

**GESTÃO ESCOLAR: ENFOQUES
TEÓRICOS, CONCEPÇÕES
E FORMAÇÃO DOCENTE***

<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v22i1.7338>

Eveline da Silva Gontijo Moreira**
Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Resumo: *a gestão escolar é um trabalho de mediação com vistas ao cumprimento das finalidades educacionais, as quais podem assumir sentido destoante de uma orientação filosófica emancipadora. A reflexão sobre a gestão escolar torna-se importante contribuição aos processos de formação docente para o exercício desse trabalho. Entendemos que, sem a reflexão teórica e crítica, a gestão assume um caráter praticista e burocrático, alinhando-se facilmente à lógica neoliberal. Assim, a partir de uma perspectiva crítica, refletimos sobre a gestão escolar, abordando os enfoques teóricos e as concepções a eles associados e aspectos relevantes da formação docente para a efetivação da práxis educativa.*

Palavras-chave: *Gestão escolar. Enfoques e Concepções de gestão. Formação docente. Práxis educativa.*

A escola é uma organização complexa, cujas relações envolvem o contexto político mais amplo e a comunidade externa, ultrapassando, assim, o contexto de ensino e aprendizagem e a comunidade interna, constituída pelos professores, alunos e servidores administrativos.

A gestão escolar é um trabalho de mediação com vistas ao cumprimento das finalidades educacionais, as quais podem assumir sentido

* Recebido em: 13.05.2019. Aprovado em: 15.12.2012.

** Mestra em Educação para Ciências e Matemática, do Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Jataí. Tutora externa do Centro Universitário Leonardo da Vinci e Professora do Ensino Fundamental no Colégio Ápice. E-mail: evelinegmoreira@gmail.com.

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora Titular do Instituto Federal de Goiás. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do IFG, Câmpus Jataí/GO. Pesquisadora vinculada à Redecentro. Coordenadora da Editora IFG desde 2015. E-mail: leidafreitas55@gmail.com*

destoante de uma orientação filosófica emancipadora. Neste sentido, o gestor, como dirigente dos processos educativos, deve compreender o significado da gestão escolar como condição para o alcance dos objetivos e das finalidades educacionais. Conceber a gestão escolar como trabalho educativo da mais alta relevância, por meio do qual são providas as condições necessárias à formação integral dos estudantes. Essa compreensão sobre gestão é possibilitada pela mediação dos conhecimentos teórico-práticos sobre o fazer educativo em suas várias dimensões: pedagógica, didática, ética e política. Entendemos que, sem a reflexão teórica e crítica, a gestão assume um caráter praticista e burocrático, alinhando-se facilmente à lógica neoliberal.

Como contribuição aos processos de formação docente para o exercício da atividade gestora, propomos refletir sobre a gestão escolar, abordando os enfoques teóricos e as concepções a eles associados e aspectos da formação docente para a efetivação da práxis educativa. Para tanto, dividimos o artigo em três seções: na primeira, conceituamos gestão escolar, buscando apreender o sentido que o termo denota no contexto da sociedade capitalista; na segunda, abordamos os enfoques teóricos e as concepções de gestão escolar a eles relacionados; na terceira, apresentamos aspectos da formação docente, considerando que esta tem um papel indispensável na construção dos conhecimentos, atitudes, valores e convicções que fundamentam o trabalho do gestor escolar.

Conceituando gestão escolar

Ao pensarmos nos modos de ação da escola como instituição educativa que desempenha tarefas peculiares com a finalidade de promover o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e afetivas do aluno, devemos considerá-la como instituição social que precisa ser gerida para alcançar os objetivos propostos. A racionalização do trabalho e o esforço humano coletivo constituem meios para a consecução dos objetivos e finalidades educacionais, os quais são assegurados pelas formas de organização escolar.

O termo gestão escolar passou a ser utilizado, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para designar a tarefa daquele que se incumbem da direção do trabalho educativo que ocorre na escola, em substituição à antiga designação de administração escolar. Na legislação, recebeu adjetivação de democrática, isto é, o governo da escola deve ser

entendido como gestão de caráter democrático e participativo (BRASIL, 1988; 1996).

De acordo com Silva (2007, p. 22), os termos administração e gestão têm origem latina: *gerere* e *administrare*, respectivamente. “O primeiro termo significa governar, conduzir, dirigir; o segundo tem um significado mais restrito – gerir um bem, defendendo os interesses daquele que o possui – constituindo-se em uma aplicação do gerir”.

