

Análise da Implementação de Políticas Públicas Educacionais na Bahia: as Relações Entre a Certificação Ocupacional de Dirigentes e o Planejamento Estratégico das Escolas

Autoria: Janssen Edelweiss Nunes Fernandes Teixeira

Resumo

Anos depois da concepção da expressão análise de políticas públicas, finalmente esse tema começa a assumir uma posição de destaque tanto no meio acadêmico quanto entre os atores envolvidos com a formulação, implementação e avaliação das ações governamentais. As dificuldades fiscais enfrentadas recentemente pelos países em desenvolvimento estão entre as principais causas do aumento de interesse pela análise das políticas públicas. Os estudos acadêmicos podem contribuir para promover reflexões sobre a ação governamental. O objetivo deste artigo é analisar as relações entre a implementação de duas políticas públicas educacionais deflagradas pelo Governo da Bahia na virada para o século XXI: a certificação ocupacional de dirigentes escolares e o planejamento estratégico das unidades de ensino. As análises estatísticas deste artigo, que focam a dimensão do grau de independência das escolas na implementação dos seus instrumentos de planejamento estratégico, revelam de que forma a certificação ocupacional dos dirigentes pode estar contribuindo para o fortalecimento da capacidade local de planejamento, assim como mostram que não é o domínio de uma ou de outra competência isoladamente que faz a diferença no âmbito da referida dimensão, mas sim o domínio delas em conjunto no contexto da certificação.

Introdução

O interesse pela análise de políticas públicas tem aumentado nos últimos anos, especialmente nos países que se encontram em via de desenvolvimento. Basicamente, são as limitações fiscais enfrentadas pelos governos desses países que contribuem para tal aumento de interesse, como também a existência de um descompasso entre desenvolvimento e inclusão social nessas nações.

A despeito do crescente apelo por estudos de políticas públicas, as produções acadêmicas não têm abordado esse tema com frequência e, quando o fazem, enfatizam mais a análise da formulação das políticas. Entretanto, analisar a implementação das políticas públicas também é importante, pois pode ajudar a compreendê-las e a executá-las com mais eficiência.

Na Bahia, o governo estadual percebeu, no início da década de 1990, a necessidade de empreender mudanças no sistema educacional, tendo destacado a educação como um dos pilares da sua estratégia de inclusão social e de desenvolvimento local. No final dessa década, um conjunto de projetos foi implantado com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e fortalecer a gestão educacional; a intenção era introduzir mecanismos de quase mercado no sistema público baiano de educação, a fim de torná-lo mais eficiente para o aluno e, dessa maneira, contemplar expectativas sociais até então frustradas.

Este estudo parte da perspectiva da importância de analisar a implementação de políticas públicas, uma vez que trabalhos dessa natureza possibilitam a correção dos rumos das políticas, reduzindo os seus custos de execução, monitoramento e avaliação e, portanto, contribuindo para melhorar a eficiência da ação do Estado. O objetivo deste artigo é analisar as relações entre a implementação de duas políticas públicas educacionais deflagradas pelo Governo da Bahia na virada para o século XXI: a certificação ocupacional de dirigentes escolares e o planejamento estratégico das unidades de ensino.

Este artigo está estruturado em seis seções, incluindo esta introdução. O segundo e terceiro tópicos integram o eixo teórico deste estudo e contemplam a base conceitual para entendimento dos aspectos que aqui são abordados sobre análise de políticas públicas, assim como sobre gestão escolar e planejamento estratégico. Na quarta seção são apresentadas as alternativas encontradas na literatura para a seleção de diretores de escolas, encerrando a

discussão teórica do trabalho. Em seguida, a metodologia da pesquisa é descrita e os resultados do estudo são apresentados e analisados à luz da literatura selecionada. Finalmente, a sexta seção encerra o trabalho apresentando as suas limitações e recomendações.

Análise de políticas públicas

São muitas as definições para o que é política pública, sendo que várias delas se apropriam da noção das ações dos governos. Dye (1992), por exemplo, procurando entender o que os governos fazem, por que o fazem e que diferença isso faz, declara que política pública é tudo aquilo que os governos escolhem ou não fazer, de maneira que a inação governamental pode causar um impacto na sociedade tão expressivo quanto a própria ação. Este é o conceito de política pública que foi selecionado para os fins do presente artigo.

No entendimento de Souza (2002, 2003), alguns fatores ajudaram a aumentar o interesse em torno da análise de políticas públicas nos últimos anos, como, por exemplo, as restrições orçamentárias que afetam principalmente os governos dos países em vias de desenvolvimento. A propósito, a expressão análise de políticas públicas foi introduzida por Laswell (1936 *apud* SOUZA, 2002), fruto da sua preocupação em conciliar a produção empírica dos governos com o conhecimento científico. Para esse último autor, a análise de políticas públicas envolve a busca de respostas para as questões sobre quem ganha o quê, por que e que diferença isso faz.

Dye (1992), por sua vez, argumenta que, tradicionalmente, a estrutura institucional do governo sempre foi o foco principal dos cientistas políticos, ao invés das políticas propriamente ditas. Somente muito recentemente é que a atenção dos estudiosos se voltou para a análise das políticas públicas, isto é, para a descrição e explicação das causas e conseqüências da atividade governamental.

Souza (2002, 2003) propõe uma abordagem holística para o tema das políticas públicas, não no sentido de um esvaziamento teórico e metodológico, mas sim no de comportar múltiplos entendimentos. Ela entende que a área do conhecimento das políticas públicas engloba unidades diversas em um todo organizado e possibilita abordagens muito distintas.

A visão holística sugerida por Souza (2002, 2003) admite o uso de técnicas quantitativas e modelos diversos, como os da econometria, da economia, além da sociologia, por exemplo, no contexto da análise das políticas públicas. A autora, na verdade, argumenta que essa área de estudo comporta a utilização de distintos modelos analíticos, não necessariamente restritos ao contexto da ciência política.

O raciocínio acima é fundamental para analisar uma política pública quando ela é posta em ação, isto é, quando é ela implementada, conforme objetivo deste artigo. A implementação é a etapa do ciclo da política pública que tem sido menos investigada na academia, assim como a que tem recebido menos atenção dos governantes.

Esta seção termina aqui, depois de apresentar os fundamentos da literatura especializada sobre análise de políticas públicas. O próximo tópico fará o mesmo com relação à gestão escolar e planejamento estratégico. Esses fundamentos são importantes para entendimento dos resultados que serão apresentados adiante.

Gestão escolar e planejamento estratégico

Kaplan e Norton (1997) esclarecem que a preocupação com o planejamento estratégico não se restringe às empresas privadas, uma vez que, em um ambiente de crescente responsabilidade do Estado com a sociedade, se torna primordial a discussão em torno do grau de eficiência e eficácia do atendimento das necessidades dos cidadãos. Esses autores entendem que ferramentas utilizadas pelo mercado podem e devem permear a administração pública.

