A CULTURA POLÍTICA NA FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR PARA OS PROCESSOS DECISÓRIOS INSTITUCIONAIS

Rita de Cássia Oliveira[i]
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
ritadgf@yahoo.com.br

RESUMO

Neste texto a cultura política na escola é abordada como elemento determinante nas decisões dos diretores. Os processos decisórios são complexos, pois implicam escolhas, renúncias e trazem consequências para os resultados educacionais de cada escola. Portanto, as decisões políticas na escola impactam a sua finalidade fundamental: o ensino e a aprendizagem. Por isso, o exercício da direção escolar demanda a formação adequada para assumir a sua liderança e encaminhar uma direção ética para as decisões, contribuindo com a construção da qualidade na educação. Contexto em que ganha ênfase o conhecimento sobre o manejo dos recursos financeiros, sobre o planejamento pedagógico e sobre a exigência e o teor da participação.

Palavras chaves: cultura política, processo decisório, gestão democrática

I – INTRODUÇÃO

Os processos decisórios são complexos. Implicam escolhas difíceis tanto por suas consequências quanto pelo que, no processo, obrigam a renunciar. Na escola, seus resultados impactam, diretamente, a finalidade fundamental da instituição educacional: o ensino e a aprendizagem. Tal processo se complexifica, ainda mais, em função do teor democrático assumido pelas instituições escolares. Isto ocorre porque as decisões coletivas implicam a participação, o conhecimento sobre as propostas postas como objetos de deliberação, a existência de uma proposta educacional a ser tomada como referência principal e as relações estabelecidas entre os atores sociais das comunidades escolares. Nesse contexto, a consolidação de uma direção ética para o projeto educacional das escolas parece central para que a comunidade escolar obtenha êxito nos processos decisórios. Esse aspecto torna-se fundamental no momento atual, vez que a melhoria da qualidade da educação nos desafia a superar os limites postos na realidade.

Tal consolidação do projeto educacional da escola exige um conhecimento adequado, por parte dos diretores escolares, para a formulação de um conjunto de

finalidades educacionais a serem perseguidas na instituição educacional, sempre com o intuito de permitir a apropriação e reapropriação do conhecimento historicamente acumulado por parte do educando. “Garantir o direito de todos ao conhecimento e à cultura é o objetivo precípuo da escola. Porém, num contexto em que tudo cabe e é cobrado a escola acaba por se perder em sua finalidade específica” (RODRIGUES 2009, p. 80).

Nesse sentido, a cultura política torna-se uma variável determinante dos diferentes tipos de projetos nas diversas instituições educacionais, pois, imbricada nas relações entre os atores sociais e suas subjetividades, delineia os contornos de cada escola, tornando-a uma instituição social viva e, portanto, exigente da responsabilidade pelas decisões que as mantenham, democraticamente, saudáveis. Daí que, pensar sobre a tomada de decisões, nessa perspectiva, implica pensar o teor democrático existente nos espaços de deliberação. Como afirmou Paro (2007), isso traz à tona o acontecimento do processo democrático dentro da escola. Nesse processo, a comunidade escolar é concebida como substrato real das relações, a democracia torna-se processo de construção de projetos coletivos, passando a exigir a conscientização da comunidade escolar sobre a importância da sua participação para a construção da qualidade na educação.

Atualmente, na área educacional, o movimento de investigação sobre as formas de garantir uma escola de boa qualidade para todos está fortalecido. Os processos decisórios, no interior das escolas, ganham destaque não somente no sentido de serem espaços de disputa, mas de definição, consciente, do tipo de escola que se quer (re) construir.

No contexto de formulação das políticas educacionais a escola tem sido considerada como instituição privilegiada para realizar as pretendidas mudanças na educação. Medidas de descentralização do ensino e de democratização da educação, em implementação em diferentes países do mundo, propuseram, para a melhoria da qualidade do ensino, a autonomia administrativa, pedagógica e financeira e o fortalecimento das formas coletivas de definição de um projeto pedagógico capaz de conferir identidade própria às escolas.

