



Pesquisa e Debate
em Educação

Seção 1
Pesquisa Aplicada

DIRETORES ESCOLARES EM UM CONTEXTO DE REFORMA DA EDUCAÇÃO

REVISTA PESQUISA E DEBATE EM EDUCAÇÃO
v1. n1. 2011

DIRETORES ESCOLARES EM UM CONTEXTO DE REFORMA DA EDUCAÇÃO

Marcelo Baumann Burgos¹

Ana Carolina Canegal²

RESUMO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa etnográfica realizada em 2010 com diretoras de quatro escolas públicas, duas em Recife e duas no Rio de Janeiro. O principal achado da pesquisa foi a identificação de um forte traço personalista na atuação das diretoras, situação que reflete um baixo grau de institucionalidade da gestão escolar. Da nossa perspectiva, esse traço personalista estaria relacionado com o processo de precarização institucional da escola pública, que acompanha a chegada maciça dos pobres a ela a partir dos anos de 1980. Nas décadas seguintes, esse personalismo das diretoras se combina com a redução da autonomia escolar e a tendência ora em curso de ampliação do poder dos vértices das redes escolares. Por isso, na conclusão do artigo, defendemos a necessidade de que as reformas educacionais se preocupem mais com o fortalecimento institucional da escola, reconhecendo o papel do diretor como líder na construção de um novo padrão de autonomia escolar.

PALAVRAS-CHAVES: Gestão Escolar, Reforma Educacional, Autonomia Escolar.

ABSTRACT

The current paper results from an ethnographic survey carried out in 2010 with principals from four public schools, two in Recife and two in Rio de Janeiro. The main finding of the survey was identifying a strong personal trait in the principals' performance, a situation which reflects

1 Doutor em Sociologia, professor da PUC-Rio e pesquisador do CAEd/UFRJ.

2 Mestre em Ciências Sociais pela PUC-Rio.

the low degree of institutionality of the school management. From our perspective such personal trait would be related to the institutional precarization of the public school that accompanies the massive arrival of the poor since the 1980s. In the following decades, the principals' personal trait is combined with the decrease in school autonomy and the current tendency to widen the scope of school networks. Therefore, in this paper's conclusion we defend the necessity of having educational reforms more concerned with the institutional strengthening of the school, acknowledging the role of the principal as a leader in the construction of a new standard of school autonomy.

KEYWORDS: School Management, Educational Reform, School Autonomy.

No conjunto complexo que caracteriza o ambiente escolar, a diretora ocupa lugar central, para onde convergem os interesses e demandas dos diferentes atores que dele participam. É por meio do diretor que a vontade do sistema escolar, representado pela administração central (estadual ou municipal), se manifesta; ele é o porta-voz do sistema na escola; mas é, também, o porta-voz da escola junto ao sistema.

É ao diretor que se dirigem as demandas dos professores, politicamente representados por seus sindicatos; é, sobretudo, nele que eclodem os conflitos com os alunos e suas famílias; é também ele que tem de se relacionar com os demais funcionários da escola, cabendo a ele, ainda, zelar pela rotina dos serviços; enfim, por manter a escola funcionando.

Administrador e mediador de conflitos, o diretor é, sem dúvida, o personagem que encarna a instituição escolar. E não é por acaso que, como veremos neste artigo, ele tende a se confundir com a própria instituição, imprimindo um padrão personalista à sua atuação – o que não deixa de evidenciar a fragilidade institucional da escola. Tampouco é por acaso que ele tende a confundir a ideia de autonomia, que pressupõe um ambiente institucional forte, com a ideia de independência, bem mais próxima da de isolamento. Daí que não surpreenda, em geral, que o diretor mantenha com todos os atores que participam da vida escolar – da administração do sistema aos professores e pais – uma relação marcada pela desconfiança e às vezes pelo conflito aberto; e como outra face da mesma moeda, relações de lealdade com um grupo seletivo de professores, funcionários e de pais.

De fato, tudo contribuiu para fazer com que o diretor se perceba como aquele que encarna a instituição escolar. A administração central atua segundo uma lógica orientada por uma racionalidade abstrata, distante da realidade concreta da escola, responsabilizando-a individualmente pelo sucesso ou fracasso do desempenho escolar; o sindicato fala pelos interesses dos professores, não pelos da escola; e os interesses dos professores nem sempre coincidem com os da escola. Quanto aos pais, tendem a estar exclusivamente preocupados com os seus filhos.

Na medida em que a concepção de autonomia escolar vai sendo associada à da responsabilização de cada escola pela qualidade de ensino – se fortalece o mito do diretor-herói –, perde força a ideia de autonomia como resultado de participação coletiva. Disso resulta um diretor cada vez mais solitário e uma relação mais unilateral entre o sistema e a instituição escolar.

De fato, quanto mais o diretor encarna o poder da instituição, mais se vê e se sente solitário, não raro se desesperando com o fardo de ter de assegurar que a escola funcione. E, para isso, não costuma poupar esforços, encarando longas jornadas de trabalho, imprimindo na atividade sua marca pessoal, negociando a seu modo com os atores que fazem parte da comunidade escolar e resistindo o quanto pode aos comandos – frequentemente percebidos como invasivos – que vêm do centro do sistema. Afinal, é como se o rosto da escola refletisse o seu próprio rosto.

Esses são os contornos mais gerais do retrato produzido a partir da imersão etnográfica que realizamos no final de 2010 em quatro escolas públicas que atendem crianças e adolescentes moradores de territórios periféricos; duas delas da rede estadual de Pernambuco, localizadas em Recife, e outras duas do Rio de Janeiro, uma da rede municipal e outra da estadual³. Um retrato produzido em dois estados que, com diferentes nuances, experimentam políticas de reforma de seu sistema educacional, as quais se caracterizam pelo aumento do controle da escola pela administração central, em um processo que aponta para a redução do espaço de atuação do diretor e, no limite, para a supressão da própria noção de autonomia escolar, afirmada

³ A pesquisa resultou de uma parceria entre o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o Departamento de Sociologia e Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). A pesquisa de campo foi coordenada por Marcelo Baumann Burgos e realizada por Ana Carolina Canegal, Cássio Silva, Laura Rossi e Rafael Dutton. O segundo e o terceiro são estudantes da Graduação de Ciências Sociais da PUC-Rio, e o quarto, estudante do Mestrado em Ciências Sociais na mesma universidade.

ao longo dos anos de 1980 e 1990, e pouco a pouco desmoralizada pelo isolamento da escola e pela fragmentação do sistema escolar (KRAWCZYK, 1999).

