

DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA AS PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO/ GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR*

GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN¹
PAULO HENRIQUE COSTA NASCIMENTO¹
NATHÁLIA DELGADO BUENO DA SILVA¹

RESUMO: O objetivo é analisar desafios às pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. Para tal, procedemos à identificação dos resultados de estudos que diagnosticam a produção da área para, em seguida, explicitar alguns referenciais presentes nas pesquisas e, finalmente, lançar os limites deles e os desafios que lançam para o avanço na produção do conhecimento na área. De modo geral, apontamos como desafio o aprofundamento conceitual da área com a busca de novos horizontes teóricos que nos possibilitem compreender a complexidade da administração/gestão educacional/escolar, no sentido de interrogá-las e não prescrever suas práticas.

Palavras-chave: Administração escolar. Gestão escolar. Desafios teórico-metodológicos.

THEORETICAL-METHODOLOGICAL CHALLENGES FOR RESEARCH ON EDUCATION/SCHOOL MANAGEMENT/ADMINISTRATION

ABSTRACT: The goal is to analyze challenges to research in education/school management/administration. To do this, we proceed to the identification of the results of studies that diagnose the area of production to then explain some references present in research and ultimately launch their limits and challenges that cast for advancement in knowledge production in the area. In general, we aim to challenge the conceptual deepening of the area with the search for new theoretical horizons that allow us to understand the complexity of education/school management/administration, to interrogate them and not to prescribe their practices.

Keywords: School administration. School management. Theoretical and methodological challenges.

*Este artigo é resultado de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

¹Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Programa de Pós-graduação em Educação – Marília (SP), Brasil. E-mail: graziela.maia@gmail.com

DOI: 10.1590/ES0101-73302016154123

LES DÉFIS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES POUR LA RECHERCHE RELATIVES À GESTION DE L'ÉDUCATION/SCOLAIRE

RÉSUMÉ : L'objectif de cette étude est d'analyser les défis à la recherche en gestion de l'éducation/scolaire. Pour ce faire, on a identifié des résultats des études qui diagnostiquent le domaine de la production pour expliquer ensuite quelques références présentes dans la recherche et finalement présenter les limites et les défis qui jettent pour l'avancement de la production de connaissances dans le domaine. En général, on vise à contester l'approfondissement conceptuel en cherchant nouveaux horizons théoriques qui nous permettent de comprendre la complexité de l'administration/gestion de l'éducation/scolaire, de les interroger au lieu de prescrire la pratique.

Mots-clés: l'administration de l'école. La gestion de l'école. Défis théoriques et méthodologiques.

Introdução

A construção deste artigo foi motivada por diversas razões que consideramos pertinentes descrever para visualizarmos o caminho percorrido até este momento, que nos permitiu chegar a importantes constatações e, ao mesmo tempo, lançou-nos novos desafios e questões voltados à pesquisa em administração/gestão educacional/escolar, tanto no campo teórico como no prático.

Em pesquisa realizada no primeiro decênio dos anos 2000, diversos integrantes de nosso grupo de pesquisa contribuíram com dados relevantes coletados por meio de estudos de iniciação científica, mestrado e doutorado. Naquele momento, nosso objetivo era analisar questões históricas e atuais relacionadas à formação, função e formas de provimento do cargo do diretor de escola e suas possíveis implicações na qualidade de ensino da escola pública, problematizando a literatura da área e a tencionando com as propostas e práticas da administração/gestão da educação no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas. Referente a esse projeto coletivo, entre as conclusões destacamos a necessidade de reacender a discussão iniciada nos anos 1960 a respeito da formação inicial do diretor de escola, para que este possa interagir de forma propositiva com as diretrizes da política educacional. Essa conclusão baseou-se em nossa preocupação de que a administração/gestão não se feche em si mesma, pois, para que esteja a serviço dos fins educacionais, os diretores têm de conhecer de quem e por quem são pensados os fins, a serviço de quem está, seus limites e reais possibilidades de atuação (ABDIAN; HOJAS; OLIVEIRA, 2012; ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013).

Teoricamente, defendemos, naquele momento, a necessidade de construção de um *corpus* teórico específico que pudesse fornecer sustentação consistente à prática da administração/gestão escolar, no entanto, indicamos que deveríamos percorrer caminhos diferentes daqueles que estiveram presentes na área. Em decorrência, constatamos que as reais possibilidades de construção do conhecimento em administração/gestão escolar encontram-se no cotidiano das escolas.

