

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE QUALIDADE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Valéria Moreira Rezende

UFU/FACIP/Brasil

valeria@pontal.ufu.br

Resumo: Esta pesquisa discute o papel atribuído ao gestor escolar em duas escolas de Ensino Médio que desenvolvem o Programa de melhoria da qualidade - Programa Escolas-Referência – PER. A escola e seus dirigentes se defrontam com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos para o que não dispõem mais de modelos e sim de concepções e, ao mesmo tempo, o sentido de cobrança, ainda se faz presente. Os resultados revelaram que o Programa, cuja retórica se propõe a resgatar uma “qualidade do ensino” ainda suscetível a indefinições.

Palavras-chave: gestão Escolar; qualidade do ensino; políticas públicas.

Este trabalho tem como base discutir o papel atribuído ao gestor escolar em duas escolas públicas — aqui denominadas “Escola Estadual Severo Gomes” e “Escola Estadual Benevides de Souza”¹ — de Ensino Médio da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A proposta é examinar alguns dos elementos que interferem na organização e no desenvolvimento escolares sob a batuta das equipes gestoras, frente à execução de um projeto estadual de melhoria da qualidade do ensino: o Projeto Escolas-Referência (PER)². Acredita-se que a figura do diretor e a forma como conduz a execução de projetos *outorgados* pelo governo afeta de modo significativo as ações da escola e, ao mesmo tempo, cria espaços que determinam os níveis de *autonomia construída* no seu interior.

O papel do gestor escolar, à frente da execução de um projeto de melhoria da qualidade do ensino, não pode ser dissociado da política que propõe tal projeto nem do olhar na prática que o implementa. Por isso, justifica-se a importância de trazer à discussão as políticas que influenciaram e/ou subsidiaram o PER e sua incidência sobre o papel do diretor escolar, no modo como este profissional recebe e executa determinações superiores — e, em decorrência disto, as mudanças na dinâmica do trabalho escolar e seu reflexo na qualidade do ensino oferecido.

No Brasil, a partir da década de 80, as mudanças na forma de gerir escolas decorrentes das reformas educacionais têm sido objeto de grande interesse por parte de educadores e pesquisadores. Torna-se cada vez mais evidente o intuito governamental (em âmbito nacional e regional) de “institucionalizar a democracia”, no sentido de melhorar a qualidade da educação pública em todo o País.

As pesquisas de autores — Frigotto & Ciavatta (2003), Krawczyk (1999), Lopreato (2005) e Lück, 2000, entre outros — que discutem a lógica das reformas educacionais têm procurado aclarar as constantes mudanças que acontecem no ensino brasileiro e na escola pública e apresentam críticas e contribuições importantes para a sustentação das investigações científicas no campo da educação.

Para adentrar a análise da especificidade do gestor escolar, faz-se necessário, ainda que de modo sucinto, elucidar certos elementos das condições de desenvolvimento, num macrocenário, dos pontos de vista político e socioeconômico. Tal análise é indispensável para mapear o panorama de fundo das discussões propostas neste trabalho.

Já se observou (cf. TOMASI, WARDE & HADDAD, orgs., 1996) que as reformas educacionais no Brasil e na América Latina são pontuadas pelo viés da nova ordem econômica e trazem em seu bojo o respaldo do neoliberalismo e o norteamento dos organismos multilaterais que interferem de modo expressivo na formulação de políticas educacionais. Na atualidade, o neoliberalismo passou a ser uma ideologia dominante sustentada pela hegemonia norte-americana. Este modelo responde pela chamada “crise do Estado nacional” ocasionada pela crescente interligação das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. Trata-se de enfatizar os direitos do consumidor e as liberdades públicas e democráticas e — alinhando-se às sociedades dos chamados países avançados, em que o cidadão foi reduzido a mero consumidor — contestar a participação do Estado no amparo aos direitos sociais.

Nessa perspectiva, a economia internacional é auto-regulável, capaz de vencer as progressivamente crises sem a necessidade de intervenção do Estado. Tal ideário está na base das ações do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial e de outras grandes corporações internacionais, “[...] organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 103). A liberdade postulada é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político e democrático.

Deste modo, os mais diversos órgãos do governo brasileiro, em várias instâncias, concentram suas ações na dependência dos organismos multilaterais de financiamento, que impõem seus critérios para a liberação de empréstimos e de financiamentos aos países chamados “emergentes” (cf. LOPREATO, 2005). Os processos de gestão educacional e escolar, em particular, são fortemente induzidos pela lógica decorrente do financiamento adotado e controlado por estas instâncias de macropoder econômico.

