

Escola, lugar da teoria da prática: algumas questões que perpassam o processo formativo dos gestores escolares¹

*School, a place of practice's theory: some issues that permeate the
formative process of the school managers*

Miguel Henrique Russo

Professor-pesquisador do PPGE da Uninove
mhrusso@uninove.br

Resumo

Este texto tem origem na reflexão desenvolvida pelo autor com vistas a clarear a compreensão de algumas questões que se impõem quando se necessita entender e dar sentido às práticas de um Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais. Sem a pretensão de elucidar todas as diferentes dimensões da temática, o texto faz um recorte com foco em algumas categorias fundamentais para o estabelecimento de uma possível direção a imprimir em um programa com tal denominação. Assim, dentre as categorias tratadas estão as de pesquisa e intervenção, prática escolar e gestão educacional.

Palavras-chave: Prática Escolar. Pesquisa. Intervenção. Organização. Administração Escolar.

Abstract

This article is a product of the reflection developed by the author to clarify selected issues that give sense to the practices of a Professional Masters Program in Management and Educational Practices. Without attempting to elucidate all the different dimensions of the topic, the text focuses on some key categories for the establishment of a possible direction to a program with such name. Thus, among the discussed categories are: research and intervention, school practice and educational management.

Key words: School Practice. Research. Intervention. Organization. Educational Management.

Introdução

A reflexão registrada neste texto decorre do envolvimento do autor como professor-pesquisador em um Programa de Mestrado concebido e implantado na Universidade Nove de Julho (Uninove). Dada a recenticidade da criação dos mestrados profissionais no Brasil e da especificidade que decorre da denominação daquele curso, há uma carência de modelos já consolidados, ou em desenvolvimento, que pudessem oferecer alguma referência para esta reflexão. Dessa forma, o que se apresenta em seguida é uma reflexão preliminar sobre a qual se espera ocorram manifestações que possam aprofundá-la e aperfeiçoá-la.

Não temos, neste texto, a intenção de desenvolver qualquer discussão epistemológica sobre a relação entre teoria e prática nem sobre sua ocorrência e importância no campo da educação, entendida esta como prática social desenvolvida pelos educadores. Utilizamos, nesse sentido, os termos teoria e prática como dimensões presentes no fazer pedagógico dos professores e demais agentes do processo educativo que, para ser verdadeiramente uma *práxis* criadora e reflexiva, necessita que seus agentes tenham um elevado grau de consciência do processo prático, bem como da incidência, nele, do conhecimento próprio sobre sua natureza e sobre o contexto no qual ocorre.

Quanto à questão da relação pesquisa-intervenção, igualmente não nos move a pretensão de alongar sobre ela considerações epistemológicas para sua distinção ou mesmo para revelar sua imbricação. Entendemos a pesquisa como a busca do conhecimento necessário para aumentar, ou melhorar, a capacidade do homem na resolução dos problemas que ele encontra, ou produz, na sua relação com a natureza ou com os outros homens. Por intervenção, estamos entendendo a ação humana, material ou não, com vistas a produzir mudanças em uma situação existente. No âmbito deste texto, as mudanças visam o processo educativo e a escola, nas suas complexas dimensões e relações.

Esta reflexão, aqui somente ensaiada, em face da sua complexidade e extensão, se justifica por introduzir questões com as quais os mestrandos de programas profissionais na área da educação terão que lidar e em decorrência da exigência de realizarem uma pesquisa ou produzirem propostas de intervenção na realidade educacional.

Pesquisa e intervenção

Uma das questões iniciais que se põem para a reflexão sobre os mestrados profissionais é a do sentido que assume aí a pesquisa e como esta se articula com uma possível proposta de intervenção na prática educativa.

O pressuposto para que qualquer proposta de intervenção na prática educativa seja considerada responsável é estar fundamentada no conhecimento das condições concretas em que aquela se realiza e dos seus fundamentos teórico-metodológicos. Isso implica, então, que ela somente pode ocorrer a partir de uma pesquisa na qual aquele conhecimento seja produzido e sistematizado para fins interventivos. Em suma, uma proposta de intervenção que não tenha base no conhecimento específico de uma situação objetiva que se pretenda mudar será simplesmente opinativa, produzida na esfera do senso comum e, portanto, com grande probabilidade de insucesso.