Essas reformas têm em comum, ainda, o fato de se basearem em uma contradição, a saber: pretendem atacar o problema do desempenho escolar sem, no entanto, atacar a fragilidade institucional da escola. Indicador disso é que tais reformas se apoiam sobrejamente no diretor, sem considerar que a sua própria autoridade, malgrado as evidências em contrário, é frágil, justamente por seu isolamento no ambiente escolar. Um diretor sobrecarregado com o fardo de operador da reforma educacional, mas desarmado dos instrumentos para exercer esse papel: eis a síntese da situação identificada pela pesquisa.

De modo a tornar inteligível o sentido mais geral dessas inovações da gestão escolar realizadas pelos estados e municípios, e com isso compreender melhor a situação vivenciada pelas diretoras estudadas, entendemos que a apresentação dos principais achados da etnografia (feita na segunda seção do artigo) deve ser precedida pela caracterização dos dois macroprocessos que atravessam a história recente da educação no Brasil. De um lado, o processo de ultrapassagem do quadro típico dos anos de 1980 – caracterizado pela transformação da escola pública em braço do trabalho de gestão da pobreza – por um quadro que começa a ganhar força a partir da segunda metade dos anos de 1990, e que se afirma na década seguinte – preocupado com a qualidade da educação. De outro lado, o deslocamento do eixo descentralização-autonomia-participação, que sintetiza o sentido da reforma educacional deflagrada no contexto da redemocratização do país, pelo eixo centralização-responsabilização-avaliação de resultados.

Apesar de distintos, esses dois processos são interdependentes, apontando para uma convergência que cada vez mais associa a escola eficiente – isto é, aquela capaz de produzir desempenho escolar – a um modelo de gestão mais tecnocrático, orientado pela busca de resultados tangíveis, que podem ser mensurados por sistemas de monitoramento e de avaliação.

O quadro a seguir apresenta de forma esquemática a combinação de aspectos envolvendo metas e padrões de gestão escolar. Acreditamos que sua leitura ajude a tornar mais claro o sentido mais geral do processo, mas com a condição que se leve em conta de que se trata de uma tipologia, que apenas pretende esquematizar processos que se interpenetram e se sobrepõem.

MODELOS E METAS DA GESTÃO ESCOLAR NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Períodos	Anos 1980/1990	Anos 1990/2010
Modelos de Gestão	Descentralização- autonomia- participação	Centralização- responsabilização- avaliação
Metas		
Ênfase na gestão da pobreza	x	
Ênfase no desempenho escolar		x

Fonte: Elaboração dos próprios autores

No novo contexto que pouco a pouco se afirma a partir dos anos de 1990, o diretor sente a necessidade de mudança tanto do lugar que ocupa quanto do papel que desempenha, mas não está preparado para intervir de modo mais reflexivo no destino da sua profissão. Afinal, para isso, teria de ser capaz de se transformar, afastando-se de um personagem cujo *script* foi historicamente forjado pela combinação da fragilização institucional da escola e da desmoralização da ideia de autonomia – os dois vetores contribuindo para aumentar seu isolamento na escola e para moldar seu padrão personalista de atuação. No fundo, o diretor pressente que o êxito das reformas depende da transformação do seu próprio papel, e isso ajuda a explicar o mal-estar que a pesquisa identificou no seu cotidiano.

Do nosso ponto de vista, a reconstrução do papel do diretor passa pela valorização do ambiente institucional da escola e daquilo que é central para sua autonomia, que é o envolvimento intensivo da comunidade escolar no cotidiano da escola, vale dizer, em suas dimensões política, administrativa e pedagógica. E, para isso, não apenas será necessário um diretor com novas competências, mas também políticas públicas mais abrangentes, capazes de integrar as unidades escolares em um sistema que reconheça a importância da autonomia escolar, mas que entenda que a “gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares” (KRAWCZYK, 1999:147). Por isso mesmo, envolver os próprios diretores no processo de discussão dessas políticas é procedimento incontornável para que eles não continuem a enfraquecer aquilo que, ao fim e ao cabo, precisam fortalecer.

Este artigo aposta na premissa de que é necessário conhecer melhor a situação atual do diretor escolar, pois ele é o personagem central

das reformas em curso. Para tanto, adota a perspectiva antropológica, procurando apreender o seu ponto de vista através do estudo de sua prática profissional⁴. Pretende, com isso, incentivar tanto os gestores e formuladores de políticas públicas quanto os próprios diretores e a comunidade em geral a participarem de forma mais reflexiva e ativa do necessário processo de mudança da gestão escolar.

1. A TRANSIÇÃO DA MISSÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA

O desafio de conciliar a massificação do acesso à escola pública no Brasil à melhoria da performance de seus alunos lançou a gestão escolar em uma transição ainda pouco compreendida por seus operadores. De um lado, ela tem de superar os efeitos da sua submissão às políticas de gestão da pobreza, tanto assistencialistas quanto de controle social, que marcaram os anos de 1980 e 1990. De outro lado, tem de enfrentar os efeitos nada irrelevantes do fracasso das políticas orientadas para a construção da autonomia escolar, intentadas desde o contexto da redemocratização do país.

1.1. DA GESTÃO DA POBREZA À ÊNFASE NO DESEMPENHO ESCOLAR

Como sabemos, a universalização do acesso ao Ensino Fundamental no país se consolida em meados dos anos de 1990. A construção desse processo, entretanto, começa a ocorrer nos anos de 1970, quando a presença de crianças oriundas de famílias pobres nas escolas ainda se fazia acompanhar por um atestado de pobreza, que as liberava de contribuir com a “caixa escolar”. A chegada maciça de pobres à escola pública se amplia ao longo dos anos de 1980, coincidindo com o processo de redemocratização do país e com o forte clamor popular pelo direito à educação.

Paralelamente, nota-se, em maior ou menor escala, dependendo do bairro e da cidade, a fuga da escola pública realizada pela classe média. Essa mudança do perfil do público surpreende uma escola pouco prevenida para lidar com as novas exigências daí decorrentes. De acordo com Monica Peregrino (2010), ainda em fins da década de 1970,

a incorporação de políticas de redução da pobreza operava grave mutilação no sentido educativo da escola para o pobre, através da recuperação, no interior dos espaços educativos estatais, de iniciativas já presentes nas instituições e órgãos que lidavam com serviços básicos, assistência social e desenvolvimento comunitário desde a década de 1940. (PEREGRINO 2010: 91)

4 A pesquisa adotou a seguinte estratégia metodológica: acompanhou intensivamente as quatro diretoras escolares durante duas semanas de trabalho.