A gestão educacional recebeu forte influência dos modelos empresariais e passou a se caracterizar por formas racionais, técnicas e mecânicas, baseadas nas concepções taylorista e fayolista, reforçadas pela lógica técnico-burocrática. Esta concepção da escola ideal é permeada pelo modelo de eficiência, de modo a se “competir com o mercado”; no interior da escola, o que se vê é que “[...] o aluno se transforma em consumidor do ensino e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias em curto prazo” (REZENDE, 2001, p. 29).

Sob a égide do discurso descentralizador que supostamente delega às escolas maior autonomia, as escolas brasileiras passam a ser reféns de uma política descontextualizada da sua realidade que veicula um discurso falacioso, autoritário e impregnado de retórica vazia, que nada contribui para a alardeada melhoria na qualidade da educação e para a autonomia da escola pública.

Acredita-se, assim, que é no campo da prática que as mudanças são consolidadas. O diretor da escola pública mineira assume a delicada função de mediar uma autonomia que não se concretiza de fato, mas pode ser construída, quando ele se compreender como um educador que detém o controle de aspectos não só técnicos, burocráticos e administrativos, mas também políticos, éticos e formativos no seu trabalho na escola. Ele não deve sobrelevar uma *especialidade técnica* na organização do seu trabalho, mas a *especialidade educacional* e, ainda mais, a *pedagógica*.

1. O DIRETOR DA ESCOLA PÚBLICA MINEIRA: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES NO DESEMPENHO DE SUA FUNÇÃO

Os estudos de Krawczyk (1999), Lück (2000), Marchesi & Martin (2003) e Oliveira (s/d) mostram que a figura do diretor de escola, sobretudo de escola pública, tem sido cada vez mais associada à idéia de assegurar a qualidade do ensino. O gestor escolar é visto como o articulador no processo de retomar a qualidade do ensino na escola pública. Mas também é foco de contradições, pois transita no limiar entre o imposto e o proposto, as políticas das ingerências e os anseios da sua comunidade.

Tais estudos delineiam modelos distintos que traçam o perfil do diretor de escola. O primeiro retrata o diretor que, monitorado passivamente pelos órgãos superiores, não manifesta seus desejos em nome de sua comunidade: “Seu papel é o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais” (LÜCK, 2000, p. 13). Voltado predominantemente para as questões administrativas e burocráticas, o diretor é visto como o

funcionário da escola responsável por repassar informações dos órgãos superiores, controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino.

Como resultado de alterações na rotina administrativa das escolas, esse diretor passa a assumir uma sobrecarga sem correspondência nas condições materiais da escola, o que resulta em intensificação de trabalho devida ao seu grande envolvimento nessas tarefas.

[O trabalho de direção provocou] certo esvaziamento do conteúdo “profissional” do trabalho do professor, que lentamente vai perdendo seu “status” de mestre, de educador e cada vez mais se vê inserido em relações de trabalho organizadas na sua forma capitalista. Relações que homogeneízam, padronizam e “pasteurizam” o trabalho escolar (OLIVEIRA, s/d, s/p).

A imagem do bom diretor é a do funcionário que cumpre rigorosamente com suas obrigações, de modo a garantir que a escola não fuja ao estabelecido em âmbito central, que faz com que os sujeitos escolares trabalhem de forma ordeira e não permite que cheguem às instâncias superiores manifestações de desagrado para com a política educacional. Administrar corresponde a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nesta intervém de maneira distanciada, até mesmo para manter essa objetividade e a própria autoridade, concentrada na figura do diretor.

Exatamente pelo entendimento de que a figura do diretor é muito mais do que mecânica, é algo muito maior, mais importante e necessário, é que sua função deve ser dimensionada em outra esfera. Na sua função profícua, ele deve priorizar as especificidades pedagógicas, ou seja, como aquele que entende das questões educacionais, do currículo, da didática, da estrutura e do funcionamento do ensino, da organização da escola que prioriza o ensino e sua qualidade. É nesse espaço que o diretor deve ser visto: como profissional que compreende as funções da escola nas suas múltiplas dimensões e relações com a sociedade.

Deste modo, chama-se a atenção para o importante papel articulador do diretor escolar, que transita entre as proposições delineadas no âmbito político-educacionais e sua concretização na atividade escolar. O diretor não deve ser compreendido como o responsável por ações eficientes, com vistas a atender os objetivos institucionais da escola nos âmbitos financeiro, administrativo e pedagógico. Essa limitação confere ao trabalho do diretor uma atitude utilitarista que fragmenta o complexo processo da gestão. “Corre-se o risco de não visualizar a influência da gestão escolar nos diferentes aspectos que constituem o cotidiano da escola e a instituição em sua totalidade” (KRAWCZYK, 1999, p. 117).

