



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

DESAFIOS PARA AS PESQUISAS NOS CAMPOS DO CURRÍCULO E DA GESTÃO ESCOLAR

Graziela Zambão Abdian
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Brasil
E-mail: graziela.maia@gmail.com

Éderson Andrade
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Brasil
E-mail: ederson.ufmt@gmail.com

Trabalho de natureza teórica

Resumo: Considerando o contexto de discussão sobre a qualidade da educação escolar, nosso objetivo é analisar os principais desafios para a construção de objetos de estudos em políticas educacionais que contemplem os campos do currículo e da gestão escolar. Realizamos mapeamento das principais abordagens que constituíram um e outro campo para, em seguida, apontarmos os desafios e problematizarmos o campo científico da educação. Resguardadas suas especificidades, a recuperação do percurso teórico evidenciou pontos semelhantes que se desdobram em desafios interessantes que considerem, sobretudo, as demandas das realidades escolares pela compreensão de problemas latentes de seu cotidiano. A transposição da preocupação técnica para a preocupação política nos dois campos contribuiu, significativamente, para demarcar elementos críticos da práxis educativa escolar, no entanto, o foco centralizado no Estado tem indicado limites ao olhar complexo inerente à vida da escola. Podemos dizer que o desafio encontra-se em constituir novos horizontes teórico-metodológicos que permitam perspectivar nova relação da pesquisa com o objeto pesquisado. No campo do currículo, as ponderações realizadas explicitam o caminhar neste sentido, no entanto, o campo da gestão escolar não nos permite dizer o mesmo. Os desafios postos dizem respeito à construção de ferramentas conceituais que nos destaquem das teorias tradicionais (no caso da gestão, da teoria geral da administração) e das teorias críticas (no caso da gestão, da teoria prescritiva da gestão democrática), na tentativa de buscarmos explicações e narrativas parciais, situadas no local e no particular. Sobretudo, no questionamento do conhecimento e de seus efeitos de verdade e de poder.

Palavras-chave: Currículo. Gestão escolar. Objetos de estudo em Políticas educacionais. Abordagens teórico-metodológicas.

Introdução

Pensar a educação na atualidade tem sido um grande desafio para a sociedade. Temos vivido um emaranhado de proposições de múltiplos setores da sociedade na busca de uma educação de qualidade. A discussão em torno desse signficante não está presente apenas nos documentos e diretrizes das políticas educacionais, mas também tem merecido considerável atenção das pesquisas acadêmicas e dos integrantes da escola.

Oliveira e Araújo (2005) sinalizam importante ponto a ser discutido ao abordamos o sentido da qualidade na educação ao evidenciarem que o termo está intrinsecamente relacionado a algum tipo de indicador, historicamente constituído. A qualidade da/na educação no Brasil, segundo os autores, referenciou-se, em um primeiro momento, no acesso à escolarização, depois, em sua regulação de fluxo (reprovação e evasão) e, atualmente, ela tem forte marca nos processos de avaliação em larga escala.

No cenário recente, em âmbito nacional, a qualidade da educação escolar tem sido vinculada aos bons resultados nas avaliações em larga escala, nele, as políticas de currículo e a gestão escolar ganham destaque nas discussões, carregados, com freqüência, de certezas e incertezas, compreensões e incompreensões por parte dos atores envolvidos, principalmente professores, gestores, alunos, pais e governantes. Esse contexto tem se desenhado devido à complexidade dos sentidos da educação, no que se refere, especificamente, às formas de organização curricular e organização da escola para melhor atender aos alunos e suas especificidades.

O currículo e a gestão escolar assumem campo de disputas acerca dos sentidos de qualidade a serem atingidos pela escola. Segundo Lopes (2012), há uma forte significação de qualidade na educação amparada em concepções divergentes que circulam antagonicamente na constituição das políticas curriculares: uma subsidiada na perspectiva da qualidade total (conhecimento para instrução e entrada no mercado de trabalho) e outra referenciada na qualidade social (conhecimentos para a justiça social). O discurso da qualidade também atravessa o campo da gestão escolar, que lida com esse significativo em meio a uma disputa entre como organizar a escola a fim de se permitir que a mesma desenvolva qualidade educacional, também baseado em polaridades: uma perspectiva empresarial, subsidiada, sobretudo, na gestão da qualidade total e outra baseada, teoricamente, na especificidade da escola, referenciada na teoria da gestão democrática (RUSSO, 2004; ABDIAN, 2010).

Considerando este contexto, nosso objetivo neste trabalho é analisar os principais desafios para a construção de objetos de estudos em políticas educacionais que contemplem os campos do currículo e da gestão escolar. Para isto, realizamos mapeamento das principais abordagens que constituíram



um e outro campo para, em seguida, apontarmos os desafios e problematizarmos o campo científico da educação.

