

NOVOS TEMPOS, NOVAS DESIGNAÇÕES E DEMANDAS: DIRETOR, ADMINISTRADOR OU GESTOR ESCOLAR

Flávia Obino-Corrêa Werle

O emprego do termo gestão/gestor em estudos do estado da arte

Inicialmente cabe discutir que estas reflexões não se referem ao escopo da Área de Administração da Educação como campo de pesquisa e de sistematização de conhecimentos, mas focalizam o nome/termos que são empregados para designar quem se envolve com as práticas nesta área.

Administração é entendida, em estudo desenvolvido pela ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação –, como um conceito amplo e uma prática diretamente vinculada à natureza da instituição educativa. Portanto,

como uma instância inerente à prática educativa, que abrange o conjunto de normas/diretrizes e práticas/atividades que garantem, de um lado, o significado ou o sentido histórico do que se faz e, de outro lado, a unidade do conjunto na diversidade de sua concretização.

A administração da educação engloba as políticas, o planejamento, a gestão e a avaliação da educação. (WITTMANN; FRANCO, 1998, p.27)

Assim, a gestão entendida como “a coordenação dos esforços individuais e coletivos de implementação das políticas e planos” (ibidem, p. 28), é uma parte da administração, como afirmam os autores.

Posteriormente, em 1999, foi concluído abrangente estudo coordenado pela mesma entidade, relativo ao estado da arte na área, tendo por base um banco de dados constituído de resumos de pesquisas produzidas no Brasil sobre o tema, no período de 1991 a 1997. Naquele ocorre uma ampliação das sub-categorias “política” e “gestão”, que passam a compor a designação da área “política e gestão da educação”, não mais designada de “administração da educação”.

Um estudo da produção de pesquisas, como expressão do estado da arte sobre políticas e gestão da educação torna-se, pois, de fundamental importância para o processo histórico de produção de conhecimento, para a qualificação dos agentes e para a melhoria da prática concreta da educação, especialmente, de sua gestão. Com o intuito de contribuir para o avanço do conhecimento relevante na área de gestão da educação... (WITTMANN; GRACINDO, 1999, p. 11)

Das onze temáticas que organizam a produção das pesquisas neste estudo, quatro utilizam o termo gestão (municipalização e gestão municipal, gestão de siste-

mas educacionais, gestão da universidade, gestão da escola). Verifica-se que gestão está referida a instituições educativas dos mais diversos níveis – municipal, universidade, escola e sistemas educacionais.

A categoria financiamento da educação apresenta uma exceção ao emprego do termo gestão dentro deste tipo de compreensão – gestão como processos de funcionamento de instituições –, uma vez que, em sua discriminação, encontra-se a “gestão de recursos públicos”, quando gestão está referindo um foco de ação específico – recursos de financiamento.

São, ainda, explicitadas as imprecisões conceituais que envolvem o tema:

os termos gestão da educação e administração da educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como distintos. Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, em outras, seu uso denota a intenção de politizar essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de 'gerência', numa conotação neo-tecnista e, em discursos mais politizados, gestão aparece como a 'nova' alternativa para o processo político-administrativo da educação. (GRACINDO; KENSKI, 1999, p. 165)

As autoras acrescentam ainda que o termo gestão da educação pode ter sido uma designação, com forte dimensão política, a qual foi incrementada nos últimos anos como reação ao descompromisso e neutralidade com que a administração da educação se desenvolveu no Brasil nos anos 70.

Gestão da universidade é uma categoria que compreende temas como avaliação

e qualidade, universidade e pesquisa, política de educação, história da universidade, universidade e sociedade, perfil profissional, autonomia e decisão. Na discussão do perfil do profissional ligado à gestão da universidade, encontra-se a concepção de “administrador/profissional” (FRANCO; CATANI, 1999, p. 198), sem mencionar “diretor”, o que possibilita a interpretação de que a figura do administrador/profissional não está diretamente vinculada a uma posição ou cargo específico, mas pode referir-se a diferentes níveis na estrutura das instituições universitárias.

É, entretanto, na categoria “Gestão da escola” (PAZETO; WITTMANN, 1999) composta de quatro subtemáticas (democratização e autonomia, organização do trabalho escolar, função e papel do gestor e gestão pedagógica) que se encontra o mais amplo emprego do termo gestor. Por outro lado, os autores empregam o termo “diretor” para indicar uma função específica, um cargo, ao lado de assistente de direção, supervisor, inspetor (idem, p. 208, 214).

Depreende-se, pois, que gestão é uma expressão mais constantemente empregada para indicar as grandes categorias e os conteúdos da área. Seu emprego está possivelmente mais vinculado ao que ocorre em instituições educativas do que à discussão de temas relativos à legislação, políticas, relações público e privado, escola e sociedade, planejamento e avaliação educacionais.