2. AS PROPOSIÇÕES DO PROJETO ESCOLAS-REFERÊNCIA

O Projeto Escolas-Referência (PER) integrou a política do governo estadual de Minas Gerais que começou a ser implantado a partir do ano de 2003, ainda em caráter experimental; sua operacionalização conforme o proposto deu-se no biênio 2004-2006. Seu objetivo foi desenvolver ações para a reconstrução da excelência da escola pública mineira. Teve como eixo norteador principal a oferta e a qualidade do Ensino Médio e a superação dos baixos índices de rendimento escolar. O projeto anunciava a restauração da qualidade do ensino e, em decorrência, a promoção do aluno e sua inserção na sociedade. Tinha como propósito abranger 102 municípios, 4 mil escolas e quase 3 milhões de alunos em todo o Estado.

Foram selecionadas 200 escolas, com representantes de todas as regiões do Estado, para serem as escolas-referências inseridas no Projeto. Para a escolha, o governo mineiro estabeleceu um “perfil ideal” de escola, com base em certos critérios; eram escolas que tinham destaque nas suas comunidades, seja por seu trabalho, seja por sua tradição, seja ainda pelo significativo número de alunos (mais de mil) matriculados nos Ensinos Fundamental e Médio. “O projeto reúne escolas que, pelo trabalho que já realizaram ou que ainda vêm realizando, lograram alcançar o reconhecimento da comunidade em que atuam” (MINAS GERAIS, 2006, p. 22). Estas escolas seriam irradiadoras da melhoria da educação em todo o Estado.

O PER era um projeto abrangente; aliados a este projeto maior, outros subprojetos menores foram criados e amalgamados aos seus princípios. Dentre tais subprojetos³, destaca-se o Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), direcionado a diretores e vice-diretores especialmente, mas também para professores e especialistas da educação que tencionavam ocupar o cargo de direção na escola. O projeto utilizou a tecnologia de educação a distância, o que permitiria a formação em serviço, sem necessidade de afastar os profissionais do local de trabalho. Seu objetivo foi levar aos gestores escolares uma formação democrática, mas também técnico-pedagógica, preparando-os para conduzir a construção de uma escola “de qualidade e de sucessos” e para estimular os educadores a dominar as tecnologias. Visava ainda formar “lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática, que tenha como foco o sucesso escolar de alunos do ensino fundamental e médio, pertencentes à rede escolar pública mineira” (MINAS GERAIS, 2006, p. 32).

Segundo os propositores do projeto, essa formação deveria proporcionar aos gestores escolares visão de conjunto, e, para tanto, exigia-se desses profissionais, no processo de

formação, “conhecimento teórico aliado à reflexão crítica sobre a escola”. O gestor deveria ter visão de “gestão participativa, agir com democracia e saber delegar funções” (MINAS GERAIS, 2006, p. 26). Com carga horária total de 276 horas (200 horas de ensino a distância e 76 horas de ensino presencial) e com certificação ao final, o curso foi oferecido em ambiente virtual, por meio de estudos autônomos e em equipe, bem como por meio de encontros presenciais com os tutores da Superintendência Regional de Ensino (SRE).

Concluída a formação, o gestor teria condição de dirigir as ações do PER nas escolas. Todavia, de acordo com o que sugerem os dados, as equipes de direção das duas escolas tiveram posicionamentos diferenciados e de caráter bem definido na condução das ações do projeto.

O desenrolar das ações do PER uma seqüência de rupturas e descontinuidades foi a característica marcante observada na implantação do projeto. Dentre os principais, vale ressaltar os aspectos expostos a seguir.

- Falta de recursos financeiros para a efetivação dos projetos elaborados pelas escolas pesquisadas, tanto estruturais (físicos e operacionais), como pedagógicos. Essa questão foi crucial para inviabilizar grande parte das ações do PER.
- Excesso dos trâmites burocráticos e falta de informação dificultaram ou até impossibilitaram o trabalho dos professores, especialistas e gestores, o que resultou em descrença geral;

Por isso, o debate em torno do papel do diretor não pode estar descolado também da cultura e do fazer pedagógico construído no interior da escola. Somente com clareza destas especificidades pode-se definir o papel do diretor. É possível perceber que os posicionamentos e as decisões a esse respeito variam conforme o modo como cada escola se organiza, percebe e implementa projetos como o PER.

2. DETERMINAÇÕES HOMOGENEIZADAS E PRÁTICAS DIFERENCIADAS: O DIRETOR EM FOCO

Os depoimentos apresentados a seguir mostram diferentes posicionamentos das diretoras das escolas pesquisadas no processo de implantação do PER. Observa-se que, na “Escola Severo Mendes”, a tradição é respeitada acima de qualquer ato inovador. Nessa instituição escolar, o descrédito em relação às políticas educacionais do governo do Estado é predominante.

