



Formação do gestor escolar no contexto do desenvolvimento das teorias curriculares

School manager formation in the context of the curriculum theories development

Arlene Maria Soares de Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Resumo

O presente estudo objetiva discutir a formação do gestor escolar no contexto do desenvolvimento das teorias curriculares. Faz-se uma breve incursão pelas diferentes perspectivas de currículo, seguindo os rastros da teoria tradicional às teorias críticas. A análise mostra que o currículo, ao constituir-se em espaço que abriga representações diversas, adquire condições concretas de possibilitar, dentro dos espaços de formação, alterações e mutações teórico-metodológicas que possam auxiliar no reconhecimento de que a educação não simplesmente reproduz discursos conservadores da realidade social, mas produz novos discursos, sendo, portanto, capaz de criar novos espaços de atuação política dos indivíduos. Enfim, a formação do gestor escolar não dispensa a competência técnica, nem o compromisso político-ético para o enfrentamento dos novos desafios sociais da contemporaneidade.

Palavras-chave: Teorias curriculares. Gestor escolar. Formação.

Abstract

The present study aims to discuss the school manager formation in the context of the curriculum theories development. A brief incursion was made by the different curriculum perspectives, following the traces from the traditional theory to the critical theories. The analysis shows that the curriculum, constituted as a space which has different representations, acquires concrete conditions of making possible, inside of the formation spaces, theoretical-methodological changes and mutations that can aid the recognition that the education not simply reproduce conservative speeches about social reality, but produces new speeches, making possible to create new individuals performances in the political field. Finally, the school manager formation doesn't discharge the technical competence, nor the political-ethical commitment, for the confrontation with the new social challenges of the contemporary age.

Keywords: Curriculum theories. School manager. Formation.

Introduzindo o debate

Entendo que discutir a formação do gestor escolar¹, no momento atual da educação brasileira, faz-se imprescindível por duas razões básicas: a primeira diz respeito ao aprofundamento das discussões na área da formação de professores, deixando meio à sombra desse processo a formação do gestor²; a segunda se refere às mudanças desencadeadas nos últimos dez anos no âmbito das políticas e das organizações escolares, provocando alterações nas práticas administrativas da escola para as quais uma formação inicial em nível superior se coloca como condição *sine qua non*.

No árido e árduo debate que cerca a formação dos profissionais da educação, num contexto em que as políticas educacionais se relevam como autênticas portadoras dos ideários de flexibilização, de formação plural e polivalente, cujo embasamento consiste em atender às mudanças de um mercado de trabalho com demandas cada vez mais transitórias, competitivas e flexíveis. Dentro desse quadro de referência, cobra-se do gestor escolares a adoção de dispositivos teóricos e políticos balizadores do movimento reestrutural do “mercado” educacional. Diante de tal pressuposição, cabe-nos refletir, às avessas dos discursos apologéticos do mercado, sobre a necessidade de uma formação que tenha não apenas como fim único e último o mercado, mas, fundamentalmente, a educação. Este é o exercício que me proponho a fazer, haja vista a proeminência da questão mediante a predominância exacerbada que se dá ao mercado. A formação dos profissionais da educação deve ser analisada a partir de um plano epistemológico mais amplo, que perscruta as demandas do mercado de trabalho para não formar profissionais sem espaços para o exercício de sua profissão, mas que nele não se esgote nem se estacione.

Certamente, qualquer formação profissional precisa ter como referência direta a possibilidade concreta de inserção no mercado de trabalho, pois, do contrário, estaremos formando profissionais para não se tornarem *profissionais*, capazes de condução prática de sua própria profissão. Sabe-se que é no mercado de trabalho onde se torna concretamente possível seu exercício. Desse modo, preparar para o mercado de trabalho é uma condição *sine qua non* a qualquer processo de formação profissional. Isso é uma coisa. Outra coisa é pensar simplesmente nas demandas do mercado e esquecer que a formação dos profissionais da educação necessita se vincular a



uma função social maior, que é a de contribuir com o desenvolvimento crítico e emancipador no plano do indivíduo e da coletividade.

Se a educação tem como função social precípua a constante formação e/ou transformação do indivíduo, como forma de manter-se historicamente atualizado para assumir sua condição de sujeito (co) produtor da cultura e da sociedade, sua lógica é transcendente ao desenvolvimento da lógica da racionalidade instrumental (técnico-burocrática) do mercado e do Estado. Defender a função da educação como a formação e/ou transformação dos indivíduos significa remetê-la a um processo de construção social vinculada inerentemente à racionalidade comunicativa constitutiva e mobilizadora do mundo vivido³.