A autora cita também o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para Populações Carentes Urbanas, e o programa congênere para populações rurais, como ações fortemente referidas a um contexto em que a escola é percebida como um lugar novo para a implementação de políticas que, no fundo, articulam uma dimensão assistencial a uma dimensão de tipo civilizatória. Segundo Peregrino, é esse o germe, “o marco da migração para a escola das formas de gestão da pobreza, antes circunscritas nos limites da assistência. Nele fica demarcada a ampliação das funções da escola, com prejuízo de suas funções eminentemente escolares” (2010:92). A isso Peregrino chama de “processo de desescolarização da escola”, entendido como a

ação combinada do esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares, da precarização dos espaços físicos escolares, das formas de trabalho que envolvem os processos de escolarização e, finalmente, da penetração maciça e do adensamento das políticas de gestão da pobreza e dos pobres que passam a frequentar a instituição (PEREGRINO, 2010:99).

Os anos de 1990, ainda de acordo com a autora, representam para a escola pública brasileira a combinação de dois processos até certo ponto contraditórios: de um lado, a manutenção do lugar da escola como centro de gestão da pobreza construído nos anos de 1980, do que seria exemplo a criação do Bolsa Escola (antecedente do Bolsa Família); e de outro, o surgimento de novas ações que pretendem atacar problemas crônicos da escola massificada, muito especialmente a evasão, a repetência e a distorção idade-série, do que seria exemplo o Programa de Aceleração da Aprendizagem. Desse novo quadro resultaria um processo de diferenciação crescente das escolas no interior das redes públicas de ensino, formas internas de segregação de turmas, e novos “circuitos” no interior do espaço escolar, tornando “cada vez mais extenso o tempo de habitação na instituição” (2010: 101). A desigualdade multiplica-se, e “as trajetórias desiguais demarcam a diferença entre ‘habitar’ a escola e ‘escolarizar-se’”. (2010: 317).

Um dos efeitos mais importantes desse processo adaptativo da escola à massificação, com a introdução de mecanismos seletivos orientados para “salvar” uma parcela de seus alunos, é a fragilização da instituição escolar. Mas até esse processo é atravessado pela desigualdade, pois, no limite, é como se para alguns alunos a mesma escola fosse mais “escola” do que para outros, em evidente descompasso com a premissa da igualdade de acesso à escola. Em suma, se todos acessam a escola, uma boa parte o faz mais para habitá-la do que para se escolarizar.

Portanto, a se apostar na linha de análise de Peregrino (idem), as políticas de valorização do desempenho escolar não rompem com o fardo da gestão da pobreza e não tem dado lugar a uma reestruturação de seu ambiente institucional. Ao contrário, o que se observa é que a pressão sobre a escola, com vistas à melhoria da qualidade da educação, coincide com um agravamento da fraqueza institucional das escolas, do que é sintoma o sucateamento de suas equipes administrativas: escolas com mais de 1.000 alunos, tanto no Rio quanto em Recife, têm, se tanto, três profissionais responsáveis por sua gestão. E nesse contexto, o quadro de isolamento do diretor em face da comunidade escolar tende a se tornar ainda mais grave.

1.2. MUDANÇAS NA RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E O SISTEMA ESCOLAR

A ênfase na descentralização das políticas públicas em geral, e das políticas educacionais em particular, constitui uma tônica dos processos de reforma realizados em diferentes países da América Latina, sobretudo entre os anos de 1980 e 1990, quando boa parte deles passa por uma transição democrática. Nesse sentido, a ideia-força da descentralização vem acompanhada da aposta no fortalecimento da autonomia administrativa das redes locais e das unidades escolares, bem como do incentivo a uma participação mais consistente das comunidades escolares.

Ao longo dos anos de 1990, contudo, o eixo descentralização-autonomia vai sendo ressignificado, com a crescente adesão a mecanismos de responsabilização associados a instrumentos de avaliação de eficiência escolar. De fato, a combinação entre o eixo descentralização-autonomia e o eixo responsabilização-avaliação está longe de ser tranquila, e, no limite, a validação completa de um eixo pode cancelar a existência do outro.

De acordo com Neubauer e Silveira (2008), dois documentos publicados em conjunto pela CEPAL/UNESCO demarcam o debate público sobre a gestão escolar nas últimas décadas na América Latina. O primeiro, de 1992, intitulado *Educação e conhecimento – eixo da transformação produtiva com equidade* teve, segundo as autoras, importante contribuição para fixar o entendimento de que “as reformas de descentralização poderiam contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino”. (NEUBAUER & SILVEIRA, 2008:83) E o segundo, de 2005, nomeado *Invertir Mejor, para invertir mas: financiamiento y gestion de la educación em América Latina y Caribe*, “enfatizará os procedimentos de avaliação e responsabilização, assim

como a divulgação, para a sociedade, dos resultados do desempenho escolar e das boas práticas educacionais” (idem: 83).

Examinando casos de diferentes países do continente, as autoras sustentam que a maioria das reformas ocorreu por meio de processos híbridos, alternando dois ou três tipos de descentralização. E a variação desses formatos de descentralização resulta justamente das diferentes combinações entre, de um lado, *descentralização e autonomia*, e, de outro, *responsabilização e avaliação*. Dessa combinação também dependerá a importância relativa que cada arranjo institucional conferirá ao papel a ser desempenhado pelo diretor das unidades escolares.

Apesar das diferenças entre os modelos de reformas encontradas em países da América Latina, seu propósito é sempre o mesmo: redirecionar o objetivo principal da escola. Isto é, ao invés de concebê-la como lugar estratégico para a gestão da pobreza – situação que acabou por colocar a instrução em lugar subordinado em face da socialização e do controle social das classes populares –, a agenda da escola pública deve, agora, se voltar para a criação de mecanismos eficientes de ensino-aprendizagem.

Neubauer e Silveira organizam sua discussão sobre a gestão escolar em quatro tópicos: *autonomia escolar e melhoria da qualidade da educação; participação e melhoria da qualidade da educação; liderança do diretor; e avaliação e responsabilização*. A respeito da autonomia escolar, as autoras começam por chamar a atenção para o fato de que ela deve ser entendida como um processo que não pode dispensar a participação da equipe escolar e da comunidade. Ou seja, somente existe autonomia se houver um ambiente de gestão compartilhada.

