



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Adam de Paula e Silva, Joyce Mary

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE DIRETORES: DISCURSO OFICIAL E PRÁTICA

Educação em Revista - UFMG, vol. 27, núm. 3, diciembre, 2011, pp. 211-230

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360928014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE DIRETORES: DISCURSO OFICIAL E PRÁTICA

Joyce Mary Adam de Paula e Silva*

RESUMO: Este estudo abordará a construção da identidade de diretores de escola sob dois enfoques: à luz do discurso oficial, por meio do estudo de documentos e legislações que definem seu “perfil”, e por meio do discurso dos diretores, ao caracterizar sua atuação na prática cotidiana da escola. O pressuposto do estudo é o de que a identidade de diretores é o conjunto das representações colocadas em circulação tanto pelos discursos oficiais quanto pelos modos de ser e agir dos gestores de escola no exercício de suas funções. Um dos pontos de análise relaciona-se à contribuição da estrutura burocrática e centralizadora que permeia as instituições sociais no Brasil, na construção da identidade oficial estabelecida para os diretores de escola. A discussão da construção da identidade de diretores de escola tem importância na medida em que se insere nas expectativas sobre a atuação deles em diferentes momentos históricos.

Palavras-chave: Identidade de Diretores. Gestão Democrática. Identidade Profissional.

CONSTRUCTION OF THE IDENTITY OF PRINCIPALS: OFFICIAL DISCOURSE AND PRACTICE

ABSTRACT: This study discusses the identity construction of school's principals in two approaches: the public discourse present in the documents and laws that define their “profile” and the discourse of directors to characterize their performance in the everyday schools practices. The assumption of the study is that the identity of principals is the set of representations put into circulation by both the official discourse about the ways of being and acting school managers in performing their duties. One aspect of analysis relates to the contribution of bureaucratic and centralized structure, which permeates the social institutions in Brazil in the construction of official identity established for school principals. The discussion of identity construction of school principals has its importance in that it falls in expectations about the performance of the same in different historical moments.

Keywords: Principals' Identity. Democratic Management. Professional Identity.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Professor Adjunto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: joyce@rc.unesp.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a questão da construção da identidade de diretores de escola por meio da análise do discurso oficial e de algumas pesquisas desenvolvidas sobre a atuação dos mesmos.

Tomando-se o conceito de identidade como uma construção a partir do sujeito e de suas interações com o meio e da identidade profissional como um conjunto de representações atribuídas aos sujeitos dentro do contexto de grupos e da sociedade, este estudo abordará a identidade de diretores de escola sob dois enfoques: **a)** à luz do discurso oficial, contextualizando essa construção em nível macro; **b)** à luz da cultura organizacional da escola, contextualizando essa construção a partir das micro-relações e das interações que se processam em seu cotidiano.

O pressuposto do estudo é o de que a identidade de diretores é o conjunto das representações colocadas em circulação tanto pelos discursos oficiais quanto pelo discurso dos próprios, relativo aos modos de ser e agir dos gestores de escola no exercício de suas funções. Assim, quanto ao discurso oficial, um dos pontos de análise é o relacionado à contribuição da estrutura burocrática e centralizadora que permeia as instituições sociais no Brasil, na construção da identidade oficial estabelecida para os diretores de escola.

Com respeito aos discursos estabelecidos pelos próprios diretores, um dos parâmetros de análise é a consideração da dialética global e local colocada por Giddens (2002) na criação da identidade dos diretores, que remete para as interações concretas que se dão no espaço cotidiano do exercício da administração da escola. Tal aspecto da dialética global e local nos remete também à questão das regulações que se colocam para as políticas públicas, que se combinam entre regulações supranacionais, nacionais e locais (BARROSO, 2005).

Nesse sentido, além da perspectiva histórica da criação do cargo de diretor, um marco importante a ser considerado é a década de 1990, período em que os conceitos e as propostas ligados à maior eficiência do Estado e em que novos princípios de gestão da educação e da escola são preconizados. Tais princípios serão encontrados tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB de 1996, que estabelecem a gestão democrática para as escolas e, portanto, supostamente, uma nova identidade para os diretores das escolas.

Alguns apontamentos sobre a construção de identidades profissionais e identidade de diretores de escola

No campo dos estudos organizacionais, a questão da identidade pode tanto se referir à identidade da organização quanto à dos indivíduos que a compõem, enquanto pertencentes a determinado grupo presente na organização.

Giddens (2002) e Castells (2000) defendem que a identidade pressupõe a reconstrução do eu por meio de um processo reflexivo que conecta mudança pessoal e social, pela interação com a sociedade. A partir desse pressuposto, podemos concluir que a identidade criada pelos grupos sociais dentro de uma organização depende de diferentes fatores, que se relacionam às questões culturais, históricas sociais e econômicas.

