

A IDENTIDADE DO DIRETOR DE ESCOLA E AS TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Joyce Mary Adam
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
joyce.adam@unesp.br

Lígia Maria Sciarra Bissoli
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
ligia.bissoli@unesp.br

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende analisar a constituição da identidade do diretor de escola de educação básica, pressupondo que tal construção está intimamente relacionada com a legislação que estabelece as suas responsabilidades e com a sua atuação concreta no ambiente escolar, onde essas regras tomam forma.

Recorreu-se à definição formulada por Dubar (2006, p. 8), para quem a “identidade de qualquer ser empírico depende da época considerada e do ponto de vista adotado.”. Por essa perspectiva, considera-se que o arranjo de criação e recriação identitária envolve tanto as mudanças sucedidas na trajetória profissional e pessoal do indivíduo, quanto os efeitos das transformações ocorridas no contexto social e histórico em que se situa.

Partindo dessa premissa, a identidade do diretor de escola foi analisada à luz dos diferentes momentos históricos e das atribuições estabelecidas a estes profissionais, e como as teorias administrativas inspiraram a expectativa de sua atuação e identidade.

OS REFLEXOS DAS TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NA IDENTIDADE DO DIRETOR DE ESCOLA

O estabelecimento da função de diretor de escola no Brasil, na condição de especialista de educação, desenvolveu-se principalmente a partir da década de 1950, como um conhecimento mais sistematizado, com base nos estudos de Querino Ribeiro, embora já houvesse publicações anteriores, desde a década de 1930, reportando-se à administração escolar (ADAM, 2011).

Por sua vez, as teorias administrativas tiveram um considerável avanço com o desenvolvimento industrial e a complexificação dos processos produtivos e da

sociedade, que acarretaram uma onda de migração do campo para as cidades e o acesso das massas à educação, refletindo na instituição escolar, a qual teve de se adaptar à nova realidade, necessitando de um corpo de conhecimento próprio para a administração escolar, por conta de suas especificidades.

Segundo Glass (2004), após a Segunda Guerra, as ciências comportamentais e sociais começaram a exercer influência no campo da administração educacional e em seus livros didáticos, com a produção de textos chamados de *cookbooks*, uma espécie de manual de instrução com as melhores práticas profissionais, sendo utilizados por um longo período, como a forma mais adequada de atuar nessa área, colocando os diretores de escola como gerentes de processos, cujas ações não levavam em conta os aspectos humanos e políticos envolvidos na administração de uma escola.

Esse processo também foi vivenciado no Brasil, até a década de 1980, consistindo numa administração escolar acrítica e prescritiva, até surgirem estudos que questionaram a mera transferência de métodos e técnicas administrativas empresariais para as escolas (FÉLIX, 1984; PARO, 1998) e destacaram os aspectos políticos envolvidos na administração escolar, de modo que se configurava uma administração escolar racional-burocrática, na concepção weberiana do termo, por apresentar aspectos normativos de organização da escola e processos burocráticos que se voltavam para a eficiência, controle e repetição de procedimentos.

Nesse modelo, a identidade do diretor era a de um gerente, para garantir o bom funcionamento da instituição, o cumprimento da política educacional e das regras estabelecidas pelo governo, mantendo afastados do poder de decisão os professores, pais de alunos e demais membros da comunidade escolar. A perspectiva racional-burocrática legitimava esse isolamento, justificando que seria necessário um conhecimento técnico especializado para administrar as escolas, atrelando, por décadas, as teorias da administração escolar à teoria geral da administração, desconsiderando as especificidades da organização educacional.

Por sua vez, a produção teórica da década de 1980 realçou as especificidades da administração escolar, em face da administração em geral, contribuindo para o entendimento de que os procedimentos administrativos a serem empregados na escola não poderiam ser os mesmos aplicados nas empresas, passando a ser delineado o conceito de gestão democrática no ensino,

materializado na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, trazendo novas perspectivas sobre o papel do diretor de escola.

Apesar do avanço das discussões defendendo uma gestão educacional participativa, a prática não acompanhou adequadamente tais preceitos, observando-se a valorização da performatividade das escolas, apresentada como elemento central das políticas educacionais, a fim de atender aos padrões das avaliações internacionais em larga escala.

Pensar a administração do ensino e a atuação do gestor escolar por essa perspectiva, contraria a ideia de gestão democrática, tornando-a um discurso vazio, marcado pela ausência de sentido prático, produzindo identidades de professores e gestores inspiradas na mera racionalidade técnica, em um retorno à lógica tecnicista, focada na eficiência do sistema, ignorando as peculiaridades de cada instituição, obrigando-a a ter uma *performance* incompatível com sua realidade particular.

CONCLUSÃO

Em função das diferentes identidades geradas pelas teorias estabelecidas para a administração escolar, são encontrados perfis identitários que vão desde o diretor de escola, revestido de uma identidade racional-burocrática, como preposto pelo Estado, até se chegar à ideia do diretor como gerente, que zela pela eficiência e performatividade.

No entanto, vislumbra-se outro modo de atuação, que confere ao diretor um papel de articulador das diferentes potencialidades existentes no espaço escolar, assumindo uma identidade orientada pelos preceitos da gestão democrática, baseada na possibilidade da efetiva participação coletiva, fortalecendo os conselhos escolares, as associações de pais e mestres e os grêmios estudantis.

Com relação aos critérios de avaliação, entende-se que a melhor alternativa é a autoavaliação, permitindo que sejam suscitadas as seguintes indagações: quem somos? Enquanto grupo, estamos atuando em sintonia com o que definimos como objetivos? Quem participou do estabelecimento dos objetivos? Que ações devemos tomar em prol de um trabalho coletivo? Onde queremos chegar? Nesse modelo, os resultados das avaliações em larga escala seriam relativizados, fornecendo dados complementares à análise de contexto possibilitada pela autoavaliação.

Essas concepções vinculam-se a uma identidade do diretor de escola que se posiciona em sentido contrário à performatividade, como discutida por Ball (2005), na medida em que o ponto central da administração escolar se desloca da pura eficiência técnica e da promoção da competitividade entre pares, para uma ideia de processo educacional solidário e cooperativo. Tal postura implica uma construção identitária diferente da tradicionalmente estabelecida, sendo necessário que o diretor empreenda a sua própria mudança e pondere sobre o que significa gerir uma escola atualmente.

Nesse processo, cabe ao diretor iniciar um diálogo com os demais segmentos da comunidade escolar, esclarecendo sobre a importância da participação coletiva, revisitando sua identidade e refletindo acerca de seu papel, percebendo que distribuir responsabilidades não significa perder a autoridade, mas ter a sua autoridade legitimada, numa relação saudável, criando condições para superar o gerencialismo marcado pela supervalorização da performatividade e propiciando um clima harmonioso, pautado por uma atitude de parceria e de compartilhamento de experiências, em prol de um mesmo objetivo.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 211-230, dez. 2011.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução: C. Matos. Porto: Afrontamento, 2006.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

GLASS, T. *et al.* **The history of educational administration viewed through its textbooks**. Oxford: Rowman & Littlefield Publishing Group Inc., 2004.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. rev. anot. e ampl. por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1978.