A pesquisa que vai produzir o conhecimento que fundamenta a proposta de intervenção poderá assumir, nessa condição, diferentes características teórico-metodológicas em função de cada caso particular. O que ela não poderá é estar ausente. Se o conhecimento necessário não estiver disponível, ele terá que ser produzido por meio da pesquisa. Se já existirem relatórios de pesquisa disponíveis, com resultados que possam ser aproveitados, será necessária sua sistematização com vistas a torná-los adequados à situação concreta sobre a qual se proporá uma intervenção.

A intervenção na prática escolar pode ser entendida como aquelas ações intencionais (planejadas) que visam produzir mudanças numa situação determinada, segundo critérios conhecidos e fundamentados numa direção previamente estabelecida. Poderá estar situada em diferentes esferas da organização escolar tais como:

- a) Organizacional: uma intervenção com base em tal perspectiva diz respeito ao conjunto das questões ligadas à unidade escolar e ao seu projeto educativo.
- b) Pedagógica: as intervenções nesse âmbito, no sentido estrito do termo, referem-se fundamentalmente à relação educativa, ou seja, às relações professor-aluno, às interações didáticas e à gestão curricular.
- c) Funcionais: são intervenções que se situam no campo das questões do desenvolvimento profissional, da carreira docente e da organização técnico-funcional da escola.

Como ação intencional que visa a transformação, a intervenção é objeto de reflexão teórica, isto é, sua execução pode, e deve, ocorrer segundo uma metodologia estabelecida que leva em conta a natureza, a estrutura e as dinâmicas do objeto a ser transformado, os recursos adequados em cada caso e os resultados esperados.

A prática escolar

Ainda que se distinga das demais espécies animais pelo uso da racionalidade, é por sua prática que o homem se relaciona com a natureza e com os outros homens, produzindo sua humanidade (ontologia, ser social), o que significa dizer que é no e pelo trabalho (prática social) que o homem produz a genericidade do humano que o distingue da própria natureza.

Como um ser de práticas, é por meio de suas ações concretas que ele transforma e se apropria da natureza para atender suas necessidades naturais ou criadas. Essa ação do homem sobre a natureza, que ele realiza socialmente, constitui o que denominamos trabalho. É esta, num sentido geral, a forma fundamental de prática social. A prática social global do homem (*práxis*) é responsável pelas transformações que historicamente tornaram a natureza uma natureza humanizada (objetivação social), natureza modificada pelo trabalho humano. A prática social é expressão da cultura, entendida no seu sentido mais amplo. Assim, o conhecimento das práticas sociais de uma determinada sociedade, em um determinado tempo histórico, é uma forma de ter acesso a sua cultura.

A prática social global do homem é composta de práticas específicas em razão da divisão social do trabalho. Assim, pode-se falar em práticas próprias dos setores sociais e econômicos ou das organizações sociais. Pode-se, por exemplo, falar em práticas culturais, produtivas, religiosas, hospitalares, escolares etc. Se, como vimos, a prática social é o fundamento da relação que o homem mantém com a natureza e com os outros homens na produção da sua existência material, cultural e histórica, a prática escolar constitui uma forma específica de prática social que não foge a essas características e se apresenta como a prática que põe em andamento e constitui o processo de trabalho/produção pedagógico pelo qual a instituição escolar realiza suas finalidades educacionais.

Como se sabe, a finalidade última da escola é a socialização do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, ressignificando-o segundo os paradigmas da cultura contemporânea. Para realizar essa finalidade, a escola institucionalizou práticas que se consolidaram e deram origem à cultura escolar, vale dizer, os modos de organização e de condutas que, em cada momento histórico, revelam as formas escolares dominantes. A apropriação do sentido e da natureza da prática escolar requer que se apreendam a natureza e as características do trabalho/produção pedagógico. Para realizar os fins que o homem se põe no âmbito da consciência e assim produzir um objeto real, ele “[. . .] precisa conhecer, com grau de precisão possível, a trama da objetividade, na qual se produz seu objeto e o fato social ou escolar que será transformado por sua ação [. . .]”. (SILVA JR.; FERRETTI, 2004, p. 86)

Para esses autores, “[. . .] a prática social e a escolar apresentam-se fragmentadas e heterogêneas na cotidianidade, sendo realizadas por seres humanos, que dão respostas imediatas às demandas postas pela objetividade social e escolar, ou não [. . .]” (op.cit., p. 87). Daí decorre uma tensão permanente quanto à direção a ser dada às práticas escolares em vista do fato de a instituição escolar, por carregar em potência a função de formação do ser social, ser o lugar da não-cotidianidade.