Uma das pesquisas, realizando um estudo comparado entre escolas de dois estados brasileiros, justamente porque apresentam formas diferentes do provimento do cargo de diretor de escola, indicou, além dos elementos presentes na pesquisa coletiva, questões importantes relacionadas, sobretudo, à qualidade da educação, que emergiram do contraste do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas com diretores eleitos e das escolas com diretores concursados, nas quais as primeiras apresentaram um baixo índice e, as segundas, alto índice. Esses elementos permitiram que o grupo considerasse fundamental atrelar à discussão da administração/gestão escolar as questões relacionadas à qualidade do ensino, o que é bastante coerente com as discussões teóricas da área que concebem a administração/gestão como mediação para se atingir fins (PARO, 1986), ou seja, novamente constatamos a necessidade de discutir quais são, como e quem determina os fins da educação. Oportunamente, neste momento, fomos convidados a integrar um projeto em rede do Observatório da Educação no qual trabalhamos durante os anos de 2011 a 2014, com pesquisadores de iniciação científica, professores da educação básica, mestrandos e doutorandos, discutindo as relações entre os indicadores de desempenho, a gestão e a qualidade do ensino.

O grupo buscou elementos teóricos e práticos que permitissem compreender as relações construídas entre gestão e qualidade e identificou que, no âmbito teórico, há críticas às políticas educacionais que atrelam qualidade à produção de índices e também às práticas escolares, sobretudo de gestão, que reproduzem essas diretrizes. No campo empírico, diagnosticou que a gestão, como organização do trabalho na escola (MACHADO, 2000) e/ou como utilização racional de recursos para se atingir fins determinados (PARO, 1986), vem se constituindo para o alcance de resultados/índices, lançando mão de estratégias, inclusive, não coerentes com a práxis pedagógica. No entanto, o contato com o público — pais, alunos, professores, funcionários — permitiu identificar que a concepção de qualidade não se atrela diretamente aos resultados mensuráveis. As falas dos diferentes integrantes evidenciam contradições e expectativas de que a escola venha a se constituir de outra forma. Portanto, as análises indicaram pontos de convergência com nosso referencial teórico (SILVA JR; FERRETTI, 2004; LIMA, 1998) que afirma, entre outros elementos, possibilidades da escola construir sua autonomia, no limite das imposições, nos modos de pensar e fazer seu processo pedagógico. Isso se manifestou negativamente porque as diferentes realidades nos mostraram estratégias pouco ou nada pedagógicas, tais como treinamento de bons alunos e capacitação de professores de acordo com sistemas apostilados, mas, ao mesmo

tempo, positivamente, porque se podem agir dessa forma, podem, também, ser infieis à lógica empresarial que vem se impondo a elas.

Todo esse percurso de pesquisa nos explicitou pontos de convergência entre os integrantes do grupo, os quais se colocaram e se colocam, durante o processo de pesquisa, como pesquisadores em construção. A postura autocrítica de nossa inserção na área permitiu que questionássemos a própria construção da qual participamos, principalmente a forma que ela vem tomando e as relações que estabelece entre teoria e prática.

Considerando esse histórico de pesquisa e inserção na área da administração/gestão educacional/escolar, temos como objetivo neste texto analisar desafios teórico-metodológicos aos pesquisadores em administração/gestão educacional/escolar. Para tal, procedemos à identificação dos resultados de diversas pesquisas que diagnosticam a produção da área para, em seguida, explicitar alguns referenciais presentes nas pesquisas e, finalmente, lançar os limites deles e os desafios que apontam para o avanço na produção do conhecimento em administração/gestão educacional/escolar. Não desconsiderando o debate sobre a mudança terminológica na área (administração ou gestão; educacional ou escolar), optamos por grafá-las juntas quando falamos por nós e as identificar de forma fiel aos autores que nos referirmos no corpo do texto.