O argumento dos autores acima referido permite uma conexão com o pensamento de Oliveira (2002) sobre a interseção da administração pública com o mercado. Para Oliveira (2002), a descentralização administrativo-financeira e pedagógica da educação deve ser analisada com duas lentes, pois ela não somente implica na transferência de responsabilidade dos órgãos centrais para as unidades estaduais e municipais, como também de direitos e deveres para as próprias escolas. Essa autora entende que, de certa forma, a lógica do mercado irá permear o movimento de descentralização em questão.

A gestão de uma unidade de ensino engloba atividades de naturezas distintas, que requerem múltiplas competências para a adequada execução de cada uma delas. No contexto da descentralização dos sistemas educacionais, o modelo mais propalado tem sido o da gestão participativa e autônoma da escola.

Esse modelo de gestão envolve a organização do processo político e pedagógico da escola, a administração de conflitos entre os diversos atores envolvidos com a unidade de ensino, a articulação e liderança do dirigente, a tomada coletiva de decisões, o estabelecimento de parcerias com a comunidade, o planejamento estratégico, o conhecimento das normas e procedimentos para aplicação de recursos financeiros provenientes de fontes múltiplas, a conservação das instalações e a segurança, além do domínio dos aspectos inerentes ao marco legal aplicável (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, normas educacionais, dentre outras) (BAHIA, 2004; LUCK, 2000; REIS, 2003).

O fortalecimento da gestão escolar é um dos projetos estratégicos da reforma educacional concebida na Bahia em 1998 – o Programa Educar para Vencer. Reis (2003) enumera três desafios enfrentados pelos agentes envolvidos na implementação do projeto de fortalecimento da gestão escolar na rede pública baiana. Para essa autora, era preciso desenvolver a capacidade de planejamento no nível da escola, melhorar a qualificação do dirigente escolar, além de modernizar a gestão escolar com novos procedimentos, rotinas e instrumentos.

O referenciado desenvolvimento da capacidade de planejamento local, segundo Reis (2003), consistiu na implantação dos planos de desenvolvimento das escolas (PDE). O PDE é um instrumento de planejamento estratégico que é implantado sob a liderança do diretor da escola, em um processo de construção participativa, que visa aperfeiçoar o gerenciamento da unidade de ensino, sem esquecer o objetivo maior de melhorar a qualidade da educação ofertada aos alunos. A elaboração do PDE permite que a unidade de ensino projete o seu futuro a partir de um diagnóstico, identificando os meios e os recursos para alcançar os objetivos previstos.

O PDE deve primar pela consistência dos seus elementos e, nesse sentido, a participação do diretor é fundamental, pois ele deve ser capaz de coordenar os atores escolares na definição da missão e visão, além dos objetivos e metas da unidade de ensino (BAHIA, 2004; BRASIL, 2004).

Quanto à participação de todos os atores escolares no processo de elaboração do PDE, vale destacar a importância, para as organizações, do compartilhamento, com os seus funcionários, das visões e estratégias de longo prazo. Tal mecanismo de *feedback* é útil para engajar os funcionários nas atividades de elaboração e implementação da estratégia. Sob o ponto de vista de Kaplan e Norton (1997, p. 208), “para obter o máximo de benefício, a equipe executiva deve compartilhar sua visão e estratégia com toda a empresa, bem como com os principais atores externos.”

De modo geral, a perspectiva, na esfera da gestão escolar, da coordenação do processo de implantação do planejamento estratégico pelo diretor, tem assumido um caráter de centralidade nos últimos anos, refletindo as práticas de transferência de atividades administrativas e financeiras para as unidades de ensino, na tentativa de dotá-las de mais

autonomia (BORGES, 2004; XAVIER; AMARAL SOBRINHO; MARRA, 1994). A referida autonomia tem, inclusive, respaldo legal (BRASIL, 1996).

Uma equipe multidisciplinar de profissionais contratados no mercado foi constituída pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) para dar suporte técnico às escolas no processo de implantação do PDE. Esses profissionais, identificados como líderes de área, realizaram atividades de capacitação para os atores escolares envolvidos com o PDE. Eles também acompanharam todo o processo, analisando e avaliando os planos (REIS, 2003; SANTOS; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2006). A exploração de relatórios contendo os planos de desenvolvimento das escolas comprovou que, de fato, os líderes de área avaliaram as etapas do processo de implantação do PDE.

A aprovação do PDE na esfera da escola cabe ao Colegiado Escolar, que exerce as prerrogativas do comitê estratégico. O Colegiado Escolar deve verificar a pertinência das metas e as prioridades identificadas, além do investimento necessário para execução das ações financiáveis (REIS, 2003).

Aprovado pelo Colegiado Escolar, o PDE segue para a SEC, onde é submetido ao Comitê de Validação dessa Instituição. Esse grupo é formado por representantes das diversas unidades da SEC envolvidas com a gestão escolar. No Comitê de Validação, o PDE é confrontado com o conjunto de normas e procedimentos que regulamenta o processo de planejamento estratégico da unidade de ensino (REIS, 2003).

Embora o desenho do processo de implantação do planejamento estratégico na escola seja o que foi descrito nos parágrafos anteriores, há que se ressaltar a possibilidade de observação de alguns desvios em tempo de implementação dessa política. Reis (2003), na tentativa de explicar esses desvios, esclarece que o fortalecimento da gestão escolar, tal qual preconizado no Programa Educar para Vencer, implica em romper com modelos de gestão que ela qualifica como tradicionais.

Tendo sido esclarecido o processo de implantação do planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual baiana, assim como o destacado papel dos diretores dessas unidades de ensino nessa tarefa, é importante apresentar as três estratégias mais freqüentemente encontradas na literatura para selecionar dirigentes escolares.

A literatura especializada enfatiza três estratégias para seleção de diretores de escolas, que têm sido utilizadas no Brasil nos últimos anos, tanto isoladamente, como misturadas, sem que seja possível aferir qual é aquela via dominante, mas somente os aspectos positivos e negativos de cada uma delas. Nesse sentido, os próximos parágrafos apresentam argumentos em torno da nomeação de dirigentes, na maior parte das vezes com base em preferências da classe política, bem como aborda a eleição direta e a seleção a partir da certificação profissional do diretor de escola.

De acordo com Plank (2001), a nomeação de diretores escolares com base em critérios políticos, prática adotada na maioria das escolas brasileiras incluídas em sua pesquisa de campo, que foi realizada no final dos anos oitenta na Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Paraná e São Paulo, compromete a autonomia administrativa do sistema educacional brasileiro. Esse especialista defende que a tal prática de nomeação de gestores escolares exemplifica as atitudes clientelistas adotadas pela classe política nacional, atitudes que, por sua vez, são a verdadeira causa dos fracassos do nosso sistema educativo.

