

É grande o número de crianças que entram na Escola Pública e não conseguem, em seus primeiros anos de escolarização, nem adquirir um conhecimento satisfatório de Matemática, nem dominar a leitura e a escrita.

Este fenômeno não se restringe aos países ditos em desenvolvimento. Países desenvolvidos também enfrentam a dura realidade de um contingente expressivo de crianças que fracassam na Escola, apesar dos melhores recursos de que dispõem para a Educação no que se refere tanto a material, quanto a formação dos educadores.

Este fenômeno está na origem de um expressivo número de trabalhos - teóricos ou de experimentação prática - que procuram compreender, elucidar e propor soluções para o problema. Desta forma, temos assistido à rápida expansão de áreas do conhecimento (Psicologia, Lingüística, Antropologia, Sociologia, Medicina), que, de uma forma ou de outra, estão relacionadas aos processos de aprendizagem na Escola. Muitos estudos centram-se na discussão teórica da instituição como tal; outros procuram compreender a dinâmica das interações que ocorrem em situação de ensino entre professor-aluno e aluno-aluno; e outros, ainda, centram-se na atividade do sujeito cognoscente e em seu desenvolvimento cognitivo.

A literatura sobre o assunto é rica em trabalhos de intervenção em salas de aula, de variadas orientações teóricas e procedimentos metodológicos diversificados. No entanto, a questão do fracasso escolar está, ainda, longe de ser totalmente compreendida e, conseqüentemente, solucionada.

Estes trabalhos de pesquisa e intervenção em salas de aula de escolas públicas de vários países (desenvolvidos e em desenvolvimento) têm apontado, ao menos, para uma coisa em comum: o reconhecimento da figura do diretor como fator essencial, em primeiro lugar, para a implantação e o desenvolvimento de qualquer inovação pedagógica

1 Doutora em Ciências da Educação pela Sorbonne/Paris; Professora da Escola de Comunicações e Artes da USP; realizando pós-doutoramento, pelo CNPq, no Institute for the Study of Child Development, University of New Jersey.

(do ponto de vista metodológico e/ou de conteúdo) e, em segundo lugar, para o sucesso e/ou continuidade dos referidos programas.

Este fato revela a importância de se refletir sobre o papel do diretor na instituição, sobre sua formação e sobre suas atribuições funcionais.

O Diretor na Instituição

Hierarquicamente, o diretor ocupa uma posição peculiar, uma vez que pode legitimar para os pais muitas das medidas da instituição, assim como legitima para as instâncias superiores institucionais as iniciativas e ações do professorado (ou do professorado em ação conjunta com a comunidade). Por outro lado, tal posição também o coloca na função de mediador das relações entre o professorado e os órgãos normativos e fiscalizadores do sistema educacional.

Do ponto de vista do microsistema, ou seja, da Unidade Escolar, o diretor pode criar, permitir ou tolerar a abertura de novos espaços necessários à transformação do cotidiano escolar.

A ação do diretor mostra-se fundamental, igualmente, na constituição da rede de relações e ações que constitui o tecido socioinstitucional no qual o aluno se insere. Embora pouco considerada nos estudos de cunho psicológico sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo na instituição, esta rede tem implicações significativas no processo de construção do conhecimento, conforme revelam os estudos de orientação sociológica e antropológica, notadamente os estudos etnográficos. São exatamente estes últimos (etnográficos) que mostram, também, como, de certa forma, o diretor imprime um estilo de funcionamento, ou pelo menos o afeta grandemente, determinando, muitas vezes, os limites e a flexibilidade (possível) das normas que regulam o comportamento das pessoas na instituição.

Guardadas as especificidades de cada cultura e de cada realidade social, temos, então, a presença na Escola de uma figura com definição funcional semelhante: o diretor está na Escola para dirigir a Unidade.

Podemos dizer, correndo o risco da imprecisão devido a generalização grosseira, que o papel do diretor foi-se definindo cada vez mais como o de responsável pela burocracia institucional da Unidade Escolar inserida em um complexo mais amplo, que é a Rede Pública de Educação.