Sobre a finalidade dos usos dos termos administração e gestão, Ferreira (2001, p. 307) esclarece que, embora alguns autores considerem estranho e perigoso aplicar o conceito de gestão à educação, este é um termo “sinônimo de administração e que se instala no mundo pensante com um sentido mais dinâmico, traduzindo movimento, ação, mobilização, articulação”. O autor salienta ainda que, embora existam discordâncias quanto ao seu emprego, o termo exprime “a responsabilidade pela direção e pela garantia de qualidade da educação e do processo educacional em todos os níveis do ensino e da escola”.

Essas conceituações demonstram que os termos são substituídos, assumindo ares de inovação e mudança, mas os sentidos podem permanecer inalterados. Segundo Paro (2005, p. 124), “os trabalhos teóricos sobre a Administração Escolar, publicados no Brasil, adotam, implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista”, a fim de que os objetivos e as metas traçados sejam alcançados. Em relação à gestão escolar, o termo remete ao uso que se faz também no setor empresarial.

Bordignon e Gracindo (2001), ao discorrerem sobre a gestão da educação, alertam para a tendência de transpor para o contexto escolar a teoria da gestão burocrática adotada pelas empresas. Nesse modelo, conceitos como eficiência, eficácia e qualidade total balizam a produtividade para a obtenção de resultados, que passa a ser o objetivo primordial da organização escolar.

Paro (2005, p. 126) é crítico dessa tentativa de identificar a escola como empresa, desde quando se empregava o termo administração escolar. Ele afirma que o que se chama de administração geral não tem o mesmo significado e aplicabilidade no contexto escolar, pois a escola visa à produção do conhecimento que não pode ser facilmente identificado e mensurado. Ademais, a escola não “presta serviço a uma clientela”, mas, sim, lida diretamente com o aluno, indivíduo coparticipante dos resultados obtidos e elemento humano que requer tratamento especial, bastante

distinto dos elementos materiais com os quais lidam as empresas em geral.

O exercício da crítica é importante para não se perder de vista a natureza e o caráter do trabalho educativo, que não pode jamais ser confundido como serviço ou mercadoria. Tendo em vista as finalidades da educação a partir de uma filosofia de valores, como um processo global, contínuo, dinâmico, racional, a escola constitui importante instância de formação humana. Nesse contexto, para o cumprimento das finalidades educacionais escolares, os gestores desempenham tarefa da mais alta responsabilidade, a qual seja conduzir o trabalho educativo que ocorre no espaço escolar.

Conforme Lück (2009, p. 22),

os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Para Libâneo (2015, p. 85, grifos do autor), os termos organização, administração e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muitos parecidos:” Organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; ‘administrar’ é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; ‘gerir’ é administrar, gerenciar, dirigir”.

O autor esclarece que, no âmbito educacional, embora os termos administração escolar e organização escolar sejam utilizados indistintamente ou, ainda, atribui-se maior amplitude a um deles, esses termos caracterizam os “princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros e intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas” (LIBÂNEO,

2015, p.85). Por meio da gestão escolar, devem-se criar condições organizacionais, operacionais e pedagógicas para a efetivação da aprendizagem.

Nessa mesma linha de pensamento, segundo Lück (2009, p. 24), a gestão escolar é

o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Ao trabalhar com atores sociais e suas relações com o ambiente e como sujeitos que constroem a humanidade, Bordignon e Gracindo (2001) mencionam que a gestão da educação gera participação, responsabilidade e compromisso. Para os autores, “[...] a gestão enfatiza a liderança na direção da finalidade, dando ênfase aos processos democráticos e participativos, situados no cotidiano da escola”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 159).

Isso vai ao encontro da seguinte afirmação de Lück (2009, p. 25):

a gestão escolar é um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo. O fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, oralmente e por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos.

Com base nesses posicionamentos teóricos, podemos resumir as exigências ao gestor escolar para a atuação na gestão educacional: conhecimentos científicos; clareza de objetivos profissionais; conhecimento do contexto em que a escola está inserida bem como das reais necessidades educativas do grupo a que pertence.

Além dessas exigências, é importante que o gestor apreenda a própria conceitualização de gestão e os enfoques teóricos dos diferentes conceitos explicitados na literatura pedagógica, como condição imprescindível para o exercício da gestão escolar democrática.