Portanto, em estudos que apresentam o estado da arte, gestão é um termo forte tanto por designar a área – Política e Gestão da Educação –, como por referir temas relativos a práticas que ocorrem em municípios, sistemas educacionais, universida-

des e escolas. Embora não plenamente consolidada e por vezes confundida com administração, gestão refere-se a processos, políticas e ações administrativas que se constroem no interior das instituições educativas, em cuja articulação destaca-se o gestor educacional. Nestes estudos, diretor é um termo que designa um cargo, uma função na estrutura organizacional das instituições educativas.

Trabalho recente (KRAWCZYK, 1999) que analisa propostas gestão de vários municípios brasileiros apresenta também o “estado do debate”, como o intitula a autora, acerca da gestão escolar. Nele, a autora utiliza uma perspectiva ampla ao falar em gestão da escola, referindo-se “às relações de poder no interior do sistema educativo e da instituição escolar e ao caráter regulador do Estado e da sociedade no âmbito educacional” (idem, p. 117). Ela destaca o papel articulador entre metas, definições políticas e as práticas escolares, pensando gestão como um espaço de “encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola” (idem, ibidem). Embora o argumento da autora não focalize a discussão do “gestor”, mas da gestão e sua análise discuta uma dimensão macro, na medida em que para ela a “gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está estritamente vinculada à gestão do sistema educativo” (idem, p. 118), sua proposta destaca o papel articulador da gestão escolar para a construção dinâmica da identidade institucional.

É esta característica de resposta dinâmica da organização autônoma da escola e sua vinculação aos interesses da sociedade, que mais adiante neste texto será analisada.

O EMPREGO DO TERMO DIRETOR A PARTIR DE ORIENTAÇÕES DO SISTEMA

Neste sub-título serão analisados os significados do termo diretor com base em documentos de orientação técnica do sistema de ensino do estado do Rio Grande do Sul, produzidos nos anos setenta.

A designação “diretor” no âmbito da educação refere, em geral, uma posição específica, unipessoal, diretamente relacionada à estrutura organizacional da instituição escolar. Diretor de departamento, diretor de escola, diretor de unidade é uma pessoa que ocupa um cargo, a posição mais alta na unidade organizacional em referência. À posição de diretor estão vinculadas outras funções subordinadas.

Um exemplo muito claro da ênfase dada à pessoa do diretor é a “Série: Administrador Escolar”, publicada pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, no final dos anos 70. Os trechos abaixo, indicam a pessoalidade com que a direção de escolas era ali tratada.

Com a série ADMINISTRADOR ESCOLAR dirigimo-nos ao profissional da educação que tem por função dirigir a escola de 1º Grau, porque o consideramos pessoa-chave no sistema escolar e entendemos que deva ser subsidiado para que possa conduzir sua escola a nível satisfatório de desempenho. (RGS, 1979 (b), p. 9)

A liderança é uma função administrativa que deve ser exercida por você, Diretor, que trabalha com pessoas. (...) Com o propósito de ajudá-lo a exercer a função de líder, destinamos a você, Diretor de Escola de 1º Grau, este caderno. (...) Diretor, como líder da escola, é de sua responsabilidade o ambiente de trabalho nela existente. (...)

Diretor, cada pessoa de sua escola tem atribuições específicas, em decorrência da autoridade que você lhe delegou para realizá-las. (RGS, 1979 (a), p. 9, 14, 22)

Como se verifica, o diretor centralizava, era o principal responsável pelo ambiente de trabalho existente na escola, a ele cabia “conduzir” a escola, responsabilizar-se pelo acerto na delegação de atribuições ou pelo exercício de tarefas administrativas. O diretor era tratado como “pessoa-chave” no sistema escolar; a ele cabia “conduzir a escola para um desempenho satisfatório”. É como se o diretor devesse ter claro um grande mapa do destino da escola e divisasse a forma ótima de realização do trabalho.

As informações sobre liderança eram-lhe necessárias como um instrumental, uma técnica para manejo do ambiente escolar. A instrumentalidade deste conhecimento se expressava na positividade com que a melhoria da escola e integração ao sistema vigente poderia ser obtida:

Com esta série pretendemos colocar à disposição do diretor, material de apoio capaz de ajudá-lo a tornar sua escola melhor, integrada à filosofia e política de educação vigente. (RGS, 1979 (b) p. 9)

A dimensão unipessoal e centralizada era tão marcante que a delegação de competências era uma qualidade destacada do diretor, conforme se verifica no trecho que segue.

