

# INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A AVALIAÇÃO DE GESTORES: SIMILARIDADES E DIFERENÇAS

<https://doi.org/10.5902/2318133887317>

Renata Maria Sobral<sup>1</sup>  
Hélida Lúcia Paulini<sup>2</sup>  
Paulo Sérgio Garcia<sup>3</sup>

## Resumo

Com premissas relacionadas à formação do gestor escolar, elementos da avaliação de desempenho do profissional começaram a surgir como um procedimento para auxiliar nas melhorias. Neste sentido, a avaliação de gestores se tornou mais do que uma opção. Este estudo teve como objetivo analisar os instrumentos que têm sido utilizados para avaliação de gestores escolares, numa das regiões mais ricas do Brasil. Utilizou-se metodologia qualitativa, a partir de análise de documentos. Os resultados revelaram inconsistências nos instrumentos examinados. Destacamos a falta de clareza nos objetivos, alta similaridade entre os aspectos usados para avaliar o diretor ou o coordenador pedagógico e, sobretudo, ausência de critérios de qualidade, tornando os instrumentos mais subjetivos e inconsistentes, comprometendo a validade e a utilidade dos resultados obtidos. Palavras-chave: avaliação; instrumentos; qualidade.

## INSTRUMENTS USED FOR THE EVALUATION OF MANAGERS: SIMILARITIES AND DIFFERENCES

## Abstract

With premises related to school manager education, elements of professional performance evaluation began to emerge as a procedure to assist in improvements. In this sense, manager evaluation has become more than an option. This study aims to analyze the instruments that have been used for evaluating school managers in one of the wealthiest regions of Brazil. A qualitative methodology was employed, based on document analysis. The results revealed inconsistencies in the examined instruments. We highlight the lack of clarity in objectives, high similarity between the aspects used to evaluate the principal or the pedagogical coordinator, and above all, the absence of quality criteria, making the instruments more subjective and inconsistent, compromising the validity and usefulness of the obtained results.

Key-words: evaluation; instruments; quality.

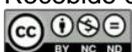
<sup>1</sup> Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil. E-mail: [renata.sobral@uscsonline.com.br](mailto:renata.sobral@uscsonline.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6485-2032>.

<sup>2</sup> Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil. E-mail: [helida.thomazini@uscsonline.com.br](mailto:helida.thomazini@uscsonline.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9813-1284>.

<sup>3</sup> Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil. E-mail: [paulo.garcia@online.uscs.edu.br](mailto:paulo.garcia@online.uscs.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4840-391X>.

Crítérios de autoria: os autores, coletivamente, realizaram a concepção, criação e consolidação do artigo.

Recebido em 29 de março de 2024. Aceito em 22 de julho de 2024.



## Introdução

A busca pela ampliação da qualidade educacional tem imposto novos desafios para a gestão escolar. Paralelamente, tem pressionado os gestores a adquirirem novas competências, habilidades e conhecimentos. A atuação como gestor escolar tem demandado o desenvolvimento de um perfil que articule e congrege maiores responsabilidades frente à comunidade, às secretarias de Educação e aos demais órgãos oficiais.

Os gestores escolares desenvolvem tarefas de ordem política, administrativa, além de atuarem na gestão de recursos financeiros, do patrimônio da escola e dos recursos materiais da instituição. Além disso, devem atuar no clima escolar, na gestão democrática e em ações com a comunidade escolar, entre outras questões (Lück, 2009). Neste contexto, de busca por melhoria a partir da gestão escolar, a avaliação de desempenho do profissional é um procedimento que pode e visa a auxiliar nas melhorias.

Nas referências sobre a avaliação de desempenho, deveria estar subentendido o processo sistemático de coleta de dados, orientado por critérios pré-estabelecidos e conhecidos por aqueles que serão avaliados, possibilitando a formação de um julgamento de valor baseado em evidências (Rogers; Badham, 1994), e a tomada de decisões relativas a desenvolvimento pessoal e planejamento. Este processo requer que os gestores escolares participem da elaboração de indicadores e da coleta de dados que demonstrem seu desempenho. Todavia, como indicou Reifschneider (2008), ao invés de uma avaliação de desempenho, o que se faz é um julgamento de valor sem base concreta, sem critérios definidos ou válidos, frequentemente comunicado *post factum* ao funcionário. Tal atitude, ainda segundo a autora, é tributária da falta de preparo e de entendimento sobre o processo por parte dos gestores.

Várias pesquisas têm procurado compreender e discutir a relevância da avaliação de desempenho (Pacheco, 2007, Rabaglio, 2001; Reifschneider, 2008; Ferreira, 2013). Tais autores discutem também sobre um sistema de avaliação da gestão escolar e o desempenho dos gestores escolares. Mendes (2017), num estudo realizado na Secretaria de Educação do Amazonas, descreveu os diferentes instrumentos aplicados aos gestores. A autora sugeriu que o instrumento fosse revisto por inconsistência, tais como falta de padrões e de objetivos mais esclarecedores para a função que está sendo avaliada. Uma pesquisa realizada pelo Observatório de Educação do Grande ABC mostrou, em apenas um município, que os instrumentos para a avaliação de diretores, assistentes e coordenadores pedagógicos eram semelhantes, deixando de considerar certas nuances específicas de cada função. Esses instrumentos careciam de uma abordagem específica e muitos deles eram genéricos, aplicáveis a uma variedade de atividades profissionais.

