

ADMINISTRAR A ESCOLA: COMO EXPLICAR ESTA PRÁTICA?

Roberto A. ALGARTE *

RESUMO: A administração escolar concebida e exercida por intelectuais, trabalhadores em educação e membros da comunidade, como ações pluralistas e auto-ajustáveis de conduzir a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Intelectual. Trabalhador em educação. Prática. Mudança. Administração escolar.

INTRODUÇÃO

Atualmente temos convivido com escolas e professores que têm feito proliferar entre nós um tipo de leitura essencialmente dirigida, que aos poucos tem retirado do leitor (estudante) a incorporação crítica e dinâmica do conhecimento. Para a maioria dos alunos, estudar passou a significar o cumprimento de determinada tarefa previamente organizada e definida; aquela dimensão epistemológica existente no incorporar crítico de novos elementos teóricos vai sendo colocada em segundo plano. A partir dessa visão mecânica e burocratizada sobre a formação do conhecimento criam-se, por sua vez, procedimentos e sentimentos inadequados ao desenvolvimento da ciência disponível e acessível a todos.

Essa forma de produzir o conhecimento mantém a ciência circunscrita a uma elite intelectualizada que conscientemente a utiliza como escudo, protegendo-se de possíveis "invasores" ao seu "habitat". São, na verdade, esses grupos intelectualizados que muitas vezes invadem o espaço das comunidades e, como "posseiros do saber" procuram introduzir as idéias e princípios que julgam válidos e adequados a todos.

Convém explicar inicialmente que não se pretende aqui interpretar as causas sócio-antropológicas que condicionam a produção do saber, mas os reflexos dessa produção sobre nossa atividade como profes-

* Professor Assistente da Universidade de Brasília. Aluno do Curso de Pós-Graduação — nível doutorado — da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

sores, diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores e alunos (trabalhadores em educação).

Não é raro encontrar explicações sobre os problemas educacionais baseados exclusivamente no fenômeno educativo. A educação passa a ser tratada como uma questão de ordem técnico-pedagógica que explica os fundamentos de suas práticas metodológicas e os princípios de sua processualística funcional. Essas teorias explicativas da educação vão sendo incorporadas acriticamente e se institucionalizando como verdades inquestionáveis, fruto do trabalho exclusivo dos intelectuais da educação, que pelo discurso apologetico, tornam-se ídolos admirados pela erudição e esmero literário.

Assim, a educação permanece indefinidamente no arcaísmo das formas sócio-técnicas burocratizadas e na alienação do estruturalismo centralizador, enquanto muitos profissionais da educação mantêm-se no seu peculiar enlevo, absorvidos pelos modismos teóricos que vão e vêm conforme as oscilações conjunturais da sociedade e da política.

A passagem desse arcaísmo passivo em que se encontra a educação e todos os seus processos (pedagógicos, gerencial e político), para um dinamismo interdependente e portanto dialógico, é a questão central que motivou a reflexão que se fará a seguir.

A PRÁTICA INEXPLICADA

Apesar da concordância explícita de muitos intelectuais da educação sobre o descompasso existente entre a teoria que é produzida e sua aplicabilidade na realidade concreta ele continua inalterado.

Parece, sem dúvida, que perdura ainda entre nós aquela idéia de que o padrão de cientificidade repousa exclusivamente nos testes de hipótese; na neutralidade do pesquisador; na quantificação e mensuração dos dados; na comparação estatística de variáveis ou nas citações de obras e autores consagrados. É verdade que tudo isso tem importância para a produção do saber científico, todavia, essa abordagem quando desligada das situações concretas e da interveniência daqueles que constituem essas mesmas situações reais, faz com que o trabalho intelectual seja um mero exercício acadêmico, quase sempre unilateral e dependente de alguma instituição oficial. Ainda assim, o academicismo é visto pelas elites como a forma genuína de fazer ciência e que qualquer variação poderá comprometer a validade dos resultados.

Tais explicações têm prevalecido. Todos aqueles que procuram fazer ciência não apenas usando o dado empírico, mas incorporando-o dinâmica e dialogicamente ao estudo, num processo recíproco de integração, são tidos como intelectuais ou pesquisadores de segunda linha. Suas conclusões não são confiáveis porque lhes faltam o critério da

neutralidade uma vez que sua metodologia não consegue controlar os efeitos da subjetividade. O essencial é a interpretação que se dá ao fato à luz dos dados coletados; não importa constatar qual é a percepção e como se dá o entendimento desse fato entre aqueles que são parte viva e constitutiva do mesmo.