Enfoques teóricos e concepções de gestão escolar

Ao discorrer sobre os princípios da educação e da gestão escolar, Lück (2009) enfatiza que a ação do gestor escolar será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre educação, gestão escolar e seu papel na liderança e organização da escola. Dependendo da concepção de gestão e do enfoque que a fundamenta, as finalidades educacionais serão voltadas ou para a forma de dominação e subserviência difundida pela concepção que reflete os interesses dominantes ou para a atividade educativa de caráter humanizador e emancipador.

Conforme Libâneo (2001), há, essencialmente, dois enfoques diferenciados em relação às finalidades sociais e políticas da educação: o científico-racional e o sociocrítico, os quais apresentam um conjunto de concepções e ideias administrativas que operacionalizam o trabalho do gestor.

No enfoque científico-racional, o poder e a autoridade são valorizados, constituindo formas de dominação e de subordinação. Nessa visão, a organização e a gestão escolar visam ao cumprimento de normas administrativas e curriculares, com prevalência dos aspectos burocráticos e distinção entre os aspectos pedagógicos e administrativos. Nas palavras de Libâneo (2001, p. 96), nesse enfoque, a organização escolar é compreendida como uma “realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficiência e eficácia. As escolas que operam nesse modelo dão muito peso à estrutura organizacional”.

Em contrapartida, no enfoque sociocrítico, o contexto social e as relações humanas são valorizados. A escola é vista como um espaço onde as relações interpessoais democráticas acontecem. Esse enfoque “vê a organização escolar basicamente como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas, o contexto sócio-político etc.” (LIBÂNEO, 2001, p. 96).

Além desses dois, há um terceiro enfoque que vem se desenvolvendo com base na teoria histórico-cultural da atividade, no qual “se

destaca uma relação dinâmica entre as estruturas de organização do sistema escolar e atuação das pessoas” (LIBÂNEO, 2015, p. 220). O autor esclarece que o reconhecimento do papel das práticas socioculturais e institucionais na prática pessoal e profissional das pessoas acontece ao mesmo tempo em que o caráter transformador da atividade humana se acentua. Neste sentido,

as ações humanas podem alterar o comportamento das pessoas nas organizações, ainda que se reconheça o peso substantivo delas nas pessoas. Esta visão da organização escolar não desconsidera a necessidade das escolas serem bem geridas, de funcionarem bem, de contarem com recursos físicos e materiais, visando promover boas condições e meios para a aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2015, p. 220).

Libâneo (2015) afirma que esse terceiro enfoque acrescenta uma compreensão mais ampla da função educativa das formas de gestão e organização escolar, pois considera todo o contexto escolar (organização escolar e gestão, relacionamentos interpessoais, rotinas administrativas, espaço físico, tomada de decisões, etc.) como prática educativa. As escolas são concebidas, nessa perspectiva, como espaços de formação, enfatizando-se o papel dos aspectos sociais, culturais e institucionais na motivação e na aprendizagem.

Considerando esses enfoques e suas implicações na prática educacional, faz-se necessário que o gestor escolar, como educador que também é, conheça os desafios que a sociedade apresenta e reconheça a escola como instituição formadora de homens e mulheres trabalhadores, o que exige também conhecer os variados aspectos que envolvem a educação, tais como objetivos, fundamentos, princípios, diretrizes, características pertinentes a todo processo de ensino e aprendizagem. Não somente para gerir bem, mas, inclusive, para encontrar formas de resistência ao sistema de monopólio de riqueza e de distribuição desigual do capitalismo, que se reflete na educação brasileira. Conforme Lück (2009, p. 17), o gestor

é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado

possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

Um conhecimento de fundamental necessidade é o relativo às atribuições do gestor. Libâneo (2001, p. 102) elenca um conjunto de ações a serem desempenhadas pelo dirigente:

o diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade.

Outro conhecimento é o relacionado à natureza da gestão escolar. De acordo com Lück (2009), a natureza da gestão escolar contempla as dimensões de organização e de implementação:

as dimensões de organização dizem respeito a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Elas objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. Elas diretamente não promovem os resultados desejados, mas são imprescindíveis para que as dimensões capazes de fazê-lo sejam realizadas de maneira mais efetiva.