Neste estudo, nosso interesse foi analisar os instrumentos que têm sido utilizados para avaliação de gestores escolares, a fim de cotejar e relacionar os dados encontrados com a literatura.

## Avaliação de gestores escolares

Mata et al. (2016), apontaram que a semelhança entre a gestão escolar e a empresarial está relacionada às teorias administrativas, as quais podem ser aplicadas em diversas organizações. Assim, as diretrizes fornecidas para a gestão de desempenho também são utilizadas na avaliação do desempenho dos profissionais que trabalham nas

escolas. Oliveira et al. (2013), mencionam que a avaliação é uma ferramenta que pode potencializar ou inibir o desempenho dos funcionários e a produtividade. Além disso, tal instrumento pode ser usado em organizações privadas ou públicas. Segundo Marras (2012), a avaliação é um acompanhamento sistemático do desempenho das pessoas no trabalho. Trata-se de um instrumento de gestão que inicialmente teve por objetivo acompanhar o desempenho do trabalho de uma pessoa, com base em suas atividades.

Quando sistemas avaliativos são instituídos nas organizações, podem se transformar em uma grande preocupação para as equipes, responsáveis por aplicar essa avaliação. Alguns motivos podem dificultar essas ações, tais como: avaliação relacionada com a promoção funcional; os procedimentos diferenciados adotados; a falta de compromisso do avaliado e do avaliador, entre outras. (Reifschneider, 2008).

Internacionalmente, há uma tendência, com um aumento da ênfase na prestação de contas, para se regular as atividades educacionais, tanto por parte dos governos quanto por organizações internacionais, como a OCDE, Banco Mundial e a Unesco, que exercem influências significativas nas políticas educacionais ao redor do mundo. Nesse contexto, a avaliação tornou-se uma realidade inevitável para os gestores escolares e, portanto, merece especial atenção e análise quanto aos seus critérios.

Ao considerar o processo de avaliação dos gestores, Catano e Stronge (2007, p. 395) destacaram a multiplicidade de modelos de avaliação de desempenho, que podem variar em termos de exigência e muitas vezes apresentam contradições. Segundo os autores, três elementos devem ser considerados no processo de avaliação dos diretores escolares: a avaliação do desempenho dos diretores deve ser justa e equitativa; o desempenho dos diretores deve ser baseado no que se espera que eles façam; os instrumentos de avaliação do desempenho devem corresponder às expectativas enquadradas em padrões profissionais e estaduais. Isso implica em afirmar que os critérios de avaliação devem estar alinhados com as responsabilidades e atribuições específicas do gestor, garantindo que sejam avaliados de acordo com suas funções e metas estabelecidas.

Os autores indicaram que, em diferentes países, o processo de avaliação dos profissionais da educação varia significativamente. Em alguns, como no Reino Unido e nos EUA, agências independentes são encarregadas dessa tarefa, enquanto em outros, como na França, órgãos internos ao sistema escolar assumem a responsabilidade pela tarefa. Além disso, as abordagens em relação aos critérios de avaliação também divergem. Alguns países, como Canadá, Estados Unidos e Reino Unido, adotam modelos com padrões de desempenho predefinidos, enquanto outros, como a França, são construídos com base nos atores envolvidos no processo.

Uma análise dos diferentes modelos também revela divergências nas consequências do processo avaliativo. Essas podem incluir desenvolvimento profissional, progressão na carreira, alterações contratuais, remuneração ou a cessação das funções. Em alguns países como Espanha, Estados Unidos e França, a cessação do cargo só ocorre se os planos de recuperação não forem cumpridos, enquanto no Reino Unido, uma avaliação negativa leva diretamente à demissão.

No Brasil, não temos ainda um processo oficial. Desta forma, Estados e Municípios possuem, em geral, instrumentos improvisados, ou de outras áreas, para avaliar os gestores escolares. Todavia, recentemente foi publicada a matriz de referência para avaliação da gestão escolar (Brasil, 2021).

Descrita a partir das dimensões, tem seu fundamento legal nas resoluções n. 2, de 2019, e na resolução n. 1, de 2020, ambas do Conselho Nacional de Educação, que definiram as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica e amparam-se no parecer CNE/CP n. 22, de 2019 e no parecer CNE/CP n. 14, de 2020.

O parecer CNE/CP n. 4/2021 (Brasil, 2021), justifica a criação da matriz nacional comum de competências do diretor escolar pela necessidade de estabelecer parâmetros claros definindo as competências que devem guiar a atuação desse profissional. O documento adota uma estrutura dimensional, organizando diversas competências específicas para a função do diretor escolar. O objetivo é fornecer elementos que possam contribuir para um processo de acompanhamento contínuo da prática do gestor escolar, tanto no que diz respeito à sua formação inicial quanto à sua formação continuada.