Neste caderno ... se enfatiza a necessidade de o diretor delegar competência a outras

peças na escola, de tal modo que, sem perder o domínio da situação, disponha de tempo para os assuntos de maior relevância, para, ... interpretar a conjuntura e anteciper-se às tendências. (RGS, 1979 (b), p. 9)

Esta perspectiva de personalidade centralizada no indivíduo que exercia a função diretiva, por certo o sobrecarregava e colocava sobre seus ombros uma responsabilidade muito grande da qual ele deveria desincumbir-se, manejando conhecimentos específicos.

Krawczyk (1999), tratando o termo numa perspectiva generalizante, referida a todo o país, argumenta em favor deste mesmo entendimento:

O EMPREGO DO TERMO DIRETOR A PARTIR DE DEPOIMENTOS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Mantém-se a referência de unipessoalidade da designação diretor mesmo quando, em meados dos anos oitenta, o diretor passa a ser eleito pelos integrantes da comunidade escolar. Tal procedimento democrático, em certos casos, não se mostrou suficientemente forte para superar a personalidade com que os próprios agentes do sistema de ensino encaravam a função de diretor escolar e as conseqüências daí decorrentes. Se a perspectiva do diretor como figura central se fazia presente, na época em que no Rio Grande do Sul o diretor era indicado pela hierarquia do sistema de ensino, por ser cargo de confiança, também isto, depois da eleição de diretores, continuou acontecendo. Isso é demonstrado inicialmente no fato de que, ainda hoje, é apenas o diretor (instância estadual) e não a equipe administrativa eleita pelos segmen-

No decorrer da década de 1980 aprofundou-se o processo de democratização política da sociedade brasileira e aumentou a pressão para que o diretor revelasse sua face de educador, chegando-se a questionar a direção da escola por um só indivíduo. (KRAWCZYK, 1999, p. 113)

Pode-se dizer, portanto, que diretor é um termo cujo emprego se consolidou ao longo dos anos, referindo-se, nos anos 70 especificamente ao ocupante do cargo mais alto na estrutura educativa da escola ou do departamento, o que é reforçado por documentos do sistema de ensino do RGS os quais configuram o papel centralizador da autoridade do diretor de escola.

tos da comunidade escolar. Isso também ficou demonstrado pelo concreto da vida da escola, conforme depoimentos de diretores eleitos e em exercício registrados em pesquisa realizada na região sul.

O diretor de escola pública, mesmo eleito, é um indivíduo que tende a sentir-se desacompanhado, desprotegido e solitário. A eleição de diretores é uma situação almejada por todos os professores, mas os diretores eleitos desejariam que houvesse maior partilha nas responsabilidades entre todos da comunidade escolar. (HOLMESLAND e outros, 1989, p. 138)

Assim se manifestou um dos diretores eleitos, depoente da mencionada pesquisa:

– Era uma escola mais acostumada assim a receber as coisas, conquanto, obviamente

te, sentissem falta de um processo maior de participação, mas não tinham aquele hábito e não sabiam, na realidade, fazer a participação. (...) Então a gente 'quer', 'ânsia por', mas, de repente, 'não sabe como fazer'. (...) Então (...) se já tem uma pessoa que está 'a fim de' (ser diretora, ou de continuar diretora), vamos deixar. Deixar como está que é mais fácil do que ficar pensando". (idem, ibidem)

Este trecho indica que a escolha do diretor escolar pautava-se, na ocasião, não pela adequação e realidade do projeto pedagógico que apresentava e defendia, mas pela opção individual de quem se dispunha a assumir tal função. As consequências deste critério de escolha eram a falta de participação dos professores da escola, e o desânimo de parte dos que assumiam a função. Os fracassos e insucessos que ocorriam eram atribuídos à pessoa do diretor.

– Não é problema nosso, é do diretor. Sabe, muita cobrança, dizendo que as coisas funcionam bem ou não em função do diretor. É o diretor geralmente o culpado quando as coisas não vão bem (...) eu estou achando bastante difícil dirigir uma escola atualmente. Eu citaria a falta, a falta de recursos, de conscientização maior dos professores; que eles estão no processo da escola e que não é nem um nem dois que vão fazer o trabalho; que são todos, é uma engrenagem. Problema com os pais que não assumem, embora cobrem muito no fim do ano. (idem, p. 140)

As pessoas vêem as coisas e dizem – Não queremos; mas quais são as alternativas e soluções? – Ah! Isso aí não é de nosso de-

partamento, isso aí é do departamento administrativo. Daí a direção toma posição, então é autoritária. (...) É que as pessoas não querem, não sabem agir democraticamente, não querem abrir seus espaços. (idem, p. 129)

Depreende-se destes depoimentos que a permanência da divisão vertical de tarefas na escola, fundada na separação entre concepção e execução (isto é problema do diretor, isto é do departamento administrativo). Esta experiência de personalidade da função de direção não é analisada frente a totalidade das questões da escola e do ensino. Por constituir-se, para alguns, em uma experiência opressiva e desestimuladora e, pelo ambiente, como um todo, não fornecer outros subsídios para a avaliação, que não a perspectiva pessoal, a avaliação da situação se fazia, novamente, numa perspectiva individual. A estreitez da avaliação era conduzida e reforçada também, por uma formação predominantemente instrumental, sem privilegiar aspectos mais amplos, de totalidade e coletividade, e sem propiciar condições de um afastamento que levasse à compreensão da situação como um todo e as implicações daí recorrentes.