Elementos constituintes da administração/ gestão educacional/escolar

Do ponto de vista teórico, as pesquisas de Hojas (2011), Nascimento (2014), Ortega (2014) e Barbosa (2014) e as publicações de Abdian, Hojas e Oliveira (2012) e de Abdian, Oliveira e Jesus (2013) constataram que a construção do conhecimento em administração/gestão educacional/escolar se fez de forma binária. Até os anos 1980, apesar de ter existido pensamento contrário (TEIXEIRA, 1968), a base teórica dos estudos foi a teoria administrativa empresarial, representando tal vertente autores clássicos da área (RIBEIRO, 1952; 1968; ALONSO, 1976; LOURENÇO FILHO, 2007). No âmbito nacional, a abertura política e o processo de (re)democratização da sociedade e, especificamente, a criação dos programas de pós-graduação em educação permitiram que o referencial crítico fosse incorporado aos estudos de educação e a administração escolar, de um caráter eminentemente técnico, passa a se constituir, nos escritos acadêmicos, como ato político a serviço da transformação social (ARROYO, 1983; PARO, 1986; FELIX, 1989).

A constatação da possibilidade da administração escolar se constituir como elemento importante para a transformação da sociedade adveio da desconstrução anterior que não diferenciava o processo pedagógico do processo fabril, portanto, a especificidade do primeiro passa a ser o foco da atenção dos autores que defendem o novo paradigma, subsidiado em abordagem marxista¹.

A constituição da administração/gestão a partir de um modelo binário, particularmente, motivou-nos à construção de problemas que se constituíram, para nós, desafios a serem discutidos por pesquisadores da área².

A busca por autores que permitissem a identificação de registro que fugisse de tal constatação instigou Nascimento (2014) a realizar a análise do livro de Sander (2007) que, ao fazer o que denomina de genealogia do conhecimento em administração escolar, constrói um paradigma multidimensional que procura pensar de forma diferente do que fora construído até então pela área. O objetivo de Nascimento (2014) foi o de analisar as contribuições que Deleuze pode oferecer para o conhecimento em administração/gestão escolar, especificamente para a perspectiva dos estudos sobre o cotidiano, sendo a perspectiva de Sander (2007) problematizada, justamente porque anuncia a multidimensionalidade, mas se desenvolve com os mesmos elementos presentes nas perspectivas anteriores.

Nascimento (2014, p. 65) explicita a forma que a mudança de paradigma é posta pelos autores de administração escolar e identifica o desenvolvimento dos estudos sobre o cotidiano escolar como uma nova possibilidade de construção do conhecimento na área. No entanto, o seu referencial teórico permitiu constatar que: tais estudos reproduzem um dos “lados” do paradigma, qual seja, o da especificidade da administração escolar construído com base na teoria da gestão democrática; e a genealogia de Sander (2007) também não foge à dualidade. Por tais razões, “as duas perspectivas estratificam a Administração Escolar de maneira que impõem um modo de análise que faz parte da constituição da verdade” e, conseqüentemente, “a teoria da Administração Escolar no Brasil tem se produzido e reproduzido suas próprias ideias na medida em que possuem um discurso democrático e uma prática do endividamento e da segregação que deixa de lado os sujeitos da qual, em todo momento, afirmam, protagonizam e validam incansavelmente”. Tais considerações podem ser somadas às análises de outras pesquisas.

Maia (2008) analisou a produção da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) entre os anos de 1983 e 2005, no que tange às categorias administração e gestão, constatando que houve contribuição dessa publicação para a área na medida em que foi detectável o 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. Russo e Maia (2009), partindo dos pressupostos apontados por Nascimento (2014) e também por Maia (2008) de que há 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) nas realidades escolares. Ou seja, o conhecimento produzido nos livros referencia-se em uma teoria democrática, mas para constatarem a sua inexistência na realidade do campo empírico.

O trabalho de Murcia (2015) realizou levantamento, sistematização e análise dos artigos publicados na RBPAAE (2000-2010), que tratam especificamente da gestão democrática, e suas considerações caminham ao encontro das anteriores no que se refere, 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 que tendenciam a conclusões semelhantes: há mais limites do que possibilidade da 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.

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. De um total de 514 pesquisas analisadas, 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)

Assim como os 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).

De forma geral, podemos constatar que a mudança de paradigma da gestão empresarial para a gestão que considera a especificidade da escola, norteada 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 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. (RUSSO, 2004, p. 40)

Com os estudos citados, podemos afirmar que há predominância, no âmbito da teoria publicada sobre administração/gestão educacional/escolar, do paradigma da especificidade da escola, no entanto, isso não influenciou diretamente, conforme indicado por Russo (2004), a transformação da realidade escolar. Fato esse exposto pelas próprias pesquisas que se subsidiam em tal teoria. A partir dos dados das pesquisas, pressupomos que existam elementos constitutivos da teoria que a impedem de voltar-se para si, em um processo autocrítico, no sentido de lançar novos horizontes para seu modo de pensar o conhecimento e sua própria construção.