Nesta perspectiva, segundo o referido parecer,

a matriz apresentada tem o escopo de parametrizar os diversos aspectos concernentes ao exercício da direção escolar, auxiliando na definição de políticas nacionais, estaduais e municipais, direcionadas para sua formação inicial e continuada, sua escolha, seu acompanhamento e avaliação de seu desempenho. (Brasil, 2021)

A parametrização adotada envolve quatro dimensões estabelecidas na matriz: político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal e relacional. Cada uma dessas dimensões é explorada abaixo, junto com as competências associadas.

A dimensão político-institucional, refere-se às demandas diárias do gestor em garantir o funcionamento adequado da escola e sua liderança frente à equipe e comunidade. Cinco competências são identificadas: liderança na gestão escolar, engajamento da comunidade, gestão democrática, responsabilização pela organização escolar e desenvolvimento de uma visão sistêmica e estratégica. Essas competências delineiam as responsabilidades do diretor para alcançar esses objetivos.

Já a dimensão pedagógica é considerada a espinha dorsal do trabalho do gestor, envolvendo atividades como acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, condução do planejamento pedagógico e apoio aos educadores. Aqui, cinco competências são destacadas: compromisso com as aprendizagens dos estudantes, planejamento pedagógico, apoio aos educadores, implementação dos documentos oficiais e processos de avaliação, e promoção do desenvolvimento profissional dos educadores.

A dimensão administrativo-financeira diz respeito ao gerenciamento da documentação, manutenção da escola e gestão dos recursos. Quatro competências são identificadas: coordenação das atividades administrativas, cuidado com o patrimônio e espaços da escola, coordenação do trabalho da equipe e gestão compartilhada dos recursos.

Por fim, a dimensão pessoal e relacional aborda as interações na escola, incluindo comunicação e gestão de conflitos. Aqui, as competências estabelecidas incluem cuidado com as pessoas, ação democrática, liderança e compromisso com o próprio crescimento profissional e habilidades de comunicação e gestão de conflitos.

Dessa forma, qualquer processo de avaliação da gestão escolar deve se basear nessas competências para orientar a prática e garantir os propósitos específicos da função em prol da qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes.

Todavia, é importante ressaltar as críticas direcionadas à matriz nacional comum de competências do diretor escolar. Tanto a Anfope, quanto o Forumdir expressam oposição a essa matriz. Eles argumentam que a tentativa de implantar uma matriz nacional comum ignora as diversas realidades e desafios enfrentados pelas escolas e educadores em todo o país. Na visão dessas entidades, ao adotar uma abordagem gerencialista centrada em competências padronizadas, a proposta desconsidera as particularidades locais, comprometendo a gestão democrática na educação brasileira. Para a Anfope e para o Forumdir, a gestão democrática deve ser flexível e adaptável às necessidades específicas de cada comunidade escolar, promovendo uma educação inclusiva e contextualizada para todos os estudantes.

A crítica à matriz não se limita apenas a essas associações. A Anpae também levanta preocupações, destacando a forte influência de concepções corporativas empresariais nas políticas educacionais contemporâneas. Nesse sentido, há uma tendência em priorizar uma abordagem gerencial e pragmática, muitas vezes em detrimento da integração entre teoria e prática. Isso sugere uma abordagem alienante, mantendo ênfase excessiva na formação prática dos professores nos cursos de licenciatura, em detrimento de uma formação embasada em fundamentos pedagógicos, sociais, políticos e éticos mais amplos.

As críticas em questão também consideram que, ao enfatizar exclusivamente as competências individuais do diretor, sem considerar o contexto histórico, social e pedagógico, a matriz perpetua uma visão gerencialista que sobrecarrega esse profissional. Além disso, ao impor esse modelo padronizado de gestão educacional, a matriz limita a autonomia e a criatividade dos diretores, afastando-os das realidades específicas de suas comunidades educativas. Essa abordagem estreita contradiz os princípios da educação cidadã e mina os esforços para promover uma gestão verdadeiramente democrática, baseada na participação coletiva. Em última análise, ao desconsiderar o trabalho colaborativo e coletivo, a matriz subestima o potencial transformador das práticas educacionais.

### **O Grande ABC Paulista**

A região do Grande ABC Paulista, que delimita o escopo desta pesquisa, está situada a Sudeste da Grande São Paulo e engloba sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, totalizando 829 km<sup>2</sup> de extensão. Cada um desses municípios possui características únicas que contribuem para a dinâmica econômica e social da região metropolitana. O Grande ABC movimenta o 2º PIB do Estado, só perdendo para a cidade de São Paulo (IBGE, 2020).

Com uma população total estimada em quase 3 milhões de habitantes, o Grande ABC apresenta uma densidade demográfica considerável, evidenciando a concentração urbana característica da região metropolitana de São Paulo. Destaca-se a diversidade populacional, especialmente nos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo, que abrigam uma mistura de classes sociais e culturais.