O processo pedagógico escolar é complexo e requer a contribuição de vários profissionais, cada um deles responsável por diferentes aspectos das atividades desenvolvidas na escola, que por sua vez correspondem a formas específicas de trabalho escolar. Destacam-se a prática docente, as práticas gestonárias e as de apoio. Além disso, seu objeto, o aluno, não é passivo: também é sujeito e, assim, co-produtor da sua própria educação, desenvolvendo no processo uma prática específica denominada prática discente. Um estudo mais detalhado das especificidades do processo de produção pedagógico escolar, do trabalho da escola e dos diversos tipos singulares de práticas ali presentes pode ser encontrado em Russo (2011).

Por fim, é preciso lembrar que, sendo a ação prática do homem um comportamento propositado e consciente que expressa a manifestação da sua vontade, isto é, que busca atingir um dado fim (teleologia), e que sobre ela incide a consciência, conclui-se que ela é passível da ação da razão (*práxis* reflexiva). Assim, para atingir seus fins, por meio de ações práticas, o homem combina fatores provenientes de diferentes dimensões e recursos com os quais conta, dentre eles os conhecimentos (recursos conceituais) que fundamentam aquelas práticas. Em

outras palavras, as práticas humanas, por serem racionalizáveis, são objeto de estudos que buscam estabelecer sua lógica e determinar que fatores estão presentes na sua ocorrência, constituindo, então, uma verdadeira teoria da prática, ou da ação humana (praxiologia).

Administração escolar e educacional

Pretendemos, nos limites deste item, propor uma síntese de algumas questões centrais que se apresentam como desafios teórico-práticos no campo da Administração Escolar e Educacional. A fim de ordenar o texto e tornar didática sua exposição, dividimo-lo em tópicos que correspondem a cada uma das questões selecionadas.

1. Concepção de administração escolar

A concepção de administração escolar aqui esposada decorre da crítica à escola capitalista, nomeadamente a sua função ideológica. Entre os autores que desenvolveram essa crítica, destacamos Paro (1986, p. 18), o qual avalia que, para entender a natureza da administração, é preciso examiná-la “[...] em sua concepção mais simples, ou seja, abstraindo as determinações historicamente situadas [...]”. Isso implica examinar o conceito de “administração em geral”, em outros termos, a administração “abstraída de seus determinantes sociais”. Utilizando-se desse procedimento, o autor propõe uma definição segundo a qual a administração “é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

Utilização racional de recursos significa, por um lado, que sejam adequados ao fim visado, por outro, que seu emprego se dê de forma econômica. A administração compreende, assim, dois campos que se interpenetram: “a racionalização do trabalho”, que corresponde ao uso racional dos recursos materiais e conceituais e está no âmbito das relações que os homens mantêm com a natureza, e a “coordenação do esforço humano coletivo”, ou simplesmente “coordenação”, que corresponde ao emprego racional do esforço humano e se refere às relações dos homens entre si. Deste último, vale a pena destacar também o sentido específico

que Paro utiliza para recursos humanos como recursos do homem, e não do homem como recurso (capital humano).

Utilizando-se das categorias criadas por Sánchez Vázquez (1977) para a práxis e em função do grau de consciência que o homem tem da atividade administrativa, Paro (1986) propõe a seguinte classificação:

- a. Administração criadora ou reiterativa, em função, respectivamente, de ser ela produtora de soluções para novas necessidades, novas situações, ou ser ela a repetição de um processo e de um resultado alcançado por uma práxis criadora anterior.
- b. Administração reflexiva ou espontânea, relativa ao grau de consciência da práxis, ou seja, do grau de consciência que o agente tem da inserção da consciência no processo prático. Como toda práxis, a administração está impregnada pela consciência humana e a consciência prática é aquela que participa do processo prático de transformação de um objeto ideal (no plano da consciência) em objeto real (no plano da materialidade).