Uma análise acerca da formação do gestor escolar indubitavelmente às diferentes perspectivas teóricas de currículo, pois o que sempre se colocou como fundamental a responder em diferentes momentos e movimentos da formação desse profissional ou de qualquer outro é basicamente **o que ensinar**. Na realidade, o que ensinar é uma dimensão curricular que se integra epistemológica e metodologicamente a tantas outras, porque o que ensinar não prescinde do como, do porquê, do quando, do onde, do para que e quem ensinar. Tudo isto é suficientemente amplo e complexo para ser discutido se considerarmos que todas essas dimensões se imbricam em torno da constituição de uma teoria curricular e que tais dimensões estão constantemente se reconstituindo em função das mais diversificadas abordagens epistemológicas. Mesmo reconhecendo a complexidade do que ora é posto e, sem querer ir além do que é possível e necessário fazer nas limitações deste trabalho, pretende-se discutir a formação do gestor escolar no contexto do desenvolvimento das teorias do currículo, associando o pensar de que as curriculares ocorrem vinculadas às demandas sociais e políticas mais amplas.

A formação do gestor escolar sobre a qual se discute não se restringe às competências e saberes que passam meramente pelas justificações em torno das necessidades e demandas do mercado de trabalho, mas, acima de tudo, refletem a função social da formação de um profissional da educação, do qual se espera autenticidade, dinamicidade e autonomia para conduzir as questões educativas na escola. À luz de referenciais que nos levem a pensar numa formação e, conseqüentemente, numa atuação administrativa menos fundamentada na racionalidade instrumental (técnica) e mais na ra-

cionalidade democrática e emancipatória dos sujeitos e dos processos, é o investimento a ser feito no âmbito da formação do gestor escolar.

Da teoria tradicional às teorias críticas do currículo no processo formativo do gestor escolar: breve incursão epistemológica

A formação não só de administradores escolares, mas de outros “especialistas” da educação e docentes, de um modo geral, esteve, por um longo período histórico da educação brasileira, articulada aos pressupostos da racionalidade instrumental. Por volta dos anos de 1960, quando surge a Habilitação de Administração Escolar no curso de Pedagogia para atender às demandas ascendentes da burocratização capitalista, tal racionalidade fica bastante explicitada, haja vista que aos diretores escolares cabia, em última instância, a responsabilidade pelo exercício burocrático no interior da escola. Era e continua sendo por meio da administração escolar que a escola mantém-se organicamente autêntica ao jogo burocrático das políticas educacionais.

Para se contrapor a tais pressupostos, durante os últimos dez anos, instaurou-se não apenas no Brasil um movimento em prol da formação reflexiva⁴. A transição paradigmática no campo da formação dos profissionais da educação será analisada a partir de uma incursão pelas diferentes perspectivas teóricas do currículo. No fundo, percebe-se que as mudanças ocasionadas no âmbito do currículo e, conseqüentemente, da formação são decorrências das transformações sociais e políticas.

Ora, se estamos vivenciando um processo de reestruturação do mundo do trabalho em virtude da substituição do modelo produtivo taylorista-fordista pelo toyotista, novas habilidades e competências são exigidas aos profissionais da educação, inclusive de modo a atender à flexibilidade e à competitividade que são marcas constitutivas dessa nova era. Dessa feita, o currículo – como espaço político e epistemológico capaz de materializar um determinado tipo de formação – não deve se descurar desses antecedentes históricos, para não se correr o risco de instaurar uma formação que não corresponda aos novos desafios e demandas no campo da educação profissional contemporânea. O substrato de um processo formativo reside naquilo



que é materializado em termos de currículo, portanto, cabe ao currículo definir os significados que perpassam os processos formativos dos profissionais da educação. Por isso o campo de currículo é um campo tenso e propenso a lutas diversas.

O projeto hegemônico, neste momento, é um projeto social centrado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros. Os significados privilegiados desse discurso são: competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, consumidor, mercado. Nesse projeto, a educação é vista simplesmente instrumental à obtenção de metas econômicas que sejam compatíveis com esses interesses. [...] Nossos significados são outros: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público. [...] A educação, nessa outra perspectiva, está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que a riqueza, os recursos materiais e simbólicos, a 'boa' vida, sejam mais bem distribuídos. (SILVA, 2001, p. 28).