Ao discutir a formação da identidade profissional, Dubar (2005, p. 155) afirma que:

O espaço de reconhecimento das identidades é indissociável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados às identidades. A transação objetiva entre os indivíduos e as instituições é essencialmente a que se organiza em torno do reconhecimento ou do não reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos das identidades reivindicadas.

Assim, a identidade individual e grupal tem como elementos constitutivos o meio externo e o reprocessamento que cada sujeito elabora na sua inter-relação com o mesmo.

Nessa perspectiva, Brown (2001) argumenta que as identidades que os diferentes grupos assumem nas organizações definem o eu em relação ao grupo e à organização. Brown (2001), citando Cheney, afirma que as organizações contemporâneas fazem mais do que gerenciar resultados. Esse autor considera que as organizações também gerenciam identidades e uma questão-chave nessa discussão é como e em que extensão indivíduos constroem suas identidades a partir das categorias que estas subscrevem.

Além dos aspectos já abordados, Dubar (2005), em estudo desenvolvido em empresas francesas, definiu quatro tipos de identidade profissional e concluiu que essas formas identitárias podem ser interpretadas a partir da articulação entre o que chama de transação objetiva e

transação subjetiva. Tais identidades resultam tanto de compromissos “internos” entre identidade herdada e identidade visada quanto de negociações “externas” entre identidade atribuída por outrem e identidade incorporada por si (p. 324).

Tal concepção pressupõe uma dinâmica da construção da identidade profissional em que estão presentes tanto as ações do próprio indivíduo e a aceitação por ele da identidade atribuída por outrem quanto o conflito criado entre a identidade virtual¹ e a identidade real.

Nos processos de transação subjetiva, um ponto central das conclusões de Dubar refere-se à possibilidade da continuidade ou da ruptura da identidade herdada e da identidade visada. Com respeito ao processo das identidades construídas nos moldes da continuidade, explica que “as identidades construídas nos moldes de continuidade implicam um espaço potencialmente unificado de realização, um sistema de emprego no interior do qual os indivíduos mobilizam trajetórias contínuas”. As identidades construídas nos moldes da ruptura, no entanto, não são passíveis de serem construídas no mesmo espaço da identidade passada. Fala sobre a impossibilidade da construção de uma identidade de futuro no interior do espaço produtor da identidade passada.

A transação objetiva descrita por Dubar (2005) relaciona-se a um reconhecimento social ou não reconhecimento, legitimada ou não pela empresa ou organização profissional, que leva a uma interação positiva ou não entre as identidades legitimadas e as identidades desejadas pelos indivíduos.

Destaca-se a importância das interações no local de trabalho na definição de tais identidades, assim como as identidades oficiais que são construídas pelo poder político, econômico e histórico e consubstanciadas nos discursos oficiais.

Nesse sentido, conclui-se que a cultura organizacional tem papel importante na constituição das identidades profissionais, na medida em que contribui para o estabelecimento do que é legítimo ou não.

Voltando-se para as organizações escolares, observamos que se orientam pelas políticas educacionais elaboradas pelos órgãos governamentais responsáveis pela educação no país, no entanto, percebe-se que diferentes práticas são adotadas por elas, dependendo do grau de flexibilidade das relações em seu interior, o que traz para a reflexão o grau de autonomia da dinâmica organizacional em relação à estrutura. Assim,

além da política educacional, as organizações escolares desenvolvem uma dinâmica peculiar, que é resultado da cultura organizacional da escola e que estabelece relações de poder e estratégias diversas dos diferentes setores presentes, criando e colocando em interação as diferentes identidades.

Alguns estudos sobre identidade profissional vêm sendo realizados, na área de educação, principalmente relacionados à identidade de professores. Tais estudos têm tratado a construção da identidade de professores sob diferentes enfoques, alguns dos quais serão discutidos a seguir.

Segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005), os estudos sobre identidade docente já são clássicos no Brasil. Tais estudos têm focado principalmente a situação ocupacional dos docentes, do ponto de vista de aspectos como a autonomia profissional, o grau de proletarização e as características de profissionalismo dos docentes (LUDKE; BOING, 2004; HYPOLITO, 2003; HYPOLITO; VIEIRA, 2002; ARROYO, 1985).

A concepção de identidade profissional docente definida por Garcia, Hypolito e Vieira contempla “as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos”. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras, no exercício de suas funções em instituições educacionais.

Martin Lawn (2001) discute a questão da identidade de professores como elemento construído pelo Estado, por meio de discursos. Considera que, hoje, mais do que tecnologias educativas e qualidade, o gerenciamento da identidade dos professores tem importância crucial para a educação. A possibilidade da implementação das políticas educacionais, segundo esse autor, depende muito da identidade que é atribuída ao professor.

