

Diretor: educador-dirigente

Delarim Martins Gomes*

Resumo: Por meio do questionamento do exercício do poder da escola, coloca-se em cheque a democracia nominalista da escola e sugere-se que o termo democracia seja substituído por participação, que pode oportunizar a democratização de poder *ad intra* e *ad extra* na escola. Traça-se, então, um perfil do Diretor necessário à escola participativa, qualificando-o como um educador que “dirige” educadores.

Palavras-chave: diretor; educador; dirigente.

Abstract: By questioning the exercise of power in the school, nominalist democracy of the school is placed in cheque-mate and it is suggested that the term democracy be substituted by participation, which can make the democracy of power possible *ad intra* and *ad extra* the school. With this in mind a profile of the Director necessary for the participating school is outlined, qualifying this person as an educator that “directs” educators.

Key words: director, educator, leader.

* Professor da UCDB, aluno especial do programa de doutorado da UNESP, Campus de Marília.

Escola, escola minha: haverá algo menos democrático do que você?

A escola que aí está não é a escola que queremos e a escola que queremos ainda não temos, embora já a tenhamos tido, ao menos para alguns. Por que alguns já a tiveram? Porque a escola pública¹, até meados da década de 60, realizava, com competência, aquilo que dela se esperava: os alunos aprendiam o ABC tradicional – ler, escrever, calcular. Por que não queremos a escola que está aí? Porque o mundo mudou e, além do ABC tradicional espera-se que a escola ensine o ABC moderno, centrado no conhecimento compreensivo da ciência e da tecnologia. E isto a escola não faz e, ironia, com freqüência, deixa, também, de dar conta do ABC tradicional. A instituição escola, de uma maneira geral, está em crise na civilização ocidental, porém, há cerca de três décadas e meia, a escola brasileira vive, ao menos, duas crises: a crise global da instituição escolar e a crise do descaso estatal com relação à área social. Contraditoriamente ao que ocorre com a maioria das instituições, a crise da escola nem a melhora, nem a destrói, como instituição. Qual Prometeu condenado por Zeus a reviver eternamente para uma vida de sofrimentos até que Hércules ousasse interferir no destino traçado pelo Olimpo e o libertasse; assim a escola, condenada pelos governos ditatoriais – através do aviltamento dos salários, da formação apressada e funcionalista de professores e pela supressão das condições adequadas de trabalho – a passar de uma crise à outra mais grave, necessita da ousadia de educadores para lhe possibilitar romper décadas de crise e firmar-se como escola democrática e de qualidade.

A literatura sobre a crise da escola é ampla; de diversos matizes ideológicos e produzida por pesquisadores de diferentes áreas. As tentativas – mais ou menos bem sucedidas – para superar o atual estado de coisas, já são expressivas em termos de número, embora, não tanto, quanto aos resultados e estão, com freqüência inusitada, presentes nas páginas de jornais, revistas de grande circulação e, sobretudo, nas numerosas revistas temáticas sobre educação. Ações governamentais executivas, legislativas e, até mesmo judiciárias, nas esferas municipais, estaduais e federal têm sido desenvolvidas na perspectiva da universalização e da qualidade da educação. E, dado novo, um

número crescente de empresas e empresários, com interesses restritos à qualidade da mão-de-obra ou com clara percepção do próprio compromisso social, tem desenvolvido iniciativas, as mais diversas, para elevar o patamar de qualidade da educação proporcionada pela escola. Todo esse esforço, mais significativo na década de 90, não conseguiu, ainda, resultados expressivos, quer porque a educação é processo que demanda tempo para produzir frutos, quer porque superar o “estado de terra arrasada”, legado aos governos democráticos pelos governos ditatoriais, demanda recursos vultuosos e tempo longo; talvez mais do que uma geração. Mas, as janelas de oportunidade para a escola que queremos, neste momento, são, inegavelmente, múltiplas. Trata-se, por um lado, de realizar as escolhas certas antes que as janelas se fechem e, por outro, comprometer-se em efetivá-las já, porque temos o direito de cidadania de realizar a escola que queremos para hoje; pois não é mais suficiente acalentar nossos sonhos ao embalo dos discursos que a desenham para o amanhã, para nossos netos.