O fato de o currículo constituir-se num espaço que abriga representações diversas adquire condições concretas de possibilitar, dentro dos processos formativos, alterações, mutações de visões que auxiliam no reconhecimento de que a educação não simplesmente reproduz discursos, mas produz novos discursos. Portanto, sendo capaz de produzir novos discursos, é também capaz de criar novos espaços de atuação política dos sujeitos. Da mera transmissão de discursos reprodutores e mantenedores de uma determinada ordem social à produção de novos discursos, ficam evidenciadas as alterações e as mutações teóricas que o currículo vem sofrendo ao longo dos anos e, nesse bojo de acontecimentos teóricos, insere-se também a formação dos profissionais da educação.

Silva (2002) discute as teorias do currículo dentro de um quadro analítico que vai da abordagem tradicional à (pós) crítica, mas – para fins deste texto – o parâmetro analítico utilizado segue o percurso que vai da perspectiva tradicional às críticas, identificando tão-somente algumas possibilidades de discussão acerca das teorias pós-críticas. Então, comecemos a exercitar epistemologicamente a formação do gestor escolar a partir desse quadro analítico. Em primeiro lugar, é fundamental esclarecer que as noções acerca

do currículo nascem também enraizadas nos pressupostos da teoria clássica de administração, cunhada por Frederick Taylor.

Nesse sentido, a fundamentação técnica na formação dos administradores escolares tem se transformado em condição primeira para seu exercício profissional, pois, histórica e epistemologicamente, a administração escolar é originária do mesmo processo político e teórico, no qual a racionalidade técnica sempre se constituiu em esteira sobre a qual os administradores escolares deveriam se orientar e agir, porque dentro dessa perspectiva o que mais interessa são os resultados de um trabalho minimamente pensado em seus ritmos e tempo. A exacerbação da racionalidade técnica fez da administração escolar um campo científico colonizado do ponto de vista teórico e prático. (MEDEIROS, 2003).

A semelhança epistemológica entre currículo e administração escolar estaria na constatação da própria inspiração teórica que deu origem a ambos. Tanto o currículo quanto a administração escolar, ressaltando suas diferenças e funções dentro da escola, acabam encontrando uma similaridade entre seus fins. Pois, se “[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos.” (SILVA, 2002, p. 12). A administração não fugiria desse processo, já que a mesma caberia a responsabilidade de garantir os resultados educacionais como forma de assegurar a produtividade e eficiência da escola no contexto da sociedade capitalista.

Dentro desse raciocínio, a eficiência da escola é dotada de um conteúdo puramente técnico que, distante de qualquer pretensão (ou intenção) político-ideológica, estaria colocando a educação em outros patamares, inclusive comparando-a com as organizações empresariais que demonstram, a todo instante na sociedade, ser *funcionais* e *habilidosas* na conquista de seus objetivos. A visão tradicional que concebe a escola como uma organização compatível estruturalmente à empresa capitalista é a que tem feito dela uma organização pedagógica e administrativa distante das possibilidades democrática e emancipatória.

Dito isto, pode-se passar adiante introduzindo um outro momento das teorias curriculares e apresentar (ou apresentando) o movimento do processo formativo do gestor escolar que com ele se engendra. É o momento das teorias críticas do currículo entrarem no cenário da educação e demarcarem sua



posição antinômica em relação à teoria tradicional. Os pressupostos técnicos de *como fazer um currículo* são profundamente questionados por elas. Da mesma forma, os aspectos técnicos da formação do gestor escolar passam a sofrer duras resistências por parte dos diversos movimentos, associações e educadores ansiosos por mudanças no contexto social e educacional. A partir das idéias de Althusser, Baudelot e Establet, Bourdieu e Passeron, começa-se a empreender um novo pensamento no interior das teorias curriculares, desdobrando-se nos *porquês do currículo* e *no e para quem ele serve efetivamente*. Com esses desdobramentos, as teorias curriculares começam a denunciar o caráter reprodutivo da ideologia dominante e o papel central que a educação escolar exerce em tal processo.