Percebendo que é necessária a formação adequada para os diretores escolares construírem uma direção ética, subjacente às reflexões coletivas e às decisões coerentes,

que contribuam nos processos que promovam a qualidade no ensino, propomos uma reflexão sobre a cultura política na escola, que se manifesta de formas diversas, constituindo elemento determinante na democratização do espaço escolar, nos processos decisórios e, assim, nas pretendidas mudanças na educação.

II - CULTURA POLÍTICA: UMA DINÂMICA VIVA NO ESPAÇO ESCOLAR

A noção de cultura é exigente da apreensão dos significados ao mesmo tempo em que é amalgamadora dos sentidos postos na realidade. Contribui com a compreensão do significado das ações dos atores sociais. Para Cuche (1999, p. 9), "a noção de cultura é necessária, de certa maneira, para pensar a unidade da humanidade na diversidade. Ela parece fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos". A cunhagem do conceito de cultura política nasceu da necessidade de ligar esses dois domínios. Para Cuche (2002, p. 207) foi para apreender a dimensão cultural em política que surgiu a noção de cultura política.

Segundo Cuche (2002, p.206), todo sistema político nasce atrelado a um sistema de valores e representações. A cultura de uma sociedade determina a sua estrutura política. Porém, para além das culturas políticas em relação às estruturas políticas, existem diversas subculturas políticas no interior de uma mesma sociedade devido à pluralidade de valores que orientam os comportamentos políticos. Assim, não existe um sistema de cultura política reconhecido e transmitido em uma sociedade como tal. Para compreender os significados das ações políticas em cada sociedade é inevitável o estudo do conjunto do sistema de significações que formam as culturas (CUCHE, 2002, p.208-209). Disso apreende-se a necessidade de os diretores escolares terem uma formação adequada ao reconhecimento da subcultura própria à instituição que dirige.

Essa compreensão ganha força quando lembramos o pensamento de Hanna Arendt, para quem a atividade humana produz o mundo em que vivemos, realizando-se na presença permanente do outro, em ação e discurso. A autora consolidou a ideia de que a atividade humana produz o mundo em que vivemos a partir do substrato das relações entre os homens, qual seja a evidência dos seus significados e sentidos nas formas de comunicação das intencionalidades (ARENDT, 2004, p. 31- 51).

Isto posto, torna-se impossível pensar a escola como o somatório das salas de aula onde os professores são individualmente responsáveis pela prática pedagógica que desenvolvem. Não obstante sua "*heterorganização*, a escola constitui um organismo social vivo e dinâmico, uma cultura" (TEIXEIRA, 2003, p.179). Sua constituição é tecida por uma rede de significados (GEERTZ 2008, p. 4) que se "encarrega de criar elos que ligam passado e presente, instituído e instituinte, e que estabelece as bases de um processo de construção e reconstrução permanentes" (TEIXEIRA 2003, p.179).

Nesse processo de criação e recriação da instituição escolar, os elementos impostos pelo sistema educacional e as bases históricas e materiais consolidam, ao longo do tempo, a dinâmica da reconstrução permanente nos processos administrativos e pedagógicos escolares. A cultura construída no interior das instituições escolares é resultado das relações entre os fatores internos e externos, por isso, é uma variável dependente das condições que entram em jogo na organização e funcionamento internos da escola, sendo influenciada pelo contexto social, econômico, político e cultural.

Tais percepções nos remetem ao pensamento de Forquin (1993, p.10-14) para quem "a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última (...) a educação realiza a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, (...) promessa necessária da continuidade humana." Para Forquin a relação entre a cultura e a educação deriva do fato de que a educação deveria transmitir conteúdos e saberes. Por isso, preocupou-se com a possibilidade do esquecimento desses saberes tanto pela constituição de novos saberes quanto pela didatização, que reformula os conhecimentos através da mediação.