Dentre as múltiplas janelas de oportunidade, duas – e é um consenso que se generaliza de governos a empresários, de professores a pesquisadores de educação – atingem o cerne da necessidade de mudança rumo à escola democrática e de qualidade: a formação continuada dos educadores e a democratização do exercício do poder nas unidades escolares. Em razão dos limites deste texto, tentaremos descortinar apenas a “janela” referente ao exercício do poder.

O exercício do poder na escola

Michel Foucault² denomina à sociedade surgida no final do séc. XIX de *sociedade disciplinar*³, a qual se caracteriza por uma maneira peculiar de exercício de poder: a verticalização da vigilância, numa pirâmide de olhares vigilantes, de forma a expor, ao máximo, o vigiado e ocultar o vigilante, com a finalidade de minimizar as relações laterais (de resistência) do vigiado e maximizar-lhe as relações de docilidade ao poder. A sociedade disciplinar, embora já sejam inúmeros os sinais de que o seu fim se aproxima, é, ainda, a nossa sociedade. Quando aplicada à escola, essa pirâmide de olhares revelaria o seguinte: há um secretário de educação que controla delegados de ensino, cada

um dos quais controla supervisores, os quais controlam diretores, que controlam professores, a quem cabe o controle dos alunos, através dos quais, a vigilância se derrama para as famílias⁴. A sociedade disciplinar, para Foucault, é uma rede de instituições disciplinares que “copiam” umas das outras os mecanismos de exercício do poder, de tal forma que a única coisa que as diferencia é a graduação de poder que exercem sobre o indivíduo; numa ponta poderia estar a família e na outra, a prisão, intermediadas por uma série de outras instituições como: a escola, o quartel, a fábrica, o hospital...

Sabemos que as formas de produção são históricas. A forma de produção dos dias de hoje, geralmente nomeada de neoliberal, é um refinamento da forma de produção iniciada no final do séc. XVIII, a forma de produção capitalista. Com efeito, até o final desse século, a forma de produção era a artesanal ou a das corporações de artesãos. Na passagem da manufatura artesanal ou corporativa para a forma de produção capitalista, deu-se uma cisão entre o campo laboral e o campo administrativo (antes competência indistinta do artesão). As escolas de administração (a primeira surgiu em Paris, em 1820), da qual, no início do séc. XX, Taylor e Fayol foram os mais ilustres expoentes, ao proporem a Administração Científica do Trabalho (ACT), criaram as condições teóricas para estabelecer mais uma cisão: diferenciar o dono do capital (até então administrador) do staff de administradores do trabalho da empresa... Aos administradores coube, fundamentalmente, através das disciplinas, investir sobre o corpo dos operários para maximizar a produção e, em decorrência, exponenciar a *mais-valia*.

Em demorado processo (um século e meio), mais prático que teórico, os operários se articularam para resistir ao taylorismo expropriador e disciplinador. A partir da década de 60, o taylorismo, como teoria de administração da empresa, entrou em crise e, mais precisamente, nas décadas de 70 e 80 se esfacelou. Não é, pois, mera coincidência que, nessas décadas, apareceram novas teorias de gestão empresarial, nem por isso menos “dirigistas”, lastreadas na motivação, na cooperação, na integração, como, a título de exemplo, o toyotismo e o volvismo⁵. As disciplinas, agora, não mais investiam tanto sobre o corpo, pois tomavam como alvo a *psiqué* do operário.