Tal pressuposição pode ser problematizada a partir da própria literatura da área: primeiramente, a perspectiva empresarial protagonizada, em tempos históricos diferentes, por Alonso (1976) e Mello (1993), pressupunha, respectivamente, que os problemas da educação se constituíam por falhas de natureza administrativa e que é necessário um “novo padrão de gestão” que venha solucionar os problemas de ineficiência da escola; posteriormente, a perspectiva da especificidade da escola protagonizada, também em tempos históricos diferentes, porém contínuos (de meados dos anos 1980 até os dias atuais), atribui à gestão

democrática a saída para os diferentes problemas que enfrenta a escola pública da atualidade. Compreendendo as diferenças radicais de referenciais teóricos das duas teorias, questionamos se a lógica não é semelhante: a teoria dizendo exatamente qual a saída para os problemas da prática. Embebidos nesse modo de pensar, enfim, questionamos: do ponto de vista teórico, é possível pensarmos diferente do que pensamos até o momento? Nesse sentido, demarcamos que, para nós, não é suficiente a mudança teórica (empresarial/conservadora para a democrática/progressista) e/ou metodológica (pesquisa teórica para pesquisa com coleta de dados empíricos no cotidiano escolar) se não nos voltarmos para nosso modo de construir o conhecimento e de interagir com o cotidiano escolar.

Como nosso horizonte se delineou no sentido de (re)pensar as relações históricas entre teoria e prática na construção do conhecimento em administração/gestão educacional/escolar, é necessário também problematizarmos as principais diretrizes políticas da educação que incidiram diretamente no campo.

A mudança paradigmática aconteceu no bojo do processo de redemocratização da sociedade e a acompanharam conquistas legais históricas, sobretudo a afirmação da gestão democrática como princípio da educação pública (BRASIL, 1988; 1996). Destacamos, também, a constituição de inúmeros sistemas municipais da educação que trouxeram reais possibilidades de vivências democráticas da educação e escolar (WERLE; THUM; ANDRADE, 2008). No entanto, compartilhamos da literatura, praticamente consensual, que destaca a inserção de diretrizes economicistas para a educação, principalmente em meados dos anos 1990, no sentido de nortear o modo de organização dos diferentes sistemas da educação e das escolas (SILVA JR, 2002; KRAWCZYK, 2008; OLIVEIRA, 2008).

Em termos de diretrizes políticas para os sistemas e para as escolas, vivenciamos contradição explicitada por ênfase ao alcance de resultados, sendo incentivados mecanismos de meritocracia e competitividade, imprimindo à gestão perfil gerencialista e, ao mesmo tempo, possibilidades democráticas vivenciadas na eleição de diretores, conselhos municipais e escolares, com a participação da comunidade nos processos de tomada de decisão. Portanto, a realidade apresentada nos parece indicar complexidade de sua constituição que merece, de nossa parte, a busca por novos referenciais, que nos permitam fazer dialogar teoria e prática em busca de novos horizontes para construção do conhecimento em administração/gestão educacional/escolar.

Em busca de novos horizontes teóricos

Estes resultados de pesquisa não são somente fruto de uma postura autocrítica consciente de inserção no campo, mas também de uma hipótese que nos acompanhava desde a guinada de 2011. Não era a de que o conhecimento

não avançou ou deveria avançar, nem de que o conhecimento produzido até ali era bom ou ruim. Tratava-se de uma hipótese inconsciente que garantia nossa inserção política no campo: o conhecimento e seu avanço não estão prontos e homogêneos para serem descobertos delineando seu progresso, mas fragmentados e heterogêneos para serem construídos delineando sua dispersão.

Essa hipótese e as constatações sobre o desenvolvimento teórico nos instigaram a discutir os rumos da teoria crítica do campo da administração/gestão educacional/escolar e as dificuldades de ela se construir de forma a estabelecer novas relações entre teoria e prática, que fujam ao modelo prescritivo.

Isso porque esses acontecimentos nos permitiram ricas experiências de discussões, de pensamentos e reflexões com vários autores no grupo de pesquisa, na sala de aula, em eventos e escritos que, por consequência, levaram-nos a algumas constatações, além dos resultados de pesquisa, acerca de elementos que descentralizam a ideia de crítica presente no campo da administração/gestão educacional/escolar.

