da gestão escolar, de modo a se tornarem capazes de exercer de forma efetiva essa função” (LUCK, 2009, p. 10).

A importância em desenvolver as competências corretas não se dá apenas para aqueles que se preparam para assumir o cargo de diretor escolar, mas também daqueles que já o ocupam, como forma seguir o seu desenvolvimento.

> A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino. (LUCK, 2009, p. 11).

Definir os padrões de desempenho focados nas competências organizacionais é de suma importância para que se possa ter critérios embasados para seleção e capacitação dos gestores do ensino. Assim, cabe aos diretores escolares o exercício dessas funções, para poder realizar um trabalho efetivo em sua escola e adotar uma orientação voltada para o desempenho das competências desse trabalho (LUCK, 2009, p.11).

Segundo Luck (2009), o diretor primeiramente precisa ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto de competências necessárias para o seu desempenho. Em seguida, deve estabelecer um programa que desenvolva as competências necessárias. No caso de já estar atuando, cabe-lhe definir uma lista específica de competências para poder avaliar diariamente o seu desempenho, como uma estratégia de automonitoramento e avaliação.

Evidentemente, as competências podem variar de escola para escola. Instituições da rede privada, por exemplo, tem maior autonomia para definir o modelo de organização da escola, o que permite escolher seguir um modelo mais democrático ou hierárquico (CURY, 1992). O próprio fato de a mantenedora da escola privada seguir ou não uma linha religiosa pode influenciar no perfil requerido para o cargo de gestor. Desta forma, cabe a este trabalho analisar o cargo de diretor de três escolas particulares e averiguar quais são e se há diferença entre as competências requeridas para o cargo em cada instituição de ensino.

3. METODOLOGIA

A metodologia é basicamente uma explicação detalhada e exata de toda a ação desenvolvida no trabalho de pesquisa, ou seja, é a estrutura básica de um estudo e prevê a orientação geral para uma investigação.

Assim, este capítulo visa explicar qual foi a metodologia utilizada pra realizar este trabalho, definindo a modalidade e tipo de pesquisa e coleta de dados para análise que foram utilizados da mesma.

3.1. MÉTODO

Por o objetivo principal desta pesquisa se tratar sobre o mapeamento de competências de quem exerce o cargo de diretor em escolas particulares, optou-se por desenvolver uma análise múltipla de natureza qualitativa.

Segundo Neves (1996, p. 1), a pesquisa qualitativa é um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. Assim sendo, na pesquisa qualitativa não há preocupação em produzir dados numéricos manipuláveis em fórmulas matemáticas e destinados à construção de gráficos e tabelas que resumam os achados de pesquisa.

Desta maneira, optou-se por este método devido à sua relação com o tema proposto pelo estudo. Ao se mapear as competências requeridas, não se está buscando uma formula que possa ser generalizada, mas sim o aprofundamento no conhecimento de cada organização.

Creswell (2010) identifica as principais características deste método. Abaixo segue a relação entre estas características com a pesquisa:

- O ambiente de coleta de dados, geralmente, é o ambiente natural. Nesta pesquisa, o local adequado para as entrevistas será as salas dos diretores.
- O pesquisador é o instrumento fundamental para a coleta de dados, portanto os dados serão coletados pessoalmente.

- Os pesquisadores qualitativos coletam múltiplas formas de dados. Neste trabalho, os dados serão coletados através das entrevistas e observação.
- A metodologia qualitativa é uma forma de investigação interpretativa, e desta maneira, o pesquisador faz uma própria análise do que enxerga, ouve e entende.

Segundo Malhotra (2012), existem dois tipos de pesquisa: a exploratória e a descritiva e/ou causal. A primeira ajuda o pesquisador a entender melhor a situação-problema da pesquisa e, assim, aprofundar mais o tema, enquanto que a segunda auxilia o pesquisador a determinar, avaliar e selecionar o melhor curso de ação em determinada situação (MALHOTRA, 2012).

Assim, esta foi uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, pois no trabalho de mapeamento esteve-se lidando com profissionais, que possuem visões, princípios e valores distintos. Desta maneira, torna-se importante que o método escolhido considere estas diferenças.

3.2. COLETA DE DADOS

Para se obter os dados da pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas em profundidade com o uso de roteiro semiestruturado (ANEXO), assim como análise nos documentos fornecidos pelas escolas e também a observação de cada local.

Entrevista em profundidade é uma entrevista não estruturada, direta, pessoal, em que um entrevistado é sondado por um entrevistador para que se descubram motivações, crença, atitudes e objetivos subjacentes ao tópico debatido. Uma entrevista em profundidade tenta não se resumir a respostas superficiais, mas aprofundar a visão do entrevistado e tentar chegar ao âmago de seu questionamento (MALHOTRA, 2012). A elaboração do roteiro semiestruturado baseou-se na revisão de literatura apresentada e considerou os seguintes elementos: perfil e histórico do entrevistado, rotina de trabalho, o papel do diretor, a sua gestão e a mantenedora.

Além das entrevistas, a observação do local de trabalho dos gestores e de sua rotina também foi utilizada como instrumento de coleta de dados. Com o acesso

permitido pelas escolas, a análise documental também foi outra ferramenta para obter as informações desejadas. Análise documental, segundo Carvalho (2009, p. 51), “consiste na análise de documentos variados, qualquer tipo de material impresso ou audiovisual que forneça informações relevantes sobre a organização”.

3.3. ANÁLISE DO CONTEÚDO

Encerrada a etapa de coleta de dados, como cita Roesh (1996), os pesquisadores se deparam com uma série de documentos que necessitam de organização. Com isso em vista, as entrevistas foram realizadas com gravador e com a tomada das notas principais, para serem facilmente analisadas junto com as outras observações e com os documentos.

A análise ocorreu majoritariamente com caráter qualitativo, devido ao fato de que, dessa forma, obteve-se uma visão mais aberta, extensa e subjetiva – não se privando do caráter objetivo. A análise compilou todos os insumos obtidos, com foco no objetivo proposto de mapeamento e comparação das competências requeridas pelo cargo de diretor escolar.

Para uma melhor disposição, os resultados foram segmentados em três categorias: o mapeamento das competências, os problemas que afetam o cargo de diretor e as diferenças e semelhanças encontradas entre as escolas. Assim, foi possível ordenar as conclusões conforme os objetivos específicos.

Apesar de não existir um método único e certo para o mapeamento de competências, é possível determinar que, para o processo ser o correto, é necessário primeiramente identificar as competências organizacionais, para só depois analisar as individuais. Para este trabalho utilizou-se como base o modelo proposto por Guimarães, Bruno-Faria e Brandão (2006).

Segundo os autores, o diagnóstico de competências em organizações:

> Implica, em primeiro lugar, realizar um prognóstico a respeito das competências organizacionais relevantes à consecução da estratégia e, dentre estas, aquelas já existentes na organização e, a partir dessas, identificar as competências de grupos e individuais. (GUIMARÃES; BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2006, p. 219).

Para Dutra (2001), as competências organizacionais possuem uma relação muito íntima das individuais, portanto, “o estabelecimento das competências individuais deve estar vinculado à reflexão sobre as competências organizacionais, uma vez que há uma influência mútua entre elas” (DUTRA, 2001, p.27).

Guimarães, Bruno-Faria e Brandão (2006) detalham que o processo de identificação das competências organizacionais inicia-se a partir da pesquisa documental. Carvalho (2009) comenta que nesta etapa a pesquisa busca conhecer as características das atividades, cujas competências serão mapeadas, e identificar a missão, visão e as estratégias organizacionais.

Como missão, Porto (2008) define como a representação da razão de existência de uma determinada organização. Portanto, dentro de uma instituição de ensino, a missão não poderia ser embasada em outra coisa além do propósito educativo. Sobre a visão, o objetivo é determinar o lugar onde a organização pretende estar dentro de um futuro projetado. Para Oliveira (2005), a visão representa um cenário almejado pela organização para atuação.

Além disso, Guimarães, Bruno-Faria e Brandão (2006) ressaltam a importância de fazerem-se entrevistas com os profissionais da organização, buscando informações mais detalhadas e atualizadas sobre o atual cenário da organização. Dutra (2001) afirma que a entrevista constitui uma técnica de pesquisa bastante aplicada ao mapeamento de competências.

Assim sendo, o processo de mapeamento do presente trabalho primeiro identificou quais são as competências organizacionais de cada escola, para aí então mapear as competências individuais do cargo de diretor escolar. Para uma melhor compreensão, as três escolas foram analisadas separadamente, onde os resultados obtidos foram comparados posteriormente.

3.4. ORGANIZAÇÕES ANALISADAS

Foram escolhidas três escolas particulares de Porto Alegre para a realização deste trabalho. A escolha por estas organizações se deu pelo fato de se localizarem na mesma cidade e de as três possuírem orientações religiosas diferentes. Além disso, a

abertura para compartilhar informações que estas escolas demonstraram também influenciou na tomada de decisão. Em contra partida, os nomes das instituições e dos entrevistados foram mantidos em sigilo.

3.4.1. Escola A

A Escola A é uma instituição de ensino com mais de 80 anos de existência. Com orientação religiosa evangélica, a escola chegou a ser uma das maiores de Porto Alegre na década de 60, porém hoje figura como uma escola de pequeno/ médio porte, frequentada em geral por alunos de classe média. Em sua atual estrutura, possui mais de 400 alunos, 32 professores e 30 funcionários. Durante esta última década, a escola passou por uma forte crise financeira, quase obrigando o seu fechamento. Entretanto, nos últimos 4 anos, a Escola A tem mostrado resultados mais satisfatórios, melhorando assim a saúde financeira da instituição.

3.4.1.1. Norteadores estratégicos

Baseado nos documentos fornecidos pela Escola A, identificou-se os seguintes norteadores estratégicos:

- Missão

Aprimorar constantemente o ensino, o atendimento e a segurança, criando melhores condições para o aluno construir o seu pensar, o seu sentir e o seu agir.