Para Forquin, há necessidade de a escola garantir o acesso ao conhecimento e construir currículos e práticas adequadas para que a memória, constituída pelos saberes construídos historicamente pela humanidade, seja transmitida às novas gerações. Nesse contexto, torna-se relevante considerar o conceito de cultura organizacional, tomado por Teixeira (2003, p.178) como

> elo que une sistemas simbólicos, através da reapropriacao e reinterpretacao daquilo que constitui a memória social. É através desse processo de reapropriacao e reinterpretacao que as normas, regras e estatutos gerados e impostos pelos sistemas de ensino são relativizados e adaptados à realidade de cada escola. Por ele, a unidade escolar é, ao mesmo tempo, reprodutora das normas vindas de fora e criadora de seu próprio repertório de normas e valores (TEIXEIRA, 2003, p.178).

Nota-se que Teixeira constituiu a escola como organismo vivo, criador e recriador de práticas, políticas, história e, de outro lado, resistente, de modos diversos, às condições impostas por estruturas mais amplas.

Nesse cenário mais amplo, mas na perspectiva de superação da precariedade derivada da desigualdade social Cevasco (2003, p.48) mostrou o entendimento de que a cultura tem um papel social, qual seja a contribuição para um funcionamento igualitário do sistema econômico e político. Para a autora, a cultura constitui um campo válido de lutas pela modificação dos significados e valores de uma determinação da organização social. Por isso, a separação entre a cultura e organização social, como um campo descolado da vida social, dificulta intervir nos rumos da sociedade. Essa percepção teve origem no conceito de *cultura comum* formulado por Raymond Williams como "um modo de vida" (IDEM, p. 49) ou "modo de vida de um povo"(IDEM, p.54). Com isso, Cevasco mostrou uma abordagem política da cultura, vez que Williams pensava a cultura na sociedade e como uma forma de intervenção nos seus rumos. Contrapôs a cultura participativa, em comum, à cultura de reserva ou de elite. Para Williams, a luta pela cultura comum coincide com a luta por uma sociedade comum, sem desigualdades (CEVASCO, 2003 p. 42 – 59).

Essa concepção implica pensar o tipo de participação que está atrelada a uma determinada cultura, ou seja, a direção que os atores sociais pretendem dar à ação. Tanto pensar que essa direção ocorre a partir da hegemonia como pensar a formação de uma contra-hegemonia exige considerar a educação e a cultura como variáveis determinantes do tipo de participação existente em um dado contexto social.

Intencionalidade e identidade dos indivíduos são alguns dos elementos que determinam o modo como interpretam o mundo e participam dele. Por isso, refletindo sobre as políticas públicas educacionais e sua circulação, Sacristán (1998) considerou que políticas são textos. Como tais, a sua produção e interpretação podem produzir várias leituras. Portanto, faz-se necessário conhecer a gênese desses textos para entender o seu significado e valor, já que eles têm história e sujeitos. O significado do texto, no caso do texto legislativo, é negociado na fase de interpretação, sendo importante a avaliação dos limites da prática. Esse texto tem um valor. Além de ser instrumento portador de consequência prática, é prescritivo no seu todo, existindo neles um efeito simbólico que é colateral: a formação de uma consciência pública que dá sentido e

direção a uma esfera de relações sociais e de instituições sociais (SACRISTÁN, 1998, p.93).

A reflexão sobre a disputa pela formulação dos textos políticos e a sua forma de implementação tem o cerne na cultura da participação política. É na dialética entre a sociedade civil e a sociedade política que a ação política ocorre, sob o sentido e a força da hegemonia, ou seja, da direção ética e política que os atores sociais, ou sujeitos políticos, escolhem para a sua ação. Obviamente, a condição para a existência desse processo é a existência de pessoas dispostas à elaboração do consenso numa perspectiva de participação política coletiva nos processos decisórios.