A Administração já atingiu um estágio reflexivo: o homem tem consciência de que utiliza racionalmente seus recursos e, portanto, já foram colocadas as condições para que a atividade administrativa seja realizada reflexivamente. A administração reflexiva envolve aspectos que se enquadram no âmbito de duas dimensões: a das condições objetivas, que dizem respeito a todas as condições (culturais, econômicas, sociais, políticas) que a contextualizam e estabelecem os contornos que determinam seus limites de possibilidades concretas no âmbito da prática; a das condições subjetivas, que se referem à consciência que se tem de todos os fatores, possibilidades e limitações para a prática da administração. Constituem estas últimas uma dimensão em que se enquadram os fatores de ordem emocional e afetiva geralmente não previstos nas prescrições teóricas decorrentes do paradigma positivista (estrutural-funcionalista) sobre o qual foram construídas as teorias administrativas.

A administração escolar tem sido ensinada nos cursos de formação de educadores e especialistas em administração escolar como uma disciplina teórica que enuncia princípios e métodos que se aplicam mecanicamente à prática. A visão ainda dominante é a da administração como técnica neutra e universal,

aplicável a qualquer tipo de organização e isenta de qualquer forma de interesse, seja político-ideológico, corporativo ou individual.

2. Administração escolar e transformação social

Não possuindo a administração objetivos que lhe sejam próprios, mas somente aqueles que são os da organização administrada, é lícito concluir que os objetivos da administração escolar são os da educação enquanto processo social e os da escola enquanto instituição. Para entender, então, o que é a administração escolar e quais seus objetivos, é preciso dar atenção ao objeto da sua ação – a educação e a escola, ou, nos termos aqui utilizados, às práticas educacionais e escolares. O que são esse processo e essa instituição? Qual a identidade e a especificidade de ambos? Em síntese, o que se impõe como desafio central para a compreensão da administração escolar não é somente o “como” se administra e aquilo que se faz na prática gestonária, mas é, também, o “o que é” aquilo que é administrado? Somente a partir de uma clara e coerente concepção de educação e de escola é que se poderá refletir sobre como se organizará e como se realizará a gestão do processo educacional. Em outras palavras, é a natureza da instituição, as finalidades, características e especificidades do seu processo de trabalho/produção que determinam como ela se organiza e é administrada, e não o inverso.

A administração escolar tem papel de mediadora dos interesses que se manifestam em relação à educação no âmbito da sociedade e da escola. Dessa forma, ela poderá estar a serviço tanto da manutenção da ordem instituída quanto da sua transformação, entendida esta no seu sentido radical de superação da sociedade de classes. Depende dos fins que se procuram atingir. No capitalismo, ao mediar a exploração do trabalho pelo capital, a administração exerce função nitidamente conservadora. A administração escolar estará comprometida com a transformação social se os objetivos perseguidos pelo trabalho pedagógico estiverem articulados com os interesses das camadas populares e trabalhadoras.

Nessa esteira, a relação da administração escolar com a transformação social depende da possibilidade de a própria educação escolar ser elemento daquela transformação – depende do projeto político que fundamenta o processo educativo.

3. Questões teórico-metodológicas do estudo da Administração Escolar

Os estudos de Administração Escolar têm privilegiado uma abordagem mais estrutural-funcionalista que, a partir de modelos teóricos tomados como padrão desejável, tentam analisar a prática para identificar seus desvios em relação àqueles padrões. Visam, assim, aproximar a ambos, em geral reformando a prática para adequá-la à teoria. As teorias administrativas têm como fonte a racionalidade que inspira a organização burocrática, utilizam-se da razão instrumental para construir suas propostas. É essa razão instrumental que precisamos questionar, especialmente quando se planeja.

É preciso desenvolver uma perspectiva de fundamentação teórico-prática para que as alternativas gestonárias se liguem ao fazer pedagógico dos agentes escolares, que lhes aponte as alternativas e estratégias de atuação, enquanto agentes sociais, no âmbito da escola e da sociedade. Nessa perspectiva, um instrumento fundamental de superação da razão instrumental é o planejamento participativo, que auxiliará na reflexão ética sobre a compreensão das possibilidades concretas que têm os educadores de transformar as escolas em agências de formação de sujeitos históricos, capazes de exercer sua cidadania de maneira plena e crítica.

