

○ DIRETOR: BASES EPISTEMOLÓGICAS E ÉTICAS PARA A ORGANIZAÇÃO E AUTONOMIA DA ESCOLA

Naura Syria Carapeto Ferreira¹

Fausto dos Santos AmaralFilho²

Clarice Schneider Linhares³

RESUMO

O trabalho de direção nas escolas, em todos os seus âmbitos, necessita realizar seu compromisso de validação epistemológica a cada conhecimento que nela circula, sem deixar de cumprir também o compromisso de sua validação ética, social e cultural. Somente, assim, o trabalho do diretor se constituirá numa grande contribuição profissional à educação de todos através da organização e autonomia da escola pública. Platão, em sua *República*, ao elaborar um modelo para a constituição de um Estado justo, propõe, conjuntamente, um modelo de Educação capaz de formar os dirigentes adequados para a efetivação do referido Estado; mostrando, dessa maneira, a inextricável conjunção entre Política e Educação. Tal educação, pela qual o diretor político-pedagógico da cidade pensada deverá zelar, busca primeiramente harmonizar os elementos constitutivos do homem, corpo e alma, assim abarcaria os elementos básicos da paideia tradicional de então, ou seja, a música – que, dentro dos parâmetros da Grécia -, inclui a literatura e a ginástica, confluindo, para a fomentação das virtudes necessárias para a concretização da sociedade almejada, como a temperança e a coragem. Para cumprir tal intento, as competências significativas requeridas para a gestão educacional, como a capacidade de tomar decisões inteligentes e éticas e de intervir em processos pedagógicos intencionais e sistematizados, só terão sentido se vinculadas a uma concepção de formação da cidadania, para as quais se dirige na prática.

Palavras-chave: Gestão da educação; autonomia da escola pública; diretor; políticas públicas.

1 Professora Titular da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba/PR/Brasil. Pesquisadora do PPGED – Mestrado e Doutorado da UTP. Professora (aposentada) da Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR/Brasil nauraf@uol.com.br

2 Professor Adjunto da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba/PR/Brasil. Pesquisador do PPGED – Mestrado e Doutorado da UTP faustodossantos@bol.com.br

3 Professora da UNICENTRO. Doutoranda do PPGED – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. clarinha_linhares@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Platão, em sua *República*, ao elaborar um modelo para a constituição de um Estado justo, propõe, conjuntamente, um modelo de Educação capaz de formar os dirigentes adequados para a efetivação do referido Estado; dessa maneira, mostra-nos, antes de tudo, a inexorável conjunção entre Política e Educação. Afinal, como se diz ainda hoje, a noção de educação “faz parte da própria natureza do Estado e de seus objetivos” (SCHLESNER, 2007, p. 179). Tanto é assim que, para o Mestre da Academia, o dirigente político da *pólis*, será, concomitantemente, o seu diretor pedagógico; devendo zelar para que, aos educandos, seja oportunizada a mesma formação (*paideia*) através da qual ele próprio forjou o seu caráter em vista da justiça, o *bem comum*. Tal educação, pela qual o diretor político-pedagógico da cidade pensada deverá zelar, buscando primeiramente harmonizar os elementos constitutivos do homem, corpo e alma, abarcaria os elementos básicos da *paideia* tradicional de então, ou seja, a música – que, dentro dos parâmetros da Grécia antiga, inclui a literatura – e a ginástica. Assim conflui, para a fomentação das virtudes necessárias para a concretização da sociedade almejada, como a temperança e a coragem. Mas não é só isso, pois a referida educação também deverá englobar as mais recentes conquistas epistemológicas vivenciadas pela Hélade filosófica, ou seja, a aritmética, a geometria, a astronomia, a estereometria, para, por fim, culminar na dialética, a linguagem propriamente epistemológica.

Tendo isso em vista, lembrando o adágio popular: *ninguém dá o que não tem*, uma das coisas que podemos pensar, em paralelo, *mutatis mutandis*, é que o diretor pedagógico deve ter, no mínimo, a mesma formação pela qual ele deve zelar; sem a qual, dificilmente poderá exigir dos seus dirigidos que dialeticamente o ultrapassem, dever de todo educador. Mas, para tal, deverá estar sintonizado tanto com a tradição de sua pertença histórica quanto com a contemporaneidade do seu porvir.