Essas dimensões envolvem a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e avaliação das ações promovidas na escola, e a gestão de seus resultados de modo que todas as demais dimensões e ações educacionais sejam realizadas com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social.

As dimensões de implementação são aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Elas se propõem a promover transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance educacional (LÜCK, 2009, p.26 grifo da autora).

Essas dimensões envolvem a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da

cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social. Tais aspectos são intrínsecos às concepções de gestão escolar.

De acordo com Libâneo (2001, p. 100), “as concepções de gestão escolar refletem, portanto, posições políticas e concepções de homem e sociedade”. Ao considerarmos a escola como organização a serviço da sociedade capitalista, sua gestão tende a articular o sistema educativo às exigências do “mercado de trabalho”. O posicionamento político vigente constitui requisito prévio para a consecução dos objetivos educativos e acaba influenciando, assim, a prática dos gestores escolares, que gerenciam as escolas buscando equacionar mais os conflitos sociais do que as questões pedagógicas.

Libâneo (2001, p. 97) apresenta quatro concepções de gestão escolar que se articula aos enfoques anteriormente abordados: a técnico-científica (ou funcionalista), a autogestionária, a interpretativa e a democracia participativa. A concepção técnico-científica apresenta ideias administrativas que se assentam no enfoque científico-racional; as concepções autogestionária, interpretativa e democracia participativa, no enfoque sociocrítico.

A concepção técnico-científica baseia-se na hierarquia de cargos e funções e tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial. É conhecida como gestão da qualidade total; apresenta a característica da divisão técnica do trabalho escolar com o poder centralizado no diretor; estabelece comunicação linear hierárquica; enfatiza as tarefas em detrimento das pessoas e valoriza os procedimentos burocráticos em detrimento dos objetivos específicos.

Já a concepção autogestionária baseia-se na ideia de responsabilidade coletiva, com acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição; rejeita a direção centralizada; enfatiza as inter-relações, as decisões coletivas por meio de reuniões, assembleias; defende a eliminação da autoridade e do poder; estabelece vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social; busca a auto-organização do grupo de pessoas por meio das eleições e alternância no exercício das funções; recusa normas e sistemas de controle; incentiva a contestação ao poder instituído.

A concepção de organização escolar interpretativa privilegia a ação organizadora como valores e práticas, embasando-se nas experiências subjetivas. Considera a escola como uma realidade socialmente construída, valorizando a atuação dos sujeitos envolvidos no contexto educativo.

Quanto à concepção democracia participativa, Libâneo (2001, p. 99) afirma que este modelo, atualmente,

tem sido influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura. Esta corrente afirma que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras, dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros.

Essa concepção sustenta uma forma coletiva de gestão em que as decisões operacionalizadas diferenciam função de saberes, são coletivas e discutidas publicamente e as competências são delegadas e avaliadas sistematicamente; baseia-se na busca de objetivos comuns assumidos por todos; valoriza a qualificação e a competência profissional; busca objetividade no que tange a aspectos específicos, organização e gestão, acompanhamento e avaliação sistemáticos que visam à reorientação e acompanhamento do trabalho; valoriza a iniciativa e a participação de todas as pessoas da escola e das que se relacionam com ela; valoriza a participação da comunidade escolar; concebe a docência como trabalho interativo; admite a construção coletiva de objetivos e do funcionamento da escola.

De acordo com esse modelo de gestão, é necessário que o gestor repense frequentemente os métodos utilizados para garantir o funcionamento da escola, reforçando a criticidade do processo e favorecendo o crescimento cognitivo e o desenvolvimento das capacidades individuais dos educandos, bem como o fortalecimento dos vínculos de toda a comunidade escolar.

De fato, a organização e gestão referem-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos físicos e materiais, os conhecimentos e as qualificações práticas do educador, as relações humano-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar. Tudo em função de atingir os objetivos. Ou seja, como toda instituição, as escolas buscam resultados, o que implica

uma ação racional, estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo (LIBÂNEO, 2001, p. 106).

Podemos afirmar que as concepções de gestão estão intrinsecamente ligadas à concepção de homem, trabalho, educação e aos conhecimentos históricos sistematizados que o gestor possui. Paro (2005), ao tratar da relação entre administração escolar e transformação social, salienta que a atividade administrativa constitui a utilização racional de recursos para a realização de fins e está sujeita a múltiplas determinações sociais e que, dependendo dos objetivos aos quais ela serve, poderá atender ou aos interesses de manutenção da ordem ou aos interesses de transformação social.