Tal tipo de participação é premissa para uma instituição democrática, exige a criação de espaços para a formulação de consensos ou realização das escolhas próprias de um sistema representativo. Lembramos que, ao analisar o sentido de esfera pública, enquanto mundo comum, Arendt (2004) deu ênfase à esfera pública no sentido de que somente em face da publicidade, a realidade do mundo se manifesta fidedignamente. O fim desse mundo se dá quando visto somente sob um aspecto e uma perspectiva, o que impede que os fatos e os aspectos sejam vistos por uma variedade de pessoas (ARENDT, 2004, p.67).

Se a escola pública é uma instituição, então devemos pensar a importância da criação desses espaços dentro dela. A esfera pública é o local ideal para as deliberações dos indivíduos, entendidos como sujeitos políticos. Esse espaço configura-se como arena de acolhimento e disputa dos interesses humanos, já que possibilita que a ação ocorra na presença do outro e com o outro, permitindo o surgimento do consenso, numa perspectiva de igualdade nas condições de participação. Isso requer, por consequência, que se constitua, na escola, regras que orientem as deliberações nesse espaço coletivo, o que constribui para a consolidação de uma cultura democrática, essencialmente, exigente da participação.

Vemos que esse tipo de espaço institucional constitui elemento fundamentai para o processo de participação efetiva, devem garantir a qualidade da participação dos atores sociais. Todavia, na realidade concreta, vemos os atores sociais penetrando e transitando nesses espaços com extrema dificuldade, sem reconhecê-los como espaços públicos, que, no sentido da palavra, é o espaço de todos. Possivelmente, em algum momento, fatos, ou relações, levaram esses sujeitos a compreender esses espaços

somente como parte do aparelho de estado, talvez a face do Estado como poder. Em tese, isso os fez entender serem as relações, em tais espaços, restritas a determinados grupos, ou o pertencimento desses espaços a autoridades e, talvez, perceberem a si mesmos como sujeitos que não têm escolhas nos espaços institucionais. Provavelmente, recorram às instituições como clientes dos "serviços" específicos, tipificados e estabelecidos dentro de determinadas normas. Talvez a normatização das relações, estabelecidas para os usos e participação na vida pública, tenha um "quê" de distanciamento entre os indivíduos e o espaço público, seja ele cunhado pela linguagem, pela omissão das possibilidades ou até mesmo pelo interesse nesse afastamento. Tal fato pode ocorrer nas escolas. Daí que, para que a naturalização dessas relações participativas ocorra é necessário a criação de uma cultura participativa que inicie de "baixo", ou seja, das mais simples inserções dos indivíduos na vida pública. Isto pode contribuir para o desenvolvimento da ideia de pertencimento do sujeito a uma sociedade e às suas regras. Em síntese, do sentimento de pertencimento do indivíduo às relações do mundo compartilhado por todos. A partir disso pode ocorrer a construção de uma cultura participativa, iniciada pela apropriação dos espaços públicos desde a escolarização.

Nesse processo, tanto o desenvolvimento dessa cultura de pertencimento dos indivíduos à esfera pública quanto o conteúdo de representação pública do Estado nos permitem pensar a possibilidade da indução de políticas emancipatórias como uma via dupla que, partindo do Estado, explicitam uma direção a ser tomada. Todavia, a partir dessa inserção dos atores sociais nos processos de participação política, é possível que os sujeitos políticos elaborem projetos para novas políticas, contendo os interesses emergentes no interior das instituições. Pode, esse processo, apontar para a (re) formulação de políticas, ou a adequação do processo de implementação das políticas, numa direção mais representativa dos interesses de cada comunidade escolar.

Dentro da escola, o Projeto Político Pedagógico é a primeira instância de formalização da política educacional, devendo extrapolar os seus muros. Nesse contexto, somente uma comunidade educacional que reconheça ser a instituição escolar uma parte do Estado e perceba que a participação substantiva ou omissão tem efeitos nos processos decisórios pode construir Projeto Político e Pedagógico adequado a ser utilizado como instrumento de representação dos propósitos da comunidade escolar.

Nesse panorama, a cultura do individualismo afigura-se como um entrave à própria possibilidade de se pensar a democratização da escola.