Desta forma, os grupos de intelectuais que dominam as técnicas convencionais de estudo e pesquisa e sabem organizar a apresentação do trabalho científico reduzem-se e elitizam-se, monopolizando a produção e a disseminação do saber acadêmico. A elas cabem, de um lado, as ponderações e interpretações dos fatos, de outro, a orientação e a direção dos "usuários" do saber produzido.

Essa postura é, até certo ponto, muito possessiva porque o saber é de todos e todos concorrem, ainda que de maneiras diferentes, à formação e aperfeiçoamento desse saber. Não só o intelectual, mas também, todos os trabalhadores, inclusive os operários e os camponeses têm papel importante na construção do saber. As manifestações folclóricas, o artesanato, a religiosidade, o senso-comum e o simbologismo existentes nas comunidades brasileiras são expressões máximas do saber popular e, portanto, constitutivas do conhecimento científico.

Não devemos nos iludir com a falácia dos protagonistas da produção democrática do saber e das formas participativas de ação; eles utilizam o discurso eloquente e confundem participação com mobilização; política com partidarismo e academicismo com ciência. Os pseudos democratas sempre colocam a produção científica a serviço do bem-estar do povo (trabalhadores), mas nem sempre apresentam propostas práticas que decodifiquem as idéias em procedimentos concretos de ação. A reflexão sobre as relações teoria e prática vai sempre ficando no plano secundário, colocada ao final de livros, artigos ou palestras como algo que precisa ser feito. Esse comodismo aparente é antes uma defesa. Aplicar uma proposta ou um princípio teórico é submetê-los à avaliação dos próprios "usuários" do saber, ou seja, daqueles que são parte integrante da realidade estudada. Essa avaliação não se dá ao nível do debate acadêmico onde quase sempre prevalecem a eloquência e a agilidade mental, ela se dá na área do "fazer" e do "realizar". E aqui ela se torna implacavelmente objetiva e impositiva. O princípio teórico e as propostas avaliados, procedam eles do mais renomado intelectual ou do aluno principiante, serão considerados válidos e úteis se efetivamente atuarem sobre o problema que motivou sua concepção. Caso não exerçam nenhuma força para abordar o problema, eles serão, certamente, abandonados porque não cumpriram seu papel, não fundamentaram a ação, não deram a ela coerência e efetividade. Por certo, desta avaliação sairiam consolidadas aquelas propostas e aqueles princípios teóricos que tivessem sido inspirados com base na interpretação da fenomenologia comunitária e na participação dos próprios membros dessa comunidade.

Os intelectuais brasileiros ligados à educação têm produzido valiosos trabalhos teóricos, mas não têm atendido às expectativas de aplicabilidade prática. Muito se tem escrito e discutido sobre os problemas educacionais brasileiros e hoje se conhece com profundidade temas complexos ligados à pedagogia, ao planejamento educacional, à política de educação, à administração escolar e até mesmo da filosofia da educação. O conhecimento acadêmico em cada uma dessas áreas tem crescido e se aprofundado, mas a prática educacional (ensino, planejamento, administração), permanece em níveis inadequados frente às nossas necessidades mais urgentes.

O Brasil, além de transformações de ordem política, vive mudanças que são impostas pela economia e pela própria consciência do povo. Enquanto isso acontece, podemos nos perguntar: que escola estamos oferecendo às nossas crianças e jovens? Na literatura sobre o tema em volume e qualidade consideráveis, alguns se valem dos modelos da funcionalidade técnica; outros de dialética marxista e outros, ainda, do conhecimento da tecnoburocracia. Quase todos, entretanto, são reticentes quanto à apresentação de formas práticas de superação dos problemas e das forças que limitam o desenvolvimento da educação. Assim, deparamo-nos com situações que vão se tornando crônicas, como por exemplo:

— o sistema educacional não dispõe de metodologias aplicáveis ao ensino fundamental, principalmente para as quatro primeiras séries, que fossem capazes de contribuir para a redução dos altos índices de repetência^(*);

— não existem até hoje formas alternativas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos que pudessem ser facilmente disseminadas e adaptadas a todas as regiões do país. Permanecem em uso os modelos caros e convencionais de difícil acesso para as comunidades mais carentes e, ao mesmo tempo, as que mais necessitam desse tipo de atendimento;