Apesar de viverem realidades distintas, as cidades da região têm problemas em comum. As enchentes e a necessidade de combater a criminalidade, por exemplo, são fatores que aproximam estes municípios. Por apresentarem estruturas diferentes, cada

cidade busca soluções para seus problemas, com base em suas especificidades. Estas demandas exigem avaliações estratégicas, para que seus governantes possam lidar com as questões que se estabelecem em cada uma delas.

A região do Grande ABC investe significativamente em educação, contando com uma extensa rede de escolas públicas e privadas. Os índices de alfabetização são expressivos e programas educacionais inovadores e parcerias público-privadas são importantes ferramentas para a formação de uma mão-de-obra qualificada, alinhada às demandas do mercado de trabalho local.

Além de sua relevância educacional, o Grande ABC é uma área industrial de destaque, com uma economia diversificada que engloba setores como o automobilístico, tecnológico, comercial e de serviços. Isso se reflete em uma renda média relativamente alta para a população da região, com muitos habitantes tendo acesso a empregos estáveis e bem remunerados.

Quanto aos dados educacionais, a região do Grande ABC apresenta índices bastante próximos em termos de taxa de escolarização, com uma variação de apenas 0,8 por cento entre a maior e a menor cobertura da região (IBGE, 2010). No que diz respeito ao Ideb, que avalia a qualidade da educação a partir do fluxo escolar e do desempenho dos alunos em avaliações, observa-se que as cidades apresentam índices similares, com destaque para São Caetano do Sul, que possui indicadores superiores tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais (Inep, 2021).

No tocante à gestão escolar, os diretores nos municípios podem ser nomeados ou selecionados por meio de processo seletivo, sendo que o panorama da região do ABC contempla três modalidades: concurso público, livre nomeação e modelo misto, onde há diretores designados por ambos os métodos mencionados anteriormente.

## **Metodologia**

Este estudo tem como objetivo analisar os instrumentos que têm sido utilizados para avaliação de gestores escolares na região do Grande ABC Paulista. Para sua realização, utilizamos a abordagem qualitativa (Silva; Menezes, 2000). Situados neste tipo de pesquisa, utilizamos as indicações da análise de documentos. O emprego de documentos em pesquisa enriquece a compreensão de objetos que demandam contextualização histórica e sociocultural. Segundo Cellard (2008), os documentos escritos são cruciais para reconstituir o passado, muitas vezes representando a maior parte dos vestígios da atividade humana em certas épocas.

Os documentos foram cedidos pelas respectivas secretarias de Educação de três municípios, doravante identificados como municípios A, B e C. Dois deles são indicados para realizar a avaliação do diretor escolar e dois do coordenador pedagógico. Assim, a amostra totaliza quatro instrumentos, que foram analisados com base na análise de conteúdos (Bardin, 1977; Chizzotti, 2006), com a utilização de códigos e descritores.

## **Resultados e discussões: as indicações dos instrumentos de avaliação de gestores**

Os documentos aos quais tivemos acesso apresentam-se com algumas informações em comum, de caráter obrigatório, como a identificação da escola em que o diretor ou

coordenador atua, seu e-mail, nome do avaliador e do avaliado. Os quatro instrumentos avaliam competências e habilidades do gestor escolar, conforme verifica-se na descrição dos mesmos.

### **Documento 1 do município A: instrumento para o diretor escolar**

O documento apresenta-se no formato digital, com o título *Professor na função de diretor*. Esta configuração nos parece facilitar o trânsito do processo avaliativo, pois os dados são transmitidos de maneira muito mais rápida. Todavia, registra-se que o objetivo do instrumento não é claro para os participantes, neste caso, o diretor escolar.

O documento está organizado com base em três campos de competências e habilidades, denominados: Compromisso, Relacionamento interpessoal e Prática pedagógica. Cada um deles apresenta itens relacionados às atribuições do professor que responde pela direção da escola, que são usados como referências para a avaliação a ser realizada e registrada sob a forma de resposta do tipo sim ou não.

A estruturação do instrumento com essa abordagem dicotômica de sim ou não, embora possa ser benéfica em determinadas situações, limita a coleta de dados a elementos que enfatizam apenas o que está certo ou errado, deixando de capturar nuances e detalhes essenciais. Portanto, essa abordagem pode simplificar em excesso a complexidade das questões avaliadas e não oferecer uma visão abrangente e precisa da situação.

O primeiro campo, intitulado Compromisso, apresenta nove itens: acompanhamento e coordenação das ações pedagógicas; acompanhamento e coordenação das ações das equipes de apoio/secretaria/cozinha; administração do tempo do gestor; assiduidade; acompanhamento e participação em projetos; valorização do ambiente como espaço de convivência ética; articulação com os órgãos colegiados; manutenção e conservação do prédio; gestão democrática.