A formação do gestor escolar pela e para a práxis

No contexto capitalista e de subserviência aos organismos internacionais – organismos multilaterais responsáveis pela integração, inter-relação e acordos envolvendo vários países, com atuação tanto em aspectos tanto econômicos quanto sociais –, que investem recursos financeiros na educação e fiscaliza os resultados escolares, o gestor escolar é tolhido de ser professor e de exercer o papel, inerente à sua profissão, de agente de transformação social. Ele permanece entre pressões: seu trabalho deve buscar atender às reivindicações da escola e da comunidade e ainda aos interesses dominantes.

A reflexão sobre as concepções de gestão assinala a necessidade de que as práticas de organização e de gestão escolar se voltem para a formação dos alunos, para a qualidade social da educação, o que exige que o trabalho dos professores seja pautado pela transformação e mudança qualitativa tanto do conhecimento quanto da realidade histórica.

A concepção marxiana de trabalho, como atividade ontológica, criadora e eminentemente social, contempla a educação, compreendida como prática social necessária à existência humana. Por meio da escola e do trabalho docente, a educação se materializa como prática de formação humana para dada sociabilidade.

A função social do professor relaciona-se à da escola. A escola é uma instância social que, dentre outras, tem papel mediador em um projeto

de sociedade. O projeto pode ser conservador ou transformador e, por isso, também contraditório entre formar para o mercado de trabalho ou para uma perspectiva omnilateral. Nesse sentido, a função básica da escola deve ocupar-se da formação do sujeito capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive, e oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. As aprendizagens devem constituir-se em instrumentos e habilidades para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação das informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o tanto para a inserção no mundo do trabalho quanto para a intervenção crítica e consciente na realidade (SILVA, 2011, p. 24).

Não podemos negar que a lógica de produção do trabalho capitalista atinge sobremaneira o trabalho docente. Conforme Silva (2011), sob essa lógica, o trabalhador docente domina uma parcela mínima do ato pedagógico, perdendo sua autonomia.

A questão do trabalho docente subordinado ao mercado capitalista acontece na medida em que se aprofunda a divisão do trabalho na escola. Essa separação não só se aprofunda com o avanço do capital, como também os trabalhadores da educação deixam de ser trabalhadores assalariados para ser trabalhadores parcelares, expropriados do seu derradeiro privilégio: a posse do saber escolar através das mudanças no sistema educativo, que passa de um trabalho artesanal da escola tradicional para o trabalho parcelado dividido. O resultado principal desta mudança é a separação entre o produto e o processo de produção (SILVA, 2011, p. 17).

Não obstante a alienação que o capitalismo produz na dimensão da subjetividade docente e do próprio trabalho, é possível que, pelo seu trabalho, o docente materialize a práxis educativa transformadora. Considerando o trabalho docente como uma forma específica de trabalho, ele é compreendido como práxis e, dessa forma, como ação transformadora.

O conceito de práxis remete à ideia de trabalho. O trabalho, conforme discutimos, é uma atividade eminentemente humana

por meio da qual o homem transforma suas condições de existência e produz sua hominização e humanização, adequando suas ações a finalidades [...] e a objetivos que visam à transformação do mundo natural e social e da própria natureza humana (QUEIROZ, 2016, p. 161).

Compreendido assim, o trabalho docente é,

em sua demarcação ontológica, trabalho produtivo de natureza não material, cuja referência é o saber sistematizado, construído pela experiência humana em sua atividade prático-material ao longo do tempo e cuja finalidade é potencializar os sujeitos para continuar o processo de criação de novos saberes e da própria atividade material. [...] Poderíamos dizer, então, que o produto de seu trabalho – de natureza imaterial – é o homem tornado humano, o homem singular tornado genérico. O trabalho docente é, assim, trabalho de transformação, práxis (QUEIROZ, 2016, p. 169).

A transformação que o trabalho docente opera abrange todos os sujeitos envolvidos no processo educativo: aluno e professor. Isso se dá pela mediação do conhecimento, que “provê o sujeito, que se relaciona com o mundo objetivo pela prática social, de elementos não materiais – conhecimentos, ideias, valores, atitudes, sentimentos, signos – que só podem ser apropriados por meio da práxis educativa e que são necessários à prática transformadora” (QUEIROZ, 2016, p. 163).