- Visão

Ser um referencial de educação que valoriza ao máximo as pessoas, desenvolvendo com elas:

  - Pensamentos críticos e criativos, embasados na justiça e na verdade.
  - Sentimentos de amor e respeito nas relações interpessoais.
  - Ações que expressem coerência entre o saber e o querer.

- Princípios

<u>COMPROMISSO PEDAGÓGICO</u>

Ministrar ensino contextualizado, numa visão interdisciplinar, com aperfeiçoamento da competência técnica e interpessoal.

COMPROMISSO CULTURAL

Rever o passado, construir o presente com visão do futuro, abrindo espaços para novas informações e tecnologias.

COMPROMISSO SOCIAL

Desenvolver a experiência da cidadania e solidariedade. Promover o cultivo de relações fraternais.

COMPROMISSO ESPIRITUAL

Conhecer, praticar e compartilhar a fé cristã.

COMPROMISSO ADMINISTRATIVO

Administrar com o Planejamento da Qualidade, o Controle da Qualidade e o Melhoramento da Qualidade.

3.4.1.2. Estrutura organizacional

A estrutura organizacional da Escola A é formada pela diretora escolar e um grupo de pessoas divididas em diferentes equipes: a equipe de departamento de ensino, formada pelas coordenadoras pedagógicas, orientadoras educacionais e as assistentes pedagógicas; a equipe de coordenação financeira, responsável pela contabilidade da escola; e equipe de coordenação administrativa, que trabalha as demais questões do dia a dia. Estas três funções formam a estrutura gerencial da escola.

Para um maior alinhamento, as equipes se reúnem para avaliar os seus desempenhos, diagnosticando o que precisa ser corrigindo ou não. Estes encontros ocorrem uma vez por semana, em todas as quintas feiras, mas eventualmente, havendo uma necessidade, pode ocorrer outro dia ou mais de um por semana. No período de férias não há reuniões e nos meses que antecedem o final do ano (novembro e dezembro) elas são canceladas, somente ocorrendo uma reunião geral. Isso ocorre devido ao grande número de atividades ligadas a este período.

3.4.1.3. Perfil do entrevistado

Para análise da Escola A, entrevistou-se a diretora da escola, a qual foi chamada de “Entrevistada A”. A Entrevistada A é do sexo feminino e com a idade de 62 anos. A respeito da sua formação, ela é graduada em administração de empresas pela UFRGS, com especialização em finanças públicas. Toda a sua carreira profissional se deu atuando no setor público e privado, porém nunca com ênfase na educação. No âmbito privado, atuou por muito tempo na área administrativa de bancos internacionais. No setor público, alcançou o cargo de diretora do Tribunal Regional Federal. Após se aposentar, assumiu em 2009 o cargo de Diretora Geral da escola A, sendo esta sua primeira experiência no setor da educação.

3.4.2. Escola B

A Escola B foi a segunda instituição de ensino selecionada para a análise deste trabalho. Fundada na década de 30, ela tem sua orientação religiosa baseada na religião luterana. A Escola B possui mais de 1.400 alunos, em sua maioria pertencente das classes A e B, um pouco mais de 100 professores e cerca de 60 funcionários. Dado o seus números, logo se identifica como um dos principais colégios de Porto Alegre.

3.4.2.1. Norteadores estratégicos

Baseado nos documentos fornecidos identificou-se os seguintes norteadores estratégicos:

- Missão

Oportunizar à sociedade de Porto Alegre e arredores um projeto de educação básica de qualidade, com referenciais teóricos modernos, com base em uma filosofia e uma ética cristãs, a partir de um contexto evangélico-luterano, contribuindo para a preparação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas tarefas na construção de uma sociedade justa, fraterna, participativa e solidária.

- Visão

Ser uma forma de expressão do projeto educativo da mantenedora, voltado para uma clientela fortemente marcada por sua situação social e econômica, e inserida em um contexto geográfico e cultural claramente definidos.

3.4.2.2. Estrutura organizacional

Além do diretor, a estrutura da Escola B possui mais dois grupos divididos entre o setor pedagógico e o setor administrativo. O setor administrativo possui uma pessoa responsável, à qual é delegada todas as tarefas administrativas. O setor pedagógico possui a sua própria coordenação e é segmentado em quatro níveis: nível 1 – educação infantil; 2 – séries iniciais; 3 – séries finais e 4 – ensino médio.

São estas duas equipes as responsáveis por gerir a escola, de onde partem as demandas internas. A partir disso, as deliberações passam pela direção, que é a responsável pela execução.

Além dessas duas equipes, existem outros grupos que auxiliam a gestão: os coordenadores de área, que prestam suporte à equipe pedagógica e o CTAP – Conselho Técnico Administrativo e Pedagógico, formado por seis professores mais a direção, que serve de apoio para o diretor na tomada de decisão em certas demandas.

3.4.2.3. Perfil do entrevistado

Para análise da Escola B, entrevistou-se o seu diretor em exercício, o qual foi chamado “Entrevistado B”. Do sexo masculino e com 39 anos, o entrevistado tem a sua formação inicial em Línguas Portuguesa/Alemão e realizou um pós em gestão escolar em 2011. Dentro do magistério atua desde 2002. Como diretor, exerce este papel há mais de cinco anos, sendo quatro deles em outra instituição de ensino localizada em Pelotas e um ano na sua atual escola.

Além disso, o entrevistado teve anteriormente outra experiência como vice diretor em uma pequena escola na cidade de Vera Cruz. Entretanto, a sua rotina neste cargo pouco teve relação com a gestão, mas muito mais como a de um auxiliar pedagógico.

3.4.3. Escola C

Fundada em no início do século passado, a Escola C foi a terceira selecionada para a pesquisa. Seguindo a linha religiosa franciscana, a Escola C é uma das escolas católicas mais tradicionais de Porto Alegre. Atualmente, a escola possui 822 alunos e um corpo de 130 funcionários e professores. Localizada num bairro de classe média alta, seu público é formado por pessoas pertencentes às classes A, B e, até mesmo, C. Apesar disso, a Escola C vem em um processo de recuperação de uma crise financeira, que resultou cortes na sua folha e aumento de sua mensalidade.

3.4.3.1. Norteadores estratégicos

Baseado nos documentos fornecidos pela Escola C identificou-se os seguintes norteadores estratégicos:

- Missão

Ser referência na construção do saber e na educação humanizadora.

- Visão

Promover o processo de ensino e aprendizagem, fundamentado nos princípios franciscanos, formando cidadãos conscientes e comprometidos com a humanização da sociedade.

- Foco

Educar e humanizar para a Paz e o Bem.

3.4.3.2. Estrutura organizacional

Um grupo de quatro pessoas, formado pela diretora, vice diretor, secretária e tesoureiro, é o responsável pela gestão da escola. As demandas são segmentadas em três tipos: pedagógicas, administrativas e financeiras. Assim, elas são divididas entre os membros do grupo, tendo cada um as obrigações do seu cargo e mais as demandas dos assuntos que são de sua responsabilidade.

Ao tesoureiro estão ligadas as questões de contas a pagar ou qualquer outra ação de cunho financeiro. Sob responsabilidade da diretora estão os assuntos referentes a comunicação externa, questões de informática, monitoria e segurança da escola e os serviços de zeladoria. Com o vice diretor ficam as demandas referentes aos laboratórios da escola, o projeto social, a pastoral escolar e a biblioteca. A secretária, além de responder pelo setor da secretaria, também é responsável pela situação do xerox. Os assuntos referentes ao ensino ficam sob a tutela das coordenações pedagógicas.

A partir deste modelo, a diretora consegue implementar uma maior descentralização da tomada de decisões. Sendo os processos compartilhados e as decisões sempre tomadas a partir de debates, a responsabilidade de todos os membros da equipe aumenta.

3.4.3.3. Perfil do entrevistado

A pessoa selecionada para entrevista da Escola C foi a diretora em exercício, a qual foi chamada de “Entrevistada C”. Do sexo feminino e com 43 anos, possui formação em pedagogia com habilitação em orientação educacional pela PUC, com especialização em supervisão educacional e mestrado em educação com linha de pesquisa voltada em desenvolvimento humano. Além disso, possui dois cursos de especialização na área da gestão educacional, um com enfoque mais empreendedor feito através do SENAC e o outro voltado mais ao pedagógico politico, realizado numa faculdade com identidade religiosa.

A entrevistada atua no magistério desde 1988, onde começou com a docência, lecionando para turmas de quarta série. Como diretora, iniciou em 2009 na escola C, mas ela faz a ressalva que desde 1998 já atuava como vice diretora, primeiramente em outra escola e depois na mesma que trabalha hoje.

Fora isso, teve experiência como gestora ao presidir a mantenedora da atual escola (cargo que exerce até hoje e que acumula com o de diretora escolar) e participante do Conselho Provincial, unidade responsável pela coordenação das missões religiosas das irmãs de sua congregação.

Para uma melhor visão geral, abaixo segue a tabela resumo do perfil dos diretores entrevistados.

Tabela 2 - Perfil dos entrevistados

	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
Nome	Entrevistada A	Entrevistado B	Entrevistada C
Gênero	Feminino	Masculino	Feminino
Idade	62 anos	39 anos	43 anos
Formação	Administração de empresas	Línguas Português/Alemão Pós em gestão escolar	Pedagogia Mestrado em educação Especializações em gestão educacional com linha em gestão e outro com linha teológica
Diretor na escola desde	2009	2013	2009
Experiências anteriores	Carreira em bancos privados e presidente do Tribunal Regional Federal	Atua no magistério desde 2002 Diretor por 4 anos em uma escola em Pelotas	Atua no magistério desde 1988 10 anos como vice diretora

Fonte: dados da pesquisa

4. ANÁLISE E RESULTADOS

Esta sessão busca apresentar os resultados deste trabalho, obtidos através da análise das informações levantadas e sua devida organização na etapa de coleta e análise de dados. Desta forma, primeiramente são apresentados os mapeamentos das competências organizacionais e individuais do cargo de diretor de cada escola. Em seguida, apresentam-se quais são as principais dificuldades que afetam o exercício deste cargo. Por último, é feito um comparativo entre os resultados obtidos em cada organização, levantado os principais pontos de divergência da concepção do cargo de diretor em cada escola.