Outros países latino-americanos, até mesmo aqueles mais pobres do que o Brasil, já alcançaram maiores progressos na direção da melhoria da qualidade do ensino público. Não é razoável supor que, durante mais de meio século, uma série de governos tenha falhado na implementação de políticas públicas educacionais. Na verdade, o problema não reside nos fins dessas políticas, mas sim nos seus meios, posto que os seus objetivos são coerentes com uma estratégia orientada para o desenvolvimento nacional, ao passo em que, durante esse longo tempo, a educação tem se convertido em um dos muitos benefícios que a classe política

brasileira oferece por intermédio do sistema educacional. Esse é o ponto de vista de Plank (2001), que é muito claro nos seus argumentos quanto à subordinação das finalidades públicas aos anseios particulares na esfera da educação nacional; segundo ele (2001, p. 27), “num sistema político em que interesses privados assumem prioridade sobre o bem público, o foco do conflito político é desviado da definição dos objetivos de políticas para o controle dos instrumentos de políticas.”

Avançando no seu entendimento, o autor em questão esclarece que a nomeação política de dirigentes escolares ilustra a sua percepção individualista quanto à implementação das políticas públicas, que ele considera ser aplicável ao sistema educacional brasileiro, e que seria marcada pela ambição dos nossos representantes no sentido de maximizar as suas bases em detrimento do interesse coletivo e do bem-estar social. Para Plank (2001, p. 19), “no Brasil, a estrutura de poder e os interesses privados dominantes prontamente ‘acomodam’ as leis e políticas públicas, limitando assim seu poder de transformar as condições nas escolas.”

A eleição direta de dirigentes escolares é uma outra opção que tem sido utilizada no sistema educacional brasileiro, como, por exemplo, na reforma empreendida em Minas Gerais, a partir de 1991, e no governo municipal do Partido dos Trabalhadores em São Paulo, no final da década de 1980. Essas duas experiências foram analisadas por Borges (2004), que aponta os percalços da disputa pelo poder na escola, na medida em que relata a força do movimento sindical da capital paulista e do estado mineiro. O autor em questão esclarece que o movimento sindical paulista era contrário à proposta de eleição por temor de perda de direitos trabalhistas conquistados anteriormente, ao passo em que, em Minas Gerais, a representação de classe apoiou o pleito na intenção de minimizar os efeitos da nomeação de diretores seguidores de diretrizes governistas.

O fato é que a eleição de diretores traz a disputa política pelo poder para dentro da escola, caracterizando um efeito perverso de uma estratégia da qual se espera uma contribuição para incrementar a prática democrática no sistema educacional (RODRÍGUEZ, 2005). A interferência política na escola, decorrente da eleição de dirigentes, é reportada por Borges (2004), ao esclarecer que os que vencem nas urnas tendem a se comportar de maneira a não contrariar os interesses daqueles que votaram neles, como, por exemplo, no que tange aos professores, por meio da utilização de controles de frequência não muito rígidos.

Ademais, Borges (2004) evidencia uma ambigüidade inerente à eleição direta de dirigentes escolares, na medida em que essa estratégia contribui, de um lado, para amenizar a interferência política oriunda da nomeação de diretores pelas secretarias estaduais e municipais de educação, muito embora, por outro lado, introduza mecanismos de disputa política pelo poder na unidade de ensino.

Refletindo sobre o caráter dual acima referido, Rodríguez (2005) apóia a política implementada pelo Governo da Bahia, desde 2000, com a certificação ocupacional de dirigentes escolares. Esse especialista argumenta que a estratégia baiana se baseia em critérios técnicos, de mérito, para a escolha dos diretores de escola, sem alijar do processo o viés político, posto que permite a seleção de um entre vários candidatos, desde que respeitada a aferição das competências profissionais no exame de certificação. Em outras palavras, é como se a opção adotada recentemente na Bahia funcionasse como um pré-requisito técnico para ainda assim, posteriormente, permitir uma eventual interferência da classe política na escolha do diretor escolar.

Contudo, é importante destacar que nem todos os diretores de escola são selecionados na Bahia com base na certificação ocupacional. Na verdade, a certificação tem sido muito questionada pelo governo eleito (Partido dos Trabalhadores) para o período 2007-2010, que sinaliza a sua preferência pela adoção da eleição direta para escolha dos diretores de escolas da rede pública estadual.

Na concepção weberiana de dominação racional, a nomeação dos administradores baseada nas suas aptidões para o cargo pretendido é a alternativa que deve ser utilizada pelas organizações, pois, ao contrário do que acontece com a eleição, minimiza a interferência política (MOTTA; PEREIRA, 1986; WEBER, 1994). Dessa forma, o que Weber (1994) escreveu já há algum tempo, ainda que fundamente o modelo burocrático de administração, é aderente ao princípio gerencialista presente na política do Governo da Bahia de nomeação de dirigente escolar com base na certificação ocupacional, na medida em que essa certificação serve para atestar o domínio das competências, do conhecimento e das habilidades requeridos para o cargo de diretor.

Diante da importância da alternativa de seleção de dirigentes escolares a partir da certificação ocupacional para os fins deste estudo, essa estratégia será dissecada isoladamente no próximo tópico.

Selecionando diretores mediante certificação ocupacional

Antes de explicar como a certificação ocupacional pode ser utilizada para selecionar diretores de escolas, é necessário apresentar alguns conceitos básicos relacionados com esse tema. Para Cardozo, Braga e Hashimoto (2006), a certificação ocupacional é um processo de avaliação de conhecimentos e práticas, que serve para atestar que um profissional detém as competências básicas necessárias para a realização das suas tarefas no ambiente de trabalho. Essa definição é praticamente a mesma da Fundação Luís Eduardo Magalhães (2004).

Na mesma linha conceitual acima, Bertrand (2005, p. 13, grifo do autor) define a certificação “como a operação que garante as competências e as habilidades (*savoir-faire*) de um indivíduo em relação a uma norma formalizada.” Esse autor apresenta o seu conceito de certificação destacando-a como um elemento de comum interesse para o mercado de trabalho e para o sistema de formação.

Outra definição semelhante esclarece que essa ação trata “da certificação de algumas qualidades individuais, de um nível de conhecimentos, de certas habilidades (*savoir-faire*) e, provavelmente, de capacidades de aprendizagem” (DURAND-DROUHIN, 1995 *apud* BERTRAND, 2005, p. 13, grifo do autor).