O que perpassa a questão central deste item é o permanente conflito entre as perspectivas positivista e dialética da realidade e que aqui, tratado com foco restrito à temática da concepção de administração, somente pode ser tangenciado. A fundamentação teórico-prática, na concepção que defendemos, não existe como produto pronto e acabado, como receita de aplicação direta e mecânica — ela precisa ser construída levando em conta as condições concretas de cada situação específica. Ainda que se possa pensar em fundamentos filosóficos, políticos e ideológicos para orientar as ações de organização e administração da escola estes estarão sempre determinados pelas condições objetivas, pelo contexto específico objeto da ação.

Ora, isto quer dizer que a organização e a administração de uma escola não podem ser pensadas no vazio, em abstrato. O real é o ponto de partida e de chegada no processo de construção de uma proposta de organização escolar. Daí decorre a importância de conceder às escolas autonomia para sua auto-organização, o que está longe da realidade das escolas públicas, em geral organizadas em redes escolares com grande centralização de poder e permeadas

por mecanismos burocráticos e hierárquicos que concedem às escolas um ínfimo grau de liberdade, insuficiente sequer para que seus agentes se percebam como sujeitos capazes de influir na concepção do seu projeto pedagógico. Condição, esta, necessária para que os fundamentos a que nos referimos acima possam ser conscientemente desenvolvidos por cada um dos sujeitos e pelo coletivo a quem cabe, em última instância, a incumbência da sua produção. Em termos objetivos, não existem receitas prontas para orientar a organização e administração de uma escola; como instituição social, ela tem especificidades que a distingue das demais instituições e cada unidade escolar é uma organização singular que exige um tratamento próprio. Decorre daí a enorme dificuldade de esclarecimento dos desafios que essa temática representa para todos nós que estamos direta ou indiretamente envolvidos com ela, nos espaços acadêmicos, políticos ou executivos.

É essa dificuldade que contribui para que, na sociedade capitalista, na qual predomina a organização social burocrática, perdure a forma de administração escolar que é dominante em todos os demais campos de atividade. Estamos aqui somente refletindo sobre o que já é por demais conhecido no campo da crítica à organização capitalista.

4. Estudos sobre a organização da escola

Ao estudar a organização do trabalho na escola temos duas alternativas possíveis: uma que se prende ao estudo da organização existente para melhorar nossa compreensão sobre ela e, assim, poder até aperfeiçoá-la; a outra é imaginar quais as possíveis formas que teríamos para organizar a escola na direção de contribuir para um salto qualitativo na educação. No primeiro caso, estará em jogo a imaginação exploratória (práxis imitativa ou reiterativa) e, no segundo, a imaginação criadora (práxis criadora).

A imaginação exploratória está limitada a percorrer os espaços e as alternativas previstas e permitidas pelas regras dominantes, de acordo com a atual configuração da estrutura e da organização escolar. Por mais ousadas que sejam as mudanças por ela propostas, estas não criam nada novo, não alteram o paradigma teórico do qual decorre a organização atual – são, por isso, predeterminadas pelo presente. Usando-se de imaginação criadora pode-se causar algo novo, uma perspectiva diferente, uma organização do trabalho escolar até agora não exis-

tente ou imaginada, novos caminhos. A imaginação criadora não se prende ao estabelecido e ao pensamento comum, busca novas formas de organizar o futuro.

A possibilidade de transformar, ou não, o novo imaginado (objeto ideal) em realidade (objeto real) é algo que se coloca num outro patamar de discussão porque compreende questões relativas à possibilidade de superação das dificuldades que se opõem às mudanças, sejam elas no âmbito da natureza ou da sociedade. As dificuldades, imaginadas ou reais, não podem, entretanto, desestimular o exercício da imaginação criadora que está na origem da práxis transformadora e reflexiva. A superação das forças restritivas à realização de novos projetos, ou da transformação da realidade instituída, é um permanente desafio que se impõe ao homem no processo de ampliação da sua humanidade. Os esforços que têm sido empreendidos nas tentativas de melhoria da escola pecam por se restringir ao uso da imaginação exploratória – são esforços reformistas.