Entendendo a escola como Aparelho Ideológico do Estado e sendo uma instituição dualista para atender aos interesses de classes (dominantes e dominadas) via a reprodução simbólica daquela que exerce a hegemonia cultural e política, expande-se, dentro do pensamento educacional reprodutivista, uma tendência epistemológica para a qual a racionalidade técnica não mais se sustenta no contexto da formação do gestor escolar. Com o desenvolvimento das teorias críticas do currículo, a formação do gestor escolar passa por uma reviravolta, com aguda ênfase nas questões políticas que estão representadas nos *porquês da administração escolar* e *a quem ela deve atender efetivamente*.

Durante o final da década de 1970 e até meados dos anos de 1980 se introduz uma discussão intensa acerca do papel social e político da educação, inclusive ultrapassando as fronteiras da reprodução. A formação do gestor escolar, com característica marcadamente técnica, também não passa despercebida. Aliás, ela é virada ao avesso, como forma de rebater os pressupostos da burocratização e da neutralização. Passou-se a acreditar e a defender que não existe possibilidade de formação neutra, desprovida de interesses e intenções. Naquela época, duas saídas políticas de direção contrária são colocadas no debate para que a sociedade, envolvendo a própria universidade e os educadores fizessem sua opção: continuar defendendo uma escola comprometida com os interesses das classes dominantes, portanto, burocratizada e centralizada ou romper com essa posição a-crítica, passando a assumir não apenas no discurso, mas na prática uma posição contra-hegemônica para defender a escola pública de qualidade e cidadã para as classes dominadas. Não é à-toa que daqui surge a insistente defesa

pela democratização pedagógica e administrativa da escola pública, não apenas revelada no acesso à educação, mas igualmente na garantia da permanência e da qualidade do ensino público brasileiro.

Do ponto de vista da democratização administrativa, a eleição para o provimento ao cargo de gestor escolar é realçada como um dos pontos fundamentais para sua concretização. Com o advento das eleições, que tipo de formação se exige? Que competências se fazem necessárias? Quem participa do processo? Provavelmente, uma possível resposta a essas questões não poderia deixar de ser política na medida em que a gestão é conduzida fundamentalmente pelo comprometimento social que assume ante a democratização da escola e da sociedade, já que a mesma, ao longo de sua história e prática, não fez outra coisa a não ser reforçar a lógica burocratizada e formalista da escola. Existe uma vasta literatura que trata da posição burocratizada dos gestores escolares e, conseqüentemente, dos limites políticos e sociais para o empreendimento de uma gestão democrática: Félix (1985), Paro (1993), Algarte (1994), Hora (1994), Lima (2001), tantos outros.

Nesse momento da educação brasileira, as teorias curriculares desafiam as tendências tradicionais por defenderem o *status quo*, as quais foram capazes de edificar e reforçar uma acentuada desigualdade social no plano educacional. Assim sendo, as teorias críticas – ao desconfiarem do que era posto pelas teorias tradicionais – descortinam os pressupostos políticos, sociais e econômicos da sociedade capitalista, desnudando as desigualdades sociais, portanto as educacionais, de modo a esclarecer que a aderência a uma determinada concepção de currículo (técnica ou política) favorece a manutenção ou a transformação das práticas escolares.

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. (SILVA, 2002, p. 30).



Com as teorias críticas do currículo, há uma espécie de estilização da formação designadamente técnica do gestor escolar. Ou seja, há uma inversão na fundamentação da formação deste profissional, pois aquilo que era considerado primordial para garantir a eficiência e a produtividade da escola, dentro de um contexto de expectativa por mudanças sociais profundas, perde suas forças em virtude das teorias críticas do currículo. A partir de então, o que se enfatiza é o desenvolvimento da capacidade crítica dos gestores escolares para atuarem como profissionais comprometidos com a transformação da sociedade.

A gestão democrática na educação está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da escola. (HORA, 1994, p. 49).

Nesse processo de mudanças paradigmáticas, às universidades cabia a revisão e a implementação de uma formação política básica que fosse capaz de provocar o fortalecimento da capacidade crítica dos gestores escolares mediante as novas abordagens teóricas que pusessem em questão os condicionantes conjunturais e estruturais da sociedade capitalista, inclusive demonstrando que o véu da neutralidade técnica não passava de uma perspectiva política conformada em manter as relações sociais inalteradas. O desafio da formação na perspectiva crítica do currículo era elevar a formação profissional ao nível da consciência política dos gestores escolares, a fim de que pudessem atuar como guardiões dos interesses da classe trabalhadora, ou seja, como intelectual orgânico (termo gramsciano) da classe pertencente.