A democratização da escola está atrelada à cultura política participativa. A outra face desse processo exige pensar a constituição de uma cultura política de resistência. Lembramos que a organização política dos atores sociais também nasce de uma uma cultura popular de manifestação dos interesses, dos sentimentos e das ações pretendidas. Uma possibilidade de compreender esse tipo de cultura política nas escolas pode ser o reconhecimento daquilo que se manifesta a partir de uma moral que passa a organizar os atores educacionais em torno do sentimento de justiça ou coerência, contra atos que o grupo reconhece como injustos, incoerentes ou inadequados. A cultura de resistência na escola pode construir obstáculos para a fruição das práticas cotidianas, mas também pode trazer benefícios para a escola, desde que a moral que oriente os atores educacionais esteja em acordo com a direção ética construída coletivamente.

Considerar essa direção ética é fundamental, pois a escola é uma instituição social que tem, na natureza do processo pedagógico, a sua especificidade e a sua diversidade perante as outras instituições sociais. Tem uma perspectiva de ser geradora de conhecimentos novos, produzidos a partir das relações entre a teoria e a prática e entre a cultura escolar e a cultura dos indivíduos. As situações escolares apontam a possibilidade de criação e recriação da cultura e, portanto, de transformação da própria cultura da escola. Já numa abordagem do sistema educacional, o funcionamento de uma escola nasce de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu interior, notadamente entre grupos com interesses distintos.

Nesse aspecto destaca-se a atuação da direção escolar. Pensar o funcionamento das escolas implica pensar as objetivações que levarão ao desenvolvimento de processos que tenham aporte nessa estrutura formal e nas reflexão sobre a cultura da comunidade escolar. Isso pode contribuir com a construção de caminhos que se orientem pelas normas estatuídas e pelas manifestações simbólicas presentes nas relações entre os diretores escolares e as comunidades escolares a que pertencem. Dentro das escolas, a mudança tem características próprias. Como mostrou Teixeira (2003, p.180), por ser a cultura uma dinâmica viva no interior da instituição escolar, muitos dos fracassos de reformas educacionais podem ser atribuídos à cultura das escolas, o que mostra que,

nessa instituição, a mudança, e portanto os processos decisórios, têm peculiaridades especiais.

III – O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR NO PROCESSO DECISÓRIO

Na escola pública o Estado deve cumprir os seus deveres constitucionais, no que diz respeito à educação. Nela, o diretor escolar é aquele que responde oficialmente, no sentido de ser responsável, pela condução dos processos institucionais, cabendo a sua direção o provimento das condições necessárias para a realização das ações, além de atuar para que a escola possa ser um lugar de convivência plena e coletiva. Libâneo (2008, p.101), ressaltou que o centro da organização e do processo administrativo é a tomada de decisão. Numa perspectiva democrática, o processo de tomada de decisões sobre as ações a serem desenvolvidas tornam a gestão democrática a forma ideal de gestão das escolas, além de ser estatuída constitucionalmente[1].

É do cenário mais amplo que passamos a "olhar" para os acontecimentos nas escolas. De um lado, o conjunto de direitos promulgados na Constituição Federal de 1988 obrigou à ampliação da capacidade de atendimento da demanda educacional, contraindo obrigações financeiras "incompatíveis" com a capacidade de financiamento do Estado brasileiro. De outro lado, o processo de descentralização, encaminhado na esteira da Reforma Administrativa do Estado brasileiro, encontrou força no anseio pela autonomia nas escolas públicas. O resultado convergente dessas ações pode ser traduzido em termos dos desafios que as escolas públicas passaram a enfrentar, no sentido de garantir, fundamentalmente, o direito à qualidade na educação, o qual, na medida em que foi negligenciado, evidenciou as mazelas da escola pública brasileira.