Neste sentido, junto com Platão, podemos pensar nas responsabilidades que o diretor possui ainda hoje, assim como, a compreensão de sua constituição histórica e as demandas do mundo hodierno; tanto quanto a necessidade do profissional

da gestão educacional estar consciente de que o conhecimento científico, os saberes e os valores socioculturais são patrimônios da humanidade e dos povos, não podendo ser apropriados para realização de interesses e benefícios privados. Para cumprir tal intento, as competências significativas requeridas para a gestão educacional, como a capacidade de tomar decisões inteligentes e éticas e de intervir em processos pedagógicos intencionais e sistematizados, só terão sentido se vinculadas a uma concepção de formação da cidadania, para as quais se dirijam na prática. Desta forma, o diretor deve estar consciente de que a educação é um bem universal que se define como uma mediação necessária para a cidadania e que essa universalidade é a marca - e necessita ser a garantia - de seu compromisso com a qualidade social. O saber, que é um direito de todos, pode ser colhido e elaborado por alguns, mas deve, como destino final, retornar a todos. Por isso, o trabalho de gestão da educação nas escolas em todos os seus âmbitos necessita realizar seu compromisso de validação epistemológica a cada conhecimento que nela circula, sem deixar de acontecer o compromisso de sua validação ética, social e cultural. Somente, assim, o trabalho do diretor, do gestor da educação, se constituirá numa grande contribuição profissional à educação de todos.

Este estudo originou-se de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do PPGED, mestrado e doutorado em educação da Universidade Tuiuti do Paraná/Brasil, fontes de reflexões que tiveram como problemática inicial investigar quais as "forças" políticas que interagem na formação da política de valorização e profissionalização do magistério, sob o olhar de diferentes atores institucionais e qual o sentido destas, face uma nova demanda dessa formação. Trata-se de um trabalho investigativo, de caráter descritivo-interpretativo.

Considerando estas investigações como um processo sempre dinâmico, em transformação e/ou visando à construção de uma compreensão mais elaborada, os procedimentos e instrumentos investigativos utilizados foram: análise documental; levantamento e estudo de produções sobre a temática; pesquisa de estatísticas oficiais sobre a temática; questionários e entrevistas semiestruturadas, bem como observação *in loco* nas escolas.

O DIRETOR E O MUNDO HODIERNO

Formação, gestão da educação, competência, participação e cidadania são elementos protagônicos da agenda educacional nos tempos hodiernos. Constituem-se preocupações da gestão da educação e das políticas educacionais no que concerne à formação para a cidadania, como rezam a Constituição do Brasil e a Carta Magna da Educação. Tais conceitos, suas relações e implicações são interpretados como constitutivos das condições materiais da existência, bem como, ao mesmo tempo, são interpretados com base nas condições não materiais da existência humana. Devendo abarcar, portanto, como já pensava Platão na antiguidade, tanto as necessidades físicas quanto as exigências da *psykhé*. Tendo isso em vista e considerando a responsabilidade que o gestor da educação possui, é urgente ter presente as vicissitudes do mundo hodierno para verificar as atuais necessidades para a formação do diretor, pois a contemporaneidade, fundamentalmente pelo avanço da técnica e da ciência e o decorrente processo de globalização, apresenta determinações e demandas que impõe a toda a civilização novas formas de sentir, pensar e agir, com as quais, evidentemente, a educação deve estar *criticamente* sintonizada; evitando, assim, os extremos antitéticos tanto da recusa sintomática ao novo quanto da adesão entusiástica e irrestrita (VALLE, 1998).

Nos países da América Latina, assim como o Brasil, em que desde a década de 1990 o projeto de desenvolvimento está subordinado à economia globalizada, os movimentos reformistas educacionais buscaram dar apoio à modernização econômica e social. Infelizmente, mesmo hoje, ainda que de forma mais amena, a política educacional é orientada por organizações internacionais e agências financiadoras e técnicas, como o Banco Mundial. Especialmente nos países da América Latina, as orientações do referido Banco incidem nas decisões políticas para a educação, centrando sua atenção na capacitação, no trabalho, na valorização e profissionalização do trabalhador em educação.