4.1. MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS

Como descrito na metodologia, o mapeamento das competências se deu a partir dos insumos coletados através da observação ao local de trabalho, da análise documental e das respostas obtidas com as entrevistas. Assim, buscou-se, primeiramente, definir as competências organizacionais das escolas, seguidas do mapeamento das competências individuais do cargo de diretor escolar.

4.1.1. Escola A

4.1.1.1. Competência Organizacional Básica

Com base na análise de documentos disponibilizados pela escola e pelos insumos obtidos na entrevista com a Entrevistada A, chegou-se a seguinte competência organizacional básica na Escola A, ou seja, a competência essa que é requerida em todos os processos e atividades dessa organização:

- **Qualidade da gestão das práticas escolares**

Como relatado anteriormente, a Escola A vem de um momento de forte crise financeira devido a uma grande evasão de alunos. Segundo a Entrevistada A, uma das

causas para esta evasão era que a Escola A estava muito defasada em seus métodos e processos.

A diretora relata em sua entrevista que é preciso trazer “coisas novas que façam o olho do aluno brilhar”. Dentre as “coisas novas” que já foram realizadas em sua gestão, são citadas a construção de salas multi mídias e salas conceitos, aonde o aluno vai para a sala, e não o professor. Junto a isso, houve uma aproximação com oportunidades de intercâmbio e implantação do modelo americano *high school* como grande novidade. Estas ações ajudaram a estabilizar a crescente perda de alunos da escola, além de aumentar o seu prestigio na comunidade.

Além disso, a própria missão da escola registra o quão importante é a melhora constante de suas práticas. No trecho “novas práticas e metodologias que envolvam o ambiente escolar” a instituição não restringe as melhorias somente no âmbito pedagógico, mas sim em tudo o que circunda a escola.

Desta forma, é de extrema importância que todos os funcionários da Escola A estejam sempre buscando novas práticas e metodologias que envolvam o seu trabalho no ambiente escolar e que a preocupação com a qualidade da gestão dos processos e atividades permeiem todas as práticas escolares.

4.1.1.2. Competências Individuais

Após definidas as competências organizacionais, pode-se estabelecer quais são as competências requeridas para o cargo de diretor escolar da Escola A. Com base nas informações obtidas na análise documental e na entrevista, chegaram-se as seguintes competências individuais.

a) Gestão de projetos e processos

Devido a sua delicada situação econômica, a Escola A necessitava de uma reestruturação completa no seu modo de conduzir a instituição. Além disso, o modelo de gestão da Escola A sempre esteve muito centrado no perfil do diretor em exercício, não tendo a escola em si uma forma de gestão do conhecimento.

Havendo esta personificação da gestão da escola na figura do diretor, muitas informações podem ser perdidas caso não haja uma transição de cargo adequada. Isto obriga o novo ocupante do cargo a implementar novos projetos e processos dentro da escola.

Como relatado na entrevista, a transição do cargo para a atual diretora não se deu de maneira adequada. “O antigo diretor saiu num dia e eu assumi no outro.” A atual diretora admite que um processo de transição mais estruturado teria evitado uma série de trabalhos desnecessários.

Desta forma, o diretor da escola precisa ter conhecimentos a respeito de metodologias de administração de processos e gestão de equipes. É seu papel também monitorar o andamento e os resultados dos novos projetos e processos da escola, acompanhando-os através de métricas e metas estabelecidas por ele e sua equipe.

Além disso, para executar novos projetos e processos, o diretor necessita saber lidar com as expectativas, tanto dos seus colaboradores, quanto de pais e alunos sobre qual será o método de trabalho implementado pelo novo gestor. A entrevistada comenta sobre esta expectativa

> Quando tu vais trabalhar numa empresa, em que tu és, digamos assim, um administrador ou gestor, mas tem outros que já estão lá dentro fazendo a gestão, tu vai te encaixando. Já o diretor de escola ele é único, ele é a peça principal. Então ele chega e os outros esperam pra ver como vamos trabalhar agora. E não são só os colaboradores que esperam para ver, a escola toda... os pais, alunos querem saber o que vai melhorar ou o que vai piorar. Essa espera e expectativa é a coisa mais difícil que a gente enfrenta no começo. Mas ai entra a tua capacidade de mostrar a que tu vieste, a tua linha, ter posição forte e que transmita credibilidade.

Outra característica desta competência é o fato de que o diretor deve ter uma dedicação quase que integral para escola, acompanhando todo o processo de implementação das mudanças na instituição. Dentro da Escola A, a diretora dedica-se quase todo o seu dia para escola, iniciando seus trabalhos as 7h45min e terminando junto ao fechamento do local, no turno da noite. Esta situação demonstra que, diante a atual situação da instituição, a Escola necessita de um diretor com o perfil de alguém que priorize as demandas da escola.

b) Domínio de metodologias educacionais

Como visto na competência organizacional, a busca por novos conhecimento, práticas e ações que envolvam o ambiente escolar é de responsabilidade de todos. Porém é inegável dizer que esta responsabilidade recai mais sobre o cargo de diretor. O diretor deve ser a pessoa mais ativa nesta busca, mostrando os novos caminhos para os seus colaboradores.

Entretanto, o papel do diretor não se limita somente a esta busca. Faz parte também de sua função implementar estes novos processos. Além da importância desta competência já estar explicitada na missão da escola, a entrevistada destaca que o diretor deve “ser alguém à frente do seu tempo”. Ou seja, é preciso que o diretor tenha sempre uma postura empreendedora, que não fique na “zona de conforto” ou estagnado, estando sempre atualizado sobre as novas tendências da área da educação.

Além disso, é de suma importância que o diretor tenha o conhecimento das leis que regulam a educação para avaliar se estas novas tendências são aplicáveis à realidade da Escola A ou não. Um dos pontos em que a Entrevistada A justamente lamenta é quanto ao engessamento na educação gerado pela legislação, limitando assim a tentativa de novas melhorias.

c) Resolução de problemas e situações adversas

Segundo a entrevistada, para todo o ano letivo, elabora-se um planejamento no início do ano, traçando-se as metas, os objetivos e as ações que serão tomadas ao longo do calendário escolar. Apesar deste planejamento, o ambiente escolar é muito dinâmico, afetando assim constantemente o planejamento traçado. “Por mais que planejes previamente, no dia a dia surgem aspectos inesperados.” Exemplos destes aspectos inesperados são a falta de um professor por questões médicas, saídas a campo que acabam canceladas devido ao mau tempo ou alunos que se lesionam na educação física.

Devido a isso, é de extrema importância que o diretor seja alguém presente diariamente na escola, para que se esteja focado naquilo anteriormente planejado. É

essencial que o diretor tenha uma atitude de proatividade para solucionar estes problemas inesperados, não prejudicando assim o planejamento de sua equipe.

Para solucionar tais problemas, é importante que a pessoa que exerça este cargo tenha o conhecimento básico de cada área da escola. Não foi relatado nenhum tipo de conhecimento específico básico para exercer o cargo de diretor, porém é preciso ter um embasamento sobre o tema de educação, assim como é importante ter um conhecimento em gestão. A entrevistada, entretanto, não os classifica como mais ou menos importante. “Conheço diretores que são formados em pedagogia que são excelentes gestores, outros que são formados em administração e não tem pedagogia e que também são excelentes gestores.”

Mais do que qualquer conhecimento, é de extrema relevância que a pessoa que exerça o cargo de diretor seja alguém capaz, com a habilidade de se adaptar as diversidades e dinamicidade do dia a dia.

d) Gestão de relacionamentos internos

É responsabilidade do diretor agregar as diversas áreas da escola e saber trabalhar o relacionamento entre seus colaboradores. Citado como uma das principais funções do cargo, a Entrevistada A utiliza-se de uma metáfora do “presidente que toma cafezinho” para exemplificar a sua importância. “Dizem que uma empresa quando o seu presidente passa o dia inteiro tomando cafezinho, significa que ele formou uma equipe que não necessita da figura dele presente o tempo todo. Evidente que por trás disso tem todo um trabalho árduo.”

Como visto na descrição da estrutura da Escola A, a diretora possui o apoio de três equipes diferentes. Saber trabalhar em equipe e gerir o alinhamento entre todos é essencial para a eficiência de gestão da escola. Além disso, é papel do diretor ter a habilidade de trabalhar o relacionamento dentre o corpo docente da escola.

> Numa escola como a nossa e a grande maioria, tu tens professores de manhã, professores de tarde e, algumas escolas que têm três turnos, tem aula de noite. Então é preciso saber trabalhar bem o relacionamento entre esses professores, pois, por serem de turnos distintos, muitas vezes eles não se conversam.

Assim, estando a escola organizada e com uma equipe sólida formada, o diretor passa a ter o papel de agregar as pessoas, acompanhar o crescimento da instituição e a satisfação dos pais dos alunos.

Para um melhor entendimento do todo, abaixo segue o quadro resumo com todas as competências individuais mapeadas para o cargo de diretor escolar da Escola A e uma breve descrição de cada.

Tabela 3 - Competências individuais de diretor da Escola A

ESCOLA A	
a) Gestão de projetos e processos	• Conhecimentos em técnicas de gestão e projetos • Saber trabalhar sobre pressão • Foco nos objetivos da escola
b) Domínio de metodologias educacionais	• Conhecimento sobre as novas tendências na área da educação • Conhecimento jurídico sobre o que é permitido introduzir • Proatividade em buscar e implementar novas ações
c) Resolução de problemas e situações adversas	• Conhecimentos de gestão, planejamento e educação • Habilidade em resolver problemas inesperados • Proatividade em resolvê-los rapidamente
d) Gestão de relacionamentos internos	• Conhecimento das áreas da escola • Saber trabalhar em equipe • Habilidade com relacionamentos

Fonte: dados da pesquisa

4.1.2. Escola B

4.1.2.1. Competência Organizacional Básica

Com base na análise de documentos disponibilizados pela escola e pelos insumos obtidos na entrevista com o Entrevistado B, chegou-se a seguinte competência organizacional básica na Escola B, ou seja, a competência essa que é requerida em todos os processos e atividades dessa organização:

- **Relacionamento com o público externo**

Analisando os documentos disponibilizados pela Escola B, identifica-se que o comprometimento da instituição está voltado para o desenvolvimento da sociedade e comunidade na qual ela está inserida. Isto fica evidente quando se destaca o seguinte trecho da missão descrita da Escola B.