Projetos como o PER são vistos por um grupo majoritário de docentes como projetos fadados ao fracasso. Esse pensamento contamina a maioria dos profissionais que trabalham na escola. O depoimento da equipe técnica da instância regional, a SRE, mostra que se coíbe o posicionamento de liderança na escola e que se manifestam atitudes de conformismo. Por outro lado, a diretora da “Escola Benevides de Souza” adota um posicionamento diferenciado de liderança e de acompanhamento de todas as atividades exercidas na escola, o que possibilita um arranjo coletivo no sentido de buscar alternativas em conjunto para a solução dos problemas que surgem, como se pode observar nos depoimentos.

Equipe gestora	
“Escola Severo Mendes”	“Escola Benevides de Souza”
— O pessoal aqui tem muito isso de tradição. Essa questão de mudar, do novo, eu acho que assusta um pouco o pessoal da antiga. Eles sempre pensam que é mais um projeto, porque todo ano a SEE lança um projeto novo, que é despejado na escola e nunca vai até o fim. Assim não tenho muito como mudar a mentalidade dele (Amália, diretora). — Nos treinamentos, em BH, foram chamados professores por áreas do conhecimento. Aqui na escola, foi um sufoco achar quem quisesse ir. De matemática e Português foram dois professores contratados que nem estão mais na escola. De Física, Química e Biologia não foi ninguém daqui, só das outras escolas. A maioria dos nossos professores tem mais de um cargo, tem família e tudo fica mais difícil mesmo. Eu fiquei sem ação, nem tive como contestá-los. Aqui é cada um na sua, não existe trabalho coletivo (Amália, diretora).	— Eu falo sempre aqui: “Vamos arregaçar as mangas e trabalhar duro, pessoal! Se não tem jeito mesmo, se temos que cumprir o que a Secretaria determina, vamos fazer da melhor forma possível.” Sabe, o diretor tem que fazer a sua parte. O professor depende do pulso firme da gente e determinação. Eu falo sempre pra eles: “Vamos acordar, professor!” (Gertrudes, diretora). — Nós sentimos que o professor, querendo ou não, ele foi obrigado a chegar no colega e propor de desenvolver um trabalho de grupo. Porque o trabalho é em grupo. Assim, você reuniu com o seu colega de Física, o de Português, depois por área. Com isso, os professores estão mais unidos, têm muito mais contatos uns com os outros. (Mariléia, vice-diretora).

A direção da “Escola Severo Gomes” não toma decisões no sentido de exercer sua autoridade. Ao contrário, sua atitude é passiva e conivente com as práticas já consolidadas pela tradição. O trabalho individual é valorizado em detrimento do trabalho coletivo; os interesses pessoais também são priorizados. Esse isolamento desestimula os projetos interdisciplinares. Não há preocupação em desenvolver atividades que priorizem o bem comum; não há acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores do Ensino Médio. A figura da direção aparece como a de um sujeito passivo no desempenho das atividades do PER.

Na “Escola Benevides de Souza”, fica explícita a função da diretora como a de um profissional que acompanha e “monitora” todos os trabalhos da instituição. A diretora mantém-se informada das ações realizadas, tanto pelos professores, como pelos outros servidores. Percebe-se uma vontade determinante de formação de grupos de interação. Há preocupação pelo coletivo da escola, seja no sentido de cobrar as tarefas designadas, seja no incentivo aos professores para executá-las. A figura da direção aparece como elemento ativo no desempenho das atividades do projeto. Percebe-se boa vontade, bem como trabalho dinâmico e participativo. Atitudes mais enérgicas impulsionam os professores a levar adiante os projetos. Percebe-se também que a resistência por parte de alguns docentes não interfere na motivação pelo incentivo e apoio da direção: segundo esta, os professores mudaram a realidade da escola, no que diz respeito ao trabalho coletivo.

Equipe pedagógica	
“Escola Severo Mendes”	“Escola Benevides de Souza”
— Agora, trabalho, pra dar certo, tem que ser em equipe. Não adianta nada eu chamar o professor à responsabilidade, se, chega na direção, ela recua. Então, eu percebo assim... [pausa, receio] que ela seria mais fácil de ser manipulada por aquele grupo, por isso houve o incentivo em elegê-la. É por esse motivo que, se hoje eles não querem nada com esse projeto, ela nunca questiona nada e aceita tudo deles (Neusa – especialista da educação).	— A direção da nossa escola sempre esteve presente, nos apoiando nesse projeto. Sempre trabalhamos em sintonia. De repente, quando os professores queriam desistir do projeto pelo tanto de exigências e começavam um manifesto, dizendo “Vamos largar de mão desse projeto”, ela dizia pra eles: “Nós sabemos que esse projeto foi empurrado goela a baixo na gente, mas vamos pensar no que podemos tirar de proveito dele para a nossa escola.” Muitas coisas que idealizamos não conseguimos fazer, por falta de recurso financeiro e de apoio da Secretaria. Aqui na escola, o grupo fez o que pode, não tenho o que reclamar (Sulamita – especialista da educação).