Nesse contexto, a direção escolar enfrenta o desafio de contribuir com o fortalecimento das instituições educacionais públicas, enfrentamento que exige uma gestão escolar capaz de dar uma direção ética à organização do trabalho no interior das escolas, entre eles a utilização adequada dos recursos financeiros, o planejamento pedagógico e organização do espaço escolar. A escolha dessa direção ética ganhou contornos relevantes a partir da centralidade política que a gestão escolar passou a exercer dentro do processo mais amplo de descentralização administrativa do Estado. A

[1] Artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

partir da sua consolidação, a descentralização administrativa e a institucionalização da autonomia escolar trouxeram possibilidades e desafios para a implementação de boas práticas pela gestão escolar. A escola passou a ser pensada como lugar privilegiado para a implementação das políticas educacionais, tornando a gestão escolar o campo de finalização desse processo e, portanto, de decisão sobre os efeitos das políticas na escola (SARMENTO, 2003; TEIXEIRA, 2003).

Apoiando-se em pesquisa empírica para aprofundar as análises sobre a gestão escolar e o sucesso escolar, Vieira e Vidal (2010) partiram da pergunta "por que, dadas condições semelhantes, sistemas educacionais e escolas apresentam resultados bastante diferentes entre si?" para investigar a "presença de fatores comuns às escolas inovadoras". Para isso, analisaram a visão dos diretores e os indicadores das escolas por eles geridas. No que diz respeito ao sucesso escolar, a pesquisa evidenciou terem os diretores, em geral, uma visão excessivamente otimista, inexistindo diferenças entre as opiniões dos diretores das escolas com alto e baixo desempenho. Para as autoras, esse dado leva ao questionamento sobre a capacidade de os gestores identificarem e definirem os resultados das suas escolas. Além disso, o dado ressaltou a negligência sobre os aspectos negativos. Entre outras descobertas, as autoras concluíram que para as escolas obterem sucesso, é necessário que os esforços sejam centrados na aprendizagem dos alunos e que, para isso, é preciso retirar da escola a sobrecarga de "missões" sociais, além de ter, toda a equipe escolar, a atenção centralizada na aprendizagem.

Como alcançar uma educação de boa qualidade, ou o sucesso escolar, é obviamente o interesse dos que buscam, não só atender a preceitos normativos, mas têm o compromisso com a qualidade na educação e com a igualdade das condições de aprendizagem dos alunos.

Todavia, a pesquisa de Vieira e Vidal (2010) evidenciou o problema da capacitação dos gestores. Se a mudança nas escolas tem peculiaridades específicas, identificar as condições postas na comunidade escolar e construir estratégias para superar os desafios também exige conhecimento específico. Torna-se necessário saber diagnosticar a realidade institucional e as demandas da comunidade escolar para elaborar alternativas propositivas que apontem para a mudança dos processos que influenciam negativamente o ensino. Expor os problemas enfrentados de forma clara para a comunidade educacional, a partir de um diagnóstico realista e participativo,

compreender as análises e sugestões e articular toda essa comunidade em torno da reformulação da proposta educacional e da implementação das ações construídas coletivamente é uma boa alternativa.

Tanto o comprometimento de todos os profissionais da escola se torna uma condição fundamental para a realização da ação pedagógica planejada quanto para o interesse em participar da gestão da escola, isto exige determinadas competências individuais, compatíveis com uma perspectiva democrática. O aprendizado sobre a tomada de decisões e resolução dos problemas da instituição escolar exige, desde a sua gestão até a sala de aula: o conhecimento e o domínio do conteúdo da discussão para ser um participante atuante e crítico, o conhecimento sobre os métodos e procedimentos de pesquisa, a familiarização com modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização escolar e da aprendizagem escolar, o conhecimento sobre a elaboração de planos e projetos de ação e o desenvolvimento das capacidades e habilidades de liderança.