O trabalho, no ambiente de alta competitividade em que as empresas operam atualmente, se tornou mais instável e imprevisível. O setor de serviço está ganhando cada vez mais envergadura. O emprego formal sustentado por forte atividade sindical está perdendo espaço para o trabalho intermitente e informal. A ênfase se desloca dos processos para os resultados do trabalho; perde importância o que deve ser feito para alcançar os objetivos estabelecidos. O profissional de hoje, além de saber fazer, precisa ter a capacidade de identificar e selecionar o como fazer, para se adaptar a situações diferenciadas que lhe são apresentadas (RUAS, 2005).

Partindo desse entendimento, o autor supra-referido destaca que a noção de competência está associada à capacidade de combinar e mobilizar os recursos previamente desenvolvidos por cada indivíduo ou grupo. Como o atual ambiente socioeconômico é mais instável, a combinação e mobilização dos recursos têm que ser feitas de acordo com cada situação, como se estivesse customizando as diferentes demandas para soluções de problemas. Em outras palavras, no contexto atual, considerando a dimensão individual, ninguém deve ser considerado competente *a priori*.

Concluindo a revisão sistemática da noção de competência presente em Ruas (2005), um último argumento merece registro. Trata-se da distinção entre capacidade e competência. Para esse autor, capacidades são potenciais de competências, que estão prontas para serem mobilizadas em um evento específico. Essas capacidades são conhecimentos, habilidades e atitudes (elementos intangíveis). Já a competência, como visto, é a ação que combina de forma adequada essas capacidades, a fim de fazer uma entrega, de cumprir uma demanda.

Distanciando-se do entendimento de Ruas (2005) acerca da combinação e mobilização de capacidades, Cardozo, Braga e Hashimoto (2006) definem competência como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentais para que um profissional possa executar uma atividade específica. Essa também é a definição de competência para a Fundação Luís Eduardo Magalhães (2004, 2005).

Embora parecidas, as definições acima são distintas, pois a de Ruas (2005) vai além, ao incluir no próprio conceito a necessidade de disposição do profissional para agir em um evento, pondo em prática os seus conhecimentos, habilidades e atitudes. A diferença é sutil. Cardozo, Braga e Hashimoto (2006) reconhecem no seu artigo a importância da motivação individual para querer fazer, para resolver os problemas no ambiente de trabalho; essas autoras apenas não embutiram esse raciocínio no conceito de competência.

Conceitos postos, é preciso esclarecer como surgiu a certificação ocupacional e como ela foi utilizada para a escolha dos diretores das escolas da rede pública estadual baiana.

Nos últimos anos, os avanços tecnológicos têm afetado significativamente as empresas, tanto na organização da produção, quanto do trabalho. Aos poucos o modelo taylorista de produção, que se caracteriza pela preocupação com o estudo dos tempos e movimentos para execução das tarefas fabris, foi se esgotando e sendo substituído por alternativas mais flexíveis, em um ambiente menos estável e previsível do que o de outrora (ALEXIM, 2005; MARINI, 2005; RUAS, 2005).

Cardozo, Braga e Hashimoto (2006) destacam o papel da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no incentivo à discussão sobre o tema da certificação, há cerca de 35 anos. A OIT estava preocupada com as mudanças que afetavam o mercado e que passaram a demandar profissionais mais flexíveis e capazes de rápida adaptação a situações novas.

No Brasil, a certificação ocupacional ganhou fôlego a partir da década de 1980, estimulada pela OIT, bem como pela difusão dos programas de qualidade total e das iniciativas para adequação a normas internacionais. Aqui, como em outros países, têm sido implementados alguns programas setoriais de certificação ocupacional, a exemplo dos que existem para as áreas de mecânica, manutenção, turismo, educação e gestão pública (CARDOZO; BRAGA; HASHIMOTO, 2006).

Na Bahia, a Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM) desenvolveu, em 2000, um sistema de certificação ocupacional de profissionais de educação, incluindo o dirigente escolar. O sistema foi uma encomenda do Governo da Bahia, por intermédio da sua Secretaria da Educação. A certificação ocupacional de profissionais de educação, assim como o fortalecimento da gestão escolar, compõe o conjunto de projetos da recente reforma educacional baiana, que ficou conhecida como Programa Educar para Vencer.

Em 1999, o Governo da Bahia estabeleceu as bases do processo de certificação ocupacional de dirigente escolar. Um decreto do Poder Executivo determinou que a certificação ocupacional seria utilizada, a partir de 2002, como pré-requisito para a escolha de diretor e vice-diretor nos municípios onde o processo tivesse sido implantado (BAHIA, 1999). O primeiro exame aconteceu em 2001, restrito aos dirigentes escolares; em 2004, outras funções foram incluídas no processo, como a de professores especialistas e de alfabetização.

O Plano de Carreira do Magistério Público, de 2002, vinculou o avanço horizontal na carreira à certificação ocupacional, assim como regulamentou o prazo de três anos de validade para o certificado; findo esse prazo, o candidato deve se inscrever em um processo de recertificação (BAHIA, 2002).

O dirigente escolar que se inscreve voluntariamente no sistema de certificação ocupacional da FLEM se submete aos seguintes testes eliminatórios: teste de conhecimentos específicos (TCE), teste de comunicação e expressão em Língua Portuguesa (TCELP), além do teste de questões práticas (QP).

O candidato reprovado em qualquer um dos três testes especificados anteriormente pode repeti-lo, dentro de um prazo de dois anos, tantas vezes quantas o teste for oferecido. Se no final desse prazo ele ainda não tiver logrado êxito, ficará suspenso do processo por três anos, quando poderá retornar (CARDOZO; BRAGA; HASHIMOTO, 2006; FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004).

Concluindo, a certificação ocupacional, ainda que se caracterize como um processo não compulsório, tem atraído o interesse dos dirigentes da rede pública baiana de ensino. Até dezembro de 2005, 2.535 dirigentes escolares receberam o certificado (CARDOZO; BRAGA; HASHIMOTO, 2006). Números de outubro de 2006 revelam que mais da metade dos dirigentes da rede em questão já está certificada, integrando um contingente de 13.280 profissionais de educação beneficiados pelo sistema, incluindo professores de alfabetização e de disciplinas (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2006).

Neste ponto termina a parte teórica deste trabalho. O próximo tópico apresenta a metodologia utilizada e analisa os resultados encontrados, constituindo, dessa forma, a seção empírica desta investigação.

Metodologia e resultados do estudo

Antes de apresentar os resultados do presente estudo, é preciso descrever a metodologia que foi utilizada no mesmo. Inicialmente, uma pesquisa exploratória de cunho documental foi realizada em manuais, relatórios, *websites* e instrumentos de divulgação das políticas empreendidas pelo Governo da Bahia, a fim de conhecer detalhes do objeto deste trabalho, qual seja a implementação da certificação ocupacional de diretores e do planejamento estratégico em escolas da rede pública estadual baiana.