As autoras reconhecem a dificuldade de se construir uma escola participativa em países de tradição autoritária como o Brasil. Isso implicaria, sustentam as autoras, no estímulo ao maior envolvimento das famílias, do corpo docente e do entorno da escola. O incentivo à participação das comunidades de pais passa a ser, por isso mesmo, parte importante da agenda de muitos governos, inclusive no Brasil, que emprestará grande ênfase à formação dos conselhos escolares⁵. Mas, segundo as autoras, os resultados não têm sido animadores, sendo comum atribuir-se seu fracasso ao fato de boa parte dos alunos das escolas públicas serem oriundos de famílias de baixa renda, que por isso teriam menos condições de participar da rotina escolar.

Nesse sentido, a construção de uma escola que aposte na autonomia de professores e alunos, que seja aberta à participação da comunidade, e que mantenha o foco na melhoria da aprendizagem, “exige a adoção de

5 Sobre este ponto, ver Burgos (2009).

uma nova forma de pensar a organização escolar e a aprendizagem”, e para vencer esse desafio, constatam as autoras, “a liderança do diretor tem-se revelado fundamental” (2008: 103).

Com relação à figura do diretor, Neubauer e Silveira identificam uma mudança entre o perfil de diretor ideal no contexto dos anos de 1980 e o perfil de diretor ideal dos anos de 1990 em diante. No primeiro caso, as ações de capacitação procuravam desenvolver no diretor a competência para “atuar como uma liderança democrática e criar as condições ideais de maior participação da comunidade na escola, garantindo o planejamento participativo” (2008:104). Já nos anos de 1990, “a atuação do diretor passa a ser percebida como fundamental para a melhoria do desempenho da escola” (idem). Com isso, afirmam as autoras,

surge, nesse período, a demanda por um gestor/diretor capaz de estimular a construção coletiva de um projeto pedagógico que estabeleça as opções e estratégias mais adequadas para que a escola atinja a necessária qualidade, isto é, garanta o domínio de um conjunto de habilidades e competências a seus alunos. (NEUBAUER & SILVEIRA, 2008: 104)

Essa mudança do perfil do diretor ideal se faz acompanhar de um crescente debate sobre os critérios e as formas de seleção dos diretores, e também aqui, como em outros países da América Latina, as respostas têm sido diversificadas, conforme mostram Neubauer e Silveira⁶.

O quarto ponto da agenda apresentada pelas autoras é o da avaliação e responsabilização. Elas identificam uma mudança importante entre os anos de 1980 e 1990: enquanto nos anos de 1980 a avaliação era tida como uma ferramenta de apoio à escola e ao professor no sentido de possibilitar o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada para os alunos, nos anos de 1990 a “ênfase será cada vez maior no uso da avaliação como instrumento de prestação de contas e responsabilização para premiar ou punir” (2008: 106).

Como afirmam Neubauer e Silveira:

Os sistemas de responsabilização que vêm sendo implantados combinam as seguintes condições: a decisão, por parte dos sistemas, de divulgar resultados relativos ao desempenho das escolas; a aplicação de testes padronizados que gerem informações sobre esse desempenho; a definição de critérios para classificar as escolas a partir dos resultados obtidos nos testes aplicados (ou em outros procedimentos de avaliação) e, finalmente, a definição de critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (NEUBAUER & SILVEIRA, 2008: 106).

6 A partir de dados do SAEB 2007, Souza & Gouveia (2010) informam que 27% dos diretores brasileiros foram escolhidos apenas por eleição, outros 14% por seleção+eleição, e cerca de 21% por indicação de políticos (2010:187).

Na passagem dos anos de 1980 para os anos de 1990, o que parece ter sido perdido é o otimismo em relação a um modelo mais participativo que pudesse resultar em processos de inovações produzidas pelo coletivo de professores, pais e alunos, levando a uma ressignificação da noção de autonomia, agora entendida menos como resultado da participação coletiva, e mais como sinônimo da responsabilização de cada escola pela qualidade do ensino. E, junto com isso, a valorização de um diretor com maior competência para conduzir processos de inovação definidos por decisões que não necessariamente são compartilhadas pelas comunidades escolares, estando mais sintonizadas com os sistemas de incentivos e punições decorrentes das avaliações.

Desse quadro surge um diretor cada vez mais exposto a cobranças derivadas de sistemas de responsabilização que acabam por colocar em permanente xeque a própria ideia de autonomia. Daí se segue, como desdobramento quase inevitável, a desqualificação da própria noção de autonomia, e sua gradual substituição por desenhos de políticas educacionais baseadas em um maior controle a partir do centro do sistema, com repercussão tanto na dimensão pedagógica quanto na administrativa. Evidência disso é a crescente submissão da escola aos sistemas de avaliação de resultados acadêmicos e ao controle externo exercido sobre sua rotina administrativa.

Um dos principais riscos dessa tendência é a da redução da atividade do diretor a de administrador, com o que se subtrai da função sua natureza política e pedagógica. Como afirma Paro (2010), “o espírito que rege o tratamento dado ao diretor de escola e as expectativas que se tem sobre ele são cada vez mais semelhantes ou idênticos ao modo de considerar típico do diretor da empresa capitalista” (2010:770). Deixa-se de considerar, com isso, que “a direção engloba a administração nos dois momentos desta, de racionalização do trabalho e de coordenação, mas coloca-se acima dela em virtude do componente de poder que lhe é inerente” (idem: 769).

Esta é a moldura mais geral do processo de reforma da educação no Brasil; reforma que, como a análise acima procurou evidenciar, tem construído um caminho que articula eficiência na produção do desempenho estudantil e heteronomia da gestão escolar. Imerso nesse processo, o diretor reage ao que percebe como ameaça de sua autonomia, sem se dar conta que o personalismo que imprime no exercício de sua atividade, ao invés de ampliar seu poder sobre o ambiente escolar, denuncia sua impotência e isolamento. E nessa fraqueza do diretor reside talvez o principal calcanhar de aquiles das iniciativas reformistas implementadas especialmente desde os anos 2000.

Na próxima seção, apresentamos os resultados da releitura dos cadernos de campo da pesquisa realizada com quatro diretoras escolares, tendo como eixos de análise as duas principais características identificadas na atuação ordinária do diretor escolar: seu personalismo, que é simétrico à baixa institucionalidade escolar; e a falta de autonomia da escola, que é simétrica à baixa participação da comunidade escolar na gestão das escolas e à tendência de controle da rotina escolar pelo vértice do sistema.

2. A PRÁTICA PROFISSIONAL DO DIRETOR ESCOLAR: ACHADOS ETNOGRÁFICOS

As quatro escolas públicas pesquisadas foram nomeadas em nossa etnografia como Escola 1 e Escola 2, ambas no Rio de Janeiro; Escola 3 e Escola 4, em Recife⁷. À época da pesquisa, em fins de 2010, a Escola 1 tinha cerca de 400 alunos e operava em dois turnos; a Escola 2 contabilizava aproximadamente 2.500 alunos divididos em três turnos (havia também mais 2.500 estudantes da modalidade de ensino a distância); a Escola 3 registrava cerca de 1.770 estudantes nos turnos da manhã, tarde e noite, e a Escola 4, 415.