Na história da educação brasileira, vários movimentos reivindicatórios críticos de mudanças no sistema educacional foram a favor de um "sistema nacional de educação orgânico";

projeto esse sistematizado em “cinco lineamentos”: melhoria da qualidade na educação, profissionais da educação, democratização da educação, financiamento da educação e níveis de ensino. Aqui nos interessa, sobretudo, o segundo delineamento:

(...) a valorização e qualificação dos profissionais, entendidos como professores, especialistas e demais funcionários; um plano de carreira nacional com piso salarial unificado; a reestruturação da formação de professores e especialistas; a preparação e fixação de docentes nas séries iniciais e pré-escolar (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 48).

Nesse sentido, é relevante voltarmos ao estudo das políticas educacionais na contemporaneidade, com o intuito de explicitar um mapeamento conceitual e estrutural das proposições e ações em relação à valorização e à profissionalização dos profissionais do magistério público que transitam neste território e, em especial, dos gestores da educação que tomam decisões sobre as prioridades e operacionalidades dos conteúdos da educação, compondo a produção de ordenamentos, o controle público-social da educação e o funcionamento da máquina de Estado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

CONTEXTUALIZANDO AS DETERMINAÇÕES DA FORMAÇÃO DOS GESTORES DA EDUCAÇÃO

Lima (2009, p 152) denomina, provisoriamente, de *Pedagogia do acontecimento* ao processo constituído de dinâmicas de um aprender que valorize a própria experiência do saber, um poder aprender numa sociedade que acelera o acesso e a produção da informação e do conhecimento. Para o autor, tal processo deve ser compreendido da seguinte forma: “viver como um acontecimento”. Para mergulhar nos acontecimentos, necessário se faz desassossegar-se do repouso funcional dos fatos, o que exige viver o acontecimento do mundo, mudando a maneira de pensá-lo.

Os profissionais da educação e gestores que lidam com a mente humana e “os estados simbólicos de mentitude”³, a que se refere e explicita Lima (2009, p 152), necessitam estar preparados para novas práticas, novos estímulos estéticos e ambientais, novas dinâmicas de modelações criativas do aprendizado, visando não a mera disciplinarização do corpo e da cognição, mas a efetiva expansão ampliada do saber cada vez mais envolvido numa sociedade acelerada.

Todavia, esse desassossego de que nos fala Lima, no âmbito do seu objeto de investigação, se amplia na educação para o âmbito sociológico e filosófico, em virtude das mudanças e transformações que vêm ocorrendo no mundo, intensificando o sentir, o pensar e o agir de todas as pessoas, tornando mais complexas as relações sociais e materiais. Tal contexto conduz a se pensar a formação do gestor da educação, que toma decisões sempre políticas a respeito de tais fatos, no sentido da qualidade do trabalho pedagógico e educacional.

As pesquisas realizadas, nas quais se funda este trabalho, possuem, de acordo com a concepção dialética da história, um caráter sempre dinâmico, apoiando-se nas proposições de Cortesão, Magalhães e Stoer (2000) para analisar a elaboração, a implantação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas, destacando possibilidades de “surfear, pilotar ou gerir” as políticas públicas (policies) em educação, engendradas no jogo político (politics), ou seja, na sua gestão específica brasileira.

A profissionalização é o ponto de partida da reflexão, dada a sua importância para as políticas públicas a respeito da vida profissional dos gestores da educação e do magistério em geral. Assim, assume-se com Nóvoa:

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não

³ Gilson Luiz de Oliveira Lima (2009, p 170) entende por “estudos simbióticos de mentitude envolvidos em dinâmicas de aprendizagens, o percurso de estados da mente e do corpo, frente às diferentes singularidades de dobras micro e macro da realidade. É um percurso vital que envolve complexos processos de associações e conexões de conflitos e cooperações desde as entranhas comportamentais micromoleculares, até as micro e macro comportamentais de nossos sentidos cotidianos, visíveis na escala macrofísica da realidade”. Essa trajetória de estado de mentitude, segundo o autor, é singular e específica em cada uma dessas “dobras micro e macro da realidade e ao mesmo tempo diferentes e singulares e simultâneas inclusive em suas regras de comportamentos. Por isto o estado de mentitude é simbiótico (de symbion, que vive junto)”.

seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, estes momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a “deslegitimação” dos professores como produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo. O entendimento deste paradoxo parece-me essencial para compreender alguns dos dilemas atuais da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 15).

Decorre assim a reflexão de que, no geral, o profissional da educação e, mais especificadamente, o gestor da educação, são considerados profissionais, mas a eles não são dadas as condições para tal, pela lógica que os ordena e que são exibidos nos documentos dos organismos multilaterais e nacionais, como afirma SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA (2004).