Dois desses elementos estão nas experiências que tivemos com o pensamento de Michel Foucault (1982). O primeiro é a abertura para as multiplicidades na genealogia. Foi de enorme contribuição discutir que em um regime discursivo alguns saberes permanecem recalcados em domínios periféricos por saberes universalizantes e totalizantes no movimento de constituição da verdade. O registro desses saberes periféricos demarca a existência de movimentos de resistência frente à totalização e uma multiplicidade de perspectivas que podem ocorrer em um campo teórico.

Se os múltiplos saberes são periféricos e resistem é porque estão presos, para Foucault, em relações de poder que antecipam resultados, relações e prescrevem práticas. Desse movimento temos o segundo elemento: o deslocamento da perspectiva de crítica. Ao expor seu caráter malicioso de tendenciar o pensamento e a vontade numa razão totalizadora, prescritiva e hierárquica, não só a realidade e a prática cotidiana merecem uma análise crítica, mas, fundamentalmente, a própria teoria que as antecede.

De nossas experiências com o pensamento de Pierre Bourdieu (2004) e sua noção de “campo científico” podemos apontar um terceiro elemento que potencializa os dois elementos anteriores. Ele diz respeito a uma figura até então oculta e fidedigna, longe de críticas: o pesquisador, ou intelectual. No jogo do campo científico e suas disputas por troféus — geralmente muito específicos e que são desdobramentos da relativa autonomia de determinado campo — o pesquisador é portador de influência que se faz capital e o faz portador legítimo da crítica.

O problema é que esses troféus específicos dizem respeito a interesses do pesquisador em um jogo que quase nada interessa a solução de problemas do cotidiano, demandas sociais, das pessoas e crítica a algum regime de domina-

ção. Mas, sobretudo, fazer de sua coleta de dados, entrevistas, observações e etc. estratégias de crescimento pessoal e fortalecimento de seu campo. Não que os pesquisadores não façam críticas uns aos outros, mas que — depois das colocações de Bourdieu — essa crítica tornou-se tão radical que passa a valer como autocrítica na medida em que critico o outro.

As experiências com o pensamento de Michel de Certeau (1994) ajudaram justamente a discutir sobre as sutilezas e astúcias que as pessoas operam no cotidiano demarcando um movimento contrário ao empreendido pelos interesses do pesquisador. O cotidiano torna-se lugar em que a bricolagem toma forma e as próprias práticas lá exercidas constituem saberes que resistem sem necessariamente passarem por um domínio teórico ou científico, assim, ele emerge como lugar das estratégias e interesses das pessoas em detrimento dos interesses do pesquisador. Nesse contexto é possível assinalar um quarto elemento: o valor e as possíveis contribuições dos saberes cotidianos, o valor do saber das pessoas.

Nossa última e recente experiência foi com o pensamento de Boaventura de Souza Santos (1999; 1987) e sua discussão epistemológica acerca da crítica à ciência moderna e da formação de uma nova teoria crítica. Com esse autor, as discussões encaminharam-se no sentido de valorizar esses saberes cotidianos e os problemas sociais que eles suscitam e, também, sua tensão com os saberes estabelecidos e legitimados na empreitada de uma nova forma de pensar o conhecimento no campo administração/gestão educacional/escolar. Consideramos — levando em conta também as críticas de Foucault, Bourdieu e Certeau — 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). Concordamos, a partir de então, que “a razão que ela critica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima aquilo que é criticável” (SANTOS, 1999, p. 204-205). Com isso constituímos um último elemento que vai em direção a uma construção teórica que valorize os saberes do cotidiano — ilegítimos e prescrevidos — levando em consideração que eles fazem parte do conhecimento legítimo e potencializam-no como um novo “senso comum”.

A partir dos elementos destacados balizamos-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, isso 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).

Os elementos que descentralizam a crítica no campo da administração/gestão escolar/educacional e a discussão epistemológica com esses diversos autores nos guiaram para um nicho em que as novidades dessas problemáticas, métodos e

objetos que descobrimos em nosso percurso de pesquisa já vinham sendo ensaiados e experimentados no campo educacional desde os anos 1990.