Gomes (1993), em trabalho realizado sobre identidade de professores, destaca a importância da análise dos mundos construídos mentalmente pelos indivíduos na construção das identidades a partir da experiência social. Com essa discussão, destaca diferentes discursos legitimadores de uma lógica instrumental que coloca os professores na dependência dos chamados “especialistas” (diretores, supervisores, etc.) para desenvolver o processo de ensino, retirando dos mesmos a autonomia e a capacidade de gerir seu próprio trabalho.

Correspondente à construção de uma identidade dos professores nesses moldes, cria-se, por outro lado, a identidade do diretor como autoridade hierárquica na escola, gerando comportamentos autoritários e centralizadores que dificultam uma prática de gestão que considere todos como parceiros no processo decisório. O contexto de uma cultura nacional centralizadora e autoritária contribui para a construção de identidades dessa natureza, por meio dos discursos oficiais e de práticas institucionais.

Recuperando-se a fala de Dubar (2005) a respeito da impossibilidade da construção de uma identidade de futuro no interior do espaço produtor da identidade passada, coloca-se a questão da possibilidade da construção de uma identidade dos diretores de escola desvinculada do imaginário de poder e de racionalidade técnico-burocrática que os acompanha.

Outra pergunta que se coloca é o quanto a cultura organizacional das escolas podem contribuir também no sentido da superação ou do reforço de uma identidade técnico-burocrática do diretor de escola.

A identidade do diretor de escola no Brasil: uma perspectiva histórica

O estabelecimento da função de diretor de escola no Brasil, em uma perspectiva de especialista da educação, teve seu grande desenvolvimento principalmente a partir da década de 1950, com a divulgação dos estudos trazidos por José Querino Ribeiro, inspirado muito fortemente pelos estudos norte-americanos na área. Embora, na década de 30, tanto José Querino Ribeiro, com o livro *Fayolismo na administração das escolas públicas*, publicado em 1938, quanto Anísio Teixeira já trouxessem reflexões sobre a administração escolar, foi somente a partir da década de 1950 que esta se afirma como conhecimento mais sistematizado.

Em artigo escrito em 1961, Anísio Teixeira destaca os motivos e o contexto que justificam a importância de uma especialização dos professores para assumir a direção das escolas, como segue:

Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer

pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo (TEIXEIRA, 1961, p. 84).

A compreensão da necessidade de um conhecimento específico em administração também para administrar a educação é apontado por Anísio Teixeira, tendo em vista a complexificação do sistema educacional brasileiro, não bastando, em sua visão, somente o conhecimento pedagógico. Tais considerações vêm ao encontro do desenvolvimento das teorias da administração da educação que, nesse período, já se sistematizava como uma área de estudos em diferentes países, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra.

Anísio Teixeira, ao fazer tais afirmações, destaca a importância do administrador da educação, em um contexto de complexificação do sistema educacional no Brasil, onde o professor já não é mais o “onipotente”, que possa cuidar também da administração da escola e do ensino. Considera, assim, que o “novo administrador” deixa de ser apenas um guardião da escola para se envolver com as atividades organizacionais do processo pedagógico. Argumenta que o novo administrador terá de substituir as funções do antigo professor, no sentido de levar esse “novo professor” à mesma eficiência do antigo.

No estado de São Paulo, foi a partir de 1958 que, gradativamente, a exigência de diploma do curso de administrador escolar foi se estabelecendo como titulação mínima para inscrição ao concurso de diretores (CORTINA, 1999). Até então, o que prevalecia era a nomeação ou o concurso para diretor do professor com experiência em ensino, como observaremos na síntese histórica que apresentamos a seguir.

O decreto estadual 248 de 26 de julho de 1894, que institui os grupos escolares no estado de São Paulo, prevê o cargo de diretor de escola, que seria um professor normalista nomeado pelo governo (CORTINA, 1999). Segundo essa autora, a criação do cargo de diretor tinha a função de garantir as reformas educacionais e vencer a resistência dos professores à mudança, visto que estes, até então, possuíam excessiva autonomia didática.

A centralização governamental e a desintegração dos núcleos locais e provinciais, citados por Faoro (1984), fazem-se sentir nesse momento. A necessidade de uma figura que garanta as reformas e represente o estado se materializa no cargo de diretor. É necessária uma figura

de autoridade que garanta a implementação da política educacional estabelecida pelo governo e que garanta a unicidade dos processos educacionais, limitando a atuação dos professores e cerceando sua autonomia.

Segundo Menezes (1972), o Regimento Interno das Escolas Públicas, criado pelo decreto citado, cerceou a atuação dos professores por remeter ao diretor a designação das classes. Acabava a figura do titular da classe, com o intuito de não haver conflito entre a autoridade do diretor e a autoridade do professor.