Da teoria tradicional às teorias críticas do currículo, percebe-se um movimento em que a formação do gestor escolar foi se configurando de forma cindida, porque, de um lado, tinha-se uma formação privilegiadora do *como administrar* (teoria tradicional) e, de outro, do *porquê e para quem administrar* (teorias críticas): se para o Estado ou para a comunidade escolar. O gestor escolar – com a introdução das teorias críticas – assume uma posição profissional, no mínimo, delicada pelas seguintes razões: ora é cobrado pelo

Estado, ora pela comunidade. (PARO, 1993). Desde então, o gestor escolar passou a conviver cotidianamente com esse conflito, o qual está sendo denominado de *conflito do cargo*⁵.

A história da competência técnica e do compromisso político abre uma extensiva discussão que, no início dos anos de 1980, toma grandes proporções no debate acadêmico a partir das idéias de Paolo Nosella e Guimar Namó de Melo, que tem em Saviani (1994) o mediador de tal debate. Não se pretende retomar essa celeuma, mas mostrar que antes desses autores a competência técnica constituía-se no imperativo da formação e, depois deles, o compromisso político passou a ser assumido como uma dimensão indispensável à formação, independente de possíveis divergências que pudessem vir à tona em decorrência do referencial adotado.

Outro aspecto interessante a se destacar é o de que a tendência cindida entre competência técnica e compromisso político não foi totalmente resolvida, embora questionada teórica e praticamente na formação de gestor escolar, pois, se formos mais longe, iremos perceber que tal tendência se enraíza na visão epistemológica que atravessa toda cientificidade da administração da educação, materializando-se nas distinções entre as atividades-meio e as atividades-fim, respectivamente.

Essa distinção se manifesta da seguinte forma: de um lado, a competência técnica é traduzida na aquisição de meios que possam se adequar aos fins, mas, de modo geral, os meios se sobrepõem aos fins, reforçando a burocratização da prática administrativa escolar; de outro, o compromisso político é fundamentado na apreensão e apropriação dos fins sociais da educação que recoloca a relação entre meios e fins, ocorrendo uma inversão, quando os últimos se sobrepõem aos primeiros. Na realidade, o que se percebe é que o gestor continua pouco envolvido com os fins, porque permanece inalterável sua condição de principal responsável pelas atividades-meio na escola, como se fosse o único a manter o funcionamento das instituições educativas. Não é difícil constatar a persistência, mesmo com a existência das teorias críticas do currículo que priorizam os fins educativos, a problemática epistemológica da relação entre meios e fins no contexto da administração escolar.

Na década de 1990, em virtude dos novos fenômenos sociais, a formação dos profissionais da educação carece ser aprofundada em bases



epistemológicas que rompem com as tendências que fizeram dela uma formação excludente entre a competência técnica para responder às demandas das atividades-meio e o compromisso político para atender às atividades-fim da escola. A visível priorização da competência técnica em detrimento do compromisso político (ou vice-versa) apenas reforçou uma formação que não mais responde às exigências da contemporaneidade, pois o que se exige de um diretor escolar é seu compromisso político-ético e sua competência técnica para enfrentar a escola que temos hoje. A competência e o compromisso político-ético são faces de um mesmo processo formativo, embora reconhecendo que elas são distintas e, ao mesmo tempo, complementares para a ação administrativa.

Por isso é recorrente admitir que a formação – no estágio atual de desenvolvimento das sociedades – pressupõe competência técnica e compromisso político-ético, de modo a superar as excludências que marcaram a constituição do pensamento moderno, as quais repercutiram negativamente no desenvolvimento e consolidação de uma educação democrática e autônoma. As discussões teóricas do currículo – concebidas para os anos de 1960, 1970 e 1980 – deram sinais de esgotamento mediante a complexidade do mundo atual.

179

Fala-se mesmo de uma nova crise. Ao mesmo tempo, o campo [do currículo] se expande, refletindo os novos desafios, as novas configurações, as novas dúvidas e incertezas, os novos paradigmas, bem como a preocupação com novas questões. Novas teorias sociais, das artes, da crítica literária, da psicanálise, das humanidades, dos estudos feministas, dos estudos ambientais, dos estudos de raça, dos estudos culturais, além do pensamento pós-moderno e pós-estrutural enriquecem as análises contemporâneas. (MOREIRA, 2003, p. 111).