> A Instituição tem como missão oportunizar à sociedade de Porto Alegre e arredores um projeto de educação básica de qualidade, com referenciais teóricos modernos, com base em uma filosofia e uma ética cristãs, a partir de um contexto evangélico-luterano, contribuindo para a preparação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas tarefas na construção de uma sociedade justa, fraterna, participativa e solidária.

Dentro da filosofia religiosa da escola, esta comunidade abrange não somente os pais e o bairro, mas sim toda a sociedade de Porto Alegre. Segundo o Entrevistado B, “O envolvimento com comunidade ser tão importante para nós, vem da orientação religiosa”.

Desta forma, é de suma importância que todos os funcionários da escola tenham em mente a importância de estarem aberto ao contato e diálogo com o público de sua comunidade. Além da atitude de estar predisposto a ouvir críticas e sugestões, ter a habilidade de gerir relacionamentos interpessoais com este público é fundamental.

Assim, buscar o contato e a construção em conjunto com a comunidade é uma competência essencial para a Escola B. Este relacionamento com o público externo é a grande missão da instituição.

4.1.2.2. Competências Individuais

Após definida a competência organizacional, pode-se estabelecer quais são as competências requeridas para o cargo de diretor escolar da Escola B. Com base nas informações obtidas na análise documental e na entrevista, chegaram-se as seguintes competências individuais.

a) Autodesenvolvimento

Segundo o relato do Entrevistado B, ao longo do processo de seleção para o cargo de diretor, representantes do colegiado da escola traçaram quais seriam as características ideais que uma pessoa deveria ter para assumir o cargo. Apesar de não saber dizer com exatidão quais eram estas características, o entrevistado cita que intenção era construir um perfil “de tal forma que não seria possível encontrar alguém que atendesse a todas as exigências”.

Tendo esta atitude, a direção geral da escola demonstra que deseja mais do que uma pessoa com muitos conhecimentos preenchendo todos os requisitos, mas sim alguém que esteja disposto a desenvolver estas competências ao longo do exercício de seu cargo. Mais do que qualquer conhecimento, o diretor da Escola B precisa ser alguém com uma atitude de busca contínua de sua formação.

Evidentemente isto não significa que baseado nesta competência a pessoa possa relegar qualquer tipo de conhecimento, bastando-se pela vontade de aprender. O gestor escolar precisa ter como base alguns conhecimentos técnicos. No caso da Escola B, o conhecimento administrativo é valorizado, mas a formação pedagógica como base é fundamental.

> Na minha concepção o diretor de escola tem que ser um diretor pedagógico, com conhecimento administrativo e não um diretor administrativo com conhecimento pedagógico. Porque quem faz a escola acontecer é a parte pedagógica, e um bom trabalho pedagógico vai trazer bons resultados administrativos. O Administrativo é consequência do pedagógico.

b) Gestão de relacionamento externo

Como já visto na competência organizacional, o bom convívio e relacionamento com o público externo da escola é algo que está internalizado em sua filosofia. Apesar de ser uma responsabilidade de todos, é o diretor da escola a pessoa encarregada para realizar estes atendimentos.

Dado o porte da Escola B, logo se identifica que esta é uma das atividades que mais ocupa a rotina do cargo de diretor. O Entrevistado B, comenta sobre isto. “Hoje, por exemplo, tive reunião com o grupo de orações. Tenho diversas reuniões com os

pais ao longo do dia. Isso é muito bom, atende a nossa filosofia, mas demanda muito tempo.”

Assim, para exercer esta competência é preciso que além da habilidade com relacionamentos interpessoais, a pessoa seja alguém que saiba organizar e administrar a sua rotina, de maneira que consiga atender todas as solicitações de atendimento. Além disso, o diretor em exercício deve ser alguém com uma postura aberta ao diálogo, de alguém que está disposto a ouvir os elogios, mas também as críticas e as sugestões.

c) Gestão de equipe de trabalho

Sendo o principal líder da instituição, é papel do diretor saber mobilizar e sensibilizar a sua equipe de trabalho para alcançar os resultados traçados. Segundo o Entrevistado B, o diretor deve ser “o líder que consegue motivar o restante do grupo para que eles desempenhem bem sua função”.

Como visto na descrição de sua estrutura, a Escola B possui uma equipe que suporta o seu diretor. Gerar um ambiente de confiança e segurança é um aspecto fundamental para o bom rendimento de todos. O primeiro passo para gerar estas condições favoráveis a todos é o diretor ser o exemplo. “Se eu quero que meus professores apaguem a luz quando saírem da sala, eu tenho que fazer o mesmo quando saio.” Desta forma, tendo uma equipe de qualidade, o líder passa a ter a credibilidade para cobrar o desempenho almejado de seu grupo.

Para liderar esta equipe, é importante que o diretor tenha o conhecimento básico de cada área da escola, para que assim saiba delegar corretamente as tarefas e descentralizar as atividades em torno de seu cargo. “Diretor de escola tem que conhecer de tudo um pouco, mas ele não vai dominar 100%. Então ele tem que ter uma equipe por traz que faz este trabalho. A partir disso, é preciso saber delegar as atividades, e não centralizá-las.”

Por esse trabalho em conjunto, torna-se clara a importância do diretor saber trabalhar em equipe. Dentre este aspecto, o fator mais importante é que ele tenha a capacidade de ouvir os seus companheiros. “Diretor de escola tem que ouvir duas vezes mais do que falar.”

Para um melhor entendimento do todo, abaixo segue o quadro resumo com todas as competências individuais mapeadas para o cargo de diretor escolar da Escola B e uma breve descrição de cada.

Tabela 4 - Competências individuais de diretor da Escola B

ESCOLA B	
a) Autodesenvolvimento	• Busca contínua pelo conhecimento • Conhecimentos administrativos e pedagógicos
b) Gestão de relacionamento externo	• Conhecer os valores e princípios da escola • Habilidade com o relacionamento interpessoal • Postura aberta a críticas e sugestões
c) Gestão de equipe de trabalho	• Conhecimento básico de cada área da escola • Saber trabalhar em equipe • Capacidade de ouvir os companheiros

Fonte: dados da pesquisa

4.1.3. Escola C

4.1.3.1. Competência Organizacional Básica

Com base na análise de documentos disponibilizados pela escola e pelos insumos obtidos na entrevista com a Entrevistada C, chegou-se a seguinte competência organizacional na Escola C, ou seja, a competência essa que é requerida em todos os processos e atividades dessa organização:

- **Relacionamento interpessoal dentro dos valores religiosos**

Dentre as escolas analisadas, a Escola C é a mais antiga de todas. Isso talvez explique o porquê de ela ter o perfil mais conservador e também com o vínculo religioso mais forte dentre as três. Segundo a linha religiosa que a escola segue dentro do catolicismo, um dos aspectos mais importantes é a valorização do próximo.

Isto acaba se refletindo dentro da pedagogia da escola, quando se analisa a sua missão e encontra-se como um de seus objetivos o fator humanizador dentro da educação. Além disso, dentro do que é chamado de “foco da escola” nos documentos institucionais, está estabelecido “Educar e humanizar para a Paz e o Bem”.

Por ser tão importante esta questão, é fundamental que todos os funcionários da Escola C saibam trabalhar os seus relacionamentos interpessoais dentro da filosofia religiosa. A respeito desta filosofia, é enaltecida a capacidade de escutar e valorizar o outro. Tanto em relação ao público externo ou aos demais colaboradores, todos os membros da escola precisam buscar solucionar os seus conflitos e aspectos do dia a dia através do diálogo. A própria diretora entrevistada comenta sobre esta influência da religião para escola:

> A orientação religiosa quanto filosofia de cristão católico, seguindo a nossa linha franciscana, isso perpassa nossa identidade. Por exemplo, a questão do diálogo. Isso é uma questão muito forte dentro do colégio, como o colégio resolver suas situações, tanto com funcionários ou com alunos.

Outro ponto que exemplifica esta competência é lista de valores e princípios da Escola C registrada em seus documentos. Dentre os elementos citados estão “Acolhida, Cuidado, Partilha e Respeito”, todas características de alguém que busca o diálogo.

4.1.3.2. Competências Individuais

Após definidas as competências organizacionais, pode-se estabelecer quais são as competências requeridas para o cargo de diretor escolar da Escola C. Com base nas informações obtidas na análise documental e na entrevista, chegaram-se as seguintes competências individuais.

a) Orientação para resultados

Apesar do seu forte viés religioso e em nenhum momento explicitar em seus norteadores estratégicos a necessidade de resultados administrativos, esta é uma competência que surge com muita importância devido ao contexto financeiro da escola. Como visto na sua descrição, a Escola C vem se reabilitando de uma forte crise financeira.

Entre as ações necessárias para esta mudança de cenário, esteve a alteração do perfil de direção. A atual diretora da Escola C relata em sua entrevista que sua antecessora possuía um perfil mais bondoso, paciente, que se caracterizava pelo atendimento. Não que estas características não estejam presentes na Entrevistada C, porém dado às circunstâncias de crise em que ela entrou, exigiu-se de sua postura um lado mais profissional, voltado para gestão e com foco nos objetivos e resultados.

