

QUEM “EMBALA” A ESCOLA?

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ADMINISTRAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR¹

Lourdes Marcelino Machado

Professora aposentada Livre-docente em Administração Escolar.
Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp/Marília.

INTRODUÇÃO

Foi em 1992. Eu coordenava uma sessão de estudos com especialistas em educação da rede de 1º e 2º graus quando em meio à discussão, S. Diretora de escola, pergunta:

- *“Afiml, quem embala a escola?”*

E., supervisora de ensino, aparteia:

- *“Você não está pensando que é o diretor, está?”*

Em sua simplicidade, o diálogo denota as dificuldades de quantos, no dia-a-dia, vivem os trabalhos na escola pública. Dificuldades até mesmo de como se percebem e percebem os seus pares no difícil exercício do trabalho pedagógico.

Desviando a atenção do sentido que S. quis dar à sua pergunta - impulsionar a escola – começo por apontar vários sentidos que o “embalar a escola” pode assumir, bem como os presumíveis responsáveis pelo “embalo”.

Quando se lembra o sentido de “empacotar”, logo se põe como responsável o sistema, o “cipoal legal”, os diretores, o modelo burocrático. Nada de novo.

Mas, a pergunta de S. também poderia sugerir quem “embala a escola” no sentido de “adormecê-la” e mantê-la “adormecida”. Aqui, a resposta também é rápida: é o comodismo, a formação inadequada dos profissionais da área, a ausência de vontade e compromisso políticos, a pequena visibilidade dos objetivos a atingir.

¹ Originalmente publicado em: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. **Administração e Supervisão Escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 1998.

No limite, o “empacotamento” e o “adormecimento” da escola estão altamente correlacionados e a identificação dos “responsáveis” por essa situação se faz com relativa facilidade.

Mas, a pergunta de S. continuava sem resposta: “quem embala a escola?” Quem a coloca a andar? Sobre responder que é o diretor, E. levantou dúvidas e parece que ela tem alguma razão...

Nesta terceira acepção, embalar a escola implica em remover no dia-a-dia, ao menos em parte, a presença dos dois sentidos anteriormente apontados. Impulsionar a escola implica em, pelo menos, desembaraçá-la de suas amarras e acordá-la de seu sono... Não é tarefa de um homem só.

Pensar a organização do trabalho na escola pública, no rumo da superação de seus tão conhecidos quanto crônicos problemas, exige considerar a natureza do trabalho pedagógico e suas relações com a administração escolar. É disto que cuida este texto: após uma série de reflexões, responder, ainda que tardia e indiretamente, a pergunta de S. - “quem embala a escola? – na perspectiva da organização do trabalho na escola, entendida como a tarefa nuclear da administração das unidades escolares”.

A BASE TEÓRICA DOS ESTUDOS RECENTES

Os estudos recentes sobre administração escolar têm privilegiado a abordagem da questão sob o ponto de vista da organização do trabalho na sociedade capitalista. Assim, o tripé que dá sustentação a tal organização: dividir o trabalho; racionalizar o processo e desqualificar o trabalhador, transposto para a realidade escolar, seria o responsável pelas mazelas do ensino e de sua gestão, bem como pelo “engessamento” da escola.

Gestada e gerida numa sociedade injusta e desigual, a escola tende a reproduzir e perpetuar a injustiça e a desigualdade. Essa a essência da crítica reprodutivista que, sem sombra de dúvidas, precisava ser feita.

Entretanto, ao concentrar o esforço teórico no desvelamento das complexas, amplas e profundas relações entre escola e sociedade, a crítica reprodutivista não produziu alternativas. Nem tinha essa intenção, pois seu objeto era a denúncia. De modo geral, não tinha intenção de pensar a gestão² da escola, pois a administração em sua prática e em sua teoria é, tradicionalmente, identificada como instrumento posto a serviço do segmento dominante da sociedade. Na visão de Heloani (1994), desde o modelo taylorista de organização do trabalho, criam-se

2. Embora se atribua, atualmente, ao termo gestão sentido diverso de administração e na literatura mais recente o uso do termo gestão e/ou padrão de gestão seja mais utilizado, não faço neste texto distinção entre ambos; os dois termos estão empregados no sentido de direção da unidade escolar. Outros textos de nossa autoria discutem os dois conceitos e suas relações.

instrumentos não só de gestão do processo de trabalho, como também de gestão da percepção do trabalhador.