Encontrou-se também direções eleitas que demonstram desânimo frente a pouca participação dos professores e que ao expressar projetos futuros, indicam que internalizam e reproduzem comportamentos semelhantes aos que criticam. " ... eu não quero mais trabalhar no corpo administrativo diretamente, tenho que descansar. Eu quero também tirar uma licença. (Vou fazer supervisão) como auxiliar, pois não

quero nenhum cargo de responsabilidade maior, assim, que tenha que coordenar. Eu quero, por uns tempos, ser mandada (...) Eu não quero mais estar preocupada com o que eu tenho que fazer porque tenho mais que mandar os outros fazerem. Quero que me mandem. (idem, p. 129)

Unipessoalidade, mando e linha hierárquica estavam, pois, ligados à compreensão da função do diretor de escola. Na situação de precariedade de grande parte das escolas públicas estaduais, nas quais carências permanentes e em todas as áreas configuravam um ambiente instável e ameaçador, todos, na escola dos anos oitenta, percebiam o contexto com negatividade, desânimo, desalento, descrédito o que também revertia com relação à função do diretor. “O cargo de direção é um cargo de exposição” (idem, p. 159). O ambiente de responsabilização do diretor condicionava a forma com que os demais avaliavam a tomada de decisões que, embora favorecendo o bem do aluno e da escola poderiam valer à pessoa do diretor, solapamento de projetos e ações.

... a diretora não aceitou jogos de fim-de-semana para cumprir os dias letivos, achando que deveriam, de fato trabalhar todos os dias letivos. Esta postura de defesa do direito do aluno ... custou-lhe aversão e boicote de segmentos do corpo docente. (idem, p. 154)

O desempenho da função no contexto da escola pública afigurava-se como pessoalmente desgastante, sem que houvesse um resultado tangível para a tarefa, um assumir coletivamente na escola e um

apoio de parte da hierarquia do sistema de ensino.

Na minha escola com mil e poucos alunos, eu tinha duas domésticas do Estado. Então sempre aqueles pedidos para a Prefeitura que desse zelador. (...) Então são estas coisas que tiram a motivação. Eu disse para o Delegado (de Educação) que não havia condições ... pois dá um desgaste físico e mental enorme. (idem, p. 150)

A oposição no interior da escola se fazia, muitas vezes, não com relação aos procedimentos e decisões tomadas, mas contra a pessoa do diretor da escola. Suas ações eram tidas como pessoais e não como referidas à instituição escolar. A carreira profissional do diretor, as propostas e objetivos da escola e a pessoa em si do diretor apresentavam-se pouco diferenciados, conforme se verifica nos depoimentos a seguir reproduzidos. Um professor dizia que em sua escola a direção anterior estava totalmente desacreditada e a supervisora da escola, tentava inviabilizar o trabalho da direção (idem).

A oposição não queria cumprir os dias letivos após a greve e considerava que a diretora assim se posicionava porque estava receosa, temendo que sua vida profissional fosse prejudicada.

... Como ... a direção ficou sem a sua equipe e, por isto, também precisou assumir a parte pedagógica, os professores boicotavam sua ação não entregando as notas e assim prejudicando o funcionamento dos Conselhos de Classe, não avisando a direção quando não podiam dar aula, acobertando uns aos outros. “- Se ele não vi-

nha dar aula, um telefonava para o outro e a direção não ficava sabendo de nada. Então, o aluno perguntava e ficava aquele jogo de empurra. (idem, p. 145)

A reação dos componentes da escola reforça e atribui à direção a noção de autoridade máxima, com total e única responsabilidade pelo todo e com cargo assumido pessoalmente e não como uma escolha de todos e uma vocação para o trabalho coletivo, mesmo em contexto de diretor eleito e não mais indicado como cargo de confiança.

A personalidade da função de direção de escola pública era uma concepção corrente também entre o corpo discente. Considerem-se os depoimentos a seguir nos quais os problemas da escola são referidos à direção e não à totalidade da situação escolar, comportamento dos colegas e desresponsabilização com o coletivo.