Embora não estejam expressos em seus valores e princípios, o conhecimento e a orientação para resultados acabaram por se tornar algo extremamente importante para o cargo de diretor. Sobre esta relação entre a necessidade de resultados e a filosofia da escola, a Entrevistada C comenta que é “preciso pensar de maneira administrativa, financeira, para não comprometer as finanças do colégio, mas ao mesmo tempo em que atenda a filosofia da escola... é uma dança interessante que se dá nesse contexto todo”.

b) Gestão de pessoas

Uma das principais atividades do cargo de diretor da Escoa C é realizar a gestão de pessoas da organização. Dentro deste item estão os aspectos técnicos como admissões e demissões, mas também existem as questões subjetivas relativas à gestão de relacionamento com e entre os colaboradores.

Por isso, é fundamental que a pessoa que o ocupe este cargo tenha algumas características desta competência consigo. Ter um bom relacionamento interpessoal é a base de tudo. Somente através do bom relacionamento com todos, a diretora terá uma real noção da situação de seus colaboradores. Para alcançar este bom relacionamento, a atitude do diálogo é fundamental.

> Desde a pessoa que faz a limpeza até quem é da coordenação. Saber lidar também com a diferença de perfil dos professores, o do ensino médio é bem diferente do infantil, e fazer que isso não se oponha e nem crie um ambiente competitivo pela valorização de cada setor.

Também é importante que o diretor saiba compartilhar a responsabilidade dos resultados com os seus colaboradores, descentralizando assim as atividades e tomadas de decisões. A própria entrevistada admite que aprendeu na prática a importância de

saber delegar as tarefas e poderes. “Se tinha alguma coisa para fazer, já saia fazendo. Então foi algo que tive que aprender, e hoje vejo o quanto isso foi positivo para mim.”

Além disso, é preciso que o diretor seja uma pessoa com decisões convictas, pois a decisão final de contratar ou demitir funcionários passa por ele. Para embasar-se em tal decisão, o conhecimento dos valores e princípios da instituição e do cenário administrativo em que escola vive são essenciais.

c) Orientação estratégica

Segundo as palavras da própria entrevistada, a principal função de um diretor escolar é “cuidar daquilo que perpassa a vida e as relações da escola, dar um direcionamento a isso”. Esse direcionamento é extremamente importante, pois é o que define a linha seguida pela instituição. “[...] a escola tem que ter uma direção, tem saber aonde ela quer chegar, aonde ela quer ir, qual a identidade dela, o que ela pode ou não abraçar, e isso passa muito pela direção.“

É papel do diretor conduzir este direcionamento da escola, sempre baseado naquilo que foi planejado por ele e sua equipe. Ter o conhecimento sobre o planejamento e a habilidade para administrar o conflito entre o idealizado, a execução e a avaliação são os grandes pontos chaves desta competência.

Junto a isso, é indispensável que ele seja alguém competente, no sentido de saber o que fazer em situações de pressão. “Não basta só saber ou fazer, tem que saber fazer em situações específicas”, ressalta a entrevistada.

d) Visão sistêmica

Além de dar o direcionamento à escola, é, também, papel do diretor trabalhar os diversos aspectos da gestão de forma integrada. Segundo a Entrevistada C, “ver as demandas e analisar o comprometimento da folha, ter uma visão sistêmica para não comprometer o lado da saúde financeira, são coisas fundamentais para uma boa gestão”.

Esta afirmação explicita o quão importante é a competência de ter uma visão sistêmica sobre a gestão da escola e tudo o que a circunda. O primeiro passo para

exercê-la é ter o conhecimento teórico básico das diferentes áreas da instituição. “Entender o contábil, jurídico, pedagógico, administrativo. Tem que ter uma visão sistêmica.”

Tendo o conhecimento teórico e a habilidade de ter uma visão sistêmica, o ocupante do cargo de diretor necessita ter a atitude de estar aberto às opiniões e comunicados de seus companheiros. Justamente por saber “de tudo um pouco”, o diretor deve saber interagir com aqueles que possuem o conhecimento profundo de determinados assuntos da escola.

Além disso, é preciso que o diretor da escola também tenha um olhar sobre o ambiente macro em que está inserida a escola. Segundo a entrevistada, o gestor deve ter “o mínimo de capacidade de relacionamento com a comunidade externa, pois a escola está dentro de um contexto de sociedade [...] O colégio não é uma ilha”.

Assim, esta competência exige que o diretor tenha a consciência de que a escola é um órgão composto por subsistemas que interagem entre si, mas que, além disso, é uma organização que também está inserida dentro de um contexto macro de sociedade.

Para um melhor entendimento do todo, abaixo segue o quadro resumo com todas as competências individuais mapeadas para o cargo de diretor escolar da Escola C e uma breve descrição de cada.

Tabela 5 - Competências individuais de diretor da Escola C

ESCOLA C	
a) Orientação para resultados	• Conhecimentos de gestão e administração financeira • Orientação para resultados de maneira que também atenda a filosofia da escola
b) Gestão de pessoas	• Conhecimentos de técnicas e processos de gestão de pessoas • Saber trabalhar o relacionamento entre colaboradores • Distribuir responsabilidades e tarefas • Convicções em suas decisões
c) Orientação estratégica	• Conhecimento sobre o planejamento da escola • Habilidade em resolver problemas inesperados • Saber trabalhar em situações de pressão
d) Visão sistêmica	• Conhecimento técnico básico das áreas da escola • Saber trabalhar em equipe • Ter visão sistêmica do micro e do macro • Aberto ao diálogo com os companheiros

Fonte: dados da pesquisa

4.2. PROBLEMAS QUE AFETAM O DESEMPENHO DO CARGO DE DIRETOR

Visando alcançar um dos objetivos específicos desta pesquisa, identificaram-se quais são os principais problemas que afetam o exercício do cargo de diretor escolar. Após a análise das três entrevistas, chegaram-se aos aspectos que mais foram citados por todos os entrevistados ou que, se não foram unânimes, representam um grande empecilho no dia a dia do diretor. Assim, constataram-se os seguintes diferentes problemas.

4.2.1. Transição não estruturada

A inexistência de qualquer transição para o cargo de diretor foi um dos pontos mais criticados ao longo das entrevistas. Nos três locais analisados, a não preparação para a transição do cargo gerou diversos problemas em diferentes níveis de complexidade. Os que mais assinalaram terem sido prejudicados por este problema foram a diretora da Escola A e, principalmente, o diretor da Escola B. A diretora da Escola C também relata algumas dificuldades, porém estas em um menor grau do que os demais entrevistados.

Dentro da Escola A o principal problema foi justamente a falta de qualquer espécie de processo de transição. A Entrevistada A relata que nenhum período em trabalho conjunto com o antigo diretor foi possível realizar. Como já foi dito no presente trabalho, nem mesmo uma conversa de alinhamento entre os diretores existiu. Desta forma, a própria admite que a falta de um processo de transição gerou uma série de trabalhos desnecessários.

Devido a sua situação financeira, a Escola A necessitava de mudanças estruturais em sua gestão. Apesar disso também gerar as suas complexidades, este fato eximiu a diretora de seguir os mesmos modelos de seu antecessor, pois para a comunidade escolar a mudança era algo esperado. Assim, as maiores dificuldades implicaram no conhecimento da organização e de seu sistema, mas não de seus processos e modelo de gestão, pois estes necessitavam de alterações.

Já o Entrevistado B foi o que mais sofreu com a falta de um processo de transição bem estruturado. Apesar de a Escola B ser a única com um processo de seleção para o cargo claro e com critérios definidos, a sua transição é feita de modo abrupta. O entrevistado B aponta como a raiz do problema a falta de preparação para este momento de troca. Um dos motivos para que isso não ocorra, é o fato de que muitos diretores de escola ficam além do seu tempo útil ocupando o cargo, não preparando assim nenhuma espécie de transição.

> Diretor de escola tem um tempo de vida útil. Estudiosos afirmam que o tempo de 7 anos é o ideal. 10 anos é o limite.
> O que acontece com muitas instituições, principalmente quando elas têm um caráter/vinculo religioso: As escolas são muitas vezes administradas como uma comunidade religiosa, e isso é um problema muito sério. Porque a impressão que se

> tem é que o diretor assume a frente da instituição e só vai sair dali o dia que ele não tiver mais condições, e isso não é planejado.

Esta afirmação do Entrevistado B, encaixa-se perfeitamente nos demais colégios analisados. Em nenhuma das outras duas escolas mencionou-se sobre qualquer espécie de ”prazo” de mandato de diretor. O Entrevistado B segue relatando também sobre as suas experiências anteriores em outras escolas e de como estas falhas na transição não são uma exclusividade das escolas analisadas.

Além disso, ao contrário da diretora da Escola A, a falta da gestão do conhecimento prejudicou muito o Entrevistado B. A Escola B possui uma estrutura muito maior e uma situação financeira muito mais confortável do que a primeira instituição analisada. Sendo assim, a cobrança pela manutenção dos resultados e também de ações de melhoria é muito maior para o diretor da Escola B. O fato de não ter acesso aos registros, modelos, processos ou qualquer outro tipo de documentos referentes ao dia a dia da escola geraram grandes prejuízos para o exercício de seu cargo.

> Uma das piores coisas que podem acontecer com o gestor da escola é quando (...) ele recebe uma maquina formatada, ou seja, novinha para iniciar o trabalho do zero, isso é a pior coisa que pode acontecer.
> Pois existe uma historia, existe uma caminhada, um trabalho construído, tu não vai começar um trabalho do zero. E se você não recebe esse grupo de informações do que já foi construído, hoje, via sistema, você fica muito tempo à deriva. As coisas vão caindo no seu colo e você não consegue trabalhar.

Para solucionar este problema, o diretor da Escola B acredita que é necessário que a pessoa que irá suceder no posto de diretor passe um ano com a simples função de acompanhar a rotina da escola e com isso aprender todos os seus processos. “Isso não é custo, isso é investimento.” O período de um ano se dá porque é neste intervalo de tempo que ocorre todo um ciclo escolar.