Não tenho aqui o propósito de retomar a crítica reprodutivista, nem tampouco a crítica da crítica, pois tanto foi desvelado, tanto se buscou esgarçar a vestimenta existente que ficamos como estamos: desorientados.

Quero antes, alinhar algumas ideias que a mim parecem colocar-se além da crítica reprodutivista numa tentativa de superação do “nó” teórico e prático em que estamos metidos. Refiro-me à abordagem histórico-crítica. Esta abordagem, que tem em Saviani seu maior expoente, parece vir em socorro dos que, sem esquecer aquelas relações amplas e profundas já apontadas, entendem ser possível apontar caminhos, encontrar “brechas” que permitam transformar, ao menos em parte, a realidade escolar que aí está posta. E, então, o repensar a administração escolar como aspecto importante para a organização do trabalho na escola ganha sentido.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

As críticas formuladas à pedagogia oficial apóiam-se na concepção crítico-reprodutivista. No Brasil, com influência de autores como Establet, Bourdieu e Passeron, Althusser e Baudelot, segundo Saviani (1992, p. 93),

se procurou empreender a crítica da educação, pondo em evidência seu caráter reprodutivista, isto é, educação como reprodução das relações sociais de produção. [...]. Sendo assim, essa concepção crítico-reprodutivista não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente.

Saviani busca empreender uma análise profunda da educação brasileira e realizar a crítica da tendência crítico-reprodutivista que para ele evidencia um caráter mecanicista.

Sob essa ótica, com orientação do próprio Saviani, surgem na década de 80 dois textos sobre questões relativas à Administração Escolar³ que, embora enfatizem aspectos diferentes, convergem para a consideração da administração escolar concreta como resultante do processo mais amplo de constituição da sociedade brasileira sob o modo de produção capitalista e apontam a necessidade de superação do modelo existente, mas não para o “extermínio” da função de direção das escolas.

3. Refiro-me aqui aos livros “Administração Escolar. Introdução crítica” de Vítor Paro e “Administração escolar: um problema educativo ou empresarial” de Maria de Fátima da Costa Félix, ambos editados pela Editora Cortez.

Saviani fixa em 1979 o momento em que a tendência histórico-crítica toma forma e corpo entre nós,

quando [diz ele] se empreende a crítica da visão crítico-reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais. Trata-se, assim, de uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a Educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista. Com efeito, a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade como determinante unidirecional da Educação.

Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a Educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação. Em suma, a passagem dessa visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto, histórico-crítica, da Educação, é o que queremos traduzir com a expressão Pedagogia “Histórico-Crítica” (SAVIANI, 1992, p. 95).

A concepção apresentada por Saviani envolve a possibilidade de, em se fazendo a crítica da escola nos moldes em que está constituída, articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência seja a transformação da sociedade. Por esse caminho transita Paro⁴, apontando a participação como um dos instrumentos capaz de criar condições para a construção de um padrão de administração escolar voltada para a transformação social.

4. A esse respeito ver: PARO, Vítor. Administração Escolar. Introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1984. (Cap. IV. Administração Escolar e transformação social).

Citando ainda Saviani (1992, p. 101-103), é possível afirmar que:

É nesse quadro e a partir dessas bases históricas que o que chamamos de Pedagogia Histórico-crítica se empenha na defesa da especificidade da escola. Em outros termos, a escola tem uma função específica e educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. [...] Com efeito, a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a edu-

cação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. [...] Nesse sentido, tenho sido crítico dos chamados modismos na educação, porque aparecem como algo muito avançado, mas, na verdade, apenas obscurecem questões até certo ponto óbvias, que não podiam ser perdidas de vista e que dizem respeito ao trabalho escolar. Eis porque em um dos meus textos enunciei a distinção entre o tradicional e o clássico. Tradicional é o que se refere ao passado. [...] Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto.