Em seguida, foram levantados dados de instrumentos de planejamento estratégico de 982 escolas, de um total de 1.131 estabelecimentos de ensino atendidos pela SEC em 2004 - em 2003, um incêndio de grandes proporções destruiu o acervo documental desta Secretaria. Desse material, 616 ocorrências (62,73% do total) continham pareceres dos líderes de área acerca do processo de implementação do planejamento estratégico que contemplassem uma análise relativa ao grau de independência das escolas nas etapas desse processo - elaboração, execução e prestação de contas. Em contrapartida, 366 PDE (37, 27% do total) não se enquadravam nessa situação e, conseqüentemente, não foram fontes de dados para este trabalho, pois não contribuiriam para os testes planejados. A amostra contou, dessa forma, com 616 casos da população. Finalmente, os dados em questão foram tratados e analisados estatisticamente com o *software* SPSS For Windows.

Não houve uma escolha randômica dos casos tratados neste trabalho, descaracterizando a sua amostra como representativa. Contudo, as 616 escolas públicas estaduais urbanas e rurais, localizadas em 218 dos 417 municípios baianos, formam uma grande mancha cobrindo mais da metade das cidades da Bahia, incluindo localidades grandes e pequenas, em distintos estágios de desenvolvimento humano, além de refletirem a diversidade regional em âmbito estadual. Trata-se, conseqüentemente, de uma amostra de componentes característicos da população.

Este estudo confrontou, de um lado, uma variável do componente do exame de certificação e, de outro, uma que indica o grau de independência da escola na execução do seu planejamento estratégico. Quatro eixos de investigação foram conduzidos neste trabalho. Os indicadores da variável do componente da certificação refletem a situação do diretor no exame, bem como os escores dos candidatos em três padrões de competência aferidos pelos testes, a saber: competência em visão e planejamento estratégico, competência em administração escolar e competência em desenvolvimento da equipe.

Vale lembrar que a equipe técnica de suporte às escolas, contratada pela SEC, classificou as três etapas - elaboração, execução e prestação de contas - do processo de

implementação do planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual; foram utilizadas, para tal fim, as categorias tutelada, semi-autônoma e autônoma. Este estudo utilizará especificamente a classificação da fase de execução do PDE.

Existe uma diferença entre as categorias especificadas acima, que é inerente à “quantidade” de assistência técnica que a escola demandou da equipe de suporte externa. Uma escola que teve a execução do PDE classificada como tutelada precisou de mais assistência técnica externa do que uma avaliada como semi-autônoma. Idem para uma semi-autônoma *vis-à-vis* uma autônoma.

As informações sobre a certificação ocupacional estão armazenadas em um banco de dados da FLEM. As situações dos candidatos em relação à certificação, isto é, se os mesmos estão em processo, suspensos ou já receberam o certificado foram submetidas a uma conversão de acordo com a escala ordinal que segue:

- a) 1 (um) = não inscrito em exame de certificação;
- b) 2 (dois) = em processo ou suspenso;
- c) 3 (três) = certificado.

Também existe uma diferença entre um diretor que não se motiva para o sistema de certificação e outro que se inscreve no mesmo, assim como entre aquele que se inscreve e não conclui o processo e o que é aprovado e recebe o certificado no final. Essa diferença se justifica pelo “estoque” de competências para direção escolar que o indivíduo demonstra dominar.

A figura abaixo apresenta os resultados gerais das quatro linhas investigativas realizados neste estudo. Nos próximos parágrafos esses resultados serão apresentados detalhadamente.

VARIÁVEIS ENVOLVIDAS NOS TESTES DAS QUATRO LINHAS INVESTIGATIVAS	CORRELAÇÕES GERAIS OBTIDAS NOS TESTES	SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA	
		SIM	NÃO
Situação do diretor em relação ao exame de certificação X indicador de independência na execução do PDE	$\gamma = 0,450$	X	
Competência em visão e planejamento estratégico X indicador de independência na execução do PDE	$\gamma = -0,100$ e $r = -0,094$		X
Competência em administração escolar X indicador de independência na execução do PDE	$\gamma = 0,149$ e $r = 0,131$	X	
Competência em desenvolvimento da equipe X indicador de independência na execução do PDE	$\gamma = 0,029$ e $r = 0,030$		X

Figura 1 – Correlações gerais envolvendo a independência na execução do planejamento estratégico escolar
Fonte: própria

Quase a metade das escolas (56,66% dos casos) foi classificada pelos líderes de área com o grau intermediário de independência na execução do planejamento estratégico (semi-autônoma). Do total de casos, 18,02% executou os planos de desenvolvimento com tutela dos líderes de área, enquanto que 16,88% o fez com autonomia. Em 8,44% dos relatórios não foram encontrados os registros dos líderes de área para esse indicador, sendo, portanto, tratados como casos *missing*. Esses resultados estão ilustrados na tabela a seguir, que descreve a frequência de cada categoria do indicador em questão, com percentuais tanto considerando os casos *missing* como não.

Tabela 1 – Distribuição de escolas quanto ao grau de independência na execução do planejamento estratégico

GRAU DE INDEPENDÊNCIA NA EXECUÇÃO DO PDE	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	
		TODA A AMOSTRA	CASOS VÁLIDOS
Tutelada	111	18,02	19,68
Semi-autônoma	349	56,66	61,88
Autônoma	104	16,88	18,44
Subtotal	564	91,56	100,00
Não informado (<i>missing</i>)	52	8,44	n/a
Total	616	100,00	n/a

n/a = não se aplica

Fonte: SEC (2004)

No que se refere à descrição dos dados da variável do exame de certificação, um primeiro registro a ser feito é sobre a situação dos diretores das 616 escolas da amostra relativamente ao processo de certificação. A maior frequência encontrada é a de diretores certificados, com 276 casos (equivalente a 44,81% da amostra), seguida de perto pela de diretores em processo ou suspensos, com 268 ocorrências (43,51%). Os diretores não inscritos no exame estão em apenas 61 estabelecimentos (9,90%), ao passo em que 10 escolas estavam sem diretor à época do parecer do líder de área e uma única unidade de ensino tinha seu dirigente maior sem registro correspondente na base de dados da FLEM. Esses 11 últimos casos (representando 1,79% do total) foram tratados como *missing*.

Todos os 544 diretores que se inscreveram no exame tiveram a chance de acesso a um referencial teórico que lhes permitiria aprofundar o conhecimento sobre as atividades inerentes à função de direção escolar. O fato é que a certificação ocupacional dos 276 diretores aprovados nos testes atesta que os mesmos possuem as competências básicas para o exercício das atividades à frente da escola.