Os alunos vêm se queixar para mim porque não tem papel no banheiro. Não tem porque levam para casa. (...) Eu acho que está na hora da comunidade se manifestar e também o aluno faz parte desta comunidade. (idem, p.143)

Na escola pública, a designação de diretor está referida a uma pessoa sobre a qual recaem todas as responsabilidades, do que resulta uma auto-percepção de solidão e sobrecarga de parte da própria pessoa que está no desempenho da função de diretor.

Em outra pesquisa, "Liderança Administrativa na Escola Pública – um Estudo de Caso" identificou-se também esta idéia de centralidade da função diretiva, embo-

ra em um ambiente escolar empreendedor e positivo, pois a escola enfocada, era considerada pela maioria de seus membros, como uma escola de sucesso. O sucesso com que os integrantes desta comunidade concebiam a escola era atribuído por seus integrantes à pessoa da diretora e da vice-diretora. Estavam associados à direção desta escola as idéias de positividade, dinamismo, capacidade, iniciativa, força e controle, embora, analisando o conteúdo das falas possa se perceber as características de pessoalidade e vínculo hierárquico – "cabeça da escola" – expressas nos depoimentos.

A escola funciona bem por causa das pessoas da diretora e da vice. Se as coisas andam bem na escola é por causa delas. (Entrevista nº.3, p.14)

Mas um trabalho unido. E essa grande união se dá nas duas pessoas que se dá na cabeça da escola, porque elas conseguem fazer o intercâmbio, vamos supor, destas uniões, alunos, professores e comunidade. (Entrevista 44, p.4)

A gente se compromete de tal maneira que a gente pensa quatro, cinco vezes antes de faltar à escola. É assim um compromisso. Eu acho que não tanto com a escola, com aquela responsabilidade que a gente tem, mas com a pessoa da Cida (diretora) liderando. (Entrevista 52, p.16)

Estes depoimentos sugerem que a eleição de diretores não foi suficiente para alterar uma história de direção centralizada na autoridade superior. A relação de subordinação e obediência não é superada embora fossem formuladas críticas à ausência de espaços participativos. Eleger o

diretor não rompe com uma cultura de unipessoalidade, centralidade; não co-responsabiliza os componentes das instituições educativas mesmo que a eleição tenha sido instituída.

Nogueira (1992) discute que a palavra diretor começou a ser questionada no decorrer da década de 80 com a democratização da sociedade, quando a direção exercida colegiadamente começa a tomar força e a ser experimentada nas escolas. Os dados de pesquisa discutidos anteriormen-

te confirmam a posição desta autora, para a qual ainda está para ocorrer a metamorfose das práticas de “diretor-feitor”, entendido como aquele que se impõe pela força, para aquelas em que se constitui o “educador-dirigente”, este entendido como aquele que promove o coletivo pela articulação com a comunidade e demais trabalhadores. Embora neste texto não se esteja discutindo a expressão “educador dirigente”, o sentido dado à mesma por Nogueira em muito se aproxima da discussão apresentada.

GESTOR: ASPECTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A DISCUSSÃO ACERCA DE COMPETÊNCIAS¹

Afigura-se que atualmente a expressão gestor está sendo mais empregada no âmbito das instituições educativas. Isto pode ter relação com o fato de que este termo apreenda compreensivamente as diversas demandas a que as instituições educativas estão hoje submetidas, e que seu uso decorra da noção de competência, cada vez mais amplamente usada, e das exigências de abertura e participação que atingem as instituições educativas. A partir do final dos anos oitenta a legislação cunha, consolida e dissemina a expressão gestão democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 9394/96, em seu artigo 3º exige que o ensino seja ministrado com base em princípios dentre os quais a gestão democrática do ensino público.

As escolas estão sendo progressivamente responsabilizadas pelos resultados que produzem, por movimentos de defesa de sua autonomia, por políticas de desregulamentação de processos e de questionamento de procedimentos centralizados nos sistemas de ensino. Assim, no

âmbito escolar a decisão unipessoal está sendo cada vez mais questionada, embora haja muito espaço para o desenvolvimento da co-responsabilidade e construção de projetos coletivos, em decorrência da compreensão da supremacia do trabalho conjunto de agregação de esforços no âmbito escolar.

A escola tendo que assumir suas decisões e tendo mais espaço para tanto deverá reagir dinamicamente a questões de ordem pedagógica, de relações com a comunidade, de projeto institucional, de desenvolvimento profissional dos colaboradores e de utilização de recursos materiais e financeiros. Neste contexto a noção de competência se coloca. Ao gestor (não mais o diretor autoridade com poder de posição, autoridade unipessoal, cargo vinculado à estrutura hierárquica) exige-se ação competente, reação dinâmica em cada situação, de forma integrada e considerando a situação como um todo (não mais vendo partes: pedagógico separado do administrativo, planejamento, seleção de pessoal, organização...).