Essa exigência mostra a centralidade da figura do diretor escolar dentro das instituições educacionais e a sua importância no fortalecimento dos elos entre essas instituições, os órgãos governamentais e a comunidade. Decorre dessa centralidade a exigência da atuação consciente e lúcida dos dirigentes educacionais sobre o exercício da autonomia conquistada, o conhecimento sobre o seu papel na escola e na sociedade, sobre o contexto histórico e político em que estão inscritos e sobre a necessidade de propor ações que se direcionem para a superação das contradições sociais, na perspectiva de ampliação das oportunidades dos alunos. Cabe à direção escolar o provimento das condições necessárias para que a escola possa ser um lugar de convivência plena e coletiva.

Reconhecendo tais desafios, para além dos muros da escola, Nogueira (2002, p.17) destacou o paradoxo da valorização da escola que não temos e a crítica à escola que temos. De um lado, temos uma sociedade informatizada que se anuncia como “sociedade inteligente” e que “sancionou a educação como chave do futuro e plataforma para uma efetiva reforma cultural”. De outro lado, “a escola que temos expressa muito mais o passado que deploramos do que o presente que nos desafia”. Diante do reconhecimento dos desafios presentes na escola e na sua relação com a sociedade,

Nogueira (Idem, p.18-19) traduziu o sentimento de desânimo ante as dificuldades e a exigência de lutar pela escola que temos

> Estamos cansados da escola que temos porque a escola é hoje um espaço de confusões e expectativas mal dimensionadas, seja por parte de professores e alunos (...), seja por parte dos pais e famílias que esperam tudo da escola, até mesmo uma oferta de "disciplina" e "educação" que deveria ocorrer na própria dinâmica familiar (...) Podemos criticar a escola existente, mas temos excelentes motivos para dedicar-lhe o melhor de nossos esforços, para convertê-la não só em nosso objeto de estudo e trabalho mas numa causa ampla, generosa, democrática.

Nogueira (2002, p. 18-19) apontou a necessidade de tornar a escola um "valor nacional" para que sejam reformulados os contratos entre os educadores, entre eles e os estudantes, entre a família e a sociedade e entre a escola e o Estado. Em decorrência, é papel do diretor escolar a criação de mais espaços participativos para a comunidade escolar, responsabilizar-se mais e "estimular o controle democrático da comunidade".

Entretanto, na contramão disso, o autor percebeu que, quando os atores educacionais tornam-se gestores das escolas, tendem a atuar "mais como administradores do que como dirigentes", daí a dificuldade de atuar como "líderes que mobilizam recursos humanos, políticos e ideológicos para uma transformação substantiva". Ao contrário, o apelo tecnicista leva os dirigentes à rotina administrativa, buscando "otimizar o ensino" a partir dos métodos de gestão desenvolvidos no mercado, vez que se acredita não poder esperar muito mais coisas do Estado. Para o autor "os grandes problemas da educação estão numa fronteira situada bem além da gestão (...) Nosso grande tema parece ser: administrar bem a escola, sem dúvida, mas acima de tudo dirigir e governar a escola[2]". Daí que a reforma da escola, para Nogueira (2002, p.29), é parte de uma reforma mais ampla, sendo necessário inserir a escola numa reforma cultural mais ampla, na qual "não podemos pensar apenas em administrar a escola" (IDEM, p.29). Torna-se necessário que os dirigentes escolares aprendam sobre como decidir para dar uma direção ética às ações institucionais, junto da comunidade a que pertence.

[2] Nogueira, apoiando-se nos conceitos de Gramsci, sustenta a tese de que, para haver uma reforma cultural mais ampla, é necessário atuar na escola não como técnicos, mas como intelectuais, como dirigentes. "este intelectual precisa chegar à "técnica-ciência" e à concepção humanista histórica, "sem a qual permanece especialista e não se torna dirigente (especialista + político)" (IDEM, p.17-32).

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos que o termo diretor escolar está relacionado ao papel de dirigente, ora justificado, pela compreensão de que o diretor escolar tem o papel de atuar organicamente, assumindo o dever de conhecer os temas relacionados à gestão escolar e à política educacional, para, com isso, imprimir uma direção ética e política à sua ação e contribuir, de fato, com o desenvolvimento da qualidade na educação escolar, a partir do estímulo a uma cultura participativa que contribua, nos processos decisórios, com a superação dos desafios enfrentados pela escola pública.