A crescente incorporação da ciência e da tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador, e, em decorrência disso, a ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer, ou, em outras palavras, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina e acuidade visual, passa a ser medida pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores (FEREIRA, 2007).

A mudança da base eletrônica para a base microeletrônica, isto é, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atingiu os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em

grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente (KUENZER, 1999).

A profissionalização é um processo complexo de mudança social, envolvendo ações políticas contraditórias de resistência e contestação que não são garantidas somente pela formação, mas conta também com outros condicionantes, como: melhores condições de trabalho, remuneração, consideração social, estatuto ético-profissional, etc. Além disso, requer uma formação dos profissionais que contemple desenvolver, como já ensinava SAVIANI na década de 80 (1980, p. 60): "a) uma aguda consciência da realidade em que vão atuar; b) uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente; e d) uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz".

As políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado e constituem o "Estado em ação", conforme Azevedo (1997), e estão relacionadas a questões de poder. Portanto, constituem-se em um marco, uma base processual que permite a especificação dos objetivos emanados da agenda pública em uma "fixação de valores com declarações intencionais e operacionais" (FERREIRA, 2008). Tendo isso em vista, podemos perguntar: quais são as finalidades necessárias aos gestores da educação hoje?

No contexto das políticas educacionais formuladas a partir da nova LDB, o conceito de competências, embora não seja novo, assume papel central; mesmo apenas anunciado sem se fazer presente nas diretrizes e parâmetros curriculares do ensino fundamental, aparece como categoria central nas diretrizes curriculares para o ensino médio, para a educação profissional e para a formação de professores. Sua adoção, sem o suporte da democrática discussão com os profissionais da educação e com suas entidades representativas, constitui-se em posição de Governo, a partir da qual os professores das escolas foram instados a rever e mudar suas práticas para ajustar-se a esta nova concepção. Ao que parece, tal posição de Governo, se é que busca de fato qualificar os profissionais em educação, parece esquecer que a desqualificação do trabalho "significa, em um primeiro nível, que quem o realiza perde autonomia em seu exercício"(VILLA, 1997, p. 109).

No contexto do trabalho, a certificação de competências tem estado presente desde os anos 70, a partir da discussão que se desenrolou na OIT, embora no âmbito do taylorismo/fordismo, o que lhe confere significado próprio a partir deste modo de organizar e gerir a vida social e produtiva. Determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização, a competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Com o que, como nos diz Gil Villa, insinuam-se os riscos fundamentais da estratificação do trabalho:

Por um lado a tendência dos profissionais da educação a organizar-se em associações restritas as suas especialidades – o que subtrairia força ao carácter geral da profissão -, e, por outro lado, a perda da ‘visão de conjunto’ como consequência da especialização, algo especialmente negativo no campo da educação (VILLA, 1997, p. 98).

Afinal, como lembra Fernando de Azevedo, “todo trabalho de formação, para ser realmente profundo e eficaz, implica em sua essência um conceito da vida e do mundo”(AZEVEDO, 1973, p. 140).

No entanto, no âmbito das novas formas de organização e gestão do trabalho, influenciadas pelo toyotismo, em maior ou menor escala, o conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social. Embora a tendência dos processos mediados pela microeletrônica, exatamente em face de sua complexidade, suponha uma relação do trabalhador com o conhecimento materializado nas máquinas e equipamentos como “usuário”, demanda o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal. Estas competências só podem ser desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento em processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional (KUENZER, 1999).

As exigências da realidade

As pesquisas desenvolvidas evidenciaram que as aprendizagens, adquiridas pelos diretores, avaliadas em cinco instituições escolares, pela observação e aplicação de instrumentos através dos quais os gestores descreveram cada uma das competências trabalhadas, desde a sua compreensão, incorporação e alternativas de aplicação no trabalho efetivo da escola, só teriam sentido se vinculadas a uma concepção de formação da cidadania, para as quais se dirigiriam na prática.

Entre as problemáticas encontradas, destaca-se a dificuldade que os gestores encontraram em concretizar estas aprendizagens nas realidades diferenciadas em que trabalham, apontadas nos instrumentos aplicados e em depoimentos orais. Apresentando resultados que afirmam, entre as principais competências do gestor da educação, a capacidade de tomar decisões inteligentes e éticas e de intervir em processos pedagógicos intencionais e sistematizados, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas, construindo formas de gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades, participando do esforço coletivo para construir projetos educativos, escolares ou não, que expressem os desejos da ampla maioria da comunidade educacional.