Para Isambert-Jamati (1997, p. 104) competente

é aquele que domina suficientemente a área na qual intervém para identificar todos os aspectos de uma situação nessa área e para revelar eventualmente as disfunções dessa situação. Mas para ser competente, deve também, munido destes conhecimentos, poder decidir a maneira de intervir a fim de obter tal resultado com eficácia e economia de meios.

A ação competente implica assim numa visão dinâmica e articulada do todo da situação, envolvendo decisão e avaliação constante.

As competências são inseparáveis da ação, isto é, “não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 16). É impossível definir competências sem explicitar as tarefas nas quais estas se materializam. Assim as tarefas no âmbito da escola exigem um comportamento competente do gestor sendo este termo rico de possibilidades de responder às múltiplas demandas a que este profissional da educação está submetido especialmente se vinculado a políticas de autonomia e desregulamentação. Modificações na tomada de decisões no âmbito das instituições educativas estão ocorrendo pela instauração de espaços e processos participativos e colegiados, o que retira o poder de decisão de uma só pessoa, instituindo novas instâncias, ampliando o processo de decisão a grupos que estavam anteriormente excluídos. Tudo isto instau-

ra no âmbito da escola um ambiente novo e instigante o qual sugere como mais apropriada a designação gestor e não diretor ou administrador.

Não há uma ação de organizar uma escola previamente à situação e contexto a ser organizado. Ao contrário, tal ação se estabelece na medida em que se constroem cognitivamente, por meio de relações e ações, as conexões entre os diferentes elementos da situação – os professores disponíveis, as condições físicas do prédio, o contexto comunitário, a proposta pedagógica. Nesta perspectiva o gestor deve ser capaz de, com seus conhecimentos², estabelecer, fazer surgir pertinência e emergir significações organizatórias na instituição educativa, de forma dinâmica e a tempo, o que envolve agir competentemente.

Um conceito apresentado por Yves Schwartz (1998) pode ser esclarecedor para a discussão. O autor assinala que constantemente o indivíduo em situações de trabalho, se vê frente a fatores não previstos, conflitantes entre si aos quais ele tem que reagir. Não há como pré-definir para estas situações dinâmicas, referentes precisos e circunscritos, estreitamente ligados à lógica de funções e postos de trabalho, no caso da escola, à lógica da ação diretiva delimitada ou da ação administrativa como separada do pedagógico. Schwartz utiliza a noção de *dramatique*, um adjetivo na língua francesa cujo significado é dramático, o que se refere a drama, comovente, patético.

Dramatique: situação em que o indivíduo tem de fazer escolhas, ou seja, arbitrar entre valores diferentes, e, às vezes, con-

traditórios. Uma dramatique é portanto, o lugar de uma verdadeira micro-história, essencialmente inaparente, na qual cada um se vê na obrigação de se escolher, ao se escolher orientar sua atividade de tal ou tal modo. Afirmar que a atividade de trabalho não é senão uma dramatique do uso de si significa ir de encontro à idéia de que o trabalho, para a maioria dos trabalhadores, é uma atividade simples de 'execução', que não envolve realmente sua pessoa. (SCHWARTZ, 1998, p. 104)

A situação *dramatique* envolve o indivíduo como um todo, exigindo-lhe tomada de decisão. Esta tomada de decisão não ocorre no plano concreto do trabalho, como se este fosse independente do indivíduo, mas interfere *no* e sofre influências do plano pessoal, na medida em cada pessoa, ao decidir, vai se escolhendo a si mesma e, deste modo, realizando o seu trabalho. Não há como realizar um trabalho com exclusiva impessoalidade uma vez que a constituição de si mesmo como pessoa ocorre também no trabalho que realiza e diversos espaços sociais em que a pessoa atua. Realizando um trabalho o indivíduo faz "uso de si", de seus recursos e assim produz intervenções, transforma a realidade. O gestor escolar, podemos dizer, vive e responde a esta *dramatique*, de forma viva e dinâmica, quando atende a pais, intervém numa contenda entre alunos, interage com professores, participa de reuniões, dentre outras situações.

Para Tanguy (1997), a competência se situa entre o conhecimento e a situação. Esta noção aproxima-se de "competências mobilizadas"³ noção apresentada por Mandon: "Compreendemos por competências: o sa-

ber-mobilizar conhecimentos e qualidades para fazer frente a um dado problema, ou seja, as competências designam conhecimentos e qualidades *contextualizados*" (MANDON, apud STROOBANTS, 1997, p. 142). O gestor escolar é um termo mais adequado para designar aquele que sabe ler e responder adequadamente ao seu contexto, atualizar conhecimentos na e com a situação, na ação.