Na visão da equipe pedagógica da “Severo Mendes”, a direção da escola mostra, como ficou dito, uma atitude mais conciliadora, e essa atitude é vista como negativa pela especialista, que atribui a não efetividade dos trabalhos na instituição a essa atitude por parte da direção. Essa atitude de “mansidão” e aceitação do diretor, segundo ela, é vista como um entrave ao dinamismo que se espera de seu trabalho na escola.

A equipe considera que o grupo de professores que detém o controle sobre a maioria das decisões na escola “escolheu” a atual direção, exatamente por sua postura de não contestação do pensamento da maioria dos docentes ou de suas práticas tradicionais e cristalizadas, como revela a própria supervisão da escola.

“Conflito” é palavra proibida na escola. Há uma cumplicidade velada, no sentido de que os interesses desse *grupo de professores* sejam defendidos em primazia, mesmo para tanto, os interesses da oferta de um ensino de qualidade sejam relegados. O que se pode perceber, é que a escola como um todo não vislumbra possibilidade de mudança, e o comportamento coletivo dos professores acaba por coibir atitudes de lideranças. Isso legitima a idéia de que, nessa escola, “os professores podem tudo”. “Se a prática pedagógica incide até mesmo na tomada de decisão da direção da escola, como não incidiria na postura destes sobre os alunos?”

Na “Benevides de Souza”, ao contrário, aos olhos da equipe pedagógica, a direção da escola marca presença constante, em todos os momentos. Exerce liderança e incentiva todas as ações que acontecem na escola. Ao assumir o compromisso com o PER, que mexeu com toda a rotina escolar, a direção empenha-se em fazer valer esse compromisso assumido e cobra dos professores a mesma postura. Desenvolver os trabalhos, por mais árduos que sejam, tornou-se possível para os professores, porque contavam com a liderança da direção da escola. Ao mesmo tempo, a diretora não deixa de apresentar sua crítica diante da imposição e do descompasso na operacionalização do projeto por parte do governo mineiro.

Professores	
“Escola Severo Mendes”	“Escola Benevides de Souza”
— <i>Eu só vou ouvir uma discussão de algum pedagogo (aqui estou falando da direção da escola) se ela der o último horário, na sexta-feira, no terceiro ano do Ensino Médio noturno. Se ela conseguir tirar bons resultados dessa aula, eu vou respeitar o trabalho pedagógico [ênfase] da escola.</i> (Horácio, professor de Biologia). — <i>Ela cumpre a função dela, que é cuidar das verbas que chegam, da parte burocrática, fazer reunião com os professores, repassar as instruções da Secretaria, cuidar da disciplina dos alunos, essas coisas</i> (Ângela, professora de Língua Portuguesa). — <i>O pessoal da SEE mandou as tarefas... Foi um caos! Virou um cola do outro, o outro cola de um, uma verdadeira torre de babel onde ninguém se entendia. E foi caminhando a passos lentos, o pessoal foi ficando descrente, a coisa foi esfriando... esfriando... e a direção não tomou as rédeas. A escola já é resistente com esse tipo de atitude. A gente acabou ficando sem motivação</i> (Nora, professora de Inglês).	— <i>Aqui nós temos apoio da direção, sentimos segurança nas atitudes dela. Não é qualquer pessoa que assume um projeto como esse [PER] e faz acontecer como ela fez. É claro que existem as resistências, as dificuldades, as decepções diante de tanta pressão, mas não ficamos de braços cruzados</i> (Cacilda, professora de Matemática). — <i>Se não fosse essa direção que temos e o apoio pedagógico que nós recebemos, a gente não seria referência. Porque foi muito difícil: a gente não sabia o que fazer, cada hora vinha uma instrução nova, e a gente tinha que refazer tudo de novo. Ficou muita coisa a desejar</i> (Elisa, professora de Geografia).