Necessário mencionar que a Escola 4 foi selecionada para nossa investigação a fim de servir como um caso-controle, já que se encontrava em pleno processo de transição para o novo modelo de gestão que está sendo implantado em Pernambuco, com as chamadas “Escolas de Referência” ou “Escolas Integrais”⁸.

O material apresentado a seguir recupera uma parte do relatório produzido a partir da etnografia e está organizado em duas subseções: a primeira trata do personalismo das diretoras e seus efeitos sobre a gestão escolar; e a segunda, dos conflitos entre a escola e o sistema escolar⁹.

7 A Escola 1 é uma escola de segundo segmento do Ensino Fundamental e pertence à rede municipal, e a Escola 2 pertence à rede estadual e, além do Ensino Médio, também oferece o segundo segmento do Fundamental. As Escolas 3 e 4 são estaduais; a primeira oferece o segundo segmento do Fundamental e o Ensino Médio, e a segunda apenas Ensino Médio.

8 Entre os diversos elementos que constituem este processo de modernização, destaca-se o período de tempo integral dos alunos na escola, além do incentivo ao professorado com o aumento de 200% dos salários (em relação ao salário padrão do professor do estado) e de um plano de monitoramento dos resultados desse processo, organizado pela Secretaria de Educação de Pernambuco.

9 Para a leitura do relatório da pesquisa etnográfica, ver Burgos et alli (2010).

2.1. O PERSONALISMO DAS DIRETORAS E SEUS EFEITOS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

Nas escolas que fizeram parte de nossa etnografia, percebeu-se um estilo de administração ao qual chamamos de perfil personalista, centralizado na figura do diretor, que lida com o comando da escola de modo pessoal, em detrimento do que seria um perfil mais institucional, no qual o diretor desempenha papéis regulados por procedimentos impessoais. O padrão personalista, que caracteriza especialmente a gestão das Escolas 1, 2 e 3, se manifesta de diferentes maneiras. Um traço dominante do personalismo é a importância atribuída às relações interpessoais, que têm em valores como lealdade e compaixão critérios definidores de relações de confiança que as diretoras estabelecem com certos funcionários e/ou professores, que lhes asseguram uma espécie de “base aliada” para lidar com os vários desafios que se impõem à escola cotidianamente.

Na Escola 3, por exemplo, um dos auxiliares de serviços gerais (ASG), que na prática desempenhava outras funções, foi definido pela diretora como “seu braço direito e esquerdo também”. Por vezes, ela o considerou como “seus olhos” quando não podia tomar conhecimento das situações ocorridas, principalmente aquelas referidas à gestão da disciplina. Era ao ASG que a diretora delegava o comando da escola em sua ausência, já que, em suas palavras, “a escola não poderia ficar sozinha”.

Na Escola 2, por sua vez, podemos ver como tal relação de lealdade e de confiança é contraditória com um padrão institucional de tipo racional-legal. A compaixão da diretora por uma de suas funcionárias é o que explicaria sua permanência a despeito das constantes reclamações do restante da equipe sobre sua pouca habilidade para o desempenho de tarefas para as quais era designada. “Ela tem ótimo coração, valores maravilhosos que ninguém conhece”, dizia a diretora sobre a funcionária que, em realidade, não mais possuía função específica na escola. Ora agia como inspetora de alunos, ora como secretária pessoal da diretora, atendendo telefonemas e anotando recados, ou também como professora substituta, quando preciso.

Sendo a lealdade e a compaixão critérios que distinguem padrões de relação no interior da escola, o que está fora desse círculo tende a ser marcado pela desconfiança e, às vezes, hostilidade aberta. Isso fica evidente na relação que as diretoras das três escolas mantêm com o corpo docente e de funcionários. A seleção de certos colaboradores para a função de “aliados” da administração das escolas pressupõe a ideia

de que haveria funcionários mais confiáveis que outros, apontando, por outro lado, para a propensão a hostilidades e rivalidades nas relações com os demais membros do “corpo escolar”, especialmente com os docentes – situação que obriga o pesquisador a ter uma vigilância permanente quanto ao próprio emprego de categorias como “corpo escolar” ou “corpo docente”.

As situações a seguir denotam bem a questão. Na Escola 1, a diretora se dizia frustrada com a falta de dois funcionários em dia de aplicação de prova. Um deles era a coordenadora pedagógica, que se ausentou sem comunicar a suas colegas de gestão – diretora e diretora-adjunta –, que pareciam manter entre si uma relação de parceria mais estreita. A adjunta confidenciou ao pesquisador que a atitude da coordenadora deveu-se ao medo da reação da diretora, conhecida por seu temperamento forte tanto por alunos e suas famílias quanto por seus colegas.

Já a diretora da Escola 3 costumava adentrar a sala dos professores para verificar quais deles estavam presentes. No início de sua gestão, decidiu por descontar as faltas dos docentes e, segundo ela, a partir daí passou a ter a antipatia de muitos deles. Naquela escola, poucos pareceram manter uma relação próxima com a diretora, à exceção de um dos professores de matemática, a quem ela fazia muitos elogios, despertando a desconfiança dos demais professores quanto à concessão de supostos privilégios a ele. A diretora negava a acusação e dizia que o professor apenas “trabalhava direito.”

Outra situação que chamou a atenção na Escola 3 foi a prática rotineira da diretora de postar-se na porta da sala ou, às vezes, adentrá-la para observar o comportamento dos alunos durante a aula. Em alguns momentos, ela interrompia a aula para conversar com os alunos ou para chamar a atenção de algum deles, como se o professor não estivesse presente na sala.

Na Escola 4, que pretende funcionar como uma escola modelo da reforma do sistema educacional pernambucano, a situação observada é diversa da verificada nas outras três. Nela, não se verificou na atuação da diretora o padrão personalista identificado nas demais; ao contrário, ela pareceu adotar uma atitude mais institucionalizada na condução da escola, inclusive na relação que mantém com sua equipe. Não obstante, é preciso deixar claro desde já que, ao invés de utilizar a construção da autonomia como antídoto do personalismo, o que prevalece na Escola

4 é uma situação de heteronomia, que define a posição de sua diretora como uma proposta da administração estadual¹⁰.