Estabelece-se, a partir daí, a ruptura entre a tarefa de educar e a de administrar a escola, caracterizando-se a identidade do diretor de escola como especialista e representante do Estado para garantir as reformas.

Essa situação se manteve até a edição do decreto 5884 de 21, de abril de 1933, em que é instituído o Código da Educação do Estado de São Paulo, que passou a prever concurso de títulos e provas para o provimento do cargo de diretor de grupo escolar, mantendo a exigência de quatrocentos dias de docência para fins de inscrição no concurso (CORTINA, 1999).

Citando Nadai, Cortina (1999) chama a atenção para o fato de que a instituição dos concursos nesse período não alterou as práticas clientelistas que tiveram sua origem na República Velha. Na República de 30, a educação ainda era um instrumento de favorecimento e aliciamento pessoal, transformando nomeações, transferências e aposentadorias em mercadorias políticas dependentes do partido no poder, e não um direito ou merecimento.

Observa-se, dessa forma, que a identidade do diretor nesse contexto reflete a cultura patrimonialista do Estado brasileiro, em que prevalecem o clientelismo e o autoritarismo centralizador, destacados por diferentes autores (FAORO, 1984; MENDONÇA, 2001). Nesse contexto, a construção da identidade do diretor de escola vincula-se historicamente a um padrão de comportamento determinado pelo Estado, que o coloca como seu representante. Estabelece uma identidade de “fidelidade ao rei”, como coloca Faoro (1984).

Assim, a discussão da profissionalização da administração da educação, trazida principalmente após a década de 1950, não alterou significativamente a identidade estabelecida para o diretor de escola, mantendo-se o sistema de nomeação em grande parte do Brasil. Pereira (1967) destaca a visão patriarcal que a comunidade tem em relação ao diretor, pois a ele cabe

defender os interesses do estabelecimento, evitando todas as interferências das famílias nos assuntos internos das escolas (CORTINA, 1999).

Tanto os valores patrimoniais, presentes na cultura, quanto a perspectiva burocrática e legal contribuíram para manter afastados do poder de decisão na escola tanto professores quanto pais de alunos e comunidade.

A perspectiva racional-burocrática serviu para justificar esse isolamento pela justificativa de um conhecimento técnico especializado para administrar as escolas, atrelando as teorias da administração escolar no Brasil, por décadas, ao universo da teoria geral da administração, negando-se as especificidades da organização escolar.

A produção teórica sobre a administração escolar da década de 1980 destaca o caráter conservador da administração escolar no Brasil, apontando a importância da consideração das especificidades da administração da escola em relação à administração em geral, assim como a perspectiva despolitizada e tecnicista da mesma (FELIX, 1986; PARO, 1986; SILVA JR., 1993). Tais autores destacam que a administração da escola exige a permanente impregnação de fins pedagógicos em sua prática, ressaltando que no “pólo’ teórico-técnico”, a busca da identidade própria da administração escolar tende a aproximá-la muito mais da ‘administração do que do ‘escolar’” (p. 69).

Tal discussão contribuiu significativamente para o entendimento, pelo menos em nível teórico, de que os procedimentos administrativos a serem empregados na escola não poderiam ser os mesmos a serem aplicados nas empresas. Aponta também a necessidade do reconhecimento das especificidades da escola, bem como a questão política, e não meramente técnica, envolvida na administração escolar.

Dentro desse referencial, passa-se a construir o conceito de gestão democrática da escola, que se materializou posteriormente na legislação educacional, discurso este apropriado pelos ideais tecnicistas da reforma do Estado que tomou impulso no Brasil nos finais da década de 1980 e, principalmente, na de 90.

Nesse quadro, a identidade dos diretores vem apresentar diferentes nuances, fruto do processo de constante mudança a que se sujeita a construção das identidades. Uma das considerações a serem feitas, no entanto, é a de que as mudanças não foram tão profundas, a ponto de criarem rupturas com identidades vinculadas ao modelo racional/burocrático.

A gestão democrática e a identidade do diretor de escola

As políticas educacionais, até a década de 1980, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, em que a centralização das decisões sempre esteve presente. A partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, a democratização da educação, tanto em termos de descentralização quanto de democratização das estruturas decisórias, está presente. A referência à gestão democrática da educação existe em vários momentos.

A perspectiva da gestão pública e, conseqüentemente, a gestão da educação passa por uma mudança de paradigma. Essa mudança está relacionada ao fato de que o foco da gestão passa de implementação de diretrizes estabelecidas pelos órgãos governamentais, para a ideia de gestão como empreendedorismo, assumindo-se, no texto da lei, maior autonomia decisória para a instituição escolar.