A escola que temos, irmã gêmea da fábrica, nasceu, igualmente, da necessidade da produção de um novo homem. Educar não significa mais o trabalho do preceptor para formar o nobre, mas a ação da escola para produzir o operário produtivo e dócil. Copiando o modelo fabril, a nova instituição, tayloristicamente, criou uma linha de montagem de docilização que, de série para série, obteve o operário produtivo. Nessa linha de montagem, o professor (preceptor) foi expropriado da sua gestão, que passou a ser exercida pelo Diretor, Supervisor, Coordenador e outras figuras do corpo técnico-administrativo, os quais, na linha hierárquica para baixo, administravam o professor, o aluno, o secretário, o fiscal de pátio, o faxineiro e, na linha hierárquica, para cima, foram administrados pelas Inspetoras, Delegados de Ensino, Secretário de Educação ou, como o exige a anonimidade do exercício do poder, pela direção, pelo Serviço de Inspeção, Delegacia de Ensino, deliberação nº...

Mas, parece-nos, a escola nos reserva uma surpresa: enquanto no contexto industrial-empresarial a teoria taylorista já caducou, nas escolas a administração taylorista continua em pleno vigor, surgindo, aqui e ali, na década de 80 e, mais precisamente nesta década, alguns ensaios de resistência ao modelo que, no entanto, ainda não foram suficientemente fortes e numerosos para abalar o modelo taylorista de administração escolar. No entanto, dado que os alunos já não suportam mais, tanto o professor quanto a escola, finalmente, os educadores se convenceram de que é necessário mudar o exercício do poder na escola e isso em duas instâncias correlacionadas: as relações *ad intra* e as relações *ad extra*.

Democratizar as relações *ad intra*

Uma consulta ao mestre Aurélio com relação ao termo *democracia* lembra que se trata “*de regime de governo que se caracteriza, em essência, pela liberdade do ato eleitoral, pela divisão dos poderes e pelo controle da autoridade, isto é, dos poderes de decisão e execução*”. É uma utopia para as escolas que temos; não significa que seja irrealizável, apenas que, até o momento, nenhuma escola o fez, com exceção das escolas moldadas na experiência de Summerhill e

Gorki⁶, as quais alteraram todas, ou quase todas, as relações dentro da escola, porque essas escolas têm uma visão de cidadão e, segundo elas, a maneira mais eficaz de educar o cidadão é a mudança das relações, extremamente hierárquicas dentro da escola. Preferimos, pois, o termo *participativo*, no sentido de “ter ou tomar parte”, quer porque descrevem melhor a realidade que já começa a se desenhar em várias escolas, quer porque se presta menos ao discurso ideológico de não poucos que, com consciência ou não, utilizam-se do discurso democrático para ocultar práticas autoritárias.

A participação é requisito fundamental da democracia, mas com ela não se confunde e isso não é de difícil percepção, embora de fácil confusão. Experimente-se fazer as seguintes questões para testar a democracia das escolas que se dizem democráticas: quem decide o currículo da escola? Quem controla a execução do currículo escolhido? Quem toma a decisão e quem controla a execução do decidido? Outras muitas poderiam ser feitas, mas as respostas a essas questões, obviamente, excluem alunos e, provavelmente, até mesmo os professores. Se os excluem, excluem, igualmente, tais escolas do rol das instituições democráticas. No entanto, se os verbos *decidir* e *controlar* forem substituídos pelo verbo *participar*, certamente poderemos afirmar, sem subterfúgios, que há um rol expressivo de escolas em que a participação é uma realidade.

As escolas democráticas - Gorki e Summerhill - não tinham como objetivo ensinar mais ou melhor, objetivos perseguidos pelas escolas brasileiras; propunham-se educar o cidadão e, para isso, subverteram as relações de hierarquia. Essas escolas caracterizavam-se pelo número, relativamente pequeno de alunos: no máximo, em torno de 300. De fato, essa parece ser uma condição *sine qua non* do relacionamento democrático com populações infantis ou adolescentes. Não é essa a realidade da escola brasileira. Temos a convicção de que a educação do cidadão não é tarefa exclusiva da escola. Se a escola fizer o que lhe está ao alcance – educar para a participação – oferecerá maior contributo à cidadania do que se continuar autorrotulando-se de democrática sem, de fato, o ser. Palavras que, sabidamente, não correspondem à realidade, têm outro nome: mentira e não democracia.