Observamos que eles abordam a ação do diretor como profissional que acompanha o trabalho das diversas equipes da escola, que busca e valoriza a criação de um ambiente harmônico na unidade, que atua como um gestor democrático, que é assíduo e sabe administrar o seu tempo entre as diversas dimensões da gestão. A articulação com os órgãos colegiados, o envolvimento nos projetos desenvolvidos pela escola, bem como a manutenção e conservação do prédio também são aspectos apontados neste campo.

O segundo campo, Relacionamento interpessoal, é composto por quatro itens: diálogo com a comunidade; trabalho cooperativo; mediação de conflitos; estabelecimento de parcerias.

Podemos perceber a tentativa de induzir o diretor a realizar envolvimento com a comunidade, ter um bom relacionamento com as equipes que compõem a escola, compartilhar ideias com estes atores, mediar conflitos entre os diversos segmentos e a articular e manutenção de parcerias dentro e fora da unidade, com vistas a assegurar acesso, permanência e o avanço nas aprendizagens das crianças e estudantes.

O campo Prática pedagógica possui oito itens: elaboração do PPP e incentivo à autonomia; desenvolvimento de ações formativas com os funcionários; planejamento de momentos formativos de professores; envolvimento com o Conselho de Escola;

planejamento e participação em reuniões pedagógicas do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres; planejamento de eventos e reuniões de pais; atendimento às famílias; acompanhamento dos planos de trabalho

Observa-se, neste campo, que o diretor tem de se envolver no desenvolvimento de ações formativas, atuar no planejamento de diversas atividades de formação, participar de reuniões pedagógicas, reuniões de Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres, orientar as famílias e acompanhar os planos de trabalho. Além disso, o documento traz a questão de o profissional atuar na elaboração do PPP, buscando incentivar a autonomia e o trabalho coletivo na unidade.

A última parte do documento é destinada a eventuais comentários que o avaliador desejar fazer. Em seguida, o formulário deve ser enviado ou salvo, para garantir o encaminhamento das respostas elaboradas.

### **Documento 2 do município A: instrumento para o diretor escolar**

Assim como o documento 1, este também se apresenta no formato digital, com o título *Professor* na função de coordenador. Tal como estabelecido na avaliação do diretor, ele foi organizado na configuração de um formulário Google. A identificação da escola em que o coordenador pedagógico atua, seu e-mail, nome do avaliador e do avaliado também são obrigatórias. O instrumento também carece de informações claras sobre o objetivo do instrumento.

A organização por campos se repete: Compromisso, Relações interpessoais e Prática pedagógica. O formato das respostas também se mantém, bem como o campo final disponível para apontamento de eventuais comentários.

Há itens em comum na avaliação, se compararmos este documento com aquele destinado ao diretor, mantendo os mesmos campos de avaliação. Para o coordenador pedagógico, no item de Compromisso, há questões relacionadas à coordenação das ações pedagógicas, à administração do tempo, à assiduidade, e ao acompanhamento de projetos desenvolvidos na unidade. De maneira complementar, trata-se da valorização da convivência ética, da articulação com os órgãos colegiados e da participação da comunidade no cotidiano escolar. O documento aborda a questão da atuação do coordenador pedagógico dentro dos princípios da gestão democrática. Ao todo, são seis os itens que avaliam o Compromisso deste profissional no desenvolvimento de suas atribuições.

No campo Relacionamento interpessoal são quatro as questões apresentadas. Essas tratam do diálogo com a comunidade, da interação e compartilhamento de ideias para qualificar o trabalho da equipe, da mediação de conflitos e do estabelecimento de parcerias que potencializam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes. A análise revela atenção ao relacionamento do coordenador pedagógico para garantir a eficiência na comunicação e acompanhamento das ações docentes.

No aspecto da Prática pedagógica, o documento apresenta itens que abordam diversos aspectos: a contribuição do coordenador pedagógico no processo de discussão e elaboração do PPP, as ações formativas com os diversos grupos da escola, a organização e condução de ações formativas com a comunidade escolar, a organização de reuniões de pais, o apoio aos docentes nas relações e atendimentos às famílias, o acompanhamento

das aprendizagens das crianças, as ações de leitura e devolutiva dos diversos documentos produzidos pelos professores, o acompanhamento da prática docente e a proposição de encaminhamentos que visem à melhoria da qualidade do ensino.

Em suma, esses campos refletem a importância da coordenação das ações pedagógicas, do diálogo com a comunidade e do apoio aos professores. O compromisso envolve coordenação de projetos, convivência ética e gestão democrática. Nas relações interpessoais, destacam-se o diálogo, a mediação de conflitos e o estabelecimento de parcerias. Já na prática pedagógica, aborda-se desde a elaboração do PPP até o acompanhamento das aprendizagens, visando à melhoria da qualidade do ensino.

As críticas em relação a este instrumento são as mesmas das já realizadas no anterior. Todavia, acrescenta-se que o instrumento para coletar os dados sobre o coordenador pedagógico deveria ser diferente do diretor, pela especificidade das funções.