Justamente por ter, de uma forma ou de outra, ocorrido isto que falou o Entrevistado B, a Escola C foi a que menos relatou dificuldades geradas pela transição do cargo de diretor. Segundo a Entrevistada C, ela ocupou o cargo de vice diretora por 10 anos. Além disso, sua antecessora incentivava muito a sua participação em diversas ações de gestão, não havendo assim nenhuma questão ou processo que fosse de desconhecimento da entrevistada.

Desta forma, os problemas enfrentados pela Entrevistada C foram mínimos, principalmente se comparados aos das outras duas escolas. As dificuldades apontadas no início do exercício de seu cargo se limitaram ao desafio de assumir novas responsabilidades e a dificuldade em delegar atividades, ou seja, nada relacionado ao processo de transição.

Embora a Escola C não tenha apresentado muitas falhas no seu processo de transição, este é um problema que está presente em boa parte das instituições de ensino particular. O próprio entrevistado B relatou experiências anteriores a sua atual escola, onde também sofreu com as consequências de uma transição não estruturada.

O cenário encontrado é de diretores que assumem o cargo, porém sem previsão de saída, o que dificulta elaborar qualquer planejamento de troca gradual da pessoa que ocupe o cargo. Para agravar, a troca é muitas vezes realizada em situações emergenciais, seja por questões financeiras ou por que a pessoa em exercício no cargo não tem mais condições de saúde para permanecer.

É extremamente importante que as escolas estruturem esta transição. Como foi visto, o mau planejamento gera inúmeros problemas e empecilhos para quem irá assumir o cargo. Uma execução correta e bem estruturada desta etapa gerará um maior tempo hábil para que o novo diretor pense na gestão da escola, realizando assim as mudanças e ações de melhoria o quanto antes em sua gestão.

4.2.2. Dificuldade de seguir o planejamento

Unânime entre as três escolas analisada, a dificuldade em seguir o planejamento foi apontado como um dos grandes problemas do cargo de diretor. Nas três instituições estudadas, identificou-se que em todas havia um planejamento traçado pela direção e sua equipe, projetando todo o ano escolar. Porém em todos também foi relatado que devido à dinamicidade do dia a dia da escola, seguir a risca este planejamento é quase uma tarefa impossível.

Analisando os insumos, é muito difícil diagnosticar a causa para esta dificuldade de alinhar o que é planejado e o que é executado. Deve-se lembrar de que a dificuldade em seguir o planejamento não é uma exclusividade do setor da educação, sendo algo muito comum em diversas outras organizações.

Além disso, todos os diretores demonstraram ter uma visão muito rígida quanto ao planejamento. Para os entrevistados, aquilo que foi traçado no início do ano, deve ser seguido à risca, sendo visto como anormal qualquer alterações no planejamento devido às adversidades do dia a dia, mesmo que sejam situações que fogem do controle de qualquer gestor. Como já descritos no presente trabalho, foram citados como exemplos destas situações a falta inesperada de um professor por questões médicas, saídas a campo que acabam canceladas ou alunos que se lesionam na educação física. São questões que realmente não estão dentro da alçada do gestor, mas que fazem parte do dia a dia escolar.

Entretanto é válido fazer a reflexão se esta dificuldade também não está ligada a outros fatores. Como já foi dito, uma transição mal estruturada pode gerar uma série de atrasos e retrabalhos para escola, o que certamente irá influenciar negativamente na execução do planejamento.

Uma melhor distribuição de tarefas e organização da agenda do gestor também auxilia para evitar este problema. Em um primeiro momento, a Entrevistada C relata que tem dificuldades em delegar as tarefas. Mais adiante na sua entrevista, ela comenta sobre como é difícil gerenciar o planejamento, execução e avaliação das ações da escola. “Às vezes sinto que a rotina da gente está tão grande que a gente é absorvida pela execução, tendo pouco tempo pra avaliação e o próprio planejamento acaba sendo muito rápido. Eu me sinto em muitos momentos em atraso.”

Assim, é preciso uma profunda análise interna em cada escola, buscando identificar a origem do desalinhamento entre o planejamento e execução, para então tomar as medidas cabíveis solucionando esta questão.

4.2.3. Desvalorização do papel da escola

A desvalorização do papel da escola na sociedade, principalmente por parte das famílias, é, sem dúvida, o principal ponto criticado pelos entrevistados. Todos os três fizeram questão de salientar o quão a mudança sobre como os pais veem a escola afeta o dia a dia do diretor.

Segundo todos, muitos pais veem a escola como a única responsável pela formação de seu filho, transferindo assim para a instituição toda a responsabilidade

sobre a educação da criança. O Entrevistado B é enfático ao dizer que escola não educa, ensina. “A educação vem de berço.” A Entrevistada A vai mais além e lamenta a desvalorização do papel da escola por parte de algumas famílias. Para ela, administrar a relação entre família e a real necessidade que especificamente um aluno tenha, é o aspecto mais trabalhoso do seu dia a dia.

> Quando famílias não valorizam a escola, e acham que a escola quer interferir na vida do filho. Tentam, digamos assim, amedrontar a escola. E isso é ruim. Então tem que tentar mostrar para os pais que a escola é parceira, que se às vezes a escola põe algum limite é porque a escola tem uma experiência na área e esse limite hoje talvez a família não entenda, mas vai entender lá na frente.

Assim como os outros dois entrevistados, a diretora da Escola C cita como uma das suas maiores frustrações no cargo o fato de muitos pais esperarem da escola atribuições que não fazem parte do seu papel ou de sua filosofia. Além disso, em muitas situações não há a possibilidade de diálogo com as famílias, o que agrava ainda mais a situação.

Por ser uma questão que tem sua origem externa à escola, é difícil identificar algumas possíveis soluções. A consequência disso é que cada vez mais se tornam necessárias para os diretores as competências de relacionamento interpessoal e a gestão de conflito com os responsáveis dos alunos, neutralizando assim este problema.

4.2.4. Dificuldades financeiras

Das três escolas analisadas, duas apontaram estarem vivendo ou saindo de situação de dificuldades financeiras. A única que não fez nenhuma menção a qualquer tipo de dificuldades nesse sentido foi a Escola B. A Escola B, como já descrito, possui mais de 1400 alunos, tendo, entre as instituições analisadas, a maior mensalidade. Com a maior parte do seu público oriundos das classes A e B, a Escola B possui uma situação econômica bastante estável.

Por outro lado, tanto a Escola A, quanto a Escola C, não possuem a mesma situação financeira. Como já relatado, a Escola A vem se recuperando de uma forte crise que a assolou nos últimos anos, tendo o seu auge em 2009, quando foi cogitado o fechamento da instituição. Já na Escola C, a situação financeira não foi tão grave,

porém exigiu medidas mais radicais, como o aumento da mensalidade e corte na folha de pagamento.

Apesar de a causa de ambas as crises não ter a origem nas atuais gestões, é impossível não notar a influência que este cenário traz para o perfil de diretor de cada escola. Em momentos como este, competências que evoquem um lado mais administrativo e gestor passam a ter mais peso do que as que estejam ligadas pura e simplesmente à filosofia da escola.

Isto se torna nítido ao analisar a mudança de perfil de direção das Escolas A e C. Na Escola A, optou-se para assumir a direção uma pessoa com uma larga experiência administrativa, mesmo que esta não tivesse nenhuma pedagógica. Já na Escola C não houve esta necessidade de buscar alguém com experiência no mercado privado, porém exigiu-se da nova diretora uma postura muito mais orientada para resultados e eficiência de gestão, algo bem diferente da sua antecessora, caracterizada pelo diálogo e benevolência.

Como dito anteriormente, estes quatro problemas citados não necessariamente estão presentes nas três escolas identificadas e muito menos podem ser generalizado para todas as demais. Entretanto, foram questões abordadas pelos entrevistados, que, de uma maneira de outra, acabam por influenciar no seu dia a dia. Sendo os problemas de origem interna ou não, é de extrema importância que o gestor tenha identificado quais são as adversidades que atrapalham o exercício de seu cargo, pois este é o primeiro passo para corrigi-las.

4.3. ANÁLISE COMPARATIVA

Um dos principais objetivos deste trabalho foi verificar se as competências apresentadas para o cargo de diretor em cada escola teriam divergências entre as instituições. Assim, após realizado o mapeamento, pode-se identificar e realizar um comparativo entre as competências de cada escola.

A primeira constatação a que se chega é de que a maioria das competências são diferentes para cada escola. Na Escola A, por exemplo, encontram-se competências relacionadas diretamente com gestão e empreendedorismo, como, *"Gestão de projetos e processos"* e "*Domínio de metodologias educacionais*".

Já na Escola B, foram identificadas competências que exploram o relacionamento com a comunidade, uma das características principais da filosofia religiosa da escola. Competências como "*Gestão de relacionamento externo*" mostra como a doutrina pregada na escola influencia no exercício do cargo.

O mesmo ocorre na Escola C, porém com a questão do diálogo. Como já foi citada, a linha religiosa da Escola C prega pelo contato com o próximo e o diálogo como instrumento principal. Devido a isso, a sua competência organizacional exalta este relacionamento dentro dos valores da instituição, assim como se pede que o diretor tenha o diálogo como o meio de trabalhar a sua gestão.

Por outro lado, existem competências e objetivos comuns entre os cargos analisados. A mobilização e integração das equipes de trabalho é algo presente nas três escolas. Em todas as instituições foram mapeadas competências referentes a este papel do gestor de agregar as áreas da organização.

Apesar de não ser uma competência, identificou-se também como ponto em comum entre as escolas a exigência de o seu diretor ter a mesma orientação religiosa de sua mantenedora. Analisando os insumos, viu-se que a religião tem um papel muito importante na cultura destas organizações, sendo assim de extrema importância o diretor também partilhar dos mesmos princípios e valores.

Cultivar a mesma religião da mantenedora significa conhecer os valores, princípios e filosofia que esta prega, pois estes serão os pilares das ações dentro de cada escola. Por isso, não basta apenas "pertencer" a religião, mas também é importante conhecer e seguir os seus valores e filosofia. É preciso que cada diretor viva e pratique a sua religião.