A identidade do diretor, nesse contexto, se reveste de um caráter diferente da perspectiva meramente burocrática dos discursos oficiais. Na perspectiva que vem ao encontro das lutas pela democratização da gestão da educação, o diretor é o articulador dos saberes, promovendo uma “gestão democrática” em uma perspectiva de decisões coletivas, diferentemente do diretor burocrático e representante dos órgãos governamentais na escola. Na perspectiva que vem ao encontro dos novos modelos de gestão do setor público, ele é o empreendedor que promove as mudanças e gerencia recursos, de forma a garantir os resultados da escola atrelados à lógica de mercado.

A identidade do diretor de escola no estado de São Paulo, que adota o sistema de concurso de provas e títulos para provimento do cargo de diretor, pode ser analisada no Comunicado de 05 de dezembro de 2000, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que se refere ao “perfil desejado para o gestor escolar”. Esse comunicado estabelece as seguintes “habilidades e competências” para o diretor de escola: é o profissional que promove o êxito de todos na escola; é o responsável pela implementação das diretrizes da política educacional; no exercício da liderança de uma gestão democrática e compartilhada, cabe ao diretor incentivar e estimular novas lideranças; o grande desafio do diretor de escola é o de mobilizar vontades em torno de compromissos.

Assim, a identidade do diretor de escola aqui estabelecida está em consonância com as regulações presentes nas organizações em geral,

do mundo globalizado, da flexibilização e da descentralização. O diretor é o elemento dinamizador das ações na escola e não mais mero fiscal da implementação da política educacional, sendo não só o gestor da escola como também o gestor de mentalidades, delegando-se a ele o sucesso ou o fracasso da instituição escolar. A identidade estabelecida é a do profissional com habilidades gerenciais, empreendedor, que seja responsável pela eficiência e pela eficácia da escola. O item 5 do referido comunicado expressa este fato de maneira significativa:

O grande desafio do diretor de escola é o de mobilizar vontades em torno de compromissos, otimizando os recursos existentes para propiciar a todas as crianças e jovens as condições básicas do seu desenvolvimento pessoal, social, cultural e de sua inserção no mundo do trabalho, através de uma proposta pedagógica que estimule o sucesso e envolva todos os participantes para, juntos, superarem os problemas que dificultam o acesso, a permanência e a progressão nos processos de ensino e da aprendizagem.

Estabelece ainda, no item 6, que, enquanto gestor da área educacional, cabe ao diretor de escola gerenciar sistemas e dominar estratégias e processos de gestão de pessoas, de formação em serviço e de capacitação continuada, com utilização de tecnologias modernas e de informática.

A identidade expressa nesse documento, além da ênfase gerencial, destaca a diferenciação do gestor em termos hierárquicos em relação aos outros profissionais da escola, principalmente no estado de São Paulo, onde o diretor é detentor de um cargo burocrático, e não de um mandato legitimado pela escolha dos participantes da escola. Além disso, ressalta as “habilidades” técnicas necessárias ao diretor, não sendo suficiente o conhecimento de educador. Dessa maneira, prevalece aqui o aspecto hierárquico e tecnicista como constitutivo da identidade dos diretores nesse contexto.

Recuperando Brown (2001), em que se afirma que as organizações contemporâneas fazem mais do que gerenciar resultados, gerenciando também identidades, identidades estas construídas pelos indivíduos a partir das categorias subscritas pelas organizações, pode-se considerar que as identidades construídas pelos diretores de escola serão fortemente influenciadas pelos padrões oficiais, além das legitimações de saber envolvidas e das reconstruções individuais de cada um deles.

A legitimação da identidade, como já afirmado, é um somatório de determinações externas e internas ao indivíduo, compondo-se de

aspectos tanto globais quanto locais (GIDDENS, 2002), bem como pelo reconhecimento e pela legitimação dos saberes e das competências associados às identidades, assim como das imagens de si que constituem os núcleos das identidades reivindicadas face às imagens organizacionais (DUBAR, 2005).

Dessa forma, a identidade construída e reconstruída pelos próprios diretores de escola pode se constituir em uma identidade de continuidade (DUBAR, 2005), em contradição com a identidade de ruptura, como se pode observar pela defesa que faz uma entidade de diretores no estado de São Paulo em relação aos concursos para diretores.

A justificativa apresentada pelos dirigentes da Udemo, na defesa da manutenção do concurso público para diretor no estado de São Paulo, é a de que a eleição para diretor de escola representaria um avanço, tentando-se fugir do clientelismo político.

É inegável que o concurso público é uma forma de provimento do cargo de diretor muito mais democrática do que a nomeação, evitando o clientelismo. Por outro lado, carrega a marca da perspectiva tecnicista e hierárquica da identidade do diretor, na medida em que se firma como especialista, com um cargo vitalício, e descola da figura do educador. Como afirma Silva Jr. (1993), o diretor, nessa perspectiva, não é nem da educação e nem da administração, pois está distante dessas duas perspectivas.