Igualmente, o ensino da organização do trabalho na escola não tem ultrapassado a esfera da descrição ou, no máximo, da reflexão crítica sobre a escola existente. Pouco se tem trabalhado na criação de alternativas com fundamento em paradigmas que abandonem a organização burocrática como modelo e criem novos cenários para pensar a educação e a escola. A consequência disso é que mesmo os jovens profissionais da educação, ao iniciarem sua carreira, não têm como orientação teórica a superação do modelo existente; ao contrário, submetem-se a ele ou por considerá-lo natural e o único possível, ou porque não têm base estrutural (teórica e política) para vencer as forças que se opõem à inovação, as quais – é preciso dizer, mesmo que de passagem – povoam a escola, tanto em decorrência da burocratização de todas as suas dimensões quanto pela força do cotidiano escolar alienante que decorre das suas práticas desarticuladas e autonomizadas em relação à vida fora dos seus muros.

Retomando o tema da pesquisa e da intervenção na escola, esta última deve ser formulada na perspectiva da superação do paradigma de organização e gestão dominantes na educação brasileira.

5. Teoria e prática na organização e gestão da escola

Uma questão sobre a qual muito se tem refletido, e que consideramos crucial nos estudos sobre organização e gestão escolar, é a de que não se

pode – nem se deve – ficar explicando tudo, o tempo todo, pelas abordagens teóricas. É importante ter como ponto de partida as questões concretas que se põem na prática cotidiana, mesmo aquelas do varejo, pequenas questões que dão materialidade à escola, revelando-a na sua integridade e singularidade de instituição social.

É preciso partir da análise do fenômeno da administração escolar e não do seu conceito explicativo; é preciso entender a relação entre teoria e prática não como uma relação mecânica e de subordinação da segunda em relação à primeira, como se a teoria fosse a detentora da verdade à qual deve se ajustar a prática. Opostamente, a teoria enquanto resultado do esforço da consciência humana para apreender a realidade e lhe dar sentido somente se justificará e terá validade se refletir a realidade e mantiver com ela uma relação dialética de permanente interferência e mudança mútuas, vale dizer, a teoria, ao mesmo tempo que reflete a realidade, da qual se nutre, tem que servir de guia para orientar as ações que se realizam no âmbito da prática com vistas ao seu aperfeiçoamento e segundo uma opção axiologicamente determinada.

Essas transformações orientadas pela teoria, que irão introduzir mudanças na realidade, têm que ser reincorporadas por ela para que possa continuar refletindo a nova realidade daí resultante. A teoria modificada, por sua vez, irá orientar novas transformações, criando-se, assim, um movimento circular de etapas sucessivas de idas e vindas entre a teoria e a prática. Tal movimento, combinado com o movimento permanente da transformação qualitativa de ambas, resultará num movimento espiral.

6. Novas tendências teóricas na gestão escolar

O surgimento das tendências educacionais críticas, não-reprodutivistas, no final dos anos 70 e início dos 80 do século passado, trouxe para a esfera da Administração Escolar o questionamento sobre a adequação do paradigma empresarial que inspirava a vertente teórica dominante nesse campo (Querino Ribeiro, Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Lourenço Filho) e que entendia essa esfera como uma extensão da Teoria Geral da Administração. Como resultado do esforço teórico empreendido por alguns pensadores da educação que adotam como referência o pensamento crítico (Saviani, Paro, Arroyo, Kuenzer,

Felix) surgiram algumas indagações que têm como proposta, para a administração escolar, o que se poderia chamar de paradigma da especificidade da escola, o que equivale a dizer que a escola, dada a natureza do seu processo pedagógico, não admitiria a aplicação, na sua organização e administração, de elementos típicos do modo de produção capitalista.

Em decorrência, a Administração Escolar, na esfera da reflexão teórica, assume uma orientação progressista e passa a privilegiar o conhecimento oriundo da prática concreta para construir seus modelos explicativos, nesse passo valorizando o conhecimento das formas concretas de gestão escolar para, a partir delas, se produzir hipóteses de solução para os problemas identificados. Isso se processa com o apoio em contribuições teóricas que complementam a visão das teorias clássicas macrossociológicas, cujas categorias teóricas não conseguem dar conta das especificidades da escola e dos seus condicionantes imediatos.