Democratizar as relações *ad extra*

Referimo-nos, acima, ao derramamento do controle escolar para fora de seus muros. Como? Através de vários dispositivos, dentre os quais, os mais conhecidos são: o uniforme para individualizar o aluno, as tarefas para lhe controlar o tempo, os comunicados aos pais para viabilizar o poder de punir, os boletins que inserem o aluno em uma escala, as provas que lhe subtraem o lazer... Não se trata de estabelecer juízos morais sobre esses e outros dispositivos; eles existem e destinam-se à produção do indivíduo. Estes mecanismos simples são eficazes porque, ao controlarem o tempo e o corpo do aluno, acabam incidindo sobre o tempo e o corpo familiar. A escola é, pois, um nó da extensa rede de instituições disciplinares não só porque seqüestra o aluno, mas também porque, através de dispositivos específicos, acaba por exercer controle sobre a família do aluno. Voltando à definição de *democracia*, a democratização das relações *ad extra* exigiria, da parte das famílias, o controle sobre as decisões da escola sobre a vida do aluno fora do recinto escolar, bem como sobre as maneiras de exercício desse poder.

O discurso sobre a democratização das relações escola/comunidade, geralmente de matriz marxista, tem enfatizado, ingenuamente, o papel da comunidade. Mas qual comunidade? Pode-se, com propriedade, falar em comunidade somente porque mil ou duas mil famílias matriculam seus filhos em uma mesma escola? Supondo que tenham consciência coletiva desse fato, o que mais as une? Pode-se falar em comunidade, sem a consciência coletiva de pertença? A nosso ver, não. De resto, várias décadas de discurso sobre o papel da comunidade não resultou na democratização das relações escola/comunidade, nem na consolidação da comunidade e, quando isto ocorreu, não se deveu ao discurso originário da escola, mas de outras urgências locais, como a luta pela moradia, pela infra-estrutura básica...

Do nosso ponto de vista, convém, pois, prestar maior atenção à concepção neoliberal na relação instituição/cliente. É notório que o foco no atendimento às necessidades do cliente tem produzido, nas instituições, democratização muito maior do que todo o discurso marxista sobre o papel da comunidade, se por democratização enten-

dermos a adequação do poder de prestação de serviços de qualidade a todos os clientes da instituição, pois quem passa a orientar as decisões e a execução dos processos de prestação de serviço são os clientes. E cliente bem atendido passa a frequentar a escola e a tomar consciência de novas necessidades e exigir que sejam atendidas, colocando-a, assim, a seu serviço. Talvez se possa objetar que as coisas, na realidade, não funcionam assim; que, se existe participação, é apenas indireta. Pode ser verdade, mas é inegável que escolas com foco no atendimento ao cliente prestam-lhes serviços de melhor qualidade do que escolas que, ao fantasiar a existência de uma comunidade a ser atendida, acabam por se descuidar do atendimento a cada pessoa, a cada família. E instituição que não atende às pessoas, com certeza não atende à comunidade.

Diretor: educador-dirigente

Para que a escola seja lugar de participação e caminho para a democracia, há uma pessoa chave: o diretor, o qual necessita, porém, realizar a transição da figura do *diretor-capataz* para a figura do *educador-dirigente*. Como essa nova figura é, também, fundamental para a realização da democracia *ad extra*, reservamos a conclusão desta exposição para delinear-la.

O papel do diretor

- Assegurar que a escola realize a sua missão: ser um lugar de educação, entendida como elaboração do conhecimento, aquisição de habilidades e formação de valores.
- Animar a comunidade educativa na execução, com qualidade, do projeto educacional.
- Incrementar a gestão democrática e participativa da ação pedagógico-administrativa.
- Conduzir a gestão da escola nos seus aspectos administrativos, econômicos, jurídicos e sociais.