O campo do currículo

A perspectiva Tecnicista de Currículo talvez seja a que mais teve e tem impacto na construção dos currículos escolares brasileiros. Destacaremos aqui dois teóricos importantes desse cenário, John Franklin Bobbitt e Ralph Tyler. Um dos primeiros teóricos a sistematizar acerca do campo curricular foi Bobbitt, a sua obra “O currículo”, de 1918, foi um marco para os estudos curriculares (SILVA, 2010). Nela, o autor destaca as finalidades técnicas do currículo e como o mesmo deve ser organizado. Já no início de sua obra, Bobbitt (2004) salienta que no campo educacional existem os que defendem a cultura na formação das pessoas e os que defendem o fazer, a prática. Ao se perguntar sobre a opção correta, ele responde: os dois.

Embora sua resposta seja que os dois campos sejam importantes, no decorrer de sua obra, ele enfatiza o campo da prática social e destaca que os currículos escolares devem incidir sobre o mesmo. A cultura é vista como patrimônio que os estudantes devem ter acesso. Para Bobbitt (2004), a escola é uma entidade que deve funcionar como uma fábrica, tendo o currículo o dever de processar crianças capazes de serem eficientes onde elas estiverem. O currículo, para Bobbitt (2004), deve preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa, selecionando as grandes áreas a serem trabalhadas encontradas na sociedade, ou seja, construir os objetivos a serem atingidos pelos alunos futuramente na sociedade (LOPES; MACEDO, 2011).

Para Kliebard (2011), Bobbitt (2004) adaptou os princípios da administração científica, propostos principalmente por Frederick Taylor, para pensar a organização escolar: usar toda a área escolar o maior tempo possível, reduzir o número de trabalhador possível dentro da escola, fazendo com que cada um efetive o máximo em suas funções, diminuir os gastos supérfluos na escolarização, dentre outros. Segundo o autor (2011, p. 10),

A extrapolação desses princípios da administração científica para a área do currículo transformou a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola. Ela passou a

ser o material bruto a partir do qual a escola-fábrica deveria modelar um produto de acordo com as especificações da sociedade. O que de início era simplesmente uma aplicação direta dos princípios de administração geral à administração das escolas tornou-se uma metáfora central em que se fundamentaria a teoria moderna do currículo.

Com tais subsídios, a escola e o currículo não deveriam se preocupar em trabalhar com o “indivíduo” segundo as suas potencialidades, pois os objetivos e a eficiência organizacionais seriam sempre centrais. É uma busca constante de como preparar os sujeitos para atenderem bem ao contexto social, ou mais precisamente, servirem ao contexto econômico. Seguindo os princípios de Bobbitt (2004), as políticas curriculares deveriam dar conta da sistematização burocrática da escolarização.

O referido autor foi um dos pioneiros na sistematização curricular, contudo, a obra de Ralph Tyler, “Princípios Básicos de currículo e ensino”, de 1949, teve um impacto grandioso nos estudos curriculares nos Estados Unidos e também no Brasil, tomando mais força ainda a ideia de currículo como organização escolar de uma forma técnica administrativa (SILVA, 2010).

Nesta obra, Tyler (1981, p. 2), logo de início, postula quatro questões cruciais, que devem ser pensadas e respondidas, para a construção do currículo escolar:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?

Estas questões são basilares para a construção de programas curriculares. As políticas de currículo pensadas à luz destes princípios devem postular como se chegar à eficiência dos alunos, focando-se principalmente nos objetivos. Tais objetivos são selecionados a partir do conhecimento dos alunos, de estudos da vida contemporânea e de sugestões oferecidas por especialistas (TYLER, 1981).

A compreensão destas perspectivas é fundamental para o estudo das políticas curriculares. Como já salientado, tais concepções não foram



eliminadas com o aparecimento de outras perspectivas curriculares. Os modelos propostos por Ralph Tyler e John Franklin Bobbitt são contemplados em muitos documentos de políticas de currículo, pelo Brasil.

O movimento Tecnicista dominou o pensamento curricular por muitos anos, isso não significa dizer que este já não exista mais. Contudo, a partir da década de 1960, outros movimentos iniciaram o combate a tal perspectiva curricular. A revisão de bibliografia dos estudos sobre o currículo nos indica que, talvez, a palavra mais adequada seja o “combate” ao conjunto de subsídios teóricos que predominavam até então. O surgimento de perspectivas críticas de currículo nasceu justamente para tentar romper com a lógica de que a escola é uma indústria, mostrando que os alunos são mais do que meros reprodutores da/para a sociedade capitalista.