Continuando a descrição dos dados da variável do exame de certificação, vejamos o que eles revelam sobre os escores dos candidatos submetidos aos testes de conhecimentos específicos, de comunicação e expressão em língua portuguesa e de questões práticas. O TCE mede os padrões de competência em desenvolvimento da equipe, bem como em administração escolar, enquanto que a competência em visão e planejamento estratégico é aferida pelo QP. A seqüência obrigatória dos testes é a seguinte: TCE, TCELP e QP. De acordo com os dados levantados para este estudo, dos 544 diretores inscritos no processo de certificação, 429 (78,86% dos casos) foram aprovados no TCE e, por essa razão, existem registros dos seus escores nos padrões de competência em desenvolvimento da equipe e administração escolar. Em contraposição, 115 candidatos (21,14% das ocorrências) ficaram retidos na certificação.

Aqueles 429 candidatos supra-referidos, então, continuaram no processo de certificação e se submeteram ao TCELP. Desses, 418 fizeram o teste de QP, sendo que 276 (66,03% deles) foram aprovados e 142 (33,97% restantes) não o foram.

O resumo dessa situação é que foram obtidos 429 escores de candidatos nos padrões de competência em desenvolvimento da equipe e administração escolar, assim como 276 escores no padrão de competência em visão e planejamento estratégico. A média aferida na competência em administração escolar foi 0,75, ao passo em que as médias dos padrões de desenvolvimento da equipe e planejamento estratégico foram respectivamente iguais a 0,80 e 0,64. A tabela a seguir apresenta esses resultados, acrescentando os desvios padrões e os valores mínimos e máximos de cada competência aqui discutida.

Tabela 2 – Descrição dos escores nos padrões de competência em administração escolar, desenvolvimento da equipe e planejamento estratégico

PADRÃO DE COMPETÊNCIA	FREQUÊNCIA	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	VALOR MÍNIMO	VALOR MÁXIMO
Competência em administração escolar	429	0,75	0,08	0,52	0,97
Competência em desenvolvimento da equipe	429	0,80	0,12	0,33	1,00
Competência em visão e planejamento estratégico	276	0,64	0,20	0,17	1,00

Fonte: FLEM (2004)

Depois dessa descrição dos dados agrupados, passemos a analisar os resultados dos quatro grandes testes que compõem este trabalho.

Para analisar a relação entre a situação do diretor quanto ao exame de certificação e o indicador de independência na execução do plano de desenvolvimento da escola é importante destacar a natureza ordinal desses indicadores, o que levou à adoção do *gamma* (γ) como a medida de associação para esta situação. Na presente investigação, foi considerada suficiente a adoção do nível de significância 0,05.

Os dados revelam que existe uma associação moderada e estatisticamente significativa ($\gamma = 0,450$) entre a situação do diretor no processo de certificação e o indicador de independência na execução do PDE. A interpretação desse resultado pressupõe considerar que existe uma ordem inerente ao *status* do diretor relativamente ao exame de certificação; trata-se de uma classificação ascendente desde os não inscritos, passando pelos que estão em processo ou suspensos, chegando aos certificados. O mesmo ocorre quanto à independência na execução do PDE - escolas tuteladas, com semi-autonomia e autônomas, em uma ordem crescente. Assim, quanto maior o *status* do diretor, mais independente é a execução do instrumento de planejamento estratégico da escola.

De acordo com Cano (2005), o uso de variáveis com nível de mensuração ordinal permite que se comparem os casos em termos das suas magnitudes, isto é, se a classificação crescente vai, como no exemplo do *status* do diretor, dos não inscritos para os certificados, passando pelos que estão em processo ou suspensos, é possível afirmar que os certificados estão em uma faixa mais alta quando comparados aos que estão em processo ou suspensos, assim como que esses últimos estão em um patamar acima dos não inscritos. Por trás dessa classificação está o acesso dos diretores a competências aferidas pelo exame de certificação, como foi reportado.

Para interpretar esse primeiro resultado é importante lembrar que esta investigação apropriou a definição de certificação ocupacional como um processo de avaliação utilizado para atestar que um indivíduo domina as competências indispensáveis para exercer uma profissão (CARDOZO; BRAGA; HASHIMOTO, 2006; FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004).

Em adição, foi explicado que o processo de implementação do planejamento estratégico na escola inclui a etapa de execução do PDE, que foi conduzida temporariamente com o suporte técnico de uma equipe externa de consultores. Esses profissionais deveriam transferir para a escola a tecnologia empregada no processo de planejamento estratégico, para que a unidade de ensino pudesse prosseguir, futuramente, independente dos seus serviços (REIS, 2003; SANTOS; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2006).

Ademais, neste estudo, competência é considerada como a ação que combina de forma adequada o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas para uma atividade profissional, a fim de fazer uma entrega, de cumprir uma demanda (RUAS, 2005). Essa noção pressupõe a necessidade de disposição, de motivação do profissional para agir em um evento, pondo em prática o seu estoque de capacidades.

Ora, se a certificação ocupacional avalia determinadas competências para o exercício das atribuições do diretor de escolar, o que inclui a coordenação do processo de planejamento estratégico da unidade de ensino, a noção de competência de Ruas (2005) concatena o seguinte raciocínio: para cumprir a demanda de liderar e coordenar a execução do PDE sem o auxílio dos consultores externos, isto é, com independência, o diretor certificado deve se motivar e combinar de forma adequada os conhecimentos, habilidades e atitudes que domina e que são requeridos para tal entrega. O $\gamma = 0,450$ indica que existe uma tendência dessa lógica estar acontecendo a partir da implementação das políticas públicas em questão.

Em seguida, esta investigação refinou a análise da relação entre a situação do diretor quanto ao exame de certificação e o indicador de independência na execução do plano de desenvolvimento da escola. Para tal, foram utilizados subgrupos da amostra, conforme entendimento de Babbie (1999), que esclarece a utilidade, para o pesquisador, desses subgrupos nas tarefas de comparação a partir da introdução de variáveis de controle.

Assim, refinamentos foram feitos procurando desvendar o comportamento da relação em questão de acordo com o perfil da escola - considerando indicadores do porte do estabelecimento e do nível de ensino ofertado -, como também com o perfil do diretor - a partir da escolaridade, idade e tempo de experiência. Os resultados então obtidos indicam, grosso modo, a mesma tendência da relação geral, não permitindo, dessa forma, interpretações adicionais, exceto pelo fato de que a certificação faz mais diferença entre diretores jovens e com alguma experiência. De fato, as relações parciais mais fortes em subgrupos de idade e tempo de experiência foram observadas nos casos dos diretores que têm entre 41 e 45 anos ($\gamma = 0,759$) e dos que têm entre cinco e dez anos de experiência ($\gamma = 0,536$), ambas estatisticamente significativas. Uma interpretação para esses resultados é que os diretores mais jovens são os mais motivados - terão mais tempo para usufruir a recompensa salarial da certificação -, o mesmo acontecendo com os que já têm alguma experiência, pela própria aceitação da liderança por parte dos demais atores.