Ao considerarmos a formação docente para esse trabalho de mediação – o qual integra o trabalho do gestor – defrontamo-nos com as duas perspectivas epistemológicas que fundamentam as práticas de formação inicial e continuada de professores: a epistemologia da prática e a da práxis.

Segundo Duarte Neto (2013, p. 50):

A epistemologia da prática baseia-se na compreensão de que o mundo resume-se às nossas impressões sobre ele, às nossas vivências cotidianas. Nivelam-se o mundo, reduzindo o cognoscível à experiência sensível, aos limites do empírico. Com estratégias às vezes diferentes de abordagem a respeito do trabalho e da formação docente, pautam-se todos numa crítica ao que denominam de racionalidade técnica, com especial destaque para o tipo de

conhecimento e os procedimentos metodológicos que esse modelo de ensino sugere como mediador da formação. Advogam que a reflexão é um importante instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação e veem na reflexão sobre a prática a estratégia que pode superar a racionalidade técnica. A ênfase nessa reflexão deve-se, segundo os pensadores desse ideário, pelo fato de o professor trazer em si um tipo de conhecimento que convencionaram denominar de pensamento prático.

Para essa epistemologia, a teoria e a prática educativa são aspectos dissociados. A teoria perde seu valor formativo, devendo restringir-se aos conceitos e às técnicas para desenvolvimento da competência técnica do profissional, isto é, para o saber fazer e para o aprender a aprender. A prática adquire primazia no processo de aprendizagem, por meio da qual o professor deve aprender a fazer e a resolver as situações práticas. É o que podemos chamar, como Noronha (2010), de “pedagogização da vida cotidiana”. Nessa concepção, os professores dominam um conhecimento do tipo estritamente prático, pobre do ponto de vista do conhecimento teórico.

A pedagogização da vida cotidiana tem como suporte um tipo de proposta de formação de professor e do aluno baseada nas competências individuais no interior de uma epistemologia da prática, e do deslocamento dos métodos de ensinar para os métodos de aprender ou de aprender a aprender para ser fiel à política educacional que vem sendo traçada desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 [...] (NORONHA, 2010, p. 18).

Em oposição à epistemologia da prática, a categoria da práxis associa a teoria à prática, considerando ambas proporcionalmente necessárias e importantes. A teoria diz respeito não a si mesma, mas à prática social que produz a realidade. Sua referência é a prática, com vistas na transformação da realidade. Numa formação de base epistemológica praxica, teoria e prática formam uma unidade articuladora de conhecimentos de duas ordens: o conhecimento advindo da experiência e o conhecimento científico social e historicamente produzido na e pela práxis. Desse modo, ainda conforme Noronha (2010, p. 19):

Não se trata, portanto, de negar o cotidiano da prática do professor caracterizando-o simplesmente como o lugar do senso

comum (vivência), em contraposição a uma perspectiva teórico-acadêmica que este deveria adquirir para entender e dar sentido à experiência. A prática cotidiana do professor constitui sem dúvida a possibilidade concreta de construção do conhecimento e da síntese entre o conhecimento tácito e o conhecimento científico. A prática representa a possibilidade e o limite de construção de uma práxis transformadora na medida em que contém todos os elementos históricos de afirmação dos sujeitos no mundo abrindo a possibilidade de se construir e trabalhar com os conhecimentos socialmente significativos. Ao desenvolver uma prática pedagógica que consiga superar tanto o ativismo pedagógico quanto o teoricismo vazio e o voluntarismo político o professor pode contribuir para introduzir elementos de ruptura no monopólio do conhecimento, que caracteriza o funcionamento do capitalismo.

Assim, enquanto a epistemologia da prática ocupa-se com os aspectos eminentemente práticos da formação, distanciando a teoria da prática e, sobretudo, defendendo a reflexão como um instrumento de pensamento-ação de caráter mecanicista, a epistemologia da práxis enfatiza a construção do conhecimento científico, crítico e emancipador, pela estreita relação entre teoria e prática, com vistas na compreensão e intervenção no mundo natural e social.