Enquanto o movimento das perspectivas tecnicistas esteve preocupado em postular como deveria ser a organização dos currículos para chegar a maior eficiência dos alunos, ou seja, em como fazer um currículo, as perspectivas críticas se preocuparam e se preocupam com a explicação e discussão de conceitos chave como: ideologia, classe social, emancipação, currículo oculto, resistência, os quais nos permitem compreender o que o currículo faz com os alunos e com a escola (SILVA, 2010). Muitos teóricos e obras são emblemáticos nas críticas aos modelos tecnicistas de currículo, iremos destacar dois: Michael Apple e Jose Gimeno Sacristán.

As obras de Michael Apple, curricularista estadunidense, tiveram grande impacto no campo curricular brasileiro. O autor tece críticas severas às concepções tecnicistas de currículo. A principal discussão travada por Apple está relacionada às questões econômicas e aos seus impactos no campo curricular, contudo, a cultura não é vista por ele como um simples reflexo da economia (SILVA, 2010), pois apresenta sua própria dinâmica. Apple (1982, p. 44) sinaliza que temos que pensar que a cultura não é uma produção apenas da classe burguesa, pois

Existe uma singular combinação de cultura popular e cultura de elite nas escolas. Como instituições, elas se constituem em áreas excepcionalmente interessantes e fortes, política e

economicamente, para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural numa sociedade.

Para ele, existirá uma divisão entre culturas, a do pobre e a do rico. Embora o autor traga a cultura como um ponto importante, a mesma ainda é vista de forma dicotomizada.

No cenário da perspectiva crítica, a cultura assume um papel importante no que tange à distribuição cultural nas escolas, é nesse sentido que reside uma das críticas deste autor, que pode se expressar em seus questionamentos: o importante não reside em saber quais conhecimentos verdadeiros devem estar no currículo, mas sim o porquê deles estarem no currículo, porque políticas curriculares tendem a imprimir uma cultura, porque a cultura elitizada é privilegiada.

Em torno destas e outras indagações, encontra-se Jose Gimeno Sacristán, curricularista espanhol, ancorado na perspectiva crítica de currículo. Segundo Sacristán (2000, p. 34), o currículo se define como o “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como esta se acha configurada.” Sendo um projeto de seleção, o currículo exige que alguém escolha o que é certo, e neste momento, a cultura se torna um artefato. Há uma grande contribuição para a discussão de currículo no cenário escolar, contudo, ela acaba tendo uma posição fixa, que se expressa ora na cultura de elite, ora na cultura popular, ou seja, o debate fica polarizado.

Consideramos que as perspectivas críticas se constituem como um método potente para a compreensão de muitos pontos das políticas curriculares. Elas fazem uma importante discussão acerca do poder na constituição de políticas curriculares, acenderam as discussões que desconstróem alguns elementos que sustentam as perspectivas tecnicistas, enfim, possuem um arcabouço teórico importante no campo curricular. Contudo, há uma centralização em questões de classe, por exemplo, que pode enfraquecer o debate acerca das potencialidades de compreender as políticas curriculares como políticas culturais.

Nesse sentido, apresentamos como o currículo tem sido pensado e operado nas perspectivas pós-críticas, as quais contribuem para a compreensão das relações de poder em múltiplos espaços tempo na produção de políticas curriculares, tirando a centralidade das mesmas de um único foco: o Estado.

Neste último ponto, destacamos a importância das concepções pós-estruturalistas no campo curricular, operando com construções teóricas de três curricularistas importantes no Brasil: Tomaz Tadeu da Silva, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. A intenção é trazer uma discussão que descentre as concepções de currículo que se pretendem fixadas, ou seja, é pensar possibilidades de currículo e de políticas curriculares que se distanciem de qualquer centralização. Nas perspectivas pós-críticas, contudo, não temos apenas concepções pós-estruturais, nelas está presente um conjunto de outras fontes teóricas como os estudos culturais, o pós-colonialismo, a teoria queer, o pós-modernismo, enfim, uma série de concepções que sinalizam para o currículo não como algo dado, mas como práticas de significações.

Pensando currículo a partir destas matrizes teóricas, temos como um dos pioneiros no Brasil o estudioso Tomaz Tadeu da Silva, foi ele que na década de noventa começou os escritos de currículo a partir destes aportes, além de fazer uma série de traduções de textos que alavancou os estudos curriculares à luz do pós-estruturalismo (LOPES; MACEDO, 2011). Segundo Silva (2003, p. 17) “o currículo, tal como a cultura, é compreendido como: 1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais”.

A cultura e a linguagem assumem lugar de destaque. O currículo passa a ser pensado não como uma estrutura a ser seguida, mas como algo a ser significado pelos sujeitos viventes dos currículos. As relações de poder travadas no momento da produção curricular, da sua significação, são descentralizadas de um órgão central (o Estado) e passa a se constituir em múltiplos espaços de disputas.