Diante do exposto, fica evidenciado que a formação profissional precisa estar aberta aos novos acontecimentos sociais e políticos não como adesão irrestrita à lógica mercadológica – das pulverizações práticas e das privatizações de bens sociais –, mas como uma possibilidade histórica, capaz de induzir os gestores escolares a atuarem de forma democrática e ética, reconhecendo que a escola deve ser um espaço de garantia da cidadania.

No conjunto das teorias curriculares pós-críticas, Silva (2002) afirma que não dá para ser apenas crítico. O que isso significa? Que as teorias

críticas devem associar-se às pós-críticas para não deixarem de atender aos novos desafios, que são colocados nas bases epistemológicas do currículo em termos das manifestações multiculturais, das relações de gêneros e das diferentes formas de configuração do poder.

De fato, todas essas problemáticas tão evidenciadas pelo movimento das teorias pós-críticas, ficaram suspensas do debate no conjunto das teorias curriculares críticas, uma vez que estas se preocupavam fundamentalmente em apresentar respostas aos condicionantes macroestruturais da sociedade capitalista e, conseqüentemente, seus efeitos na educação. Enquanto que as teorias pós-críticas – fugindo do estatuto das metanarrativas, portanto, dos pressupostos iluministas – pretendem suscitar uma discussão que realce o heterogêneo, o diferente, o particular, o local. Nessa perspectiva de raciocínio, as teorias pós-críticas alargam o canal das discussões, descentralizando o que fora central para as teorias curriculares críticas.

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda rede social. [...] Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não se limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. (SILVA, 2002, p. 148-149).

As teorias pós-críticas impõem novas compreensões no plano epistemológico e metodológico da formação dos profissionais da educação, inclusive o de pensar e o de articular na prática as demandas educacionais e curriculares advindas das necessidades de atender às diversidades culturais. Particularmente, ao invés de se referir a desafios multiculturais na educação, prefiro utilizar a expressão interculturais por considerar que “[...] o termo *intercultural* é mais adequado do que o de *multicultural*. A interculturalidade põe ênfase nos pontos de contato e de diálogo entre as culturas, enquanto o multicultural fala daquilo que é, refletindo mais o estático.” (JULIANO apud KREUTZ, 2001, p. 141, grifos no original), pois o intercultural traz subjacente a idéia de uma construção cultural intersubjetiva, construção com os outros e não uma sobreposição de uma multiplicidade de culturas.



A interculturalidade consiste em reconhecer que entre sujeitos *diferentes* há possibilidades para se estabelecer entendimento recíproco, principalmente quando estão dispostos a argumentarem e contra-argumentarem suas pretensões de validade (HABERMAS, 1997), sem provocar prejuízos à singularidade que nos marca como sujeitos únicos, diferentes e particulares. Nesse sentido, a formação do gestor escolar deveria sedimentar-se noutra racionalidade que não desconsidere as diferenças, as particularidades e as manifestações cotidianas. Quando se pensa a formação do gestor à luz da racionalidade comunicativa, pressupõe que a mesma esteja vinculada aos pressupostos da pesquisa, da crítica e da pesquisa. (MEDEIROS, 2005).

À guisa de conclusão

A formação do gestor ou a gestão na formação de professores passa inexoravelmente pela revisão epistemológica do campo da administração escolar, o qual resguarda ao gestor uma prática burocratizada que se distancia do exercício pedagógico de sua função. As demandas do campo da gestão escolar e da própria formação dos profissionais da educação têm reivindicado uma perspectiva curricular que assegure a interculturalidade, sem desconsiderar os desafios educacionais decorrentes dos movimentos raciais, étnicos e sexuais.

Com o desenvolvimento das teorias curriculares – das tradicionais às (pós) críticas –, a formação do gestor não se configura como um processo linear, sem alterações profundas no plano epistemológico e prático. Hoje, inegavelmente, a formação dos profissionais da educação não prescinde da competência técnica, nem do compromisso político-ético. Para tanto, o currículo deve ser um catalisador teórico e metodológico de novas práticas para enfrentar os velhos discursos no contexto da formação dos profissionais da educação, de modo a articular uma perspectiva formativa assentada na pesquisa, na crítica e na reflexão. Enfim, o movimento das teorias curriculares – quando pensadas no âmbito da formação do gestor – implica sempre pensar em novos desafios cujas respostas podem ser vislumbradas a partir do redimensionamento teórico, epistemológico e político, assegurando aos profissionais da educação uma atuação democrática e ética – consoante ao processo de construção da cidadania individual e coletiva.