Abandonando modismos como sugere Saviani, cabe perguntar: o que é clássico na administração escolar? Na organização do trabalho da escola?

A ESPECIFICIDADE E A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO

No decorrer do Simpósio “Dermeval Saviani e a Educação Brasileira”⁵, aspectos relevantes da Pedagogia Histórico-crítica foram discutidos com o próprio Saviani, que, ao encerrar o evento, apontou como um dos principais desafios dessa corrente de pensamento a questão da materialidade da ação pedagógica. Eis sua fala (SAVIANI, 1994, p. 244-45):

5. Esse simpósio foi realizado em Marília de 18 a 20 de maio de 1994. Reuniu cerca de 600 educadores de todo o país e resultou na publicação do livro: “Dermeval Saviani e a Educação Brasileira. O Simpósio de Marília”. SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). São Paulo: Cortez, 1994.

Eu enuncio propositadamente nestes termos porque à primeira vista pode soar estranho, dado que ao longo deste simpósio também se enfatizou um dos aspectos que eu tenho sistematizado, que é o caráter da educação como sendo da ordem da produção não-material; e agora, nesta conferência de encerramento, me ocorre justamente falar na materialidade da ação pedagógica. Obviamente, esta materialidade não significa negar o caráter não material da produção educativa, quer dizer, do trabalho educativo. Ocorre que quando nós distinguimos a produção material de um lado e a produção não-material de outro, esta distinção está sendo feita sob o aspecto do produto, da finalidade, do resultado. Quando nós falamos que a educação é uma produção não material, isto significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção. No entanto, nós sabemos que a

ação que é desenvolvida pela educação é uma ação que tem visibilidade, é uma ação que só se exerce a partir de um suporte material e, portanto, ela se realiza num contexto de materialidade.

Esse é o ponto central deste texto: pensar a organização do trabalho na escola, pensar na sua gestão, é pensar a materialidade da educação. Assim, proponho que se possa admitir a administração escolar como o conjunto de atividades voltado para a materialidade da educação, criando as condições necessárias para que a ação pedagógica se realize, destacando, como o faz Saviani, a importância das condições materiais a partir das quais e nas quais se desenvolve a ação educativa. “Essas condições materiais [diz ele] configuram a prática, o âmbito da prática”.

Aqui, abre-se o caminho para responder à pergunta de S. e afirmar que a “direção” é uma função capaz, sim, de “embalar” a escola.

Quero frisar direção e não diretor exatamente para enfatizar a importância do processo administrativo das unidades escolares, fugindo à conotação personalista, individualista, de que “um homem só” é o responsável pelo conjunto de atividades de organização do trabalho na escola, de criação das condições materiais nas quais se desenvolverá o processo educativo. Cabe, então, uma nova pergunta: haverá um “perfil” para uma direção que se proponha a “embalar” a escola”? (SILVA JUNIOR, 1994, p. 244).

CURVANDO A “VARA” DA ADMINISTRAÇÃO

A “teoria da curvatura da vara”⁶, para a qual Saviani busca inspiração em Lênin, é enunciada da seguinte forma (SAVIANI, 1993, p. 48-9):

6. A esse respeito ver: Saviani, Dermeval. **Escola e Democracia**. 27.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. (Escola e Democracia I. A teoria da curvatura da vara escola e Democracia II. Para além da teoria da curvatura da vara).

quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto.

Em outras palavras: “endireitar” uma vara torta exige um movimento vigoroso e radical.

Naquele momento, final dos anos 70 e início dos anos 80, Saviani denunciava que a “vara da educação” estava torta, pendia para um lado sob o peso do escolanovismo que radicalizado pela preocupação com os métodos e técnicas pedagógicos, derivava para a pedagogia tecnicista. O pano de fundo, evidentemente, era posto pela crítica ao ensino tradicional, que fazia crer que “as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto que a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e nenhuma virtude” (SAVIANI, 1993, p. 67).