Lopes e Macedo (2011), ancoradas nos estudos mencionados, compreendem o currículo como uma prática discursiva, uma intrínseca relação de poder nas construções de sentidos, a realidade curricular, o currículo é



construído a partir do discurso, um processo constante de criação e recriação.

Para as autoras (2011, p. 203),

O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural... Não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando mesmo com uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite a significação

O currículo é pensado não como um produto a ser consumido, mas como um processo de significar o mundo, as coisas, a vida, a escola, tudo o que nos cerca. Essa leitura potencializa o rompimento com preconceitos no tocante aos que possuem cultura elitizada ou popular, ela despolariza essa visão. O currículo é significado num fluxo constante, tendo a possibilidade de negociar culturas múltiplas. Os alunos e professores podem, nas práticas pedagógicas, construir e reconstruir seus currículos.

Nesta perspectiva teórica, sinalizamos a necessidade de pensar o currículo a partir de diversos olhares, buscando compreender as múltiplas negociações de sentido vivenciadas no contexto da prática que evidenciam formas diferentes de compreensão e ação sobre o mundo.

O campo da gestão escolar

O campo da gestão escolar é recente e teve seu debate acalorado nos anos 1960, momento em que foi criada a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE) que, ao longo das décadas ampliou sua atuação e é reconhecida, atualmente, por Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Os estudos em administração escolar no Brasil, apesar de não equipararem integralmente a escola à empresa por considerarem as diferenças entre seus objetivos, subsidiaram-se, em sua origem, na Teoria Geral da Administração (TGA), com o intuito de assegurar a eficiência e eficácia do empreendimento escolar (RIBEIRO, 1952; LOURENÇO FILHO, 1963; ALONSO, 1976).



Encontramos em escritos de Anísio Teixeira (1968) os únicos registros elaborados fora de tal perspectiva. Em sessão solene de abertura do I Simpósio de Administração Escolar, ele pontuou que a administração escolar e a administração da fábrica não apenas são diferentes como polarmente opostas. Tendo sua atuação como administrador público, o pensador e profissional da educação não se dedicou às pesquisas acadêmicas em administração escolar o que nos possibilita afirmar que houve predominância, entre os anos 1950 e 1980, da perspectiva teórica que assemelhou a administração escolar à administração de empresas.

Compartilhando dos princípios da TGA, Ribeiro (1952), catedrático em Administração escolar e Educação Comparada da Universidade de São Paulo, indica que a administração escolar se fundamenta em três elementos que têm em vista a complexidade dos empreendimentos humanos e o jogo de interesses daí advindos: racionalização do trabalho; divisão do trabalho e interesse no trato pela administração. O autor concebe a administração uma solução aos riscos causados pela divisão do trabalho, com efeito, chega a definir-se como o processo para melhor conduzir os grupos humanos que operam em tarefas divididas para alcançar um objetivo comum.

Lourenço Filho (2007)¹, na década seguinte, indica que a função do diretor/administrador escolar concentra-se na liderança. No que tange às atividades do administrador, devem-se considerar a de coligir informações a de decidir a resolução dos problemas. Para tanto, cabe ao administrador conhecer o empreendimento em que está inserido para, posteriormente, atuar, acrescentando questões, as quais integram as principais ações do administrador escolar, sendo elas: a) planejar e programar; b) dirigir e coordenar; c) comunicar e inspecionar; d) controlar e pesquisar. Das ações, Lourenço Filho (2007) enfatiza a importância da comunicação, porque, segundo ele, muitos problemas são fruto da falta de informação, tanto por parte dos “dirigentes” quanto por parte dos “subordinados”. Inspecionar não significa apenas fiscalizar, no sentido de disciplinar, senão comunicar em todos os

¹ A primeira edição do livro data de 1963 e a última de 2007. Conforme prefácio da última edição, realizado por Leonor Tanuri, o livro contou com 7 edições, sendo 5 delas realizadas entre 1963 e 1970, pois era referencial básico para a formação de administradores escolares, à época.



sentidos: de “cima para baixo e de baixo para cima”, favorecendo, pois, a maior solidariedade entre os que trabalham.

Complementando sua abordagem, o autor diz que a função de direção sempre se individualiza, razão porque, já na década de 1960, havia uma preocupação latente com seus “atributos” pessoais, uma vez que a liderança, para ele, referia-se à qualidade do administrador em bem interpretar o “[...] espírito comum da organização, optando e decidindo no melhor sentido de sua coesão” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 78).

Alonso (1976) trabalhou com abordagem semelhante e, adotando abordagem sistêmica para a análise da organização escolar, propôs que a administração escolar tenha como função o ajustamento dos fatores internos e externos do sistema escolar, para que se mantenha em equilíbrio. A autora identifica a direção a um dos componentes do processo administrativo que, para ela, “[...] representa um ponto muito importante uma vez que dela depende o funcionamento da engrenagem administrativa prevista nas fases anteriores do processo, dela dependendo, portanto, o funcionamento da empresa” (ALONSO, 1976, p. 131).