Os resultados pouco animadores do ensino da Escola Pública, todavia, trouxeram de volta a questão pedagógica, sugerindo a necessidade de mudanças profundas para que o objetivo final da instituição (qual seja, o de instruir o corpo discente) se concretize.

É a partir desta necessidade de compreender a instituição escolar como um local de ensino e aprendizagem, no qual todos os indivíduos que nele adentram possam efetivamente aprender, que apresentaremos aqui alguns aspectos da função da direção, tal como discutida atualmente nos Estados Unidos.

Situações tão díspares como a nossa realidade educacional e a norte-americana não permitem traçar um paralelo, nem é essa a nossa intenção.⁽²⁾

2 Não é nosso objetivo trazer o modelo a ser adotado, nem sugerir que a solução se encontra em pressupostos outros alheios à nossa realidade brasileira. Ao descrevermos alguns aspectos da experiência nos Estados Unidos, pretendemos simplesmente contribuir para a reflexão do papel do diretor na Escola.

O caso norte-americano, entretanto, traz um exemplo claro de movimento dentro da instituição, provocado em grande parte pela modificação das características da população e da modificação da ordem social estabelecida, movimento este que chega a atingir, agora, a posição tradicionalmente revestida de autoridade, e muitas vezes autoritarismo, do diretor (da Escola norte-americana).

Este exemplo apresenta a reação dos diretores de Escola ante ao fato inegável, claramente problemático, de uma Educação que não está formando adequadamente os indivíduos.

Retomando a Função Pedagógica do Diretor na Escola: o caso norte-americano

Mais, talvez, do que qualquer outro país desenvolvido, os Estados Unidos se viram obrigados a encarar um sistema escolar crescentemente problemático, com altos índices de não-aprendizagem e com índices de aprendizagem efetiva abaixo dos verificados em outros países do Primeiro Mundo. Não se pode atribuir esta situação do sistema público somente aos problemas supostamente trazidos pelas minorias (negra, hispânica e indígena): o americano médio, branco, de classe média também apresenta deficiências em sua aprendizagem quando comparado a populações semelhantes do Japão, principalmente, e de alguns países europeus.

Ou seja, comparando o nível de conhecimento de alunos de países do Primeiro Mundo, os Estados Unidos encontram-se em franca desvantagem, com índices inferiores de *performance*, principalmente em Ciências.

Tal constatação trouxe, necessariamente, um profundo questionamento do sistema educacional norte-americano e da eficiência de seus procedimentos pedagógicos. Daí o movimento reformista que hoje caracteriza a Educação nesse país, reconhecido por vários segmentos da sociedade como necessário e desejável. Há que se mudar a Escola, mas em que direção?

A Educação nos Estados Unidos caracteriza-se por ser um sistema descentralizado, da competência dos municípios, que possuem, cada um, seu comitê escolar (school board), constituído por membros eleitos pela comunidade e por um supervisor e um assistente de supervisão, cargos estes públicos e estaduais.

Muitas decisões são tomadas pelas escolas e aprovadas ou não pelo comitê escolar; outras são de competência exclusiva do comitê escolar. De forma geral, a gerência da Educação é realizada ao nível local. Cada comunidade, no entanto, encontra suas formas próprias de funcionamento.

Sendo indivíduos da comunidade local, os membros do comitê escolar são acompanhados de perto em sua atuação pelos pais dos alunos. A atuação dos professores e diretores é, igualmente, de uma maneira ou de outra, acompanhada pela comunidade. Professores e diretores não-efetivos dependem diretamente do comitê escolar para se manterem no cargo e para, eventualmente, se efetivarem.