Com muitas características e competências diferentes e algumas em comum, é extremamente importante ressaltar que não foi encontrado nenhum aspecto que seja necessário em uma instituição, porém totalmente insignificante para outra. Apesar de diferirem, todas as competências mapeadas seriam muito bem aplicadas em qualquer uma das três escolas.

Mesmo que na análise da Escola B não tenha sido apontado nenhuma tendência para orientação por resultados, ter um gestor que tenha essa preocupação com o lado financeiro e administrativo é extremamente importante, por exemplo. Assim como a

questão do relacionamento com a comunidade, tão citado pela Escola B, também é válido para outras duas escolas.

A importância do diálogo, característica principal da Escola C, é uma ferramenta importantíssima também para as demais escolas. Assim como a busca pelas novas tendências da educação, ressaltadas na Escola A, que certamente é igualmente realizada nas demais escolas.

Por isso, conclui-se que não existem competências que sejam exclusivas de alguma instituição, mas que o seu nível de importância varia conforme alguns fatores. Analisando as entrevistas, identificou-se que os três fatores mais influentes que determinam a prioridades das competências são: o tamanho da estrutura da organização, situação financeira da escola e os princípios da sua religião.

Existe uma correlação interessante de que quanto menor a estrutura organizacional, maior a centralização e personificação da gestão na figura do diretor. Dentre as três, a Escola A é a que possui a menor estrutura, assim centralizando a administração no diretor. Por isso a competência *"Gestão de projetos e processos"* torna-se tão importante para esta instituição.

Já a Escola C e, principalmente, a Escola B possuem uma estrutura maior. Sendo assim, ambos os diretores possuem equipes de apoio mais estruturadas e uma maior descentralização na tomada de decisões. Assim, são demandadas prioritariamente competências que estejam ligadas a motivação da sua equipe de gestão, ou de ter uma visão integrada de todas as áreas da escola.

A situação financeira da escola também exerce uma grande influência nesta priorização de competências. Em momentos de crise, as mantenedoras tendem optar por diretores que tenham um perfil mais administrativo ao invés de um perfil pedagógico. Dentre as escolas analisadas, a Escola A foi a que apresentou uma situação financeira mais complicada. Como consequência, a atual diretora indicada pela mantenedora tem sua formação de base em administração. Além disso, toda a sua carreira foi construída no ramo de empresas privadas ou organizações públicas, sem nunca ter algum tipo de experiência na área da educação. Isto demonstra claramente que a mantenedora da Escola A, no momento da indicação, priorizou as competências relacionadas à gestão em lugar das competências relacionadas à pedagogia.

Comparado com os outros dois entrevistados, há uma grande diferença quanto à trajetória de suas carreiras. Tanto o diretor da Escola B, quanto o da Escola C tem suas formações de base em pedagogia, sem nenhuma experiência de trabalho em organizações privadas. O diretor da Escola B, que possui a situação financeira mais confortável de todas as três, tem a opinião de que a formação básica do diretor deve ser pedagógica, pois esta é o propósito principal da escola. Já a Entrevistada C não é tão enfática nesta priorização do pedagógico, justamente por a Escola C estar também saindo de um momento de crise financeira.

Por parte da influência da orientação religiosa, é preciso avaliar também o grau de envolvimento da instituição com os valores e princípios de sua religião. A Escola A foi a que apresentou o menor grau deste envolvimento, o que acarretou no fato de não ter nenhuma competência ligada à filosofia de sua religião. Esta desconexão pode ser explicada pela crise financeira, que pôs em segundo plano as questões espirituais em detrimento das emergenciais, mas também pelo fato da atual diretora não ter nenhuma formação teológica sobre sua religião, sendo apenas praticante.

Nas outras duas instituições analisadas, o vínculo religioso e cultural com as respectivas mantenedoras demonstrou-se mais forte e, consequentemente, foram mapeadas competências relacionadas às filosofias religiosas das escolas. A Escola C foi a que demonstrou mais forte esta relação, o que pode ser explicado pelo fato de a sua diretora ser a única entre os três a ter uma formação teológica em conjunto com a profissional.

Assim, o que se percebe é que cada escola estabelece as competências requeridas para os seus cargos de diretores conforme a sua realidade. É válido ressaltar que alguns destes aspectos, como situação financeira e estrutura organizacional, são mutáveis. Desta forma, é impossível afirmar que haja um grupo de competências requeridas definitivas, pois elas podem ser alteradas conforme o cenário em que a escola se encontre.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procurou-se, baseado pela teoria estudada e pelos insumos obtidos com a pesquisa, mapear as competências requeridas para o cargo de diretor em três diferentes escolas. Além disso, buscou-se identificar quais são os principais problemas que afetam este cargo em cada escola, além de realizar um comparativo entre eles, analisando se há ou não divergências entre as competências.

Concluindo esta pesquisa, pode-se dizer que os três objetivos obtiveram suas respectivas respostas. Com a análise documental, observação *in loco* e entrevistas com roteiro semiestruturado, obteve-se insumos para identificar as competências organizacionais e individuais de cada escola. Indo além, após estruturados, os dados das entrevistas forneceram informações suficientes para diagnosticar quais são os principais problemas que circundam o posto de diretor.

Dentro dos problemas, chama atenção a reincidência da questão da falta de transição e de como esta causa os mesmos problemas para todas as escolas, independente do tamanho de sua estrutura. Apesar de ser um problema comum e com grandes consequências, pouco se mostrou no campo das ações alguma perspectiva de mudança. O fato de o mandato de diretor em escolas particulares não ter uma data prévia de encerramento, faz com que este problema seja ignorando, só sendo relembrado nos momentos de transição.

Outro ponto unânime e de análise interessante é o descrédito relatado por todos que a educação vem vivendo. Apesar de que a reação no primeiro momento em que se escuta esta afirmação é pensar na falta de apoio do Estado, o principal alvo das críticas são os pais dos alunos. É impossível determinar as principais causas disso, pois elas têm origem nas mudanças de comportamento da sociedade, sendo assim necessária outra pesquisa com enfoque antropológico para iniciar esta investigação.

Apesar deste descrédito por parte da sociedade, os entrevistados sempre citaram o papel social que a escola tem. É interessante ver que em suas visões, esta dicotomia entre a escola privada buscando a receita para se estruturar, mas também com o seu papel na sociedade enquanto instituição de ensino pode ser solucionada através de ações sociais da escola. Em duas das escolas analisadas, o

assistencialismo a pessoas carentes é visto como a forma de a escola privada contribuir para toda a sociedade.

Sem dúvida, estes trabalhos são muito importantes para as comunidades auxiliadas, entretanto, é válida a reflexão de que até que ponto estas ações podem ter um impacto de real mudança. É interessante pensar se a escola privada, como uma organização responsável pela transmissão de conhecimento, não poderia realizar projetos e outros trabalhos que visassem mudanças estruturais na sociedade, e não apenas ações paliativas para pessoas de vulnerabilidade social.

Quanto à orientação religiosa, como já dito no trabalho, esta tem influência direta na prioridade de cada competência. Ficou claro ao longo das análises que a base da filosofia religiosa acaba determinando quais devem ser as principais competências do diretor da escola. Até mesmo pelo fato de a análise ter sido feita entre pessoas do mesmo cargo em organizações diferentes, porém que têm a educação como o mesmo fim, não foi encontrado nenhuma competência exclusiva, ou seja, que é requerida em uma escola e totalmente desnecessária em outra.

Além da priorização das competências, o aspecto religioso também influencia na contratação de funcionários. Como visto, os diretores obrigatoriamente devem ter a mesma religião da mantenedora, sendo este o único cargo da escola com esta exigência. Entretanto, ficou nítido que na escolha de admissão entre duas pessoas de mesmas capacidades e uma delas tendo a mesma orientação religiosa da escola e a outra não, opta-se pela a que segue a religião.

É importante dizer que esta não é nenhuma atitude reprovável ou de segregação, pois se verificou que a religião é uma grande influenciadora da cultura interna da escola. Desta forma, este preterimento justifica-se pela busca de um maior alinhamento entre colaboradores e valores, princípios e cultura interna da organização.

Outro momento em que a influência da religião manifestou-se foi o modo como se deu o contato com as escolas e a realização das entrevistas. Na Escola A, marcada pelo viés mais administrativo e gestionário, a preservação da identidade da entrevistada e da instituição foi exigida com mais veemência. Além disso, a entrevista durou cerca de 40 min, sendo a mais rápida e objetiva de todas, e teve de ser interrompida, pois a

diretora tinha uma reunião de prospecção de parceiros na sequência, ressaltando a competência organizacional mapeada nesta escola.

A Escola B tem como sua principal característica o envolvimento e o incentivo da participação da comunidade. Como consequência, esta foi a entrevista que se conseguiu agendar com mais facilidade e agilidade, mesmo sendo esta a escola de maior porte entre as estudadas. Em apenas um contato com um funcionário da instituição, este já fez o encaminhamento para o diretor, que com uma simples troca de *e-mail* foi possível agendar a entrevista. É importante ressaltar que no momento da abordagem, foi dito pela instituição que a Escola B teria o maior prazer em participar da pesquisa, pois ela sempre busca colaborar com trabalhos que venham a contribuir para a sociedade. Junto a isso, é interessante comentar que o compromisso do diretor em sequência a entrevista era uma reunião com uma mãe de um aluno, mostrando que o atendimento de fato é uma prática frequente em sua rotina.

A Escola C, que demonstrou ter o vínculo religioso mais forte, foi a última a ser entrevistada. Isto se ocorreu devido ao fato de a diretora somente ter tempo disponível após as comemorações da Páscoa, pois esta é a data mais importante para a religião católica, culminando assim numa série de atividades especiais na escola para celebrá-la. Passada as comemorações, a entrevista com a Entrevistada C foi a que teve a maior duração, tendo passado mais de uma hora de conversa. Isto só reforça ainda mais a conclusão de que o diálogo na Escola C é uma prática extremamente valorizada.