Para tanto, admite que o papel do diretor seja fundamental para assegurar a unidade e a implementação de todo o programa institucional. O diretor deve ser um líder do corpo docente, a ponto de estabelecer a tônica do processo educacional global, de transmitir entusiasmo e interesse pelo progresso do ensino e estimular o trabalho de equipes. Para Alonso (1976), a função do diretor e/ou administrador escolar “[...] não é mais uma função logística, isto é, de mobilização de recursos, mas sim uma função estratégica, ou seja, de condicionador de reações daqueles que serão afetados por certos objetivos e ações” (ALONSO, 1976, p. 154).

Os escritos dos anos 1950 a 1970 revelam a predominância, no campo da gestão escolar, de referenciais teóricos que trazem uma preocupação com sua dimensão técnica. Os diferentes autores trazidos para o debate concentraram seus esforços na construção de uma Teoria da administração escolar centrada, inicialmente, no processo administrativo (RIBEIRO, 1952), em seguida, no papel do diretor (LOURENÇO FILHO, 1963; ALONSO, 1976), com o objetivo de constituir um campo de pesquisas que possibilitasse



profissionalizar a administração escolar e trazer, conseqüentemente, maior eficiência e eficácia para a escola. Sendo esta última (eficácia) compreendida como a consecução da função social da escola de contribuir com o desenvolvimento econômico da sociedade que se industrializava.

Na década de 1980, houve forte crítica à construção teórica anterior, sendo o estudo de Paro (1986) um dos marcos do período, principalmente, por ter explicitado, com base no referencial marxista, a especificidade “do processo de produção pedagógico” e as possibilidades de a administração escolar contribuir com a “transformação social.” Ao tratar da especificidade do processo de produção pedagógico, o autor defende a necessidade de construção teórica própria à escola, considerando os objetivos que se pretende alcançar por meio da escola e a natureza do processo que envolve a sua busca. Para tanto, defende que a administração deva ser fruto da coordenação do esforço humano coletivo, e não de indivíduos a quem se reservam poder e autoridade irrestrita sobre os demais².

Em pesquisa realizada sobre a contribuição da ANPAE para a construção do conhecimento em administração escolar, Maia (2008) indicou que a produção dos artigos na Revista Brasileira de Administração Escolar - periódico mantido pela associação desde 1983 – explicitou o movimento da dimensão técnica à dimensão política no tratamento dado à temática, representado por autores como Arroyo (1983) e Sander (1983). O segundo autor explicita, inclusive, duas pedagogias as quais embasam, conseqüentemente, duas perspectivas teóricas distintas de administração escolar: a da integração (representada pelos autores dos anos 1960 e 1970) e a do conflito (representada pelos autores marxistas dos anos 1980). Além da mudança de referencial teórico nos estudos (do relevo à dimensão técnica ao relevo à dimensão política), a pesquisa de Maia (2008) destacou que houve abandono de teorias generalizáveis construídas com base na administração empresarial e que também há a defesa por estudos que analisem as escolas, aproximando os pesquisadores de seu objeto analisado.

² Embora neste texto tomemos como referência o livro de Paro (1986), é preciso destacar que há contribuição relevante de Félix (1989) para pensar de forma crítica a forma que se deu a relação da administração empresarial com a administração escolar e os escritos de Tragtenberg (2002) que no final dos anos 1970 questionavam as relações de poder na escola.



Russo e Maia (2009), partindo do pressuposto da proliferação de estudos sobre/com/no cotidiano escolar, realizaram levantamento, sistematização e análise de livros publicados em primeira edição que trazem a escola como objeto de estudos para identificar suas contribuições a partir da identificação de seus referenciais teórico-metodológicos. As autoras destacaram a predominância de pesquisas e análises que partem da teoria da gestão democrática ou da imagem da escola democrática (COSTA, 2003), mas que a constroem como um ideal a ser vivenciado (para não dizer aplicado) às realidades escolares. Ou seja, o conhecimento produzido nos livros referenciava-se em uma teoria democrática, mas para constatarem a sua inexistência na realidade do campo empírico.

Ao encontro de tais constatações, o trabalho de Murcia (2015) realizou levantamento, sistematização e análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (2000-2010), que tratam especificamente da gestão democrática, e suas considerações encontram as anteriores no que respeita, especificamente, ao não rompimento com a construção de teorias prescritivas. Há predominância de artigos em que os autores coletam dados empíricos de realidades específicas, mas para constatarem que há mais limites do que possibilidades de a gestão democrática estar sendo efetiva, ou seja, a teoria que levam para a realidade encontra limites na própria realidade. Murcia (2015) também identificou que os estudos de natureza teórica norteiam-se pelas conquistas legais, ou seja, discutem a temática tendo como horizonte a vivência da gestão democrática garantida na legislação nacional vigente.