### **Documento 3 do município B: instrumento para o diretor escolar**

O documento apresentado configura-se como uma tabela de orientação para nortear a avaliação do diretor escolar. Trata-se de um documento que se constitui num instrumento para a avaliação das competências esperadas e alguns elementos denominados de macroindicadores. Este instrumento também não apresenta seu objetivo com clareza, trazendo apenas competência e macroindicadores, deixando para o avaliado o entendimento sobre o teor do instrumento.

O quadro 4, mostra o instrumento utilizado para a avaliação dos gestores, indicando as competências esperadas e os respectivos macroindicadores.

Quadro 4 –

Competências esperadas e macroindicadores.

Premissa	Competência	Macroindicador
Protagonismo	Protagonismo	Respeito à individualidade
		Promoção do protagonismo juvenil
		Protagonismo sênior
Formação continuada	Domínio do conhecimento e contextualização	Domínio do conhecimento
		Didática
	Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	Contextualização
		Formação contínua
		Devolutivas
Excelência em gestão	Comprometimento com o processo e resultado	Disposição para mudanças
		Planejamento
		Execução
Corresponsabilidade	Relacionamento e corresponsabilidade	Re-avaliação
		Relacionamento e colaboração

Replicabilidade	Solução e criatividade	Corresponsabilidade
		Visão crítica
		Foco em solução
	Difusão e multiplicação	Criatividade
		Registro de boas práticas
		Difusão
		Multiplicação

Fonte: autores.

O Protagonismo é a primeira premissa, que tem como competência a mesma atitude/capacidade. Os macroindicadores estão associados ao respeito à individualidade, a promoção do protagonismo juvenil e o protagonismo sênior. Não se observa, no entanto, critérios para compor o julgamento dessa premissa/competência, induzindo à subjetividade na coleta de evidências nessa avaliação.

A segunda premissa, Formação continuada, tem como competências indicadas o domínio do conhecimento e contextualização e a disposição ao autodesenvolvimento contínuo. Para evidenciar tais competências, os macroindicadores referem-se ao domínio do conhecimento, didática e contextualização.

A premissa intitulada Excelência em gestão, é a terceira no instrumento. A competência referente trata do comprometimento com o processo e com o resultado. Os macroindicadores relacionados a essa premissa são: planejamento, execução e reavaliação. Observa-se, novamente, que não existem critérios de qualidade das competências, tornando a subjetividade alta.

A Corresponsabilidade é a quarta premissa. Ela apresenta como competências avaliadas o relacionamento e a corresponsabilidade. Os macroindicadores a que se referem repetem-se na nomenclatura. Assim, corresponsabilidade é vista como premissa, como competência e como macroindicador.

A quinta e última premissa avaliada neste documento é a Replicabilidade, que tem como competências de referência a solução, criatividade e a difusão ou multiplicação. Os macroindicadores referentes a tais competências estão relacionados ao registro das boas práticas, a difusão e multiplicação dos mesmos, evidenciando o compartilhamento das ações.

O referido documento apresenta o quadrante da avaliação final, o qual indica, em sua nota mais alta, desde a necessidade de melhoria nos resultados, até o potencial apresentado além da função. Em sua nota média indica a melhoria nas competências, a necessidade de transformar potencial em desempenho. Já a nota mais baixa indica o risco da permanência do profissional e a necessidade de acompanhamento deste.

Quadro 5 –  
Quadrantes da avaliação final.

Avaliação das competências	3,1 a 4,0	Q3 Melhoria nos resultados	Q6 Melhoria nos resultados	Q9 Potencial além da função
	2,1 a 3,0	Q2 Melhorar nos resultados	Q5 Transformar potencial em desempenho	Q8 Melhoria nas competências
	1,0 a 2,0	Q1 Riscos na permanência do profissional	Q4 Riscos na permanência do profissional	Q7 Requer acompanhamento
		1,0 a 2,0	2,1 a 3,0	3,1 a 4,0

Fonte: autores.

No geral, percebemos que o instrumento apresenta uma amplitude excessiva e a falta de critérios de qualidade, o que pode dificultar a avaliação precisa e significativa. A falta de critérios pode levar a interpretações subjetivas e inconsistentes, tornando o processo de avaliação menos confiável e eficaz. Para melhorar o instrumento, é essencial estabelecer critérios objetivos e mensuráveis que abordem especificamente os aspectos-chave do desempenho a serem avaliados. Isso garantirá uma avaliação mais precisa, justa e útil para todos os envolvidos.

#### **Documento 4 do município C: instrumento para o coordenador pedagógico**

O documento está intitulado como *Avaliação do coordenador pedagógico*. Trata-se de um instrumento/formulário em que são avaliadas cinco competências: Liderança, Gestão de pessoas, Desenvolvimento profissional, Flexibilidade, Planejamento e organização. No entanto, destacamos, assim como nas outras análises realizadas, que o objetivo do instrumento não é claro para os participantes.