Ao comitê escolar cabe a palavra final, também, na escolha do diretor, que se realiza a partir de candidaturas espontâneas de elementos qualificados. A seleção é feita por um comitê especialmente constituído para tal fim, formado por membros do comitê escolar, diretores de outras escolas, professores e pais de alunos. Os critérios são estabelecidos localmente e vão depender dos interesses e necessidades educacionais

do momento. Por exemplo, se um programa especial de alfabetização está sendo implantado, procura-se um diretor com experiência em tal programa, com abertura para mudanças, com experiência em coordenar um grupo de professores em processo de mudança e assim por diante.

Mais do que conhecimento da burocracia envolvida na função de gerenciador de Escola, o perfil do diretor tende a incluir cada vez mais a atuação pedagógica, que se manifesta ao nível do treinamento contínuo do corpo docente, na reformulação de propostas pedagógicas e na promoção de um intercâmbio com os pais.(3)

Com a Palavra, os Diretores

Entrevistamos sete diretores de escolas públicas norte-americanas (cinco delas equivalentes ao 1º. Grau e duas, ao 2º Grau), para termos uma idéia de como eles percebem, no momento, sua própria função e de como se colocam ante a situação problemática do ensino básico norte-americano. A seguir apresentamos, sucintamente, as principais idéias surgidas.

"O diretor deve ser um líder pedagógico."

Esta é, provavelmente, a idéia mais clara que perpassa os vários depoimentos.

Por líder pedagógico entende-se, principalmente, levar o professor a desenvolver-se profissionalmente. Para tanto, o diretor precisa estar bem informado e motivado a socializar seu conhecimento. Evidentemente, isto implica estar atualizado em relação aos novos programas e metodologias existentes, o que só poderá ser feito em cursos ou treinamentos de curta, média ou longa duração. Os diretores entrevistados são unânimes em reconhecer que eles próprios também necessitam de respaldo teórico e técnico. Segundo eles, enfatiza-se muito a reciclagem de professores, cobra-se a atuação dos diretores neste sentido, mas não há suporte institucional para tanto. A reciclagem de diretores depende muito da iniciativa de cada um.

Do ponto de vista organizacional e burocrático, o suporte institucional existe e se evidencia por reuniões periódicas com o supervisor. Estas reuniões podem ser individuais ou com um grupo de diretores de um município e nelas geralmente são tratadas questões de gerenciamento, elaboração de calendários e demais atribuições, e também são discutidos problemas técnicos, aquisições etc.

Burocracia se aprende até sozinho - relata um diretor -, mas um líder pedagógico precisa de trabalho (coletivo) e colaboração para ser formado.

Na realidade, o supervisor se reúne com o diretor antes do início do ano escolar para definir e estabelecer as metas para o referido ano, inclusive as da área pedagógica.(4) Todavia, não são previstas atividades que dêem subsídio para a ação nesta área.

3 Não podemos dizer que esta seja uma tendência nacional, nem temos dados para tanto. Todavia, este tema tem surgido reiteradamente no discurso educacional, ao nível de órgãos do governo, sindicatos, organização de profissionais de Educação, pais e outras instâncias da sociedade ligadas, de uma forma ou de outra, à Educação.

4 No final do ano o supervisor faz uma análise da atuação do diretor e verifica o cumprimento ou não das metas. A avaliação do diretor é feita diretamente pelo supervisor.

Quanto a isto, os diretores referem-se à importância das universidades, que poderiam atuar no sentido de fornecer estes subsídios. Elas, todavia, deixam muito a desejar quando se trata de colaborar efetivamente com a Rede Pública de Educação. Com algumas exceções, os cursos de treinamento propostos geralmente são organizados a partir do ponto de vista acadêmico e não das necessidades da Escola e da prática em sala de aula

Outro aspecto levantado, diretamente relacionado a este, é a necessidade eventual de que professores e diretores participem conjuntamente destes cursos de reciclagem, como uma forma possível para que as motivações, assim como os problemas experimentados por cada categoria, sejam conhecidos mutuamente.