A defesa do mérito e do sistema de cargo para diretor garante uma identidade de conhecimento técnico, que vai em direção contrária à compreensão de que qualquer professor competente da escola possa administrá-la.

Essas afirmações, no entanto, não menosprezam o conhecimento administrativo necessário a qualquer instituição, como afirma Silva Jr. (1993), “nem a gerência nem a racionalidade são elementos antagônicos à realização do ato educativo”, o que se coloca é a subordinação dessas atividades aos fins do ato educativo.

Mesmo a eleição para diretores de escola tem mostrado a dificuldade da construção de uma identidade do diretor como educador comprometido com a escola, embora essa forma de designação tenha promovido avanços em relação principalmente a locais em que os diretores eram nomeados.

Algumas experiências em municípios e estados em que foi adotado o sistema de eleição para designação do diretor têm sido analisadas

por diferentes autores (PARO, 1996; MENDONÇA, 2001; DOURADO, 2003), que apontam as dificuldades encontradas para a implementação dessa proposta. Uma das dificuldades, como pode ser visto pela discussão que faremos a seguir, é a superação da visão racional/burocrática muito fortemente presente no sistema educacional e em suas instituições. Essa visão racional/burocrática contribuiu para a construção de uma identidade do diretor como mandatário do Estado, dificultando a real autonomia e a participação no cotidiano da escola. Consideramos que um dos elementos centrais na construção dessa visão racional/burocrática seja fruto da cultura nacional, como discutiremos mais adiante.

Em pesquisa desenvolvida sobre eleição para diretores de escola no Rio Grande do Sul, estado que define, em sua Constituição Estadual de 1989, a votação direta para diretor, o que aparece é a maior vinculação deste com a escola e um descolamento com relação ao poder público, como podemos ver pela fala do diretor, citada em Castro e Werle (1991), que reproduzimos a seguir:

Administrar a escola pública simplesmente esperando a benevolência do governo não resulta em nada (...) nós aqui na escola invertemos a polaridade, nós fazemos que a escola seja respeitada, nós exigimos, nós pedimos (...) eu exijo espaço (...) eu represento uma escola (p. 109).

Não obstante esse fato, Paro (1996) destaca algumas falas presentes na pesquisa desenvolvida por Homesland (1989) que expressam as dificuldades encontradas pelos diretores eleitos em romper com a identidade de mandatário do Estado, como as que destacamos a seguir:

A pessoa que assume uma direção, o professor, ele tem obrigação com o sistema, mas de repente o sistema fere a tua classe. E agora, para que lado tu vais? Então a gente fica no meio. É muito difícil, eu considero as outras direções mais fáceis. Elas recebiam orientações, impunham, está acabado (HOLMESLAND *et al. apud* PARO, 1989, p. 132-133).

Com respeito à legislação, observa-se que a Lei n. 10.576 de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei n. 11.695, de 10 de dezembro de 2001, no Capítulo I, sobre a autonomia na gestão administrativa, seção II, dos Diretores e Vice-Diretores, apresenta uma redação que traz perspectiva mais democrática da gestão da escola. A administração da escola é atribuição do diretor e do vice-diretor, mas em consonância com as deli-

berações do Conselho Escolar (art. 6), respeitadas as disposições legais. Embora a expressão “respeitadas as disposições legais” seja passível de interpretações por parte do diretor do que seja “legal”, percebe-se o estabelecimento de uma maior co-responsabilidade com o Conselho Escolar na gestão.

Nas atribuições do Diretor, art. 8º, os incisos II e III, IV estabelecem que cabe a este: II – coordenar, em consonância com o Conselho Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do projeto administrativo-financeiro-pedagógico, através do Plano Integrado de Escola, observadas as políticas públicas da Secretaria da Educação; III – coordenar a implementação do Projeto Pedagógico da Escola, assegurando sua unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar; IV – submeter ao Conselho Escolar, para apreciação e aprovação, o Plano de Aplicação dos recursos financeiros.

As palavras “coordenar em consonância com o Conselho Escolar”, bem como “submeter ao Conselho Escolar”, estabelecem uma identidade do diretor de escola diferente da tradicionalmente estabelecida pela cultura centralizadora e autoritária. A distância, no entanto, entre o que estabelece a legislação e a interpretação e prática concreta no cotidiano das escolas é bastante grande e, como pode ser observado pelas falas dos diretores que citamos, a identidade do diretor como mandatário do “rei” ainda mantém seus resquícios.