Claro que isso não foi por acaso. Essas teorias agregam diversas correntes teóricas designadas com o prefixo “pós” (pós-estruturalismo, pós-fundacionalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-marxismo) das quais os autores que experimentamos fazem parte. Conhecidas como pesquisas pós-críticas, elas têm trazido grandes contribuições para as Ciências Humanas em Geral, descentralizando a perspectiva de crítica, permitindo uma reavaliação de conceitos e métodos e multiplicando dinâmicas de pesquisa e temáticas: afinal, elas “utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam” (PARAÍSO, 2004, p. 284). Na área das Ciências da Educação, têm contribuído em análise de políticas públicas, currículo, questões de gênero, étnicas, “questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder)”, o “sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem)” (PARAÍSO, 2004, p. 287).

Nesse longo percurso, todas essas experiências e referenciais que nos vem como novidade, mesmo que não sejam, definem nossa atualidade ainda como pesquisadores em formação com um terreno fértil ainda não explorado no campo da administração/gestão educacional/escolar. Longe de tentar prescrever como nossos pares devem agir, quais referenciais devem adotar e como se relacionar com as pessoas e as escolas em suas pesquisas, colocamos nossas experiências como saberes cotidianos, desses que acontecem nas instituições, entendendo que eles podem ajudar a pensar e problematizar suas próprias práticas enquanto uma auto-crítica. Desse modo, só nos basta colocar os desafios que o acaso de nosso percurso nos colocou, mas que as estratégias para enfrentá-los não estão ainda definidas.

Desafios às pesquisas

Tendo como objetivo explorar desafios aos pesquisadores em administração/gestão educacional/escolar, analisamos resultados de diversas pesquisas que nos indicaram a existência de um pensamento binário característico da área. Por um lado, a construção teórica que se baseia na administração empresarial, por outro, a teoria da especificidade da escola, embasada, sobretudo, na gestão democrática. Evidenciamos, no entanto, que existem semelhanças entre elas, sobretudo no que respeita a prescrição do que deve fazer a escola, respectivamente, para ser eficaz ou para ser democrática e para todos. Como principal desafio, lançamos, após esse percurso, a possibilidade de repensarmos a própria função da teoria e, conseqüentemente, a forma como ela é construída. Se a teoria em administração/gestão educacional/escolar não tiver o teor prescritivo, de dizer à escola o que ela deve fazer, teremos que buscar nova relação teoria e prática, que exigirá a busca de novos horizontes teórico-metodológicos.

Ao problematizar as bases do pensamento crítico, entendendo 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). Dessa forma, buscamos nos afastar, também, da ideia de gradualismo, que pressuporia o avanço linear de pensamento, como aquele talvez ocorrido entre os anos 1970 e 1980 no pensamento da administração/gestão educacional/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, “admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade”, 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, p. 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, 2013, p. 12).

Como demonstrou a pesquisa de Souza (2006), a administração/gestão educacional/escolar agregou, nos últimos 20 anos, inúmeros temas em suas pesquisas na tentativa, talvez, de contemplar as diferenças, cada vez mais constantes e significativas, presentes na realidade escolar. Nesse 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 administração/gestão educacional/escolar.

Nesse sentido, a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações *a priori*. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada. (LOPES, 2013, p. 14)

Podemos dizer que outro desafio está em utilizar 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 nos afastemos “de explicações universais” e busquemos “explicações e narrativas parciais”, situadas no local e no particular. Sobretudo, iremos questionar o conhecimento e seus efeitos de verdade e de poder (PARAÍSO, 2004).

Propomos aprofundamento teórico-conceitual, aspecto indicado como pouco explorado por diversos autores, entre eles, Souza (2006), e, também, apreensão e análise da realidade da administração/gestão educacional/escolar nos diferentes sistemas e escolas públicas e no cotejamento desses dados. A complexidade dos sistemas e das escolas tem nos mostrado, também, que necessitamos buscar aprofundamentos de nossos conceitos.

Por fim, lançamos algumas questões aos pesquisadores da área que podem, por si, configurar tais desafios: como se (re)configura a área da administração/gestão educacional/escolar no Brasil após período crítico dos anos 1980? Quais são os elementos que constituem e caracterizam na área da administração/gestão educacional/escolar a teoria que parte da especificidade da escola em relação a outras organizações? Qual(is) concepção(ões) de gestão educacional/escolar está(ão) presente(s) nos diferentes sistemas estaduais e municipais de educação? Há concepção predominante? Qual concepção de gestão está presente em escolas públicas que se organizam de forma diferente da que pressupomos predominar, ou seja, quais elementos que constituem seu cotidiano e a especificidade de sua gestão? É possível encontrarmos nessas escolas elementos que as caracterizam e as diferenciam daquelas que são consideradas as melhores escolas do Brasil pelos altos índices (IDEB) alcançados? A partir delas e não de elementos teóricos externos a elas, como podemos caracterizar a especificidade de sua gestão?