Ainda como líder pedagógico, cabe ao diretor estar atento ao trabalho de cada professor, incentivando qualquer tendência inovadora que eles venham a apresentar. Muito da interação diretor-professor se configura pela fiscalização ou discussão de equívocos ou erros ao nível disciplinar ou pedagógico - relatam alguns diretores. Pouco ocorre em função de discussão crítica de situações inadequadas de ensino, em busca de uma solução coletiva. E menos ainda no que se refere à devida apreciação e mesmo a elogios aos esforços e boas realizações dos professores.

A formação contínua dos professores é atribuição fundamental do diretor. Isto pode incluir o diretor dar aula, vez por outra, substituindo o professor, que permanece em sala de aula observando para posterior discussão com o diretor. Pode e deve incluir professores "assistindo e observando aulas ministradas por colegas, da mesma série ou de séries próximas, como elemento formador e motivador a mudanças". Pode e deve incluir reuniões com professores para estudo e troca de idéias sobre suas práticas, problemas, propostas inovadoras e modificações curriculares, assim como para planejamento de atividades de caráter mais coletivo para várias séries ou para várias classes de uma mesma série.

Caberia, finalmente, ao diretor, enquanto líder pedagógico, facilitar aos professores a participação em seminários e cursos, assistir a conferências e debates e realizar outras formas de atividade que contribuam para o aprimoramento profissional.

"A sala do diretor não deve ser o lugar regulador da disciplina. Ela precisa ser um local aberto em que as pessoas possam entrar livremente para mostrar as coisas que fizeram bem-feitas."

Esta afirmativa de outro diretor revela uma idéia expressa, de diferentes formas e com maior ou menor clareza, por todos os diretores.

A noção subjacente é a de que a solução para os problemas educacionais passa necessariamente pela abertura a novas possibilidades de relações dentro da hierarquia escolar e de relações entre a Escola e a comunidade. Quais seriam exatamente estas novas possibilidades, todavia, não ficou claro. Essa noção é indicada, principalmente, pelo reconhecimento de que a questão do ensino extrapola a Escola propriamente dita, no sentido de que a formação de hábitos de leitura e de estudo, assim como a construção do conhecimento, depende da participação da família. Várias iniciativas realizadas neste sentido se caracterizaram (e muitas ainda se caracterizam) por um papel normativo por parte da Escola, ou seja, ela definia e comunicava aos pais o que deveria ser feito.

A dificuldade de conseguir atingir seus objetivos, devido à resistência ou, na maior parte das vezes, à incompreensão por parte dos pais do que se espera exatamente deles,

tem levado profissionais da Educação (diretores e responsáveis por programas de apoio, tais como inglês como segunda língua, reforço em Gramática e em Matemática) a modificarem suas estratégias de ação. Tentativas de discutir objetivos pessoalmente com os pais ou responsáveis têm sido organizadas, bem como o envio de questionários (sobre hábitos de estudo das crianças, dificuldades ou queixas que elas apresentam em casa com relação à Escola etc.) e pedidos de avaliação, em que se procura captar tanto a percepção que eles têm do desenvolvimento cognitivo dos filhos em relação ao que se tem ensinado na Escola, como os problemas que possam estar ocorrendo. Por exemplo, na implantação de um novo programa de ensino de Matemática, em que se procura levar a criança a "pensar matematicamente", questionários são enviados aos pais para verificar se houve mudanças no cotidiano fora da Escola: a criança apresenta maior curiosidade na área? Apresenta algum tipo de comportamento diferente em relação a contas? Fez algum comentário sobre medida? E assim por diante.

Por outro lado, a Escola se abre cada vez mais à participação de membros da família, os quais podem vir espontaneamente para a sala de aula ou para discorrer sobre algum tópico de sua escolha (profissão, *hobby*, país de origem etc.) ou para ler histórias, relatar uma viagem, ou ainda para ensinar alguma habilidade que possuam (desenho, pintura, dobradura etc.). Muitas vezes, os próprios diretores convidam familiares para estas e outras atividades.

Há uma nítida tendência por parte destes diretores de caminhar no sentido de modificar a representação que se tem da função de direção.