Tais competências são avaliadas por meio de indicadores. Cada indicador possui questões norteadoras e descritores para efetivar a avaliação, conforme descrito na sequência. A avaliação ocorre em uma escala, utilizando os níveis ótimo, bom, regular, insatisfatório.

Quanto à competência de Liderança, são quatro as indicações do instrumento: compartilhamento de saberes; viabilização do trabalho em equipe; desenvolvimento de ações de coordenação pedagógica voltadas para um espaço dialógico; Trabalho colaborativo de práticas gestoras e docentes

As questões norteadoras de tais indicadores estão direcionadas ao compartilhamento dos conhecimentos adquiridos, ao trabalho em equipe, a contribuição com a gestão democrática e participativa, se articula a formação com o aprimoramento da prática pedagógica dos professores e se as ações da coordenação pedagógica proporcionam ambiente favorável ao diálogo e às relações interpessoais.

A competência de Gestão de pessoas tem como indicadores dois itens: mobilização e articulação das ações pedagógicas e atuação do coordenador com foco em eixos de relacionamento intra e interpessoal.

No documento, observa-se questões relacionadas à postura adequada nos processos formativos e de acompanhamento pedagógico, e ao interesse em manter um clima adequado para o desenvolvimento de sua função, de modo a favorecer uma dinâmica de comunicação assertiva entre os membros da equipe.

Na competência de desenvolvimento profissional, há apenas um indicador e esse sinaliza a busca por novos conhecimentos para melhoria da atuação do coordenador junto aos professores e à equipe gestora. Trata-se de analisar o comprometimento do profissional aos objetivos do currículo, para o engajamento dos professores e a melhoria da aprendizagem dos estudantes, na articulação entre teoria e prática, buscando reflexão sobre sua experiência.

A competência de Flexibilidade, indica dois indicadores: orientação do trabalho coletivo e melhoria de ações pedagógicas e na correspondência entre teoria e prática. Para tais indicadores, os itens estão relacionados à necessidade do coordenador estudar e se aprofundar em temáticas que viabilizem o engajamento de sua equipe, sistematizando melhorias na prática pedagógica, e prestigiando o processo participativo nas tomadas de decisão.

Na última competência, Planejamento e organização, os indicadores apontam: acompanhamento e orientação sistematizada do trabalho pedagógico dos professores e acompanhamento dos resultados das aprendizagens dos estudantes.

Os indicadores referem-se à capacidade de identificar os pontos de atenção em demandas pedagógicas, propondo ações formativas com vistas a viabilizar o cumprimento das metas da escola e adotando instrumentos de acompanhamento e uso efetivo de resultados educacionais. Este instrumento também é amplo demais e não apresenta os critérios de qualidade como indicou Reifschneider (2008). Para a autora, acaba-se se realizando, com esses instrumentos amplos, um julgamento de valor sem critérios delineados ou válidos.

Em resumo, os documentos analisados revelam uma variedade de competências que estão intrinsecamente ligadas à Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021). Estas competências são abordadas de maneiras distintas, conforme evidenciado nos documentos dos municípios B e C. O documento 1 do município B, destaca as dimensões político-institucionais e administrativas-financeiras, enquanto o documento 1 do município C vai além, incluindo o comprometimento do diretor com os princípios do currículo escolar.

Além disso, observa-se que todos os instrumentos consideram aspectos relacionados à dimensão pessoal e relacional. Estes aspectos abrangem interações, gerenciamento de conflitos e comunicação eficaz.

Todos os quatro documentos reconhecem a importância das competências ligadas ao cuidado com as pessoas, à prática democrática do gestor, ao compromisso com o crescimento profissional e à habilidade de gerenciar conflitos na escola. Esses pontos destacam não apenas a diversidade, mas também a abrangência das habilidades necessárias para um diretor escolar eficaz, delineando assim um perfil multifacetado e complexo para os líderes educacionais.

Por outro lado, a análise dos instrumentos utilizados pelos municípios para coletar dados e avaliar gestores escolares, diretores ou coordenadores pedagógicos, revela inconsistências em relação aos padrões e a definição de objetivos.

Além disso, observou-se uma falta de especificidade, já que muitos dos instrumentos eram semelhantes e poderiam ser aplicados em uma variedade de atividades profissionais, não conseguindo capturar adequadamente as particularidades da função desempenhada pelos gestores escolares. Assim, torna-se essencial revisar e aprimorar esses instrumentos de avaliação para garantir uma análise mais precisa e eficaz do desempenho dos gestores educacionais.

### Considerações finais

Inconsistências foram encontradas nos instrumentos examinados para coletar dados e avaliar o desempenho do gestor escolar, diretor ou coordenador pedagógico.

Em primeiro lugar, destacamos a falta de clareza nos objetivos destinados aos gestores escolares que estavam sendo avaliados. Tal situação pode ter levado a uma compreensão inadequada sobre a avaliação, comprometendo a eficácia do processo. A ausência de objetivos claros pode ter contribuído para uma percepção de falta de direcionamento e propósito por parte dos gestores, resultando em uma avaliação menos significativa e produtiva.