Outro exemplo que citamos é a cidade de Belo Horizonte, onde também são realizadas eleições para a designação do diretor de escola. Apesar do estabelecimento das eleições, percebe-se a continuidade de uma perspectiva burocrática que reforça a identidade do diretor como representante do Estado nas escolas, ainda na letra da lei, como podemos observar pelo que estabelece o decreto n. 11.834 de 15 de outubro de 2004:

Art. 9º - Compete ao Diretor Escolar e ao Vice-Diretor Escolar:

- a) Zelar pela construção e fortalecimento do Sistema Municipal de Ensino e da Escola Plural;
- b) implementar os programas educacionais visando aprimorar a qualidade e a produtividade do ensino;
- c) implementar a política e as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação;
- d) incumbir-se da supervisão, controle e prestação de contas dos recursos financeiros destinados às caixas escolares;

- e) implementar, acompanhar e avaliar os programas sociais e projetos especiais da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte no âmbito de sua jurisdição e em colaboração com os gestores de outras áreas do governo;
- f) cumprir as atribuições e as determinações que lhes são conferidas e fazer cumprir a legislação que se aplica aos assuntos de sua competência.

Observa-se que as atribuições aqui estabelecidas pouco se relacionam com a perspectiva de uma gestão democrática e participativa, não se referindo, em nenhum momento, à tarefa de articular os diferentes grupos na escola, ampliando o envolvimento de professores, pais e alunos no processo pedagógico.

O estabelecimento de que cabe ao diretor “implementar a política e as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação” nos fornece a compreensão de que não há espaço de criação e construção de uma proposta pedagógica que emane da comunidade escolar. Outro aspecto refere-se à frase “fazer cumprir a legislação que se aplica aos assuntos de sua competência”, que coloca o diretor como o guardião da lei na escola, atribuindo a ele uma função claramente burocrática e de gendarme da política elaborada pelos órgãos oficiais. Com essa observação não estamos considerando que a legislação não deva ser seguida, mas que, a princípio, caberia a todos os participantes da escola tal tarefa.

Nas escolas estaduais de Minas Gerais, também é adotado o sistema de eleições para provimento de cargos. A seleção do diretor é feita em duas etapas, de acordo com a Lei n. 10.486, de 24 de julho de 1991, que regulamenta o artigo 196, inciso VIII, da Constituição do Estado de Minas Gerais, e pelo Decreto n. 32.855, de 27/8/1991, que regulamenta a lei 10.486. A primeira se refere às provas de titulação e de capacidade de gerenciamento para verificar experiência profissional e habilitação específica para o exercício do cargo. Na segunda, ocorre a eleição pela comunidade escolar, podendo se candidatar para a seleção o servidor estável ou permanente do quadro do magistério, habilitado em Administração Escolar, com no mínimo dois anos de serviços prestados na unidade de ensino para qual se candidata. A comunidade é definida pela legislação citada como sendo: os servidores públicos em exercício na escola; os alunos matriculados na escola, nos termos do regulamento; os responsáveis pelos alunos matriculados, nos termos do regulamento.

Em pesquisa desenvolvida por Ghanen (1996) sobre a participação popular na gestão escolar, em que se estudam os casos de Minas

Gerais, Porto Alegre e Recife, a autora apresenta a seguinte observação da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais sobre a gestão da escola e, em particular, sobre a autonomia:

Para dirigentes da Secretaria da Educação, a maior dificuldade está no desenvolvimento da autonomia pedagógica da unidade escolar, que se inclina fortemente para a tutela dos órgãos centrais na elaboração do projeto pedagógico da escola. A escolha de diretores por eleição é vista como positiva por significar o fim do clientelismo, mesmo que, em muitos lugares, as influências políticas continuem fortes (GHANEN, 1996, p. 54).

Tal observação nos remete à questão da cultura centralizadora que permeia as instituições no Brasil, dificultando a real democratização dos espaços decisórios. A incorporação de uma cultura participativa e democrática vai além dos discursos e do estabelecimento da mesma em leis e decretos, depende de uma série de condicionantes que têm início em uma atitude que estimule as escolas à autonomia, tanto por parte da Secretaria de Educação quanto de diretores e professores. É necessário que a participação de pais e alunos seja considerada legítima, fato raramente aceito, como mostram diferentes estudos sobre a questão (PARO, 1998; DOURADO, 2003; MENDONÇA, 2000).

Como já afirmamos, a construção da identidade é um processo que passa pelas diferentes regulações a que está sujeita, sendo essas regulações estabelecidas tanto socialmente quanto pela política educacional e a prática cotidiana que se estabelece nas escolas.

Recuperando Gomes (1993), consideramos que é “pela análise dos mundos construídos mentalmente pelos indivíduos a partir de sua experiência social que melhor podemos reconstruir as identidades típicas, pertinentes num campo social específico”. Assim, pode-se concluir que as regulações que se processam de fora e de dentro da escola têm significativa influência na definição das identidades dos diferentes atores do processo educativo na escola.