Em meio a esse quadro caracterizado pela baixa coesão da comunidade escolar, um dos efeitos mais importantes para a gestão é a baixa divisão do trabalho. Também aqui a situação das Escolas 1, 2 e 3 se distingue da verificada na Escola 4.

No primeiro dia de campo na Escola 1, a diretora havia solicitado ao funcionário da limpeza que levasse cadeiras para o segundo andar, mas decidiu fazê-lo sozinha. Eram 40 unidades. “Pedi que ele fizesse, expliquei direitinho como eu queria. Ele é um ótimo funcionário, mas as coisas funcionam do jeito que ele quer”, contou ao pesquisador. O rapaz apareceu cerca de cinco minutos depois que a diretora começou a tarefa. E foi assim também quando chegaram os livros para o ano letivo seguinte. A diretora preferiu não esperar pelo funcionário, apesar de tê-lo orientado, e começou a ajeitar o material em sua sala, notadamente nervosa e irritada. Do mesmo modo fez quando chegaram os garfos, facas e copos de vidro encomendados pela escola em cumprimento às ordens da Secretaria Municipal de Educação.

A diretora da Escola 1 disse em entrevista que faz parte de seu trabalho – e também do trabalho dos demais membros da equipe – realizar muitas atividades que não dizem respeito às suas funções primeiras. “Você vê que eu vou abrir a porta no recreio, né? (...) Porque todo mundo tem que fazer tudo!”. Não foram poucas as vezes em que a diretora abriu o portão carregando ao redor do pescoço uma corrente pesada com molhos de chaves de toda a escola. Ou mesmo os momentos em que mostrou pouco interesse em compartilhar seu saber e conhecimento sobre a execução de certas tarefas com sua equipe, o que lhe ampliava a sensação de cansaço e sobrecarga, mas também de poder. Com isso, o déficit de funcionários administrativos, que caracteriza tanto a Escola 1 quanto a 2 e a 3, se vê ainda mais agravado pela excessiva concentração de prerrogativas nas mãos da diretora.

Na Escola 2, a fraca divisão do trabalho também pareceu ser algo naturalizado pela diretora. Segundo ela, “(...) não existe aquela tarefa que o Diretor Geral não vá fazer, não. (...) A gente aqui não tem função específica, a gente tem que fazer tudo, tudo”. Isso a levava a passar longas jornadas, de 10 a 12 horas na escola, situação também observada nas Escolas 1 e 3.

10 Tal situação condiz com o diagnóstico feito por Vitor Paro, quando afirma que “no que concerne à figura do diretor, trata-se de questionar a atual situação em que este se acaba constituindo mero preposto do Estado na escola, cuidando para o cumprimento da lei e da ordem ou da vontade do governo no poder” (2010:776).

Além de centralizar um amplo espectro de atribuições nas mãos da diretora, a fraca divisão do trabalho também se traduz em baixa precisão das competências específicas de cada funcionário. A impressão colhida pela pesquisa de campo é a de que as escolas são encaradas pelas diretoras como instituições em que todos devem estar prontos a desempenhar quaisquer funções, mesmo sem o devido treinamento e adequação para exercê-las. Na Escola 3, por exemplo, o auxiliar de serviços gerais (ASG), como mencionado anteriormente, executava várias tarefas, como as de inspetor de alunos, porteiro e, algumas vezes, até mesmo a de professor substituto.

Mais do que desorganização, entretanto, a etnografia deixa entrever que subsiste uma situação de desordem controlada, marcada por uma rotina de improvisos, termos contraditórios que exprimem a lógica oculta da sua aparente desordem. É a máxima da conduta de que, diante da suposta falta de preparo e de pessoal para o desempenho das tarefas, “dá-se um jeito”. Interessante notar que o improviso como estratégia alcançou, inclusive, os pesquisadores, que, nas duas semanas em que frequentaram a escola, foram chamados a desempenhar diferentes tarefas como a de auxiliar no preenchimento de formulários, e até mesmo a de substituto do professor ausente – esta última educadamente recusada pelo pesquisador.

Na Escola 2, a tônica do discurso da diretora era a do abandono e da falta de pessoal administrativo e docente, o que justificou o pedido para que a pesquisadora ajudasse em diferentes funções: distribuir canetas aos alunos; entregar o cartão de passe livre para o transporte à escola aos estudantes recém-chegados; atualizar matrículas no sistema on-line. A última tarefa, inclusive, era de grande importância para a conclusão do ano letivo, já que dela dependia o repasse de orçamento à escola, vinculado ao número de alunos matriculados. A atividade era a de reabrir as matrículas dos alunos que já tinham saído da Escola 2 a fim de completar seus cadastros e, então, desligá-los do sistema, senão apareceriam como pendências para a Secretaria de Educação. Nem todas as informações necessárias para o preenchimento estavam disponíveis, pois os alunos já haviam saído da escola; e a orientação, vinda de uma funcionária terceirizada da Secretaria e contratada para atualizar a Escola 2 no sistema era a de inventar dados, tais como o nome do responsável e o endereço, entre outros.

Outra situação que chamou muito a atenção do pesquisador foi observada na Escola 3. Durante dois dias, uma dupla de estudantes, um rapaz e uma moça de aproximadamente 16 anos, deram aulas para diversas turmas. Sobre o fato, a diretora disse que os jovens estavam

substituindo uma professora que necessitava faltar, em função de compromissos com o curso de mestrado que realizava. Afirmou que era uma prática comum na escola e que alguns professores, inclusive, costumavam pagar profissionais para os substituírem em períodos de ausência. Segundo ela, a Secretaria de Educação liberava os docentes para fazerem cursos de pós-graduação, mas não se preocupava em fornecer às escolas os professores substitutos.

A pesquisa permitiu identificar outros efeitos do personalismo. Um deles refere-se à pretensão das diretoras de estabelecer uma relação de proximidade com os alunos, ao invés da impessoalidade mais afeita à distância institucional, que também pressupõe a existência de instâncias intermediárias entre a direção e os estudantes. Pretender falar “a linguagem dos alunos” é uma das evidências dessa postura pouco afeita ao padrão mais impessoal. No sexto dia de campo, a diretora da Escola 1, em tom de voz elevado, ordenava a um jovem: “Eu já falei pra sair da frente da escola!” Referia-se a um rapaz que, segundo ela, queria entrar na Escola 1 para falar com uma aluna que seria sua namorada. Contudo, havia “jogado um caô” (*havia falado uma mentira*), dizia a diretora, enquanto passava pelo portão. “Falo logo a linguagem deles”, comentou em seguida.