Como se vê, ao contrário dos cursos que propõem, em curtos períodos de tempo, desenvolver a autoestima, a liderança, e a motivação para o trabalho, acabam sendo ridicularizados pelos gestores, pois estes sabem que as verdadeiras causas da desmotivação e da baixa estima, da falta de disposição para responder, do crescente estresse, da falta de competência para liderar e enfrentar a vida e o trabalho deve-se a distribuição cada vez mais desigual dos produtos, dos serviços, da cultura e do poder.

Os gestores da educação, mais do que resistem, buscam alternativas para a emancipação humana; neste sentido, tomam a competência como práxis, a ser desenvolvida através de processos que articulem trabalho e educação.

FINALIZANDO

Faz-se necessário compreender o fenômeno social da educação como um complexo processo de desenvolvimento humano, permanente, envolvendo vários sujeitos individuais e coletivos. Daí a importância da formação dos educadores e dos gestores em especial. Formar gestores em educação hoje, no Brasil, significa lidar com carreiras que vêm se tornando social e economicamente pouco atrativas; significa formar profissionais que sabem, a priori, que irão se defrontar com condições de trabalho desfavoráveis; significa conviver com adversidades, com salários que não são suficientes para o suprimento das necessidades básicas, muito menos para proporcionar a atualização e o aperfeiçoamento necessários.

Levando-se em conta que a qualidade da educação requer, necessariamente, a qualidade da formação, não podemos, no entanto, considerar de maneira ingênua, que todos os problemas da educação brasileira advêm, única e exclusivamente, da má qualidade da formação dos profissionais que atuam na área e das condições socioeconômicas que as políticas públicas oferecem.

Outro fundamento que deve ser observado na política de formação é a eleição dos locais de trabalho como seu foco de atuação, especialmente as escolas, campo privilegiado de atuação político-pedagógica dos gestores, contrapondo-se àquelas propostas que retiram esses profissionais das escolas para participarem de "atividades de capacitação". O mais adequado seria articular um programa de aperfeiçoamento profissional que conjugasse, com competência, todos os espaços e tempos da ação educativa. O foco na escola - local de trabalho - revela o objetivo político de privilegiar a capacitação de coletivos de intervenção pedagógica e não de indivíduos isoladamente.

Obviamente, isto se contrapõe às políticas "treino-adestradoras", que acreditam poder transformar quantidade em qualidade. A pesquisa empírica comprovou a necessidade do gestor da educação debruçar-se sobre o cenário educativo em todos os seus âmbitos para poder compreender o que fazer em prol da qualidade da educação pela qual é responsável.

A ênfase no trabalho coletivo, na organicidade dos programas e na criação de laços efetivos e duradouros entre seus sujeitos pode materializar-se em um projeto que fixe claramente objetivos,

metas e procedimentos a serem perseguidos por uma comunidade escolar. Nessa perspectiva, a produção de conhecimento deixa de ser propriedade exclusiva de poucos, passando a ser socializada, pela via da práxis, como construção coletiva a ser desenvolvida pelos gestores e o coletivo da escola a partir dos conteúdos que necessitam ser desenvolvidos, criando metodologias de trabalho mais próximas às realidades dos alunos.

Outra vantagem social dessa forma de trabalhar é a possibilidade de se avaliarem os programas de aperfeiçoamento pelas melhorias efetivas produzidas no serviço público prestado à população e não pela quantidade de “treinados”.

O fundamento de uma política verdadeiramente democrática e popular de formação de um novo gestor consiste e se traduz em estímulo à capacitação, em liberação para participação em eventos de aperfeiçoamento profissional e de formação acadêmica, como graduação e pós-graduação, e em benefícios financeiros previstos na carreira para maiores qualificações. Exige-se, igualmente, uma infraestrutura adequada, com espaços físicos permanentes, materiais didáticos de qualidade e em quantidade satisfatória, mais o apoio de todos os recursos tecnológicos disponíveis na sociedade. É preciso superar o secular complexo de inferioridade dos profissionais de educação e, em especial, dos gestores, que se julgam privilegiados quando dispõem de um pedaço de giz e de uma lousa. Um investimento sério na melhoria da educação do país não se fará economizando acesso às novas tecnologias de informação e comunicação.