Passemos agora a analisar a relação entre a competência do diretor em visão e planejamento estratégico, variável escalar, e o indicador de independência na execução do PDE, variável ordinal. Dada a necessidade de medir a associação entre uma variável escalar e outra ordinal, foram utilizados tanto o *gamma* quanto a correlação produto-momento de Pearson, a primeira indicada para duas variáveis ordinais e a segunda, para duas escalares (intervalares ou de razão). Como se evidenciará, as medições com o γ e com o r de Pearson não divergem muito.

Os dados revelam que não existe uma associação estatisticamente significativa entre a competência do diretor em visão e planejamento estratégico e o indicador de independência na execução do PDE. O resultado foi o mesmo tanto usando o *gamma* quanto a correlação de Pearson; as medidas foram muito próximas e ambas não foram significativas no nível 0,05 (vide Figura 1).

A literatura ajuda a interpretar esse resultado. De acordo com Cardozo, Braga e Hashimoto (2006), a certificação ocupacional é uma modalidade de avaliação que não deve ser confundida com avaliação de desempenho, querendo dizer com isso que o domínio das atitudes relacionadas com a motivação é específico da avaliação de desempenho. Zarifian (2001) tem um ponto de vista similar ao dessas autoras; para ele, existe uma parcela expressiva de iniciativa que deve vir do próprio indivíduo para enfrentar os eventos que ocorrem no ambiente de trabalho.

Ocorre que o escore na competência em visão e planejamento estratégico é obtido em tempo de exame de certificação, enquanto que a motivação de Cardozo, Braga e Hashimoto (2006) e a iniciativa de Zarifian (2001) tendem a se manifestar *a posteriori*, em tempo de exercício das atribuições de direção da escola. A motivação e a iniciativa podem derivar do reconhecimento público da certificação pela sociedade, como também podem ser fruto da

recompensa salarial (BERTRAND, 2005; CARDOZO; BRAGA; HASHIMOTO, 2006; CHARRAUD; BOUDER; KIRSCH, 1995 *apud* BERTRAND, 2005; CORDEIRO; ROMANO; SANTOS, 2004; RODRÍGUEZ, 2005).

Interpretando conjuntamente os resultados dos dois testes gerais apresentados anteriormente, se percebe que a diferença para a implementação mais independente do planejamento estratégico reside no fato do diretor ser certificado propriamente e não no seu desempenho em uma etapa do processo de certificação. Em outras palavras, o desempenho associado a uma competência isoladamente não tem o mesmo efeito do que o domínio de um conjunto de competências.

Quanto ao terceiro grande teste, envolvendo a competência do diretor em administração escolar, a partir dos dados agrupados se percebe que existe uma associação fraca e estatisticamente significativa ($\gamma = 0,149$ e $r = 0,131$) entre essa competência e o indicador de independência na execução do PDE. Registre-se a similaridade das medições com *gamma* e correlação de Pearson. Ainda que essa correlação seja estatisticamente significativa, o seu valor é tão fraco que novamente se pode inferir que o desempenho associado a uma competência isoladamente não tem o mesmo efeito do que o domínio de um conjunto de competências.

Por fim, com relação ao quarto teste, os dados revelam que não existe associação estatisticamente significativa entre a competência do diretor em desenvolvimento da equipe e o indicador de independência na execução do PDE. O resultado foi o mesmo tanto usando o *gamma* quanto a correlação de Pearson; as medidas foram muito próximas e ambas não foram significativas no nível 0,05.

Tendo sido apresentados e analisados os resultados deste trabalho, o próximo tópico contempla as considerações finais, com uma consolidação dos principais achados e as limitações deste estudo.

Considerações finais

A principal associação que esta investigação procurou desvendar envolve a situação do diretor em relação ao processo de certificação e o grau de independência da escola na execução do seu planejamento estratégico. Os dados revelaram uma correlação moderada e estatisticamente significativa ($\gamma = 0,450$) entre essas variáveis, indicando uma tendência da execução do PDE ser mais independente, ou seja, demandar menos auxílio de especialistas externos à escola, se os diretores desses estabelecimentos forem certificados *vis-à-vis* os casos que contam com diretores em processo de certificação ou suspensos; o mesmo tende a ocorrer comparando as ocorrências de diretores em processo ou suspensos com aquelas de dirigentes não inscritos na certificação.

A literatura ajuda a interpretar a correlação em discussão, na medida em que a própria definição de certificação ocupacional a reconhece como uma alternativa para atestar o domínio das competências básicas para o exercício de uma profissão. Há que se acrescentar a inclusão do planejamento estratégico no conjunto de atribuições do diretor escolar, em um contexto de gestão participativa com um viés de mercado. A noção de competência concatena os argumentos teóricos em torno da seguinte lógica: a fim de cumprir uma demanda inerente ao seu papel à frente da unidade de ensino, relacionada com a liderança e coordenação da execução do planejamento estratégico, o diretor certificado se motiva e combina adequadamente os conhecimentos, habilidades e atitudes que ele domina e que são requeridos para a “entrega desse produto” (PDE executado com independência de especialistas externos).

A estatística foi utilizada neste trabalho como uma linguagem para compreender a lógica central do estudo, ou seja, o $\gamma = 0,450$ indica que provavelmente a certificação ocupacional está contribuindo para o desenvolvimento da capacidade local de planejamento, entendendo como local o nível da escola e ressaltando que existem 5 chances em 100 desse

resultado decorrer de erro de amostragem. Essa é a principal contribuição deste estudo em termos de criação de conhecimento sobre a implementação das políticas públicas de certificação ocupacional de dirigentes escolares e de planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual.

As outras três associações investigadas neste estudo derivaram da primeira relação. Tais associações complementares envolveram, de um lado, o escore obtido por um candidato em um determinado padrão de competência aferido pelo processo de certificação e, de outro lado, a independência na execução do PDE.

Não foram encontradas correlações estatisticamente significativas a partir dos testes realizados quando estavam envolvidos os seguintes padrões de competência: visão e planejamento estratégico e desenvolvimento da equipe. Com o padrão de competência em administração escolar, a situação foi diferente.

A ausência de tais correlações significativas indica que provavelmente o domínio isolado dessa ou daquela competência não faz diferença quando se trata da independência da escola na implementação do planejamento estratégico. É preciso o domínio de um conjunto de competências e motivação para as colocar em prática.