Essa perspectiva passou a orientar parcela dos estudiosos da Administração Escolar e estimulou a realização de inúmeras pesquisas de orientação qualitativa e sob referências diferentes, objetivando o conhecimento da prática concreta (PARO, 1995; RUSSO, 1995; PINTO, 1994). Dentre as orientações teórico-metodológicas mais frequentes das pesquisas têm se destacado as do tipo etnográfico. Os temas privilegiados vêm se concentrando naqueles que compõem o campo da organização do trabalho na escola como: mecanismos de gestão colegiada (Conselho de Escola, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres); autonomia da escola; participação da comunidade na gestão escolar; democratização da gestão escolar; planejamento participativo e projeto político-pedagógico.

Em síntese, com a emergência dessa tendência iniciou-se uma nova perspectiva de estudos e pesquisas no campo da administração educacional. Inverteu-se a ordem determinada pela relação positivista que subordinava a prática às prescrições da teoria e adotou-se uma posição que se aproxima da relação dialética entre ambas. O estudo da organização do trabalho na escola passou a ser o fundamento para se pensar as questões da gestão escolar e a democratização da educação e da escola assumem, aí, a centralidade dos objetivos a serem alcançados.

Para um aprofundamento dessas questões, remetemos os interessados a um estudo anterior (RUSSO, 2004) no qual desenvolvemos uma reflexão destinada a por em evidência dois paradigmas teóricos que orientam os estudos no campo da Administração Escolar: o que decorre do entendimento de que ela é um caso particular da administração de empresas, sendo possível aplicar-lhe

os princípios e fundamentos da denominada Teoria Geral da Administração – TGA; e o que entende que em decorrência da especificidade da escola como instituição social e das características próprias do processo pedagógico que nela se desenvolve há a necessidade de que sua organização e administração sejam concebidas a partir dessa especificidade e dessas características, para criar as condições propulsoras do seu adequado funcionamento e garantir, assim, que se realizem seus fins propriamente educacionais.

7. Alguns desafios teórico-práticos da Administração Escolar

É possível uma prática gestonária diferente daquela que é dominante? A crítica que se desenvolve à organização burocrática, ou a crítica à escola reprodutora, é somente crítica ou ela encerra uma nova proposta que tem viabilidade e factibilidade na prática escolar? Se for factível, porque não existe de forma expressiva como prática concreta?

Sem dúvida, essas questões nos apresentam um enorme desafio teórico e prático. Primeiro porque envolve a compreensão do que se entende por conhecimento da realidade escolar em contraposição àquilo que é o devir, em outras palavras, trata-se de entender o que é a realidade educacional (entendida como a forma fenomênica ou empírica de manifestação da educação na prática social) e o que constitui uma construção idealizada e orientada por uma concepção de mundo que concebe uma realidade diferente da existente. Poder-se-ia, talvez, dizer que esta última é equivalente à utopia (visão utópica da realidade, construção no plano da consciência de uma realidade diferente daquela existente).

Se entender que o que sou capaz de conceber no plano da minha consciência é a expressão daquilo de que me apropriei no contato com a natureza e com as ideias a que tive acesso, e que estas, mediadas pelos meus valores, produzem aquilo que penso, tenho que concluir que essas ideias existem, ainda que somente como objetos ideais. Se aquilo que concebo no plano da consciência, como objeto ideal, não contraria as leis da natureza física e sua transformação em objeto real depende somente da execução do processo prático, ele é realizável e poderá vir a ser uma realidade. É, portanto, uma utopia, ou um pensamento utópico.

Imaginar coisas irrealizáveis neste momento histórico não é utopia: é sonho, ficção. Por exemplo, imaginar uma viagem espacial para Marte, ou qualquer outro

planeta, é hoje irrealizável, pois ainda não há condições objetivas que permitam sua realização e não sabemos se no futuro haverá. Não é, portanto, uma utopia. Já produzir uma mudança na forma de organização social, implantando uma sociedade sem classes, é realizável e depende somente da vontade da maioria dos indivíduos. É, portanto, uma utopia. Creio que haverá quem não identifique, no presente, a condição de factibilidade para considerar uma idéia como utópica. Entretanto, para a discussão estrita deste texto ela é ilustrativa.