Do ponto de vista dos gestores públicos, a formação de um novo gestor necessita ser tratada como parte integrante de uma política ampla de desenvolvimento institucional, o que implica conceber e implantar tanto o aperfeiçoamento profissional como o de toda a instituição, não apenas dos funcionários isoladamente.

À vista dessas considerações, a formação de gestores comprometidos com a qualidade social necessita ser a que assume como sua missão constituir-se uma referência, pois um gestor tem que ser considerado um profissional da educação e, como tal, tem que ser formado e se constituir no exercício do seu trabalho de gestão da educação alicerçado em princípios. Por isto, necessita estar capacitado científica e culturalmente de forma a poder

se sentir comprometido com um ensino de qualidade e com a universalização da educação básica no Brasil.

A formação de um novo gestor precisa desenvolver não só a consciência da necessidade da universalidade do conhecimento, mas, também, a democratização das oportunidades de educação, com os valores culturais das regiões, com a diversidade cultural, com o desenvolvimento sustentável, com a ética e a justiça, com a solidariedade e compromisso com o país em toda a sua extensão geográfica, econômica, social, política e cultural, mediante uma formação que o torne competente e criativo.

O gestor necessita estar consciente, acima de tudo, de que o conhecimento científico, os saberes e valores socioculturais são patrimônios da humanidade e dos povos, não podendo ser apropriados para realização de interesses e benefícios privados a fim de que possam eticamente lutar por este princípio.

Nesse contexto, faz-se necessária uma educação de novo tipo e, portanto, a formação de um novo perfil de gestor da educação, com outras competências que venham atender as demandas do mundo hodierno. A primeira competência deste novo gestor da educação deve ser a de compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de tomar decisões a respeito da produção/transmissão/assimilação do conhecimento, a fim de poder intervir nos processos pedagógicos amplos e específicos, com base em princípios éticos que se alicerçam na cooperação e na solidariedade. A especificidade de sua formação se define não mais pela compreensão funcionalista de "competência", mas por uma nova concepção de competência que se alicerça na formação omnilateral do diretor como um profissional comprometido com a formação de cidadãos íntegros para o mundo do trabalho, capazes de tomar decisões pertinentes no sentido da construção de um mundo mais justo e humano.

Dado o seu caráter de instituição, a escola possui uma organização que diferencia um conjunto de funções hierarquizadas, desempenhadas por diferentes autores que, através de objetivos específicos, concorrem para a realização do objetivo central que é a razão de ser da instituição. O diretor apresenta-se, então, como o responsável máximo no âmbito da unidade escolar e seu

papel poderia ser definido, genericamente, nos seguintes termos: garantir o bom funcionamento da escola. Obviamente esse “bom funcionamento” supõe a articulação das diferentes funções bem como a harmonização dos interesses dos diferentes atores no interior da escola; de outro lado, considerando-se que a unidade escolar integra uma rede, o papel do diretor extrapola o âmbito da unidade, articulando-a com as exigências do complexo escolar configurado no chamado “sistema de ensino”(Saviani, 1980, p. 189).

A caracterização das responsabilidades do diretor supõe o entendimento do que significa o ‘bom funcionamento’ da escola; ou, noutros termos, supõe a resposta à pergunta: qual é o objetivo central que é a razão de ser da instituição escolar? Com efeito, garantir o “bom funcionamento” da escola implica garantir as condições que viabilizem o atingimento de seu objetivo central.

Ora, só se compreende o “bom funcionamento” de uma instituição quando se compreende a natureza dessa mesma instituição. A escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa, que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é, antes de tudo, um educador, antes de ser um administrador ele é um educador. Mais do que isto: em termos típico-ideais, ele deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar. Esta é, na verdade, a condição precípua para que ele administre a escola mediante formas (atividades-meio) saturadas de conteúdo (atividades -fins).