De forma geral, portanto, constatamos, com estas pesquisas, que a mudança de paradigma da gestão empresarial para a gestão que considera a especificidade da escola, norteadas pela teoria da gestão democrática, rompeu teoricamente com a ideia da semelhança entre as organizações, construiu referencial crítico para a análise da escola, mas conservou o modo de pensar a construção do conhecimento, qual seja, a teoria da gestão (agora democrática) oferece ferramentas suficientes para a transformação da realidade. Esta, por sua vez, não se transforma porque não incorpora tal teoria.



Russo (2004), ao dissertar sobre a mudança de paradigma, exemplifica o que estamos argumentando ao dizer, no início de seu texto, que, nos anos 1980, “inverteu-se a ordem determinada pela relação positivista que subordinava as práticas às prescrições da teoria e adotou-se uma posição que se aproxima da relação dialética entre ambas” e, no final de sua análise, indica:

[...] na esfera da prática, o paradigma dominante ainda é o burocrático; no âmbito da teoria, há um movimento que se desloca do paradigma empresarial para o da especificidade da escola. Quando esse deslocamento produzir um maior peso específico para o paradigma de especificidade da escola, certamente passará a influir de maneira mais decisiva na prática que, assim, indicará a tendência de esse paradigma se tornar dominante.

Dos anos 1990 aos dias atuais, tem havido predominância, no âmbito da teoria publicada sobre gestão escolar, do paradigma da especificidade da escola, no entanto, isto não influenciou diretamente, conforme indicado por Russo (2004), a transformação da realidade escolar. Fato este exposto pelas próprias pesquisas que se subsidiam em tal teoria.

Ao traçar o perfil da gestão escolar no Brasil, Souza (2006) realiza levantamento e análise das pesquisas de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-graduação em Educação do país, entre os anos de 1987 e 2004, realiza constatações coerentes com as nossas anteriores e nos acrescenta elementos interessantes. O autor reforça a ideia de que a produção científica, após os anos 1980, tem como tendência a compreensão da gestão escolar como fenômeno preponderantemente político, com significativa ampliação das temáticas contempladas. Do total das pesquisas analisadas (514), 150 dizem respeito à gestão democrática e/ou participação na escola e poucas (aproximadamente 27) se caracterizam por aprofundarem a discussão conceitual do campo.

Segundo Souza (2006, p. 122), o maior problema da produção se refere à “ênfase por vezes um tanto normativa de vários trabalhos sobre gestão escolar” [...] que se “dedicam mais a demonstrar como a escola deve se organizar para ser democrática e menos a descrever e analisar como tem se organizado a gestão da escola, democrática ou não.” As pesquisas sobre



gestão democrática são qualitativas, na maioria das vezes estudos de caso que, apesar de transgredirem com a forma dos escritos até os anos 1980, não rompem com a prescrição porque

[...] ao irem até a escola para analisar sua gestão, acabam por vezes mais preocupados em ou relatar experiências (bem) sucedidas de gestão (o que em si não é um problema) ou, de outro lado, terminam por apresentar um receituário de como as coisas deveriam ocorrer para o bom funcionamento (leia-se: democrático) da instituição escolar (SOUZA, 2006, p. 122).

Muito próximo de nossas constatações anteriores, o autor diz que a pesquisa na área da gestão escolar caminhou, em uma primeira fase, pela tentativa de sua profissionalização, com ênfase na teoria geral da administração de empresas e, posteriormente, perspectivou “um futuro mais democrático”, no entanto, “esse suposto por-vir parece ainda não vingado, ao menos na investigação científica”, pois permanece em “compasso de espera por novas teorias” (SOUZA, 2006, p. 122).

As ideias desenvolvidas sobre a história do campo da gestão escolar nos instigam a discutir, assim como ocorreu no campo do currículo, os rumos da teoria crítica e as dificuldades de ela se construir de forma a estabelecer novas relações entre teoria e prática, que fujam ao modelo prescritivo. Além disso, incita-nos a refletir sobre novas possibilidades no campo da gestão que podem se originar dos elementos que integraram a desconstrução presente no campo do currículo, quando do questionamento de pressupostos teóricos da teoria crítica, também lá predominante nos anos 1980.