O diretor tem, realmente, uma tradição de fiscal e executante da ordem disciplinar institucional. Com as sucessivas mudanças na constituição do corpo docente, a configuração do tecido sociocultural na Escola se modificou significativamente. Várias culturas e línguas convivem hoje em uma mesma Escola em muitas das regiões do país, com formas de comportamento e valores muito distintos. Diferem, também, conceitos tais como disciplina, relação com autoridade, ensino, e existem variações até no próprio conceito de Escola e Educação. A Escola modifica-se pressionada, também, por esta diversidade. Da mesma forma, o empenho recente destes diretores em modificar a maneira como se percebem e como são percebidos pelos professores, alunos e comunidades é resultante da combinação de vários fatores.

A noção da "sala do diretor aberta" implica, na verdade, o reconhecimento de que somente o exercício de funções burocráticas não corresponde mais às necessidades que as comunidades escolar (professores e alunos) e extra-escolar (pais e responsáveis) apresentam.

Significa, também, que para redefinir seu papel o diretor depende das relações que estabelece com ambas as comunidades. Ou seja, a redefinição só pode surgir de um processo interativo de trocas contínuas, que irá modificar, inclusive, as relações de poder e as negociações dentro da Escola.

"O diretor precisa ser visível, ser uma pessoa real e atuante, mesmo que isto o torne mais vulnerável."

Há um consenso em que decisões impostas de cima para baixo têm, em geral, resultados negativos, quando não catastróficos. Os professores resistem, de várias formas e por diferentes razões, às interferências em seu cotidiano em sala de aula. Transformações

necessárias, reconhecidas como tal tanto pelo professor como pelo diretor, só podem ocorrer através de um trabalho preliminar de discussão, que deve envolver o maior número possível de profissionais de Educação da Unidade. Os diretores preferem não impor mudanças ou implantação de novos programas (ver, como exemplo, o caso da proposta para alfabetização apresentado mais adiante).

Mudanças ao nível de sala de aula mostram-se, com o correr do tempo, impraticáveis sem o apoio institucional da direção. Este é um problema que se verifica, também, ao nível da relação com a família. Os pais parecem resistir muito às inovações pedagógicas que dão ênfase ao processo e não ao produto da ação educacional. Sem compreenderem o que ocorre, eles exercem pressão e cobrança sobre os professores. Estes, sem o respaldo institucional, geralmente representado pela figura do diretor, são fragilizados em sua atuação.

É neste sentido que se esboça uma outra tendência na função do diretor: legitimar, perante a família, as reformulações metodológicas e pedagógicas que ocorrem no interior da Escola. Procedimentos diversos estão sendo utilizados atualmente, como envio semanal de cartas (tipo jornalzinho) aos pais e reuniões para apresentar as novas propostas e para definir, programar e realizar atividades das mais variadas naturezas.

Um bom exemplo é a implantação do *Whole Language* (*linguagem como um todo*), proposta inovadora para alfabetização, que data da década de 70, hoje crescentemente popular nos Estados Unidos.

A idéia central é a imersão total na língua, que leva a criança a compreender as funções da língua em seu meio, a conhecer a dinâmica interna de seu funcionamento e a desenvolver a leitura e a escrita a partir de um contato intenso com a escrita.

O *Whole Language* surge como uma proposta importante para a alfabetização, pois representa uma modificação radical na concepção de aprendizagem da língua, partindo do global para o particular, com ênfase na construção de significado. Significa, também, uma modificação na própria concepção do sujeito cognoscente: o aluno é respeitado em seu ritmo de aprendizagem, e considera-se que ele já possua um conhecimento da escrita anterior à entrada na Escola, conhecimento este que deve ser ampliado pela ação da própria Escola. Esta ação da Escola deve ser no sentido da construção e do desenvolvimento da narrativa. Parte-se do texto e usa-se extensivamente a literatura. A mecânica da língua é trabalhada paralelamente, com exercícios de sistematização ou atividades que impliquem um trabalho de organização dos conhecimentos que vão sendo adquiridos.