Schwartz argumenta também na mesma direção afirmando que há uma "labilidade intransponível" em toda a situação de trabalho, o que caracteriza a "impossibilidade de determinar *a priori* o que é localmente um 'meio' de trabalho ... mesmo quando o rigor das restrições e das diretrizes, essa variabilidade é dificilmente perceptível." (SCHWARTZ, 1998, p. 107). A variabilidade que constitui as condições concretas de trabalho dos indivíduos requer que os trabalhadores "recorram á originalidade de suas experiências e nelas encontrem os recursos para enfrentar o que há de inédito na situação" (idem, *ibidem*).

A idéia de que a especialização é adquirida no local de trabalho é bastante pertinente na medida em que as comunidades escolares variam, bem como a complexidade das instituições educativas e dos sistemas escolares. No caso da educação, muitas vezes um docente assume uma função de gestão, tendo sido preparado como docente de disciplinas específicas – matemática, geografia, educação física – e não para atividades de gestão de instituições educativas, quando precisará se especializar em gestão escolar no exercício da função de gestor de escola.

Assim, competência é uma construção social que leva em conta processos locais,

envolve o saber-fazer na dinâmica da situação. O saber-fazer "... comporta primeiramente os saberes empíricos, práticos, as antigas manhas do ofício, a habilidade, o golpe de vista, em oposição aos saberes dos engenheiros, aos métodos prescritos pelo taylorismo." (STROOBANTS, 1997, p. 140). O saber-fazer pode incluir saber-agir, saber-transformar, saber-de-perícia. Especialmente este saber-fazer se desenvolve nas condições concretas de cada situação que o gestor escolar enfrenta.

Estas reflexões envolvem a compreensão de que o trabalho do gestor escolar está diretamente relacionado à noção de competências, por requerer inscrição profunda na cultura da instituição que constitui o seu universo profissional e por envolver processos de construção, negociação e de individualização "Uma busca de individualização que pode ser interpretada como uma busca de socialização do estatuto e do papel do ator capaz de identificar e incorporar as restrições externas..." (TANGUY, 1997, p. 55-6).

ELEMENTOS CONCLUSIVOS

Diferenciadas têm sido as designações utilizadas para indicar o diretor, administrador, gestor escolar.

Lima (1996), ao discutir a escola portuguesa como objeto de estudo, destaca como a questão de escala intervém nesta discussão, de forma a privilegiar perspectivas macro-sociológicas, em detrimento das escolares: "A administração escolar terá sido mais administração do que escolar, no sentido que se centrou mais na administração do sistema do que no estudo da escola (e mais nas teorias gerais da administração)" (idem, p. 26). O argumento do autor é que administração tem sido o termo mais forte, pela apropriação que os práticos da educação têm feito das teorias de administração de empresas e teorias organizacionais, do que o termo escolar que designa os aspectos peculiares da administração neste tipo de instituição. Esta marca forte de "administração" pode talvez justificar a presença em discursos e práticas de uma perspectiva reducionista que secciona o pedagógico do administrativo no interior de instituições educacionais.

Krawczyk (1999) ao analisar a gestão escolar em onze municípios do país afirma também "... com argumentos reducionistas e simplificadores, a gestão escolar passa a ser sobretudo 'administração', porém, não muito 'escolar', sendo apresentada como apolítica, porque faz parte da tecnologia moderna e racional" (idem, p. 146). A autora portanto está neste trecho, indicando a limitação de um certo significado de gestão, aquele que destaca apenas o teor administrativo das ações, contrapondo-lhe um significado ampliado pelo qual "as questões pedagógicas passam a fazer parte da gestão escolar e as questões administrativas são pensadas em relação a elas, e não o inverso" (idem, *ibidem*). Para a autora, "ao pensar a gestão escolar, estamos necessariamente erguendo uma ponte entre a gestão política, a administrativa e a pedagógica" (idem, p. 147).

É neste mesmo sentido que os documentos publicados pela ANPAE destacam a natureza educacional da instituição e a forma como esta mesma natureza produz

marcas nos procedimentos político-administrativos que ocorrem em seu interior.

Sendo assim, é fundamental destacar a compreensão de escola como uma “instância *auto-organizada* para a produção de regras e a tomada de decisões, expressão possível da actualização de estratégias e de usos de margens de autonomia dos actores” (LIMA, 1996, p. 31). Assim compreendendo a escola, como uma instituição marcada por sua natureza educativa, como espaço auto-organizado, o projeto concebido e praticado em seu interior será determinante dos procedimentos administrativos. Questiona-se desta forma a designação projeto político-pedagógico que de certa forma acena apenas para a dimensão exclusivamente pedagógica, como que distanciando-a de procedimentos administrativos, de estruturação do tempo e de organização dos espaços e da base material, de relações com a comunidade, de desenvolvimento profissional e outros necessários ao trabalho e à vida nas instituições escolares.