Entretanto, a associação entre o desempenho na competência em administração escolar e a independência na execução do PDE produziu um resultado estatisticamente significativo, ainda que se trate de uma correlação fraca. A interpretação dessa medida pode ser, *stricto sensu*, que existe uma tendência de que quanto maior for a competência do diretor em administração escolar, maior será a independência na execução do PDE. Recomenda-se, contudo, cautela no uso desse resultado, porque o coeficiente é fraco e outras associações significativas não foram observadas para as demais competências tomadas isoladamente.

Para encerrar o presente estudo, é importante apresentar as suas limitações. Uma primeira constatação está relacionada com o reconhecimento de que a implementação do processo de planejamento estratégico envolve outras etapas além da execução do PDE. Uma investigação mais completa da implementação dessa política pode considerar não somente a execução do plano, como a sua concepção e a prestação de contas de eventuais recursos recebidos a título de financiamento de algumas ações estratégicas.

Outra limitação deste trabalho se refere à constatação de que o desempenho dos diretores no processo de certificação é medido em tempo de execução desse processo, enquanto que a combinação adequada das competências para exercício das atividades profissionais ocorre quando esses indivíduos já estão trabalhando e liderando a implementação do planejamento estratégico. No meio, se encontra a atitude de motivação, que pode ser tratada em outro estudo, que explore a associação da competência com o planejamento estratégico com esse viés (de iniciativa dos profissionais).

Concluindo, foi explicitado que os trabalhos acadêmicos que abordam a implementação de políticas públicas são raros. Eles são mais raros ainda na Bahia, um estado sem tradição nessa área. Também foi reportado que em cenários de limitações fiscais, conhecer detalhes de implementação de políticas públicas pode ser muito interessante para quem as formula, implementa e avalia. Aí se enquadra a contribuição deste estudo, que, com base em evidências, procura ajudar a compreender a realidade da execução da certificação ocupacional e do planejamento estratégico nas escolas públicas baianas.

Referências

ALEXIM, João Carlos. Evolução do trabalho e certificação profissional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL, 1., 2005, Salvador. **Resumos ...**. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2005. Disponível em: <<http://www.flem.org.br/iflem/Images/img20051129CoberturaSemInterCertificAlexim.pps>>. Acesso em: 13 fev. 2006.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BAHIA. Decreto nº 7.684, de 8 de outubro de 1999. Dispõe sobre a organização do processo seletivo interno para designação de Diretores e Vice-Diretores das escolas públicas estaduais e sua remuneração e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 8 out. 1999.

_____. Lei nº 8.480, de 24 de outubro de 2002. Reestrutura o Plano de Carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 24 out. 2002.

_____. Secretaria da Educação. **Gerenciando a escola eficaz: conceitos e instrumentos**. 2. ed. Salvador, 2004.

BERTRAND, Olivier. **Avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais**. Brasília, DF: UNESCO, 2005.

BORGES, André. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 78-89, jul./set. 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Fundescola: plano de desenvolvimento da escola**. Brasília, DF, 2004. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/fundescola/fundescola.html#legilacao>>.

Acesso em: 7 mar. 2006.

CANO, Ignacio. Medidas em ciências sociais. In: SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 63-89.

CARDOZO, Carla; BRAGA, Geracy; HASHIMOTO, Rosa. Certificação ocupacional: garantia de educação continuada e crescimento profissional. **Educação em Debate**, Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, n. 1, jan./jun. 2006.

CHARRAUD, A. M.; BOUDER, A.; KIRSCH, J. L. **Le titre, la compétence, l'emploi: normes et usages de la certification**. Marseille: CEREQ, 1995.

CORDEIRO, Hésio; ROMANO, Valéria; SANTOS, Elaine Franco dos. Certificação e recertificação de pessoal de saúde: uma nova etapa nas prioridades do sistema único de saúde. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, jan./mar. 2004.

DURAND-DROUHIN, M. **Vocational education and training in industrialized countries: concepts, policies, practice**. Vancouver: University of British Columbia, 1995.

DYE, Thomas R. **Understanding public policy**. 7. ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1992.

FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES. **Manual do dirigente escolar: orientações para o 6º exame de certificação ocupacional**. Salvador, 2004.

_____. **Glossário de termos técnicos**. Salvador, 2005.

_____. **SEC tem 55% dos dirigentes escolares com certificação ocupacional**. Salvador, 2006. Disponível em <<http://www.flem.org.br>>. Acesso em: 26 out. 2006.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A Estratégia em ação: balanced scorecard**. Tradução de Luiz Euclides Trindade Frazão Filho. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LASWELL, H. D. **Politics: who gets what, when, how**. Cleveland: Meridian Books, 1936.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, jun. 2000.

MARINI, Caio. A Certificação no contexto do debate contemporâneo sobre gestão pública. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL, 1., 2005, Salvador. **Resumos ...**. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2005.

Disponível em:

<<http://www.flem.org.br/iflem/Images/img20051129CoberturaSemInterCertificCaioMarini.pps>>. Acesso em: 13 fev. 2006.

MOTTA, Fernando C. Prestes; PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Introdução à organização burocrática**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.); ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-143.

PLANK, David N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REIS, Nádia Maria Viana. Projeto fortalecimento da gestão escolar: reflexões sobre os desafios e possibilidades vivenciadas na construção progressiva da gestão democrática e da autonomia escolar a partir de uma experiência baiana. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 8., 2003, Panamá. **Anais...**. Panamá: [s.n.], 2003.

RODRÍGUEZ, Alberto P. Certificação de dirigentes do setor público: o setor educativo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL, 1., 2005, Salvador. **Resumos ...**. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2005.

Disponível em:

<<http://www.flem.org.br/iflem/Images/img20051130CoberturaSemInterCertificAlbertoRodriguez.pps>>. Acesso em: 13 fev. 2006.

RUAS, Roberto. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, Roberto; ANTONELLO, Claudia Simone; BOFF, Luiz Enrique. **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SANTOS, Edvoneide Sampaio Jones; OLIVEIRA, Luciano Pimentel de; OLIVEIRA, Lusany Mabelly Rodrigues de. Projeto fortalecimento da gestão e autonomia educacional: o desafio de implantar a gestão estratégica no sistema educacional baiano. **Educação em Debate**, Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, n. 1, jan./jun. 2006.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e sub-áreas**. São Paulo: [s.n.], 2002.

_____. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

WEBER, Max. Os Tipos de dominação. In: _____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 3. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1994. v. 1. cap. 3, p. 139-198.

XAVIER, Antônio Carlos da Ressurreição; AMARAL SOBRINHO, José; MARRA, Fátima (Org.). Gestão da escola fundamental: situação atual e tendências. In: _____. **Gestão escolar: desafios e tendências**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1994. p. 51-86.

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