Estas particularidades de cada entrevista vêm a corroborar ainda mais às conclusões alcançadas ao fim deste trabalho. É extremamente interessante ver que aquilo que foi analisado nos documentos e na fala de cada entrevistado, se demonstrou também na prática através de simples ações do dia a dia de cada diretor.

Também é significativo ressaltar algumas das limitações desta pesquisa. Ao longo de toda a revisão teórica, identificou-se uma carência muito grande a respeito de estudos e literatura de práticas de gestão relacionadas à educação. Os poucos trabalhos encontrados tem o seu enfoque ainda na discussão de se é correto ou não usar conceitos da administração na gestão escolar ou se esta deveria ter suas próprias abordagens. Além disso, quase em sua maioria, a teoria existente aborda as questões da escola pública, tendo sido encontrado muito pouco sobre a escola privada. Alguns

poucos autores, como Luck (2009) e Libâneo (2010), vão mais além e possuem análises sobre o papel do gestor em instituições ensino. Desta forma, para se realizar o mapeamento das competências e as análises feitas, recorreu-se aos instrumentos e práticas utilizados pela administração em organizações de trabalho, embora estas não sejam unânimes entre os estudiosos da escola como organização. Outra limitação desta pesquisa foi a falta de validação das competências junto aos gestores e colaboradores das escolas.

Mesmo com estas limitações, os resultados obtidos com este trabalho são avaliados como extremamente satisfatórios. Não apenas no âmbito das conclusões alcançadas para cada objetivo específico traçado, mas também em toda gama de conhecimento adquirido que circunda a execução de um trabalho deste nível.

Entende-se que por ser um trabalho de caráter qualitativo, as conclusões alcançadas não podem ser replicadas para as demais escolas particulares de Porto Alegre. Entretanto, estes resultados podem ser o primeiro passo para futuras pesquisas, que a partir do mapeamento das competências, possam implementar de fato instrumentos de melhoria, como a criação de treinamentos e desenvolvimento para este cargo, assim como uma melhor estruturação do processo de seleção para o posto de diretor escolar.

No âmbito individual, todo o processo da construção deste trabalho foi importante para o amadurecimento como administrador, tanto na esfera do conhecimento teórico, como, principalmente, nas percepções coletadas no campo de pesquisa. Entretanto, o principal ponto que chama atenção do autor deste presente trabalho não está relacionado ao seu objetivo geral. Mesmo que não abordado diretamente nas entrevistas, foi unânime a importância dada ao fato de a pessoa ser apaixonada pelo tema da educação. A maior satisfação para todos os diretores é ver o crescimento dos alunos, não só em termos de conhecimento, mas a sua formação como cidadão.

Isto leva a reflexão de quão importante é o tema da educação para o futuro da sociedade, e de quão ela é tratada sem a sua devida atenção por todos. A falta de qualquer tipo de incentivos faz com que somente pessoas apaixonadas por esse tema abracem esta causa. Esta situação fica mais preocupante quando nota-se que todo o

presente trabalho foi realizado em instituições particulares que, como é conhecimento de todos, vive uma situação muito menos desoladora em relação ao ensino público.

Assim, registra-se a conclusão final de que, mais do que a elaboração de novas práticas e ferramentas de gestão, a educação dentro da sociedade brasileira necessita de mudanças estruturais na forma como é encarada, e não apenas de ações pontuais que amenizam suas lacunas e postergam qualquer esperança de uma mudança significativa neste cenário.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, v. 1, p. 241-274, São Paulo: FVC, 2010.

ANTONELLO, Cláudia Simone. **Alternativas de Articulação Entre Programas de Formação Gerencial e as Práticas de Trabalho**: uma contribuição no Desenvolvimento de Competências. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Administração UFRGS, Porto Alegre, 2004.

ANTONELLO, Cláudia Simone; RUAS, Roberto. Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba , v. 9, n. 2, Junho 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552005000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

ANTONELLO, Cláudia Simone. **A Noção de Competência:** abordagens e definições. Texto de Apoio disciplina Desenvolvimento de Competências, Curso de Especialização em Negociação, EA/PGA/UFRGS, Mimeo, 2010a.

ANTONELLO, Cláudia Simone. **A Noção de Competência:** emergência do conceito e abordagens. Texto de Apoio disciplina Desenvolvimento de Competências, Curso de Especialização em Negociação, EA/PGA/UFRGS, Mimeo, 2010b.

ÁVILA, Sueli de Fátima. **Novas demandas de formação profissional no capitalismo contemporâneo**: Adaptação ou Autonomia? Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/76T.pdf> Acesso em: 11 nov. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**: 2012 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL, Lei de Diretrizes; DE DIRETRIZES, Lei. Bases da Educação Nacional. **Lei**, v. 9394, p. 96, 1996.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006.

BOTERF, Guy. Le. **De la compétence**. Paris: Les éditions dórganisation, 1994.

BOTERF, Guy. Le. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOTERF, Guy. Le. **L'ingénierie des compétences**. Paris: Les editions d'organisation, 1999.

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

CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa Maria. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas – FGV, Série Gestão de Pessoas, 2005.

CARVALHO**,** Antônio Ivo de, et al. **Escolas de governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação.** Brasília: ENAP, 2009.

CRESWELL, J. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3ª. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 33-44. São Paulo, 1992.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, 2009.

DRUCKER, Peter. **A administração de organizações sem fins lucrativos**. Princípios e práticas. 4ª. Ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

DUTRA, Joel Souza. et al. **Gestão por competências**. São Paulo: Gente, 2001.

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

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar:** um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1984. (Coleção Educação Contemporânea).

FREITAS, Isa Aparecida & BRANDÃO, Hugo Pena. **Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências.** Anais do 29° Encontro Anual da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD. Brasília: ANPAD, 2005.

FVC. Fundação Vitctor Civita. **Estudos e pesquisas educacionais**. Nº1. São Paulo: FVC, 2010.

GUIMARÃES, Tomás de Aquino; BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; BRANDÃO, Hugo Pena. Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Cap VI: O sistema de organização e gestão da escola** In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf > Acesso em: 10 jun. 2014.

LUMERTZ, Juliana Selau. **A gestão democrática da educação**. In: A parceria público-privada na educação: implicações para a gestão da escola. Porto Alegre, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. In: Pesquisa de marketing:** uma orientação aplicada 6. ed. Porto Alegre : Bookman, 2012.

_____; MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. 1932.

MARIUCCI, Sérgio Eduardo. **A formação do gestor escolar em escolas católicas:** estudo sobre o perfil do gestor e sua relação com a qualidade da educação. Porto Alegre. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SergioMariucci-ComunicacaoOral-int.pdf> Acesso em: 12 jun. 2014.

MCI - Management Charter Initiative (1990). **Management standars**. London: Autor.

MICHAUX, Valéry. Articular as competências individual, coletiva, organizacional e estratégica: esclarecendo a teoria dos recursos e do capital social. **RETOUR et al. Competências Coletivas: no limiar da estratégia.** Porto Alegre: Bookman, 2011

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 2, 1996.

OLIVEIRA, D. P. R., **Planejamento Estratégico, Conceitos metodologia práticas**. 22.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **A noção de competência**. IN: *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTO, Marcelo Antoniazzi. **Missão e Visão organizacional:** orientação para a sua concepção. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1997_T4105.PDF>. Acesso em: 23 set. 2013.

PRAHALAD, Coimbatore Krishnarao; HAMEL, Gary. **The core competence of the corporation**. *Harvard Business Review*, v. 68, n. 3, p. 79-91, May/June 1990.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração:** guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

RUAS, Roberto; ANTONELLO, Cláudia Simone.; BOFF, Leonardo. **Os novos horizontes da gestão**: Aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, Roberto. **A Gestão das Competências Gerenciais e a Aprendizagem nas Organizações**. Documento Preliminar, PPGA/UFRGS, POA, Mimeo, 2 Versão, 32 p., 2001.

RUAS, Roberto. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **RAE-Revista de Administração de Empresas. São Paulo. Vol. 43, n. 2 (abr./jun. 2003), p. 55-63**, 2003. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19650/000369832.pdf?sequence=1> Acesso em: 10 jun. 2014.

SANDER, Benno. **Gestão da Educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. São Paulo: Autores Associados, 1995.

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

ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perfil e histórico do entrevistado

- Perguntas demográficas
    - Idade ou faixa etária
    - Formação (graduação e pós-graduação). Saber se tem formação específica em gestão
    - Há quanto tempo atua no magistério
    - Há quanto tempo é diretor
- Tu já havias tido o papel de gestor em alguma outra organização

Inicialização ao cargo de diretor

- Como se deu o processo de seleção / escolha para o cargo
- Existiu algum tipo de período de treinamento e preparação quando fostes promovido/ contratado para o cargo de diretor?
- Qual foi a tua principal dificuldade no início como diretor?
- Existe algum tipo de conhecimento que acreditas que teria sido importante ter aprendido antes de exercer o cargo de diretor?
- Que recomendações você faria a um diretor iniciante sobre o seu papel como diretor de uma escola?

Rotina de trabalho

- Qual é a rotina de seu trabalho como diretor da escola? Que assuntos tomam mais o seu tempo? Que assuntos são mais difíceis de lidar?
- O que lhe dá satisfação no exercício de seu cargo?
- O que lhe provoca insatisfação no exercício de seu cargo?
- O que você gostaria de fazer como diretor e não consegue? Por quê?
- Que normativas legais disciplinam o exercício do cargo de diretor?

O papel do diretor

- O que caracteriza um bom diretor? Que competências ele precisa ter para ser considerado um bom profissional?
- Quais as características que uma pessoa deve ter para ser um bom gesto escolar?
- Qual tu acreditas que é a função do diretor escolar?

A gestão

- Existe uma equipe te auxilia na gestão da escola? Se sim, como é a sua composição?
- Quais foram os principais feitos da tua gestão?
- Como tu vês essa relação entre escola como instituição privada que necessita ter o lucro para se manter ativa e a escola com o seu papel social?

Mantenedora

- Como se da a relação com a mantenedora?
- Ela influencia diretamente nas decisões da escola?