As políticas educacionais de cunho neoliberal têm dado, cada vez mais, proeminência aos processos de formação exclusivamente práticos. Conforme constata Silva (2011, p. 21), “a formação do professor é vista como algo prático. Nesse contexto, a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se à formação teórica, em algumas propostas, um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância”. Romper com a instauração deste paradigma que desmerece a teoria em razão da prática constitui um desafio. Para resistir às determinações socialmente impostas e promover as transformações sociais almejadas, o gestor escolar precisa desenvolver uma consciência crítica e, para isso, o conhecimento teórico é premissa básica. Nesse sentido, é preciso clareza de que

só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é

preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora [...] (SILVA, 2011, p. 22).

O gestor escolar deve, pois, propiciar por meio de seu trabalho uma educação que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos sociais envolvidos no processo educativo, bem como necessita compreender que, “na perspectiva da práxis, a intencionalidade educativa não pode lograr outra finalidade senão a transformação, a mudança qualitativa das condições objetivas que possam servir à emancipação dos sujeitos e, conseqüentemente, à modificação da própria sociedade” (QUEIROZ, 2016, p. 164). Deve, ainda, preocupar-se com sua própria formação, buscando elevar seu conhecimento sobre a realidade do plano do senso comum para o plano da consciência filosófica, o que exigirá um exercício de reflexão teórica cada vez mais rigoroso e metódico.

Na efetivação da práxis educativa, o professor que exerce a gestão, unindo-se a outros docentes, deverá buscar romper com a exploração e desvalorização difundida pelas políticas educacionais. Nesse sentido, a concepção de gestão mais adequada é a que materializa a participação democrática de todas as pessoas da escola e das que se relacionam com ela e concebe a docência como trabalho de múltiplas interações. Conforme sintetiza Libâneo (2001), nesse modelo de gestão, quando o gestor repensa os métodos utilizados para garantir o funcionamento da escola, a criticidade do processo é reforçada e o crescimento cognitivo é favorecido.

Por meio de uma gestão participativa e democrática, poderá resistir à sujeição da atividade educativa ao atendimento dos interesses mercadológicos e contestar as formas de alienação que subordinam a educação ao processo produtivo capitalista, com seu dissimulado discurso de qualidade.

Considerações finais

Ao revisitarmos a teoria educacional sobre gestão escolar, percebemos que a escola apresenta um grande potencial de estabelecer os nexos que o sistema capitalista deseja, cabendo ao gestor escolar a efetivação dos ideais neoliberais. Mas, dada a contradição como categoria ontológica da realidade, a escola pode se constituir espaço de resistência e luta contra as formas de alienação impostas pelo sistema capitalista, cabendo aos mesmos atores a efetivação de práticas libertadoras e transformadoras.

A concepção de gestão que resulta em transformação social é aquela pautada na democracia e na participação da comunidade escolar, considerando a importância da participação para o desenvolvimento da autonomia e da emancipação social e política dos sujeitos.

Refletir sobre as concepções de gestão e aspectos relativos à formação do gestor oportunizam cotejar os saberes acadêmicos com aqueles eminentemente práticos, a fim de produzir conhecimento, autoconhecimento e transformação.

Os professores que atuam na gestão escolar devem se reconhecer como agentes de transformação da realidade e assumir a atividade docente como práxis educativa, por meio da qual poderão confrontar a hegemonia e a perversa lógica do capital.

SCHOOL MANAGEMENT: THEORETICAL APPROACHES, CONCEPTIONS AND TEACHER FORMATION

Abstract: *the school management is a mediator with a view to the fulfilment of the educational purposes, which may take a resounding sense of a philosophical orientation Liberator. The reflection on the school management becomes important contribution to the processes of teacher training for the performance of that work. We believe that, without the theoretical reflection and criticism, the Administration assumes a character praticist and bureaucratic, aligning the neoliberal logic easily. Therefore, from a critical perspective, we reflect on the school management, addressing the theoretical approaches and concepts associated with them and relevant aspects of teacher education for the completion of the educational praxis.*

Keywords: *School management. Approaches and management Concepts. Teacher education. Educational praxis.*

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22.abr. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22.abr. 2018.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela

da S. (orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE NETO, José Henrique. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 21, p. 48-69, 2013.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6.ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. *QUAESTIO*, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. O trabalho docente e sua dupla determinação. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs). *Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação*. São Paulo: Mercado das Letras, 2016, p. 151-176.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. *Educação em Revista*, Marília, v.8, n.1, p.21-34, 2007.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-3, jan./abr. 2011.