Os professores da Escola “Severo Mendes”, ao traçarem o perfil da direção, confirmam essa atitude distanciada na hora da tomada de decisões: eles próprios assumem que só conseguem dar aula se mantiverem os alunos sob rígida disciplina, o que confirma e dá sustentação a suas posturas tradicionais e rígidas. A fala dos docentes traduz a falta de conhecimento e interação com o Projeto. Acreditam que o papel da direção da escola é meramente funcional e prático, mais ligado à parte administrativa do que à parte pedagógica; ou seja, acreditam que “quanto mais a direção estiver alheia à prática docente, melhor”. Também se percebe a necessidade, por parte de alguns professores, de sentir maior liderança por parte da direção: eles atribuem muito da descontinuidade das ações do projeto “a essa direção distante e sem envolvimento”.

Essa “interferência” da direção da escola é vista por muitos como necessária, mas ineficaz, uma vez que é coibida pela ação de um grupo de professores, que “são contrários às inovações e mudanças”. Esse grupo veria a liderança da direção como um complicador.

Os professores da “Escola Benevides de Souza”, ao contrário, sentem na direção da escola apoio, liderança, controle e ação efetiva nos trabalhos desenvolvidos na ação coletiva. Consideram que não são vistos isoladamente, mas como uma equipe; por isso, propõem-se a fazer trabalhos de grupo e revelam aceitação desse tipo de ligação: “O bom funcionamento de uma escola exige objetivos compartilhados, normas comuns, um estilo de trabalho baseado na colaboração e no apoio mútuo” (MARCHESI & MARTÍN, 2003, p. 120).

De acordo com os depoimentos apresentados, é possível afirmar que a liderança é fator determinante na diferenciação das duas gestões. Por um lado, a direção da “Severo Mendes” mostra-se retraída, passiva e, às vezes, até omissa diante dos acontecimentos, com o trabalho individual e os interesses particulares priorizados em detrimento do trabalho coletivo. Por outro, na “Benevides de Souza” há interação entre a gestão e os sujeitos que trabalham na escola: o trabalho tende a ser coletivo, participativo; as dificuldades são acompanhadas e tratadas em equipe; reconhecem que o trabalho desempenhado pela direção é característica associada ao bom desempenho da escola e, portanto, à efetividade da prática educativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar comportamento e a postura da gestão nas duas escolas pesquisadas, constata-se diferenças significativas, tanto no compromisso e envolvimento destas com o PER, quanto internamente, em suas relações com os diferentes sujeitos nas escolas — principalmente com suas equipes pedagógicas e com o corpo de professores.

A ação gestora requer a produção de inovações e mudanças na escola, que se contraponham às estratégias puramente burocráticas e administrativas decorrentes das diretrizes traçadas pelo sistema escolar central, que não reconhecem a autonomia e a particularidade das escolas e do contexto sociocultural em que se situam. É no cotidiano escolar que se constrói a cultura e a história de uma escola. A ação transformadora do processo educativo dá-se pela assimilação de conhecimentos que conduzem os profissionais do ensino a apreender, construir e produzir seu conhecimento. Para tanto, é necessário identificar as condições que viabilizam o alcance desse objetivo por meio da ação da gestão da escola.

A gestão escolar passou a ocupar um lugar de relevo nas políticas educacionais, como meio fundamental de promoção da qualidade do ensino e da autonomia das escolas. Contudo, há uma pluralidade de ações por parte dos governos, voltadas para a organização e funcionamento das escolas públicas, tomadas com base em ideologias que ancoram uma “concepção generalista e eficientista de gestão”, que compromete a ação de liderança do gestor. Deste modo, as mudanças que ocorrem ao longo de décadas incidem diretamente na figura do diretor, o qual tenta “encontra um difícil ponto de equilíbrio entre as pressões externas e os problemas colocados pela sua própria comunidade educativa” (MARCHESI & MARTÍN, 2003, p. 119). Segundo estes autores, a forma de trabalho, a capacidade de organização e a habilidade de gerir os problemas nas escolas definem cada vez mais os papéis que os diretores escolares assumem. Essas mudanças têm emoldurado um perfil diferenciado do modelo de gestor escolar de anos atrás. O diretor, dadas as necessidades atuais das escolas, cumpre múltiplas funções e estas delineiam seu novo papel, que passa a ser não só o de exercer funções diretivas, mas, sobretudo, o de

[...] realizar ações mais apoiadas na vontade de congregar vontades em projetos compartilhados, na sensibilidade diante de novas situações, na habilidade de adaptar o funcionamento da escola aos objetivos propostos, na capacidade de compreender a cultura da escola e promover a mudança (MARCHESI & MARTÍN, 2003, p. 120).

Para dar conta desse trabalho na escola, o diretor encontra um grande entrave, que é a sobrecarga de trabalho. Isto é, o fato de ter que continuar com as tarefas habituais de funcionamento da escola pública e ainda aprender novas estratégias decorrentes das demandas mais recentes feitas à escola, além de atender às constantes mudanças oriundas dos projetos “inovadores” dos governos.