A potencialidade reside no movimento autocrítico de sua produção, considerando, sobretudo, que “a razão que ela crítica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima aquilo que é criticável” (SANTOS, 1999, p. 204-205), ou seja, se ela se constitui como democrática não pode se impor como a única verdade a ser vivenciada em um sistema educacional que se faz, cada dia mais, multidimensional, multicultural e plural. Consideramos que “ao negligenciar a crítica epistemológica da ciência moderna, a teoria crítica, apesar de pretender ser uma forma de conhecimento-emancipação, acabou por se converter em conhecimento-regulação” (SANTOS, 1999, p. 205) e,



enfim, prender-se em uma forma de pensar que não permite apreender a complexidade da Administração educacional/escolar.

Balizamo-nos, portanto, na ideia de que todo conhecimento crítico se origina na crítica do conhecimento e, fugindo da perspectiva existente, concebemos que não é possível estabelecer a “ordem sobre o caos”, mas, também, isto não significa a manutenção da ordem ou a aceitação das coisas como são, antes, a análise crítica que sugerimos assenta-se no “pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe.” (SANTOS, 1999, p. 197).

Implicações para a construção dos objetos de estudo no campo do currículo e da gestão escolar

Resguardadas suas especificidades, a recuperação do percurso teórico dos campos do currículo e da gestão evidenciou pontos semelhantes que se desdobram em desafios interessantes para a construção de objetos de pesquisa na educação que considerem, sobretudo, as demandas das realidades escolares pela compreensão de problemas latentes de seu cotidiano.

A transposição da preocupação técnica para a preocupação política nos dois campos contribuiu, significativamente, para demarcar elementos críticos da práxis educativa escolar, no entanto, o foco no pensamento polarizado, com tratamento específico em binaridades – classe dominante/classe dominada; Estado/comunidade escolar; saber erudito/saber popular – pode limitar nosso olhar no sentido de não permitir compreender a complexidade inerente à vida da escola. Neste sentido, nos dois campos, podemos dizer que o desafio encontra-se em constituir novos horizontes teórico-metodológicos que permitam perspectivar nova relação da pesquisa com o objeto pesquisado. No campo do currículo, as ponderações teóricas realizadas explicitam um caminhar neste sentido, no entanto, os estudos no campo da gestão escolar não nos permitem dizer o mesmo sobre seu tratamento teórico-metodológico.

No momento em que a discussão latente sobre a educação escolar é a qualidade em seu sentido social (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2010)³, nossas discussões indicam como desafios à construção de objetos de estudos na educação o estabelecimento de novos horizontes e relações entre teoria e prática, ou, no limite, do repensar do paradigma científico em educação. Podemos afirmar que pensar a qualidade da educação em tempos de focalização em resultados de aprendizagem – produção dos índices – passa, necessariamente, pela problematização das relações que se constroem e são estabelecidas no interior da escola, o que se desdobraria no descentrar o foco do Estado – do poder de centralizar políticas e práticas – para a compreensão dos sujeitos em sua prática cotidiana de fazer política.

Reconhecendo o caminhar diferenciado dos campos do currículo e da gestão no que respeita ao movimento pós período crítico e na tentativa de reunir os dois campos na proposição de objetos de estudos que apresentem esta concepção de política (ela não se concentra em instâncias superiores, mas é tecida nas relações cotidianas), apontamos como desafios para as pesquisas que analisam políticas educacionais dois pontos principais: o diálogo entre os campos do currículo e gestão escolar que parecem concentrar as preocupações com a qualidade da educação escolar; e o estabelecimento de novos horizontes teórico-metodológicos para a construção de objetos de estudos e, quanto a isso, o campo da gestão pode aprender com o desenvolvimento teórico-metodológico do campo do currículo.

Os desafios estabelecidos indicam uma matriz teórica pós-crítica que problematiza as bases do pensamento crítico, mas entende que não se trata “de um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados” (LOPES, 2013, p. 5). Desta forma, buscamos nos afastar, também, da ideia de gradualismo, em que pressuporia o avanço linear de pensamento, como aquele talvez ocorrido entre os anos 1970 e 1980 no pensamento da

³ Temos alguns autores que discutem a oposição entre qualidade total e qualidade social da educação os quais pontuam que esta diz respeito, necessariamente, ao acesso, permanência e qualidade no sentido de garantia de aprendizagem a todos os alunos (LUCE; MEDEIROS, 2006).



gestão escolar quando o paradigma da especificidade da escola anuncia a superação dos princípios que subsidiavam os escritos anteriores.

Com tais subsídios teóricos, corremos inúmeros riscos os quais podem se manifestar na crítica de nossos pares acadêmicos, entre eles, cabe-nos destacar alguns elencados por Lopes (2013) no campo do currículo, quais sejam: a imprecisão e a despolitização.