Portanto, a “vara” apontava para o lado da Escola Nova. Saviani tenta, então, “inverter a tendência corrente”, não para promover um “reco” para os lados do ensino tradicional, mas para que “com a inflexão a vara atinja o seu ponto correto...”

Nos meados dos anos 90, decorrida mais de uma década daqueles escritos de Saviani, parece-me oportuno retomar aquela ideia aplicando-a a administração escolar e perguntar: para que lado pende, hoje, a “vara da administração?”

A “vara da administração” pende para o lado do participacionismo, seria a resposta mais rápida. Entretanto, a meu ver, mais que pender para um lado, a “vara da administração” acha-se retorcida por “modismos”, por “aventuras administrativas” patrocinadas pelas instâncias oficiais, pelas descontinuidades da política educacional. É até possível que a “vara” não esteja “torta” para lado nenhum, mas apenas tombada junto ao chão, retorcida... Apenas?!

A “sociedade plural”, tolerante, onde convivem variadas tendências e o ritmo de “caleidoscópio eletrônico”, tão rápido que não fixa figura alguma, fazem com que se confunda pluralismo com ecletismo, síntese com justaposição de partes, e, aí, o que temos é isso: uma administração disforme que é tudo e nada ao mesmo tempo e tanto tudo quanto nada é muita coisa...

A crítica da administração tradicional, tida como centralizadora, tecnicista, autoritária e reprodutora da divisão do trabalho, foi sobejamente feita. Com o olhar voltado para o lado oposto, contrapôs-se, sobretudo no final dos anos 70 e nos anos 80, a gestão democrática, com as suas variantes mais de nome que de forma e conteúdo, de gestão compartilhada, gestão participativa, gestão colegiada, etc.

Com muita propriedade, Silva Junior, em recente trabalho sobre a escola pública (SILVA JUNIOR, 1990), afirma: “O diretor de escola que emerge nos anos 80 é, inevitavelmente, o diretor que convive com o anseio da redemocratização do país...” O anseio de democratização presente em toda a sociedade brasileira, sobretudo com a defesa intransigente dos educadores, leva o Congresso Constituinte (1988) a inserir a gestão democrática como princípio constitucional de organização dos sistemas de ensino e das escolas.

Como apontou Saviani em relação às tendências em educação, também na administração escolar os vícios ficaram todos com a administração tradicional e as virtudes, por inteiro, com as formas participativas.

E no âmbito da prática, o que ocorreu?⁷

As experiências positivas de gestão participativa, embora algumas tenham obtido sucesso, não se multiplicaram na mesma intensidade que os novos rótulos. No âm-

7. Sobre algumas experiências de abertura na gestão das escolas paulistas, nos meados dos anos 80, foi publicado um artigo de minha autoria nos Cadernos da FFC discutindo a escola pública. Marília: Unesp, v.2, n.1, 1993, sob o título de “Gestão democrática do ensino público: anotações, dados e questões.

bito da prática, surgiram modos diversos de reconcentração do poder do diretor, esquemas participativos sutilmente manipulativos, fragmentação, basismos e populismos, para não falar em omissão.

À mal-falada verticalidade burocrática sucedeu uma horizontalidade burocratizada, uma estrutura matricial não assumida enquanto tal, uma pulverização do pretense poder do diretor em detrimento da excessiva centralização anterior.

Em síntese, uma profusão e confusão de comissões, de colegiados e conselhos, não importa a denominação que tenham recebido, mas quase todos micro-colegiados discutidores de micro-problemas, dando aos seus membros a sensação de participação... Quantas vezes, ilusória?!

Do mesmo modo que a centralização e a verticalização das decisões resultaram no enfraquecimento, na falta de autonomia da unidade escolar; a departamentalização excessiva e a horizontalidade burocratizada resultaram na morosidade, na falta de decisão, nesse “parece que vai, mas não vai” da escola. Isto equivale a dizer que resultaram no mesmo enfraquecimento e falta de autonomia.

Ao fazer a crítica da gestão participativa, contrapondo-a a administração tradicional, tenho a intenção clara de ser provocativa, de propor uma reflexão que busque o “ponto correto” de inflexão da “vara administrativa”, ou, para usar a denominação corrente, a busca de um “novo padrão de gestão”⁸.