Detalhamento do papel do diretor

Em relação aos clientes e destinatários:

- Envolver toda a comunidade educativa na intencionalização (projetualização) da educação, como única forma possível de superar o império da rotina e da burocracia que emperram os projetos de mudança direcionados à obtenção da qualidade na educação.
- Conduzir de forma participativa a gestão administrativa e política da escola, através:
 - da articulação de todos os setores da escola;
 - da viabilização da tríplice interdisciplinaridade: currículo, pedagógico/administrativa, vida da escola/vida da comunidade.
- Garantir que a comunidade educativa atualize, continuamente, o conhecimento das necessidades dos clientes e destinatários e realize a ação educativa de forma a buscar o entendimento e atendimento dessas necessidades.
- Exercer liderança pedagógica (relativizando o papel de feitor), entendendo-se por isto:
 - levar o professor a desenvolver-se profissionalmente;
 - acompanhar o trabalho do professor e incentivar a mudança inovadora;
 - facilitar a participação dos professores em seminários, cursos e conferências.
- Ser uma pessoa visível, real e atuante com relação à família, entendendo-se por isto:
 - que os pais, geralmente, têm expectativas com relação à aquisição de “produtos” e “cobram” isto da escola, enquanto que, mais comumente, as mudanças pedagógicas valorizam o “processo”; daí, o papel do diretor enquanto legitimador, perante a família, das mudanças metodológicas e pedagógicas que ocorrem no interior da escola.
- Viabilizar a escola como centro de formação continuada dos educadores, entendendo-se por isto:
 - qualificar, formativamente (através da reflexão sobre a ação e nova ação), as reuniões formais já existentes;
 - providenciar htpc para estudo;

- promover condições institucionais para consolidação do projeto educacional;
 - oportunizar a participação em congressos, encontros, e outros.
- Aliar-se ao corpo docente para instalar a capacidade de pensar e agir, em contínuo processo de reflexão sobre a própria prática docente, para criar um “clima institucional” de prática pedagógica consciente, crítica, competente e transformadora.

Em relação aos mantenedores⁷:

- Mediar a articulação do projeto educacional da escola com o projeto político dos clientes, pois estes são, em última instância, os mantenedores da escola.
- Assegurar que o projeto educacional da escola busque realizar os objetivos da educação nacional, expressos na constituição e na LDB da educação nacional.
- “Abrir”, em sentido literal e figurado, os portões da escola para que os clientes nela entrem, mas também para que a escola “saia” para o mundo real.

Em relação à organização:

- Fazer com que a “sala do diretor” não seja lugar regulador da disciplina, mas local de livre e agradável acesso para se conversar sobre o que se fez “bem feito”, entendendo-se por isto:
 - que a solução de problemas passa por novas possibilidades de relações no interior da hierarquia e com os clientes;
 - modificação da representação que se faz do diretor: de fiscal para educador-dirigente;
 - que a predominância do exercício do papel burocrático não atende mais às necessidades dos clientes internos (professores e alunos) e dos clientes externos (pais).
- Listar as atividades rotineiras da escola que compõem a organização da escola e “intencionalizá-las” do projeto educacional para que superem o império da rotina e da burocracia (matrícula, composição das turmas, início do ano letivo, provas, término do bimestre, ...).
- Assegurar a realização da reunião dos vários órgãos da escola (conselho deliberativo, de classe, ...) com a finalidade de promover a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

- Promover a comunicação da escola com os pais ou responsáveis, de forma a garantir que as suas necessidades sejam expressas e para que se comprometam com o projeto educacional da escola.
- Gerir a escola nos aspectos econômicos, administrativos, jurídicos e sociais, visando alcançar a educação de qualidade e a subsistência da instituição.

Notas:

¹ A não ser quando indicado diversamente, *escola* neste texto indica a escola pública de educação básica.

² FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. *Cadernos da PUC/RJ*, n. 16, 1974. (Série Letras e Artes, 6/74).

³ Do ponto de vista de Foucault, a sociedade socialista não se diferencia da capitalista quando se lhes analisa os dispositivos de exercício do poder: são ambas disciplinares. Suas diferenças e querelas são rugas de superfície num copo d'água.