Assim, o que melhor define o diretor da escola é que ele está no centro das tensões e conflitos que se produzem na escola e sobre a escola. O diretor cobra do professor

determinadas posturas, porque também é cobrado. É uma sucessão de “atitudes em cadeia”, e a sua postura deve ser a de mediador dessas tensões. É a competência profissional do diretor que vai possibilitar ou não o gerenciamento dos conflitos que se instalam no interior das escolas.

No próprio âmbito da reforma o gestor escolar é considerado o catalisador tanto das novas propostas, quanto das resistências do corpo docente, mas também porque os diferentes procedimentos de designação do diretor contêm um componente político de relevância, muito estratégico para a sustentabilidade da reforma pretendida (ZIBAS, 2002, p. 88).

Nesse conflito, está em suas mãos a capacidade de gerir ou não, com comprometimento, as mudanças na organização da escola, a serviço dos interesses do coletivo, não de interesses alheios à escola, e de não apenas responder aos apelos da manipulação e imposição. Deste modo, a escola e sua direção fazem toda a diferença:

Sem dúvida, a gestão escolar é uma peça fundamental do processo de transformação educativa. Constitui um espaço de interação com os alunos e o local onde se constroem as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente — ainda que sob as múltiplas determinações do sistema educacional e da própria sociedade (KRAWCZYK, 1999, p. 146).

Nas duas escolas observadas, os docentes convivem com as incertezas e ansiedades geradas pela imposição do PER e suas conseqüências, ligadas especificamente à insuficiência de recursos e à imposição de novas práticas de formação. No entanto, a gestão escolar nas duas escolas “faz a diferença” (para usar as palavras anunciadas no próprio slogan do PER) no tocante à qualidade do ensino. Na “Escola Severo Gomes”, a gestão pouco atenta ao desempenho docente ou distante do trabalho dos professores é responsável pelo estímulo ao trabalho individualizado. Na “Benevides de Souza”, a gestão interativa e envolvida com as ações pedagógicas permite a interação do grupo docente e consolida o trabalho em equipe para a busca de respostas aos problemas comuns, o que facilita a oferta do Ensino Médio de melhor qualidade.

A gestão na “Escola Benevides de Souza” realiza-se por meio de mecanismos de controle e acompanhamento do fazer pedagógico, gerando um trabalho pedagógico sincronizado e coletivo. O distanciamento entre um grupo de professores “tradicionais” e outro de docentes “mais novos na escola”, com pouca ou nenhuma interferência da direção da escola nesse distanciamento, acarreta uma situação de fragmentação do trabalho pedagógico na unidade escolar.

A sensação de esvaziamento é percebida nas relações entre os agentes escolares, com o impacto das discontinuidades da política neoliberal do governo de Minas Gerais na

implantação de um projeto que visaria resgatar a qualidade do ensino. São claras as interferências do neoliberalismo no âmbito das intenções do governo mineiro, em relação ao processo de implantação do PER nas Escolas-Referência. Esse modelo, na prática, na visão dos diferentes agentes envolvidos, dá indícios de que enfraquece a noção de cidadania e retira da educação sua condição de direito básico.

Dadas as descontinuidades levantadas nas escolas, percebe-se que estão envoltas em um turbilhão de problemas, de projetos inacabados — não só o PER. Porém, é preciso ter consciência que esse processo de reconstrução e retomada de busca pela identidade é lento e difícil. Os processos educacionais são complexos e sempre há novos desdobramentos e desafios a desenvolver que passam inevitavelmente pelo coletivo.

Em seu estudo sobre qualidade do ensino, Barroso (1997) expõe argumentos que, segundo este autor, retiram operacionalidade do conceito de qualidade e, mais que isso, pervertem as boas intenções dos que querem melhorar a qualidade do ensino nas escolas: “uma estratégia política baseada na definição de ‘padrões de qualidade’ e de processos de controle de qualidade é uma forma de racionalização e, portanto, de ‘homogeneização social’” (BARROSO, 1997, p. 40). Esse caráter instrumental conferido à qualidade seria uma forma de simplificação das “finalidades da educação” — a qualidade ficaria submetida a formas de controle. A idéia do que se quer fazer com a educação em Minas Gerais já está posta e está longe de oferecer a tão proclamada *qualidade do Ensino Médio nas escolas referência*.

No limiar entre a cultura própria e a cultura oriunda dos órgãos superiores que sustentam e governam a escola, esta não se mostra *inimiga da novidade*, mas também não parece expressar o *gosto pelo efêmero* e o *culto das aparências*. Ao contrário, a escola é constituída de um saber histórico, construído pela tradição, pelos costumes cultuados, pela preservação dos valores e saberes mais peculiares de sua identidade.