Outra evidência dessa busca de aproximação aparece no livre acesso que os alunos costumam ter à sala da diretora. Essa situação é comum nas Escolas 1, 2 e 3, mas não se apresentou na Escola 4. Nas três primeiras, observou-se com frequência alunos adentrando a sala da diretora para todo tipo de solicitação, boa parte delas relacionadas a situações ordinárias como solicitar um material escolar, por exemplo.

Outra situação em que o personalismo parece produzir um efeito importante é na dimensão disciplinar. Na Escola 2, diante de uma situação de roubo de um equipamento de computador, a diretora resolveu expulsar um dos alunos envolvidos sem submetê-lo a nenhum tipo de rito administrativo que permitisse a sua defesa. Durante a conversa com o estudante, sua mãe e o diretor-adjunto, a diretora foi firme, dizendo que a escola não tinha mais confiança no aluno, de 17 anos, e que ele não poderia mais continuar lá. Havia também outro jovem envolvido no caso, de 13 anos, que admitiu o erro e por isso foi somente suspenso, tendo sido considerado ingênuo e influenciado pelo mais velho. Não importou o quanto a mãe e o jovem argumentassem; a diretora estava decidida que ele deveria, então, ser transferido.

3. A RELAÇÃO COM O VÉRTICE DO SISTEMA ESCOLAR

No ambiente escolar, a categoria *autonomia* tem sido muitas vezes adotada como sinônimo de discricionariedade da diretora para tomar decisões. A confusão semântica não deixa de denunciar a falta de percepção quanto à premissa de que autonomia é uma situação que, para existir, precisa ser conquistada e afirmada e, portanto, deriva de uma condição de poder. Por isso, a autonomia escolar passa necessariamente pelo fortalecimento institucional da escola, que dependeria da existência de uma comunidade escolar mais coesa, com uma divisão do trabalho mais complexa e procedimentos coletivos de tomadas de decisão. Nesse cenário, o diretor seria o líder e o porta-voz de uma equipe. Todavia, como temos visto, a situação ordinariamente encontrada é bem diversa, existindo, ao contrário, um vácuo de coesão na comunidade escolar, do que se segue um diretor com baixa legitimidade institucional e que fica completamente exposto aos influxos vindos do sistema. Isso explica a grande tensão identificada pela pesquisa na relação das diretoras com o sistema.

O fato de tanto em Pernambuco quanto no Rio de Janeiro estarem em curso, com ritmos e intensidades diferentes, políticas orientadas para uma reformulação da gestão escolar a fim de favorecer a melhoria do desempenho dos estudantes, estimula o surgimento de muitos pontos de conflito¹¹.

Curioso é que, apesar da retórica da descentralização ter sido fortemente difundida como uma das tônicas do modelo desejável para a nova escola, o que a etnografia surpreendeu foram situações em que a administração central do sistema está em conflito com a autonomia – ou melhor, discricionariedade – das direções escolares. Tal situação tende a produzir tensões entre as três instâncias que compõem a rede escolar, significando para as direções escolares uma dupla frente de conflito: com as instâncias intermediárias de administração da rede e com os gestores da secretaria.

Em Pernambuco, na Escola 4, a situação teve, de certa maneira, um desenlace, com a supressão da pretensão de autonomia em favor

11 No início do mês de janeiro de 2011, o secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, anunciou um planejamento de “choque de gestão na educação”. A iniciativa visa, entre outros aspectos, à colocação do ensino estadual entre os cinco primeiros no ranking nacional do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb) até 2014 – o Rio esteve em penúltimo lugar na lista em 2010, a frente apenas do Piauí. O secretário disse ainda que o critério do mérito será aplicado tanto na escolha de professores e funcionários quanto na seleção de diretoras das escolas. Mais informações disponíveis em http://odia.terra.com.br/portal/educacao/html/2011/1/governo_anuncia_choque_de_gestao_na_educacao_em_todo_o_estado_135775.html

de uma situação de evidente tutela a partir do vértice: nela, como já observamos, a direção atua como uma extensão da administração central. Por isso, nessa escola, esses conflitos são mais discretos, e a sua diretora bem mais parcimoniosa em suas críticas à administração do sistema.

Caso bem diverso é o que se verifica com as diretoras das outras três escolas que, com frequência, manifestam o quanto estão contrariadas com as determinações vindas de cima, as quais, na sua percepção, tendem a cancelar o que percebem como sua esfera de autonomia.

Tal situação é mais marcante no Rio de Janeiro, e aparece nas reclamações da diretora da Escola 1, que acredita não fazer outra coisa senão “cumprir leis”, e também nas diversas manifestações de contrariedade da diretora da Escola 2. Ambas mencionaram o seu pouco poder decisório. “Eu tenho autonomia para conviver com o perigo, isso eu tenho autonomia total. Porque eles não vêm aqui mesmo, né, dar apoio para a gente”, disse a diretora da Escola 2, referindo-se ao sentimento de insegurança devido à proximidade entre a escola e uma favela dominada por traficantes e ao sentimento de solidão em relação às instâncias superiores.

No final de 2010, o Rio de Janeiro viveu um dia de grande tensão decorrente da ocupação militar do Complexo do Alemão, grande conjunto de favelas dominadas por traficantes. Diante desse quadro, a diretora da Escola 1 – cujo alunado mora, em sua maioria, em uma grande favela também dominada por traficantes – tentava se comunicar com a Secretaria de Educação, via o microblog Twitter, na tentativa de saber o que o sistema havia definido para as escolas: manter as crianças em sala de aula ou dispensá-las em face da boataria que assolava a cidade. Uma profissional da Educação, que não era ligada à Secretaria, respondeu dizendo que diretores, segundo decreto-lei, teriam autonomia para decidir como agir. “Autonomia?! Eu libero depois acontece alguma coisa com essas crianças?! Autonomia, essa é boa!”, disse a diretora, em tom visivelmente alterado.

Na Escola 3, em Recife, a queixa mais frequente da diretora referiu-se à matrícula compulsória de jovens em conflito com a lei: “Ordem do meritíssimo a gente não discute”, dizia ela, notadamente contrariada.

Mas é na relação com os sistemas informatizados de produção e gerenciamento de dados implantados pelas Secretarias Estaduais, e nas medidas relacionadas à avaliação de desempenho escolar, que aparecem, de forma mais nítida, os conflitos, resistências e até sabotagens por parte das direções das Escolas 1, 2 e 3, em face de determinações superiores.

Isso se manifesta tanto na baixa atenção dedicada ao preenchimento de informações quanto na resistência, verificada em diferentes graus, demonstrada pelas diretoras, em abandonar formas tradicionais de registro de informações.