Para que os processos decisórios sejam encaminhados nessa perspectiva torna-se necessário o fortalecimento da instituição escolar em dois âmbitos: a criação de espaços deliberativos apropriados à participação substantiva da comunidade escolar e, a partir disso, a constituição de um projeto educacional referenciado pela cultura da comunidade local. Pensando a consolidação desse projeto e a implementação das ações decorrentes dele, lembramos de Paulo Freire (1996), pois para ele a ética é o princípio fundamental da autonomia, da qual decorre a possibilidade de as escolhas serem coerentes ou não se realizadas a partir da conduta ética dos indivíduos. São coerentes as decisões tomadas em acordo com o grupo social ao qual o indivíduo pertence, exercício que pode levar à tomada de decisões adequadas às necessidades de cada comunidade escolar. Enfim, a liberdade de escolha é derivada da consequência ética subjacente à autonomia.

Nesse contexto, o fortalecimento da autonomia escolar significa a tomada consciente das decisões sobre os aspectos relativos à instituição escolar, em acordo com as regras construídas na escola e estabelecidas para o funcionamento dos sistemas de ensino. Isto é uma parte do processo democrático e exige a responsabilização pelas decisões tomadas.

V – REFERÊNCIAS

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Michelangelo Bovero (org), tradução de Daniela Beccaccia Versiani, Rio de Janeiro, Campus, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Texto Constitucional, de 05 de outubro de 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br>

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1 ed., 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 4 ed., 1995.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Baurú: EDUSC, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LIBÂNEO, José C. **. Organização e gestão da escola.** 5. ed. Goiânia (GO): MF Livros, 2008.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. IN: **Políticas e Gestão da Educação: Dois Olhares**.

OLIVEIRA, R.P; ARAÚJO, G. Qualidade do ensino:uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2005. Disponível em <http:/www.scielo.br> Acesso em: 12/01/2006

OLIVEIRA, Rita de Cássia. Financiamento da educação e cultura política na escola, mudanças necessárias. **IN: Anais do I Congresso Ibero-Luso-Brasileiro – Políticas e Administração da Educação - ANPAE**, Elvas, Cáceres e Mérida, 2010.

_____. Administração dos recursos na escola: Desafios nos caminhos da qualidade **do ensino.** IN: **Relatório final da pesquisa: Cultura e construção do conhecimento: desafios e perspectivas presentes na gestão das escolas públicas do município de Juiz de Fora**. RODRIGUES, Rubens Luiz (coord). Juiz de Fora: Faculdade de Educação/NESCE/UFJF/FAPEMIG, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo : Ática, 2007

RODRIGUES, Rubens Luiz. (Coord) **Cultura e construção do conhecimento: desafios e perspectivas presentes na gestão das escolas públicas do município de Juiz de Fora**. Relatório Final de Pesquisa. FACED, UFJF, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. IN : WARDE, Marian Jorge (org.). **Novas Políticas Educacionais: Críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC – SP, 1998, p. 85-108.

SARMENTO, D. C. **Criação dos sistemas municipais de ensino.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1363-1390, Set./Dez. 2005 1363. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br, acesso em 2009.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Escolas para os direitos humanos e a democracia. IN: SCHILLING, Flávia. **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas.** São Paulo : Cortez, 2005.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. Políticas públicas de educação e mudança nas escolas. Um estudo da cultura escolar. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Marisa R. T. (org). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas de educação básica.** 3 ed., Belo Horizonte: Autentica, 2003.

THOMPSON, Edward P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche, VIDAL, **Eloísa Maia. Gestão e sucesso escolar: visão de diretores versus indicadores.** ANPAE, 2010.

---

[i] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, onde investiga os efeitos, nas escolas públicas de Juiz de Fora, dos programas do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE que destinam recursos financeiros e materiais para a melhoria do IDEB.