Não obstante, a escola está aberta a inovações, a mudanças necessárias, que acompanhem, ao mesmo tempo, esse movimento de construção de sua identidade e as exigências da “modernidade” — desde que estas não descaracterizem a legitimidade do que já foi construído —, que passa necessariamente pelo currículo, pela prática docente, pelo aprendizado do aluno, pela gestão participativa, ou seja, pela qualidade do ensino oferecido. Em outras palavras, quaisquer mudanças e inovações não vão acontecer de forma alienada à cultura escolar:

Es por ello que podemos afirmar que tomar en consideración el lugar de la escuela significa analizar los diferentes modos en que los procesos de reforma tienen en cuenta o, por el

contrario, desconocen, desestiman o minimizan las culturas institucionales como variables importantes (FRIGERIO, 2000, p. 20).

A unidade primária da mudança tem que ser a escola, não interesses alheios a esta. Caso contrário, os investimentos continuarão *apodrecendo* na escola que os necessita. Todo processo de mudança escolar precisa respeitar as condições individuais de cada escola, bem como o pensamento dos sujeitos que a compõem. Mesmo assim, nenhum projeto educacional pode funcionar da mesma maneira em todas as escolas.

Todo processo de construção e reconstrução da identidade no âmbito das contradições e rupturas geradas pelas sucessivas mudanças deve levar em conta as reais condições da escola pública para que se promova a efetiva educação de qualidade.

¹ O nome das escolas, assim como dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram substituídos em função da ética de pesquisa e para mantê-los no anonimato.

² Adiante, o Projeto Escolas-Referência será mais bem explicitado.

³ Os principais subprojetos vinculados ao PER não são foco de estudo deste trabalho e, por essa razão, não serão detalhados no todo. São eles: Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI), plano amplo elaborado e implementado pelas escolas integrantes do PER, devendo resultar de um processo de planejamento participativo; Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), que ainda será abordado nesse artigo; Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP), voltado para o desenvolvimento e a valorização profissional dos professores. Têm como estratégias: formação de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP), para atuar no desenvolvimento profissional dos educadores; e reforma curricular, para distribuição de novas propostas curriculares, com conteúdos básicos comuns (CBC) de ensino obrigatório em todas as Escolas-Referência, abrangendo as disciplinas de Arte, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português e Química.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, J. Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: conseqüências para a investigação. In: ESTRELA, A., FERNANDES, R., COSTA, F. A., NARCISO, I. & VALÉRIO, O., eds. *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1997, p. 23-43.
- FRIGERIO, G. ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Documento presentado en la reunión de trabajo “Educación y Prospectiva”, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco)/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc), Santiago de Chile, 23-25 ago. 2000. Santiago de Chile: Unesco/Orealc, 2000. Disponível em: www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf. Acesso em: 15 maio 2006.
- FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), vol. 24, nº 82, p. 93-130, abr. 2003.

- KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), vol. 20, nº 67, p. 112-149, ago. 1999.
- LOPREATO, F. L. C. Finanças públicas: a marcha continua. *Política Econômica em Foco*. Campinas, Centro de Estudos de Conjuntura e Política Econômica do Instituto de Economia da Unicamp, nº 5, p. 103-117, nov. 2004/abr. 2005. Disponível em: <http://www.eco.unicamp.br>. Acesso em: 7 fev. 2009.
- LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), v. 17, nº 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.
- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MINAS GERAIS. *Módulo 1: Educação em tempos de mudança. PDP. Projeto Escolas-Referência*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2006.
- MITRULIS, E. Ensaios de inovação no Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 116, p. 217-244, jul. 2002.
- OLIVEIRA, D. A. *O papel do diretor no quadro de reestruturação do trabalho pedagógico*. Belo Horizonte: Banco de Textos do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape) da Secretaria Municipal de Educação, s/d. Disponível em: www.pbh.gov.br/smed/cape/artigos/artigtit.htm. Acesso em: 2 jun. 2009.
- REZENDE, V. M. *A descentralização financeira e a autonomia da escola mineira: um estudo dos processos de prestação de contas de escolas estaduais na jurisdição da 16ª SRE de Ituiutaba*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.
- _____. *Da escola de excelência à escola de aparência: análise das condições e interferências na qualidade do ensino médio regular, em duas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.
- TOMASI, L, WARDE, M. J. & HADDAD, S., orgs. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- ZIBAS, D. M. L. Ressignificando a reforma do Ensino Médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, Dagmar M. L., AGUIAR, Marcia A. & BUENO, Maria Sylvia S., orgs. *O Ensino Médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 71-92.