Portanto, na medida em que estamos num momento histórico que demanda uma nova compreensão acerca dos indivíduos e suas instituições, não tratando os indiví-

duos isolados uns dos outros, mas como seres em relação e participantes de várias instituições que se inter-relacionam, a designação de gestor talvez tenda a ser usada, prevalecendo sobre a de diretor e de administrador pelo fato de sugerir a dinâmica compreensiva das competências. Gestor escolar é uma designação que indica um comportamento dialético, inteligente, de atuação e compreensão da situação, envolvendo o manejo de todos os recursos, especialmente os cognitivos, que o indivíduo dispõe bem como suas capacidades de relação interpessoal. Poderíamos dizer que diretor é uma designação que sugere predominantemente uma posição hierárquica, referência à autoridade administrativa mais alta em uma estrutura organizacional. Administrador, por outro lado, é uma designação que remete uma neutralidade técnica, resquícios da teoria clássica de Fayol que considerava a possibilidade de dividir o conjunto de operações de toda a empresa em seis grupos, quais sejam, operações técnicas, comerciais, financeiras, de segurança, de contabilidade e administrativas, esta última incluindo previsão, organização, direção, coordenação e controle.

NOTAS

¹ Fundamentalmente a competência implica na articulação dinâmica entre saber, saber-fazer e saber-ser.

² Ver o conceito de *enaction* Varela apud Stroobants, p. 153.

³ Competência mobilizada nasce da situação profissional, envolvendo capacidades adquiridas e requeridas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- *CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Liderança na Escola Pública: estudo de caso*. Relatório de Pesquisa. PUCRS.
- CATANI, Afrânio Mendes; KENSKI, Vani Moreira. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (coord.) *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE, 1999, p. 163-182.

- HOLMESLAND, Içara; CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa; PORTAL, Leda. *A Liderança nas Escolas na Nova Democracia Social: uma análise interestadual*. Relatório de Pesquisa, Porto Alegre: PUCRS, 1989.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista *L'orientation Scolaire et Professionnelle* – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (org). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas/SP: Papirus, 1997, p. 103-134.
- KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: Um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 67, ago.1999, p. 112-149.
- LIMA, Licínio. Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, João (org.) *O estudo da escola*. Porto/Portugal: Editora Porto, 1996, p. 15-39.
- _____. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga/Portugal: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/ Universidade do Minho, 1998.
- NOGUEIRA, Madza Julita. Diretor/Dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública. In: CUNHA, Maria Cristina Amoroso da (org.). *O diretor – articulador do projeto da escola*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992. Série Idéias 15, p. 57-67.
- PAZETO, Antônio Elízio; WITTMANN, Lauro Carlos. Gestão da Escola In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (coord.) *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE, 1999. p. 203-215.
- RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *O Diretor e a Liderança*. Série: Administrador Escolar. SE/Departamento de Educação Fundamental, Porto Alegre, 1979 (a).
- _____. *O Diretor e a Comunicação Administrativa*. Série: Administrador Escolar. SE/Departamento de Educação Fundamental, Porto Alegre, 1979 (c).
- _____. *O Diretor e a Delegação*. Série: Administrador Escolar. SE/Departamento de Educação Fundamental, Porto Alegre, 1979 (b).
- ROPÉ, Françoise. Dos saberes às competências? O caso francês. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (org). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas/SP: Papirus, 1997. p. 69 - 102.
- ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (org). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas/SP: Papirus, 1997.
- SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competências: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação e Sociedade*, Campinas/São Paulo, ano XIX, n.65, dez. 1998, p. 101-139.
- STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (org). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas/SP: Papirus, 1997.
- TANGUY, Lucie. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (org). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas/SP: Papirus, 1997.
- _____. Racionalização Pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (org). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas/SP: Papirus, 1997.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. O diretor de escola no Brasil: significados. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, vol.27, no. 124, set./out. 1991, p. 23-34.
- WITTMANN, Lauro Carlos, FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Situação e perspectivas da Administração da Educação no Brasil*. Relatório Geral do Programa de Pesquisa: primeira fase. Brasília: ANPAE, 1998.
- WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes. Capítulo Introdutório. In: WITTMANN, Lauro Carlos, GRACINDO, Regina Vinhaes (coord.) *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE, 1999, p. 9-26.

Recebido em abril de 2002.

Aprovação final em outubro de 2002.