Em muitas escolas, são trabalhadas também as outras formas de linguagem de que dispõe o ser humano. Assim é que as várias formas de expressão artística - cinema, música, mímica, dança, teatro, desenho, pintura figurativa e abstrata - são introduzidas às crianças. A literatura, igualmente, é explorada em suas várias formas.

A leitura é estimulada através da realização de atividades que envolvem os pais, irmãos e a comunidade (como trabalhos conjuntos com organizações de terceira idade e bibliotecas públicas). Por exemplo, tem-se o "mês da leitura", dividido em quatro semanas, cada uma com uma tarefa especial que deve ser realizada diariamente: na primeira semana, os membros da família devem ler um livro para a criança; na segunda, a criança lê para a família; na terceira, meia hora de televisão deve ser substituída pela leitura coletiva; e na quarta, a criança deve ir à biblioteca pública retirar livros que serão, então, lidos em conjunto pela família.

À família são esclarecidos *a priori* os objetivos de cada atividade, através de comunicações por escrito. A ela são também oferecidos seminários, em que são apresentados e discutidos os princípios básicos da proposta, de forma que as pessoas possam compreender o que se passa e modificar suas expectativas em relação à *performance* das crianças na Escola neste período de alfabetização.

A decisão de implantar o *Whole Language* não é tomada necessariamente pelo comitê escolar, ou pelo diretor, ou pelo professor individualmente. As situações variam: ou é um professor que se interessa e traz a idéia para a Escola; ou é um grupo que resolve aplicá-lo e procura suporte, em alguns casos contra a vontade do diretor; ou, então, como tem acontecido com mais freqüência em anos recentes, é uma decisão da Escola ou do distrito implantá-lo. Neste caso, em que se enquadram os diretores com os quais conversamos, a implantação é programada e realizada pela supervisão e direção.

A estratégia encontrada por um dos municípios, a título de exemplo, foi a seguinte: apresentar aos professores do Pré e das séries iniciais a proposta e os resultados obtidos em outros pontos do país, com a participação de professores convidados que já estavam trabalhando na proposta. Esta apresentação ficou a cargo do diretor, que, a partir dela, começou a se reunir com os professores interessados. A implantação, todavia, é gradual, começando com o Pré-escolar, em um ano, passando para a 1ª série em seguida e assim por diante. Só a realizam, todavia, os professores dispostos e interessados, que participam de treinamento durante parte das férias.

A autonomia de escolha do professor, entretanto, é apenas parcial, porque há, na realidade, uma pressão institucional para a mudança. A meu ver, o que modifica em relação às reformulações impostas é que se dá tempo ao professor para que se adapte à idéia de mudança e, principalmente, para que se informe e se forme para modificar sua ação pedagógica.

Outro fator de pressão vem dos próprios alunos que, introduzidos a uma nova forma de relação com o conhecimento, de utilização do tempo na instituição e a um cotidiano escolar que solicita suas hipóteses e suas idéias e que os considera como indivíduos ativos no processo de construção de conhecimento, dificilmente se adaptam a um papel mais passivo, conforme previsto em metodologias mais tradicionais.

Por outro lado, professores inicialmente não-interessados na proposta modificam sua opinião ao observarem as mudanças nos estudantes.

Vemos, desta forma, que diversos fatores concorrem para a existência de um processo de mudança. Há vários outros, inclusive ao nível do macrossistema, mas procuramos, apenas, levantar alguns relacionados à figura do diretor. Evidentemente, o assunto não se esgota nestas colocações.

A meu ver, o interessante é esta dinâmica incipiente de modificação da rede de relações dentro da Escola e da Escola com a comunidade, que poderia, talvez, levar a uma concepção da Educação como uma ação coletiva centrada não mais na figura do professor ou na do aluno, mas nas relações que se estabelecem entre os indivíduos que participam da ação educativa, dentre os quais o diretor da Escola.