Em síntese, retornando às questões postas no início deste item, a prática burocrática dominante encontra suporte na forma de organização social capitalista que é também determinante das formas de pensamento dominantes. Assim, a organização burocrática é uma forma de exercício do poder que, por contribuir para a dominação do capital sobre o trabalho, nos planos social e ideológico, melhor atende aos interesses do sistema capitalista. Sua superação, então, não é questão de qualidade técnica para a melhoria da eficácia e eficiência dos processos de trabalho/produção e de tomada de decisões, ou para a melhoria das condições de vida no capitalismo. Sua superação é uma contingência imposta tendo em vista as necessidades de desenvolvimento humano, que atenda às características da sua ontologia de ser social.

As formas humanizadoras de organização do trabalho/produção têm por fundamento a valorização do trabalhador como auto-produtor da sua existência, como aquele que concebe e realiza sua obra por meio do trabalho e que tem reconhecidas suas necessidades sociais, culturais e econômicas. Representam alternativas que contrariam o exercício do poder do capital e os interesses políticos das camadas dominantes. Não têm, assim, condições de virem a ser formas dominantes na sociedade capitalista, ainda que possam existir como formas marginais.

Considerações finais

Com essa perspectiva, quando reflito sobre minha prática docente no campo da Administração Educacional e Escolar, especialmente no âmbito de um mestrado denominado profissional, minha apreensão é a de que não ensino aquilo que seria considerado “normal” por aqueles que entendem a escola como uma empresa e avaliam que não há alternativa para administrá-la que não seja

a de seguir os princípios que emanam das teorias organizacionais produzidas no contexto da sociedade capitalista, e cuja gênese está indelevelmente marcada pelos interesses dominantes. Por acreditar na possibilidade (utopia) de uma sociedade organizada segundo critérios que superam a divisão dos homens em classes sociais, adoto sempre uma perspectiva crítica em relação àquilo que constitui os fundamentos da sociedade atual.

Sob tal compreensão, ensinar a administrar escolas organizadas segundo o modelo burocrático dominante nas organizações escolares, públicas ou privadas, é preparar gestores conformados e subservientes à lógica da dominação legal-formal. Enquanto a crítica ao instituído pode contribuir para a formação de gestores críticos e comprometidos com a superação desse modelo. É claro que não penso que isso baste para mudança tão profunda, mas continuo acreditando que pode contribuir para reduzir a dominação, forçando os dominantes a ceder parte do seu poder, permitindo o avanço das práticas e do pensamento progressistas, ainda que no âmbito do paradigma social capitalista.

É preciso esclarecer que, contrariamente ao que possa parecer, a crítica responsável é muito mais difícil e trabalhosa do que ensinar os princípios da prática administrativa dos vários movimentos da teoria organizacional clássica, até porque, para formular uma crítica coerente, é preciso conhecer profundamente o objeto criticado.

Concluo este texto reforçando seu caráter ensaístico e sua finalidade de servir como elemento de organização e estruturação de algumas ideias tendo em vista o desafio que é a construção de um programa de mestrado profissional em educação (Gestão e Práticas Educacionais) que não tem correlatos que possam servir de modelo, seja para ser seguido, ou mesmo para ser modificado ou superado. Ainda que as ideias aqui discutidas sejam da responsabilidade do autor, o desafio é coletivo para docentes e mestrandos, posto que a cada um desses segmentos cabem responsabilidades na construção cotidiana do projeto pedagógico do Programa.

Nota

- 1 O título deste texto é uma provocação àqueles que creem que a prática dispensa a teoria.

Referências

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

_____. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

RUSSO, Miguel Henrique. *Teoria e prática da administração escolar: confluências e divergências*. 1995. 316 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Escola e paradigmas de gestão. São Paulo, *Eccos*, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004.

_____. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógico. *RBPPE*, v. 27, n. 3, p. , set./dez. 2011.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SILVA Jr., João dos Reis; FERRETTI, Celso João. *O Institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

VEIGA, Ilma P. A. (org). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, Papirus, 1995.

_____; FONSECA, Marília. (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

recebido em 25 set. 2012 / aprovado em 25 nov. 2012

Para referenciar este texto:

RUSSO, M. H. Escola, lugar da teoria da prática: algumas questões que perpassam o processo formativo dos gestores escolares. *Dialogia*, São Paulo, n. 15, p. 23-39, 2012.