Notas

- 1 Um esclarecimento se faz necessário, principalmente hoje, quando os termos de **Administração e Gestão** assumem conotações diversas no âmbito das discussões acadêmicas. Para alguns autores, como é o caso de Bordignon e Gracindo (1997), o termo gestão substitui o de administração como forma de superar o viés técnico-burocrático que este assumiu ao longo da história da educação brasileira. Para Silva Júnior (1999, p. 199), diferentemente dos autores acima citados, a predominância do termo gestão no debate acadêmico tem relação com “[...] a indução do significado de gestão como gestão empresarial, ou seja, o embotamento da produção do significado de gestão educacional.” Diante das divergências quanto às terminologias empregadas no campo teórico da administração educacional, julgo que elas não definem *per si* o caráter empresarial ou não que elas emprestam à educação, pois o imprescindível a considerar-se é a fundamentação teórica subjacente às mesmas. Partindo dessa compreensão, considero e utilizo administração e gestão como sinônimas.
- 2 A constatação do visível aprofundamento das discussões em torno da formação de professor e o conseqüente embotamento relativo à formação específica de administrador escolar são decorrências de vários aspectos, porém, dois deles pela relevância que assumem no debate merecem ser apreciados, mesmo que sucintamente. O primeiro diz respeito à suspensão da Habilitação em Administração Escolar, ofertada nos cursos de Pedagogia de muitas Universidades Brasileiras, em função da ênfase atribuída à docência como base da identidade profissional do educador, conforme a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) defende. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, consagra, no seu Art. 67, parágrafo único, que “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”, contribuindo também para o embotamento da formação específica em Administração Escolar. O segundo soma-se a tudo isso e se refere à democratização do provimento ao cargo de diretor escolar via escolha direta, não exigindo, na maioria dos casos, que o candidato tenha formação específica. Contudo, mesmo existindo um esvaziamento da Habilitação em Administração Escolar, isso não significa, de modo algum, o esvaziamento deste campo teórico que, constantemente, nos é apresentado como um campo estratégico para o avanço do trabalho e das práticas escolares.
- 3 Habermas (1990) que o mundo vivido consiste num mundo social mediado simbolicamente. Dentro dele, três mecanismos se unem e se estruturam: a *cultura*, a *sociedade* e a *personalidade*, formando os indivíduos e dando a eles a capacidade reflexiva, portanto, questionadora e crítica. É âmbito do exercício do questionamento sistemático e da criticidade (Demo, 1997), que a educação assume, de fato, sua função.
- 4 Concernente à formação reflexiva, temos os trabalhos seguintes que merecem destaque: Mizukami (2002), Pimenta e Ghedin (2002).
- 5 É verdade que o diretor escolar vivencia vários conflitos. Um deles é aquele que se caracteriza como um conflito entre o externo (demandas do Estado) e interno (interesses da comunidade escolar); outro é aquele que o diretor é constantemente cobrado pelo envolvimento nas atividades-fim, entretanto, lhe é atribuída a responsabilidade pelas atividades-meio.



Referências

ALGARTE, Roberto Aparecido. **Escola e desenvolvimento humano**: da cooptação política à consciência crítica. Brasília: Editora Livre, 1994.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectiva e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Mare Jane Soares. A agenda feminista e anti-racista para o currículo e a prática pedagógica. In: ABROMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. (Org.). **Para além do fracasso escolar**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema empresarial ou educativo? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Tradução Flávio Beno Seibeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Teoria de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Tradução Manoel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 1997.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. Campinas: Papyrus, 1994.

KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. **Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Administração educacional**: definição de uma racionalidade administrativa democrática e emancipatória. 2003. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

_____. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 8, n. 11, p. 195-210, jan./jun. 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo; LIMA, Emilia Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues de. (Org.). **Escola e aprendizagem da docência**: processo de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar; INEP, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Para quem e como se escreve no campo do currículo: notas para discussão. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Para quem pensamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Profa. Arilene Maria Soares de Medeiros
Departamento de Educação da
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em
Estado, Educação e Sociedade | CNPq
Natal | Rio Grande do Norte
E-mail | arilene.medeiros@bol.com.br

Recebido 26 out. 2005

Aceito 6 mar. 2006