Em segundo lugar, os instrumentos apresentam certa similaridade, deixando de compreender características específicas de cada função. Tal falta de distinção entre os instrumentos compromete a capacidade de realizar uma avaliação precisa e detalhada do desempenho dos diretores ou coordenadores pedagógicos. Assim, torna-se necessário desenvolver instrumentos de avaliação mais diversificados e específicos, capazes de capturar de forma mais completa e precisa as nuances de cada função dentro do ambiente escolar.

Por último, de forma geral, os instrumentos apresentam uma ausência de critérios de qualidade, o que sugere a necessidade de uma revisão aprofundada. Essa falta de critérios torna a avaliação menos confiável e dificulta a identificação precisa das áreas de melhoria necessárias para o desenvolvimento dos gestores escolares. Além disso, a ausência de critérios bem estabelecidos pode levar a avaliações subjetivas e inconsistentes, comprometendo a validade e a utilidade dos resultados obtidos.

### Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Parecer SEB n. 4/2021*: base nacional comum de competências do diretor escolar (BNC-Diretor Escolar). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/90921-parecer-cp-2021>. Acesso em 10 fev. 2024.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 22/2019*: diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Disponível em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2981/parecer-n-22>. Acesso em 10 fev. 2024.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 14/2020*: diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada). <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em 10 fev. 2024.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1/2020*: dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores na educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 27 de outubro de 2020, Seção 1, p. 103-106.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 4/2018*: institui a base nacional comum curricular na etapa do ensino médio (BNCC-EM) como etapa final da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 120 a 122.

CATANO, Nancy; STRONGE, James. What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, v. 10, n. 4, 2007, p. 379-399.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998

FERREIRA, Victor Cláudio Paradelá. *Gestão de pessoas*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: O caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 965-987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, 2014, p. 1085- 1114.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. In: Fontoura, Helena Amaral (org.). *Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: Anped, 2011, p. 72-90.

GATTI, Bernardete Angelina et. al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019.

GRAMIGNA, Maria Rita. *Modelo de competência e gestão dos talentos*. São Paulo: Pearson Education, 2002.

IBGE. *Produto interno bruto dos municípios, 2020*. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/indicadores/economicos/pib-municipal/9087-produto-interno-bruto-dos-municipios.html>. Acesso em 14 fev. 2024.

IBGE. *Dados educacionais do Grande ABC, 2010*. Disponível em <https://www.ibge.gov.br.html>. Acesso em: 14 fev. 2024.

INEP. *Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb), 2021*. Disponível em: <https://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012, p.439-441.

- LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da (orgs.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. São Paulo: Autores Associados, 2014, p.13-56.
- LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LÜCK, Heloísa. *Planejamento em orientação educacional*. Petrópolis: Vozes, 2008
- LÜCK, Heloísa. Avaliação educacional: novos passos e perspectivas. Curitiba: Positivo, 2006, p. 12-19.
- LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação em larga escala em educação no Brasil. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta. *Didática e currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016, p. 227-241.
- MARQUES, Andreia Patrícia Francisco. Avaliação de desempenho do diretor escolar em Portugal: origens do processo. Lisboa: UL, 2015. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- MARRAS, Jean Pierre. *Avaliação de desempenho humano*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- MATA, Maria Aparecida da; ALMEIDA, Ivanete Bellucci Pires de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos; FERNANDEZ, Senira Anie Ferraz. *Sistemas de gestores e avaliação educacional: perspectiva e experiências*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016
- MENDES, Kátia Regina Menezes. *O sistema de avaliação dos gestores escolares da Seduc/AM: uma proposta de reformulação*. Juiz de Fora: UFJF, 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora.
- NÓVOA, Antônio. *Educação 2021: para uma história do futuro*. Disponível em [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf). Acesso em 25 mar. 2023.
- OLIVEIRA, Fabiana Cyrino; FERREIRA, Victor Cláudio Paradela; COSTA, Débora Vargas Ferreira; OLIVEIRA, Fernando Luiz Cyrino. A percepção dos servidores sobre avaliação de desempenho no setor público. *Conhecimento Interativo*, São José dos Pinhais, v. 7, n. 2, 2013, p. 61-80.
- PACHECO, Fernanda Fagundes Viana Gomes. *Avaliação de desempenho*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2007. 43f. Monografia (Especialização em Gestão de Recursos Humanos) – Universidade Cândido Mendes.
- RABAGLIO, Maria Odete. *Seleção por competência*. São Paulo: Educator, 2001.
- REIFSCHNEIDER, Marina Becker. Considerações sobre avaliação de desempenho. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, 2008, p. 47-58.
- ROGERS, Glin; BADHAM, Linda. Evaluation in the management cycle. In BENNET, Nigel; GLATTER, Ron; LEVACIC, Rosalind. *Improving educational management through research and consultancy*. London: Paul Chapman Publishing, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 11, n. 23, 2011, p. 45-58.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: UFSC, 2000.