Quando nos referenciamos na perspectiva pós-crítica pode parecer bastante imprecisa tal expressão, no entanto, significa, para nós, um conjunto de teorias que problematizam nosso cenário atual, sendo que uma das suas principais marcas pode ser a de “admitir a convivência com a imprecisão e a ambigüidade”, uma vez que consideramos que “a clareza possa vir associada a uma ideia de univocidade e, de forma ainda mais discutível, de autoridade inquestionável de sentido [...]” (LOPES, 2013, p. 4).

Em relação à despolitização, ao problematizarmos a construção teórica da área que culmina com a ênfase na dimensão política, pode sugerir a atribuição de não importância a tal aspecto, no entanto, buscamos uma nova forma de compreender nosso objeto que não seja por oposições binárias - nós/eles; cidadão/não cidadão; certo/errado – (PETERS, 2000, 41) e, com a incorporação de novos registros teóricos, as noções de modelos certos de gestão (no caso, democrático) a serem vivenciados por todas as escolas “em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos é (são) desestabilizado (s).” (LOPES, 2012 *apud* LOPES, 2013, p. 12).

Como demonstrou a pesquisa de Souza (2006), a gestão escolar agregou, nos últimos vinte anos, inúmeros temas em suas pesquisas na tentativa, talvez, de contemplar as diferenças, cada vez mais constantes e significativas, presentes na realidade escolar. Neste sentido, as demandas por uma gestão multidimensional (ou multicultural, ou complexa etc) aumentam, o que não significa despolitização, mas uma resignificação da política que pode ganhar sentido mais amplo ao incorporar, ao instituído, as atividades instituintes. Ou seja, se pensarmos na política e gestão da educação, há uma dimensão que se refere aos atos constituídos na tentativa de regular a atividade da escola, mas a ela são associadas dimensões que fazem de cada



um de nós “atores sociais envolvidos na produção” da gestão educacional/escolar. E, sobretudo, na qualidade da educação escolar.

Do exposto e retomando o título do trabalho, podemos dizer que os desafios postos dizem respeito à construção de ferramentas conceituais que nos destaquem das teorias tradicionais (no caso da gestão, da teoria geral da administração) e das teorias críticas (no caso da gestão, da teoria prescritiva da gestão democrática) na medida em que vamos nos afastar “de explicações universais” e buscar “explicações e narrativas parciais”, situadas no local e no particular. Sobretudo, no questionamento do conhecimento e de seus efeitos de verdade e de poder (PARAÍSO, 2004).

Por fim, cabe ressaltar que tal perspectiva analítica caminha no sentido de pensar as pesquisas para não incorrerem nos “três pecados capitais da prática da ciência da educação”, especificamente, o da “tentação normativa e prescritiva.” (CANÁRIO, 2006, p. 155). Pressupomos que não é possível a transferência simples entre a pesquisa científica e a prática profissional e que “a superação desses ‘pecados’ só é possível a partir de uma concepção das ciências da educação em que estas permitem interrogar práticas, mas não permitem ditar práticas. [...]”.

Referências

ABDIAN, G. Z. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oiko; Brasília: Líber Livro, 2010.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. SP: Difel, 1976.

ARROYO, M. A Administração da Educação é um problema político. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre/RS, v. 1, n. 1, p. 122-129, 1983.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed. 2006.

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. 3. ed. Lisboa/Portugal: Edições ASA, 2003. (Coleção Perspectivas Actuais/Educação).



FELIX, M. F. C. **Administração Escolar**. Problema educativo ou empresarial?, SP, Cortez, 1986.

LOPES, A. C. Democracia das políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, 42(147), p.700-715, 2012.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar**: curso básico. 8. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **RBPAE**, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008.

MURCIA, A. B. Gestão democrática, conselho de escola e qualidade de ensino: a produção da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (2000-2010). **Trabalho de Conclusão de Curso** (Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP/Marília), 83 p., 2015.

OLIVEIRA, R. P e ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão na luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, jan./fev. mar./abr. 2005.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Estudos Culturais, 6).

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar**. São Paulo: FFCL – USP, Boletim 158, 1952.

RIBEIRO, J. Q. Introdução à Administração Escolar (Alguns pontos de vista) In: ANPAE. **Administração Escolar**. Salvador, 1968.

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

RUSSO, D. A.; MAIA, G. Z. A. A escola como objeto de estudo da ciência da educação no Brasil (1990-2005). **RBPAE**. v, 25, n.3, p. 523-541, set/dez. 2009.

SANTOS, B. de S. Por que é tão difícil construir teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, p. 197-215, 1999.



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

SILVA JR., C. A. O espaço da Administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.199-212.

SOUZA, A. R. de. Perfil da gestão escolar no Brasil. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 302 p., 2006.

TEIXEIRA, A. Natureza e função da Administração Escolar. In: Administração Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio interamericano de administração escolar, Edição comemorativa, 1., 1968, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAE, 1968. p. 1-47.