8. A esse respeito ver, entre outros: MELLO, Guiomar Namó. *Cidadania e Competitividade*. Desafios educacionais para o terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993. E, TEDESCO, Juan Carlos. Algunos aspectos de la privatización en América Latina. In: *Estado e Educação*. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: ANPED, 1992.

Que novo padrão de gestão seria esse?

Na tentativa de esboçar uma proposta, a partir da literatura recente, considero que um dos elementos fundamentais é a revitalização da figura do diretor de escola como o dirigente escolar.

Do modelo tradicional, parece-me importante resgatar o que diz Motta que “do ponto de vista meramente descritivo, administrar é planejar, organizar, coordenar...” (MOTTA, 1987, p. 89). Essa descrição pode ser referida aos “elementos do processo administrativo” na teoria clássica, mas também pode ser considerada “clássica” naquele sentido apontado por Saviani, a que já me referi anteriormente, e, então, ser de utilidade para a redefinição da função da direção das unidades escolares.

A gestão democrática, a participação da comunidade na gestão das unidades escolares, evidentemente não pode ser descartada. Mas para que ela ocorra no âmbito da prática, há necessidade de que se tenha uma escola com maior autonomia. São necessários objetivos educacionais e de gestão colocados com clareza e sinceridade.

Para Tedesco⁹, um maior dinamismo na gestão da escola pública implica em considerar as potencialidades de descentralização e maior autonomia das escolas. Lembra o autor que dentro da tradição francesa o que se valoriza é o “projeto do estabelecimento”¹⁰. Enquanto “articulador” do projeto pedagógico da escola, a função do diretor de escola estaria resgatada para o ensino e fortalecida. Uma atuação dinâmica e globalizante que não descuidaria do “clássico” em administração: planejar, organizar, coordenar, dirigir e avaliar; uma atuação voltada para a materialidade da educação criando as condições necessárias nas quais ocorre a educação.

Ao articular o projeto pedagógico da escola, o diretor, ou a direção que é a forma que prefiro, criaria, a cada momento, as condições de partilha do poder, que é o sentido mais puro da participação, garantindo a possibilidade de surgimento de um verdadeiro trabalho coletivo, em que o conhecimento global da escola cimentaria as relações entre todos os interessados no processo educativo, o que possibilitaria a emergência de outro fator essencial: a transparência e, finalmente, centraria a escola na função de ensino.

Esta direção comprometida com uma educação de qualidade seria, sem dúvida, um dos fatores a “embalar” a escola. Isto, como referi de início, não é tarefa de um homem só, mas a direção pela posição estratégica que ocupa na unidade escolar é, não tenho dúvidas teóricas nem empíricas, grandemente responsável pelo “engessamento” ou “adormecimento” da escola, tanto quanto pode sê-lo pelo seu “despertar”, pelo seu “embalo”.

9. A esse respeito ver: TEDESCO, Juan Carlos. Algunos aspectos de la privatización en América Latina. In: **Estado e Educação**. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: ANPED, 1992.

10. Essa ideia parece ter sido incorporada à proposta de gestão das unidades escolares paulistas conforme as orientações emanadas em publicações da Fundação para o Desenvolvimento da Educação. De modo especial, ver a Revista *Ideias* n.15. O Diretor-articulador do projeto da escola. São Paulo: FDE, 1992.

REFERÊNCIAS



FELIX, M. de Fátima Costa. **Administração Escolar**: problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1986.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **O diretor-articulador do projeto da Escola**. São Paulo: FDE, 1992. (Série Ideias n.15).

HELOANI, Roberto. **Organização do trabalho e administração**. Uma visão multidisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, L. M. Gestão democrática do ensino público: anotações, dados e questões. **Cadernos da FFC**, Marília, v.2, n.3, 1993.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e Competitividade**. Desafios educacionais para o terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

PARO Vitor. **Administração escolar**: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras aproximações. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SILVA JUNIOR, Celestino A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**. O Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA JUNIOR, Celestino A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.