⁴ Esta pirâmide é apenas um dos efeitos da sociedade disciplinar, a qual, através de muitos outros dispositivos investe sobre as instituições e os indivíduos. Termos como “política educacional”, “a Secretaria determinou”, “a Delegacia instruiu”, “ordem da direção” são apenas algumas das muitas formas de tornar anônimo o exercício do poder.

⁵ WOOD JR., T. Fordismo, toyotismo e volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. In: *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, n. 32, p. 6-18, set./out. 1992.

⁶ Existem menos do que uma centena dessas escolas pelo mundo, sintomaticamente, nenhuma no Brasil. Cf. DE LA TAILLE, Yves. *Ética*. Palestra proferida no I Simpósio Nacional de Educação das séries iniciais. Santos, 3 a 5 de Março de 1998. (anotações). Cf. SINGER, Helena. *República de crianças*. São Paulo: Hucitec, 1998. Cf. MAKARENCO, Anton. *Poema pedagógico*. Lisboa : Livros Horizonte, 1980. 3 vol.

⁷ O mantenedor da escola pública indiretamente é o Estado, de quem o mantenedor é o povo, sendo este, portanto, o mantenedor direto da escola pública e, no caso, a organização dos pais representada pela Associação de Pais e Mestres.

Referências bibliográficas

BRUNO, L. *Relação de trabalho e teorias administrativas*. A autonomia e a qualidade do Ensino na escola pública. São Paulo: FDE. 1995. p. 125-39. (Série Idéias, 16).

DE LA TAILLE, Y. *Ética*. Palestra proferida no I Simpósio Nacional de Educação das séries iniciais. Santos, 3 a 5 de março de 1998. (anotações)

FUSARI, C. *A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental*. O papel do Diretor e a escola de 1º grau. São Paulo: FDE. 1996. p. 25-38. (Série Idéias, 12)

GHANEM, E. Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de democratização. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 3,

p. 31-63, set./nov. 1996.

GOMES, V. *Relações família e escola – continuidade/descontinuidade no processo educativo. A autonomia e a qualidade do ensino na escola*. São Paulo: FDE, 1995. p. 84-96. (Série Idéias, 16)

GUIMARÃES, C.; MARIN, G. Projeto Pedagógico: considerações necessárias à sua construção. Revista. Presidente Prudente: FCT/UNESP, n. 4, p. 35-47, 1998.

LIMA, S. *A escola e seu diretor: algumas reflexões. O papel do Diretor e a escola de 1º grau*. (Série Idéias, 12). São Paulo: FDE, 1996. p. 117-124.

MAKARENKO, A. *Poema pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. 3 vol.

NOGUEIRA, M. *Diretor dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública. O papel do Diretor e a escola de 1º grau*. São Paulo: FDE, 1996. p. 57-68. (Série Idéias, 12).

OLIVEIRA, R. *A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola. A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE, 1995. p. 114-23. (Série Idéias, 16).

PARO, V. *Participação da comunidade na gestão democrática da escola. O papel do Diretor e a escola de 1º grau*. São Paulo: FDE, 1996. p. 39-47. (Série Idéias, 12).

PIMENTA, S. *Questão sobre a organização do trabalho na escola. A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE, 1995. p. 78-83. (Série Idéias, 16).

QUAGLIO, P. Administração, supervisão, organização e funcionamento da educação brasileira. In: MACHADO, L. (coord.). *Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio*. São Paulo: Pioneira, 2000, p. 49-58.

SEVERINO, A. *O diretor e o cotidiano da escola. O papel do Diretor e a escola de 1º grau*. São Paulo: FDE, 1996. p. 79-89. (Série Idéias, 12).

SINGER, H. *República de crianças*. São Paulo: Hucitec, 1998.

VALE, José Mizael F. Do. *Administração Educacional e Escolar. A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE, 1995. p. 107-13. (Série Idéias, 16).

WOOD JR., T. Fordismo, toyotismo e volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. In: *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, n. 32, p. 6-18, set./out. 1992.