Dentre as escolas pesquisadas, ainda que houvesse disponibilidade de recursos tecnológicos e sistemas informatizados, as diretoras persistiam em utilizar cadernos e papéis para registrar informações importantes sobre os alunos. A diretora da Escola 2, por exemplo, fazia prestações de contas por meio de anotações em seu caderno, devido, especialmente, às suas dificuldades de manejo do computador, o que também a impedia de acompanhar o trabalho feito pelos funcionários da Secretaria Estadual por ela contratados para atualizar os dados no sistema on-line. Enquanto isso a diretora da Escola 1, apesar da familiaridade com a informática, tinha seu “caderno de desempenho” com dados sobre notas dos alunos e informações dos Conselhos de Classe.

Ao que tudo indica, o fato dos sistemas de informática serem gerenciados pela administração central acabam por fazer com que sejam identificados como forma de invasão do centro no domínio da escola.

A resistência ao centro também aparece com muita frequência nas reclamações contra o excesso de reuniões – em geral solicitadas pelas instâncias intermediárias do sistema –, e no excesso de cobrança de preenchimento de formulários. Considerando a insuficiência do quadro administrativo e a frágil divisão do trabalho da gestão escolar, torna-se compreensível a irritação frequentemente manifestada pelas diretoras. Mas a forma quase sempre ostensiva com que exprimem essa irritação – e isso vale mais para o Rio de Janeiro – não deixa de indicar que se trata de uma resistência considerada legítima diante do embate em defesa do que entendem ser sua esfera de autonomia.

Nesse quadro, não deve surpreender o fato das diretoras das três escolas identificarem uma grande distância entre a realidade por elas vivida no dia a dia das escolas e a experiência dos profissionais que ocupam cargos burocráticos nas instâncias intermediária e central do sistema escolar. Conforme a diretora da Escola 2: “Quem trabalha aqui é que sabe a necessidade da comunidade. Não é quem vive lá, num aparelho de ar-condicionado, com aguinha mineral, com gás, sem gás, cafezinho toda hora, entendeu? Que não sabe o que é trabalhar numa escola. Gabinete é gabinete, escola é escola”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa realizada a partir da observação do cotidiano de quatro diretoras de escolas públicas do Rio de Janeiro e de Recife apontam para a necessidade das reformas educacionais se preocuparem mais com o fortalecimento institucional da escola, o que passa necessariamente pelo reconhecimento do papel do diretor como líder na construção de condições que permitam o desenvolvimento de uma verdadeira autonomia escolar.

Coloca-se em jogo, assim, a necessidade de lutar contra duas tendências que, de forma perversa, têm se combinado na gestão escolar: uma, vinda de cima, dos influxos das políticas modernizantes impostas pelos gestores, e outra de baixo, da cultura cristalizada no exercício da atividade do diretor.

Contra a primeira tendência, deve-se resistir à ideia, ora muito em voga, de que o bom diretor é aquele que reúne competências técnicas para gerir adequadamente uma escola segundo padrões de eficiência definidos pelo vértice do sistema, um diretor porta-voz de “pratos feitos” fabricados pelo vértice, e cujo êxito é mensurado apenas pelos resultados da avaliação de desempenho escolar. Na contramão desse tipo de diretor, deve-se defender a ideia de um líder de equipe capaz de construir um ambiente que fortaleça a comunidade escolar, e que possa atuar como verdadeiro mediador entre as diretrizes traçadas pela administração central do sistema e as demandas e potencialidades da sua escola.

Contra a segunda tendência, deve-se combater a cultura dominante entre os diretores de personalizar sua atividade, o que, sem que percebam, conspira contra a força da instituição que dirige e, no limite, contra as próprias bases sociais que devem lastrear sua condição de principal autoridade da escola.

Desse personalismo resulta uma sensação enganosa de poder que, no entanto, tende a aprofundar nos diretores seu sentimento de solidão e de mal-estar em face das demandas vindas de cima. Frente a esse falso poder do diretor, as administrações centrais dos estados e municípios também parecem alimentar a ilusão de que podem impor novas práticas de gestão escolar – bem como novas práticas pedagógicas – pelas mãos de um diretor “modernizado”, mas, dessa forma, acabam não contando com uma efetiva adesão de cada comunidade escolar.

O que a pesquisa etnográfica permitiu compreender, afinal, é que se sobra vontade e dedicação aos diretores escolares, faltam-lhes

competências técnicas mais específicas para a gestão de um ambiente tão complexo como são as escolas e, sobretudo, faltam-lhes parâmetros mais sólidos sobre o lugar da escola pública em nosso projeto de democracia. Não seria exagero afirmar que o diretor parece estar solitário e perdido na rotina de improvisos da escola.

Para reverter esse quadro, além de um forte investimento na capacitação técnica do diretor, será preciso construir politicamente um novo consenso a respeito do papel da escola, incorporando à noção de êxito escolar, não apenas a proficiência dos estudantes em disciplinas específicas, mas também o seu efeito na difusão de valores compatíveis com a república democrática desenhada em 1988. E para essa escola existir, o diretor terá que ter as bases de sua autoridade reconstruídas, aliando competência administrativa e condições institucionais compatíveis com o exercício de uma verdadeira liderança política e pedagógica da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BURGOS, Marcelo Baumann, CANEGAL, Ana Carolina, DUTTON, Rafael, ROSSI, Laura & SILVA, Cassio (2010) – *O Cotidiano de Quatro Diretoras de Escolas Públicas: uma abordagem etnográfica*. Relatório Final. CAEd/UFJF, Mimeo.
- BURGOS, Marcelo Baumann (2009) – *A Constitucionalização da Escola Pública: Notas para uma agenda de pesquisa*. Boletim Cedes, maio.
- KRAWCZYK, Nora (1999) – *A Gestão Escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros*. Revista Educação & Sociedade, Ano XX, No 67, agosto.
- NEUBAUER, Rose & SILVEIRA, Ghisleine Trigo (2009) – *Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos perseguir?*, In Simon Schwartzman e Cristián Cox (editores), *Políticas Educacionais e Coesão Social. Uma Agenda Latino-americana*. Editora Campus, Rio de Janeiro.
- PARO, Vitor (2010) - *A Educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, p.763-778, set/dez.
- PEREGRINO, Monica (2010) - *TRAJETÓRIAS DESIGUAIS: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Ed Garamond, Rio de Janeiro.
- SOUZA, Angelo Ricardo & GOUVEIA, Andrea Barbosa (2010) – *Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente*. Educar em Revista, N.Especial 1, p.173-190. Editora UFPR.