Em termos concretos, essa unidade de forma e conteúdo é uma atividade contraditória, estando o diretor continuamente sujeito ao risco de atrofiar o conteúdo educativo da escola, hipertrofiando, em contrapartida, a forma (atividades-meio), chegando mesmo a operar uma inversão que tende a subordinar o fim aos meios. O diretor se vê concretamente diante de focos de pressão do “sistema” que privilegia a forma sobre o conteúdo, impondo um conjunto de exigências burocrático-administrativas; de outro lado (de baixo e de dentro), a pressão do conteúdo educativo que necessita ser desenvolvido no interior da escola, sem o que ela se descaracteriza, se rotiniza e perde a razão de ser. Em termos ideais caberia ao diretor efetuar

a mediação entre os dois focos de pressão, saturando de conteúdo as formas que decorrem das exigências da chamada "instância superior" (o sistema); sua ação se dirigiria, então, no sentido de subordinar e adequar as prescrições administrativas à finalidade educativa colimada no interior da escola. Na prática, poderíamos mesmo dizer que um diretor será tanto mais educador quanto mais o grau de autonomia que mantém em relação às exigências do "sistema", subordinando suas formas aos conteúdos educativos; e será tanto mais administrador quanto menor o grau de autonomia referido, o que levará, em consequência, a se ater à rigidez das "normas superiores", mantendo-as esvaziadas do conteúdo que lhes daria sentido.

A escola, por sua vez, busca resolver a contradição extraindo das exigências da atividade educativa novas formas de organização administrativa:

1. que a gestão da educação seja concebida e praticada na indissociabilidade da forma e do conteúdo, sendo que as formas (as atividades meios) estejam subordinadas aos conteúdos (atividades fins).
2. que as práticas de gestão sejam tomadas de decisões coletivas.
3. que o diretor seja o articulador e o "condutor" capaz de formar "dirigentes adequados para a efetivação de uma nova cidadania mais plena e feliz; mostrando-nos, dessa maneira, antes de tudo, a inexorável conjunção entre Política e Educação, como afirmava Platão.

ABSTRACT

The leadership work in schools and in all areas needs to fulfill its commitment to epistemological validation of all the knowledge that it circulates and fulfill the commitment of its ethical, social and cultural validation. Only this way the principal's job will constitute a major contribution to professional education for all through the organization and autonomy of public schools. Plato in his Republic, in developing a model for the establishment of a just state, proposes a joint model of education capable of forming suitable leaders for the realization of that State, showing this way, the inexorable conjunction between Policy and Education. Such education, in which the thought city's political and pedagogical principal should ensure - first seeking to harmonize the constituent parts of man, body and soul - would encompass the basic

elements of traditional paideia, that is, the music - which, within the Greek parameters - includes literature, and gymnastics, converging to the fostering of the virtues needed to achieve desired society, such as temperance and courage. To fulfill this purpose, the skills required for meaningful educational administration, as the ability to make clever and ethical decisions and involved in intentional and systematic pedagogical processes, will only make sense if linked to a conception of citizenship education, to which practice leads.

Key words: Management education, autonomy of public schools, principal, public policy

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. (1973) *Sociología de la educación*. México: FCE.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. (1997) *Educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados.
- CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, Antônio M.; STOER, Stephen R. (2000) Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. *Educação, sociedades & culturas*. Porto, Afrontamento, n. 14, p.45-58.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (2007) Formação continuada e gestão da educação no contexto da "cultura globalizada". FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Formação continuada e gestão da educação*. 3º ed. Cortez Editora.
- ____ (2008) A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora.
- KUENZER, Acácia. (1999) As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. *Educação e Sociedade*, Ano XX, N º 68. Dez.
- LIMA, Gilson Luiz de Oliveira. (2009) Redescoberta da mente na educação: a expansão do aprender e a conquista do conhecimento complexo. *Educação e Sociedade*. Vol 30, nº 106, p. 151-174. Jan/abril.
- NÓVOA, António. (1999) Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun.
- PLATÃO. *República*. (2001) Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

O diretor ... - Naura Syria Carapeto Ferreira et al.

SAVIANI, Dermeval. (1980) *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora.

SCHLESENER, Anita Helena. (2007) *Gestão democrática da Educação e formação dos Conselhos Escolares*. FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liber Livro.

SHIROMA, Eneida Otto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M^a C. (2005) Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. (2004) *Política educacional*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A.

VALLE, Lílian do. (1998) Tecnologia: a educação frente à questão de seu sentido e de seus limites. *Cadernos de Educação*. Pelotas: UFPel. n. 11, Jul./Dez.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). (2002) *Formação de Professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLA, Fernando Gil. (1997) El Trabajo Docente: especialización, burocratización y descalificación. *Cadernos de Educação*. Pelotas: UFPel. n. 8, Jan./Jun.

Recebido em: agosto de 2010

Publicado em: setembro de 2010