Diante de desafios, a expectativa é de caminharmos no sentido de distinguirmos os três campos — científico, profissional e político — em seus discursos, 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. [...]”.

Nesse sentido, podemos “contribuir para um acréscimo de lucidez por parte de todos os atores sociais envolvidos no campo da educação” e “renunciando à produção de um discurso fundado na previsão ou na prescrição”, buscarmos construir um “conhecimento que permita ajudar os atores sociais a organizar de outras maneiras as suas interações” (CANÁRIO, 2006, p. 155).

Notas

1. Vários são os autores que podem ser referenciados, no entanto, destacamos o livro de Paro (1986), especificamente o Capítulo 4, que discute a Administração Escolar para a transformação social como aquela que explicita a especificidade do “processo pedagógico de produção”, a partir da apropriação das ideias de Saviani e Marx. O autor aborda três elementos que constituem essa especificidade em comparação direta ao processo de produção fabril, quais sejam: o papel do aluno, a natureza do saber e as características do produto.
2. Utilizamos “modelo binário” para caracterizar a área a partir dos dois paradigmas apontados como excludentes pelos próprios teóricos da área: modelo empresarial e modelo da especificidade da escola (RUSSO, 2004).

Referências

- ABDIAN, G. Z.; HOJAS, V. F.; OLIVEIRA, M. E. N. Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v. 14, n. 1, p. 399-419, jan./jun. 2012.
- ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N.; JESUS, G. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. *Educação e Realidade*, v. 38, n. 3, p. 977-998, 2013.
- ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: Difel, 1976.
- ARROYO, M. A administração da educação é um problema político. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 122-129, 1983.
- BARBOSA, A. H. *Mapeamento do espaço da gestão na formação e na delimitação do perfil do pedagogo nos diferentes estados brasileiros*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2014.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denice B. Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.
- CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COSTA, J. A. *Imagens organizacionais da escola*. 3ª ed. Lisboa: Edições ASA, 2003. (Coleção Perspectivas Actuais/Educação).
- FELIX, M. F. C. *Administração escolar*. Problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1989, p. 34-94.

- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- HOJAS, V. F. *Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2011.
- KRAWCZYK, N. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Política e gestão da educação*. 2ª ed. São Paulo: Autêntica, 2008, p. 61-74.
- LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- 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*. 8ª ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- MACHADO, L. M. Quem embala a escola? Considerações a respeito da gestão da unidade escolar. In: MACHADO, L. M; MAIA, G. Z. (Orgs.). *Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008.
- MELLO, G. N. *Cidadania e competitividade*. Desafios educacionais para o terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993, p. 119-195.
- MURCIA, A. B. *Gestão democrática, Conselho de Escola e Qualidade do Ensino: a produção da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (2000-2010)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2015.
- NASCIMENTO, P. H. C. *Administração escolar no Brasil e sociedade de controle: o paradigma multidimensional e a teoria das multiplicidades*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2014.
- OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Orgs.). *Política e gestão da educação*. São Paulo: Autêntica, 2008, p. 127-136.
- ORTEGA, F. S. *A construção do conhecimento em administração escolar na perspectiva da especificidade da escola*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2014.
- 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.
- PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- 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, 1952. (Boletim 158).

RIBEIRO, J. Q. Introdução à administração escolar (alguns pontos de vista) In: ANPAE. *Administração escolar*. Salvador: ANPAE, 1968.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. *EccoS Revista Científica*, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004.

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

SANDER, B. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Líber Livro, 2007.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

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

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.

SILVA JR., J. dos R.; FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

SOUZA, A. R. de. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, A. *Natureza e função da administração escolar*. In: Administração escolar: edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, p.18-40, 1968.

WERLE, F. O. C; THUM, A. B.; ANDRADE, A. C. O sistema municipal de ensino e suas implicações para a atuação do Conselho Municipal de Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 24, n. 1, p. 79-109, jan./abr. 2008.

Recebido em 06 de setembro de 2015.

Aprovado em 06 de maio de 2016.