Dessa maneira, a identidade dos diretores, tanto a estabelecida oficialmente quanto a criada na prática das interações nas escolas e pelos próprios diretores, estão sujeitas a essas diferentes regulações, em que a cultura organizacional tem papel importante.

Finalizando, concluímos que a mudança da identidade do diretor no sentido de ser visto como um parceiro no processo da educação na

escola, e não uma simples figura de autoridade legal, burocrática ou técnica, requer uma análise profunda da imagem que o acompanha, tanto histórica quanto culturalmente. Nesse sentido, são necessárias análises que contemplem tanto os aspectos macroestruturais quanto as políticas educacionais e legislações, assim como discursos oficiais que estabelecem formalmente a identidade do diretor. Além disso, são necessárias análises que contemplem as imagens e concepções introjetadas por meio das interações no cotidiano que são mediadas pela história e pela cultura das instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Mestre, professor, trabalhador*. Belo Horizonte: FE-UFGM, 1985.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, [S.l.], v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.
- BELO HORIZONTE (MG). Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 11.834* de 15 de outubro de 2004. Dispõe sobre eleições de Diretor e Vice-Diretor de escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=925217>>. Acesso em: 8 maio 2007.
- BROWN, Andrew D. *Organization studies and identity: towards a research agenda*. Human Relations. London: Sage Publications, 2001.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CASTRO, Marta L. S.; WERLE, Flavia O. C. Eleições de diretores: reflexões e questionamento de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 3, p. 103-112, jan./jun.1991.
- CORTINA, Roseana L. *Burocracia e educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.
- DOURADO, Luiz F. *Gestão escolar democrática*. Goiânia: Alternativa, 2003.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FAORO, Raimundo. *Os donos do poder*. Rio de Janeiro: Globo, 1984.
- FARIA FILHO, Luciano M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação Pesquisa*, [S.l.], v. 30, n. 1, p. 139-159, abr. 2004.
- FELIX, Maria de Fatima C. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- GHANEM, Elie. Participação popular na gestão escolar. Três casos de políticas de democratização. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], n. 3, p. 54, set./out./nov./dez., 1996.
- GARCIA, Maria Manuela A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GOMES, R. *Culturas de escola e identidade de professores*. Lisboa: EDUCA, 1993.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HOFSTEDE, Geert. *Culture's consequences: international differences in work-related values*. London: Sage Publications, 1984.
- HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M. A. *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 271-283.
- HYPOLITO, Alvaro M. et al. Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 37, p. 123-138, jul. 2003.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem fronteiras*, [S.l.],

v.1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MENDONÇA, Erasto F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, 2001.

MENEZES, João Gualberto C. Direção de grupos escolares: análise de atividades de diretores. São Paulo: MEC, INEP, Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho. v. 9, dez. 1972.

MINAS GERAIS (MG). Lei n. 10.486, de 24 de julho de 1991, que regulamenta o artigo 196, inciso VIII, da Constituição do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=legist.xis&diretorio=norma/legis/&mfn=008531>>. Acesso em: 8 maio 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Decreto n. 32855 de 27/08/1991. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=legist.xis&diretorio=norma/legis/&mfn=003126>>. Acesso em: 8 maio 2007.

PARO, Victor H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1998.

PEREIRA, Luiz Carlos B. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Cadernos MARE da reforma do Estado*, Brasília, 1997.

RIBEIRO, Jose Querino. *Fayolismo na administração das escolas públicas*. São Paulo: Linotecnica, 1938.

RIO GRANDE DO SUL Secretaria de Educação. Lei n. 10.576 de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei n. 11.695, de 10 de dezembro de 2001. RS. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/eleicao.jsp?ACAO=acao1>>. Consultado em 8.5.2007.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Comunicado 5 de dezembro de 2000. São Paulo, 2000.

SILVA JR, Celestino A. *A escola pública como local de trabalho*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

TEIXEIRA, Anísio S. O que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [S.l.], v. 36, n. 84, 1961.

TEIXEIRA, Lucia H.G. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*. Campinas: Autores Associados/ANPAE, 2002.

TORRES, Leonor L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./dez. 2005.

NOTA

¹ Por identidade virtual o autor define a identidade proposta ou imposta por outrem. A identidade real é definida pelo autor como a que é interiorizada ou projetada pelo indivíduo (DUBAR, 2005, p. 141).

Recebido: 16/06/2010

Aprovado: 09/09/2011

Contato:

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Instituto de Biociências

Departamento de Educação

Avenida 24 A, 1515

Bela Vista

CEP 13506-900

Rio Claro, SP

Brasil