— os jovens que necessitam trabalhar e não podem frequentar a escola regular de 1º Grau estão hoje completamente à margem do processo escolar. Terão que aguardar idade para ingressar no ensino supletivo. E sabemos que essa situação não se constitui exceção no caso brasileiro. Parece, então, que os modelos democráticos de plane-

(*) Se se analisar as taxas de escolarização do 1º Grau é possível verificar o grande contingente de alunos que se encontra em defasagem quanto à idade/série. Comparando apenas os alunos na faixa etária legal com o conjunto populacional de 7 a 14 anos vamos notar que o Brasil atende a 67,67% (escolarização real). Mas se tomarmos todos os alunos do 1º Grau independente da idade e compararmos com a população de 7/14 anos o Brasil atende a 90,23% (escol. virtual). O Ceará 49,06% (escol. real) e 74,89% (escol. virtual); Rio de Janeiro: 85,67% (escol. real) e 116,43% (escol. virtual).

Fonte: TACD, IBGE, 1980 — Dados trabalhados DEPLAN-SEC-GDF.

jamento participativo e a política de educação para todos tão divulgados e comentados não conseguiram a efetividade necessária, permanecendo ainda no campo das intenções;

— os movimentos migratórios da população, os grandes programas de colonização e a expansão das fronteiras agrícolas estão mobilizando centenas de famílias que se deslocam e vão formar novas vilas e cidades nas regiões do norte e centro-oeste brasileiro. Qual é a escola que oferecemos a estas comunidades? Quando ela é oferecida, pois nem sempre isso acontece, é a mesma escola concebida e estruturada para a cidade, com processos e conteúdos que nada têm de comum com a vida daquele povo;

— o Brasil não possui um programa amplo de capacitação permanente de professores de 1º Grau, inclusive para professores leigos. Esses profissionais são incorporados nas escolas e raramente participam de cursos ou quaisquer outras modalidades de reciclagem, atualização, ou aperfeiçoamento. São muitos os projetos existentes quase todos compostos de cursos tradicionais atendendo pequena parcela de docentes;

— o ensino de 2º Grau foi aos poucos tornando-se uma incógnita para quem procura entendê-lo. É um grau de ensino que oscila entre os rudimentos de uma iniciação profissional e a preparação do jovem para fazer o vestibular. São estas oscilações e o fracasso desses jovens nos exames, que mostram o quanto nossos modelos teóricos, nossa legislação e nossas propostas estão afastados do real e das verdadeiras causas dos problemas educacionais;

— os Conselhos de Educação existentes em todas as unidades do país há muito estão afastados dos problemas centrais da educação local e regional. Transformaram-se em verdadeiros cartórios aprovando, concedendo ou negando; Anísio Teixeira já afirmara que os Conselhos são os locais onde se discute o contencioso da educação nacional;

— até quando teremos um ensino superior público restrito a poucos privilegiados? Quando teremos um ensino superior público dotado de esquemas funcionais que atendam efetivamente o trabalhador? São pobres as relações entre a Universidade e a força de trabalho organizada (sindicatos, associações, federações), aumentando a distância entre teoria e prática, entre as elites e os trabalhadores. Mas é no interior dessas Universidades que são questionadas as desigualdades sociais, o poder de uma classe sobre outra, a exploração do trabalhador. Claro está que um dos principais foros para essas discussões é a Universidade, mas, claro está também, que as idéias e propostas aí geradas precisam ser submetidas à sociedade e, a partir daí estabelecer um processo cíclico de geração-execução-avaliação-geração.

De todos esses pontos, o que se pode concluir é que muitos dos nossos intelectuais, muitas das nossas escolas e muitos dos nossos trabalhadores em educação não estão comprometidos com a mundança. Pela persistência e agravamento dos problemas educacionais somos levados a afirmar que a produção do saber está ligada aos interesses imediatos de um sistema político e econômico que não deseja mudanças e, portanto, não permite uma ação concreta mais eficaz. Mas este mesmo sistema, numa sutil manobra, mantém alguns intelectuais concentrados no discurso e na produção do conhecimento acadêmico, estimulando-os a permanecer críticos, enquanto decide, por si só, os rumos da educação brasileira.

O COMPROMISSO QUE NECESSITAMOS

Muitos intelectuais da educação se limitam à pregação de idéias e propostas, mas não contribuem para que sua produção intelectual seja efetivamente materializada na vida comunitária. Mas, por outro lado, existem aqueles que além das idéias nos oferecem o caminho para implantá-las; que sabem fazer ciência nos limites da relação: subjetivo/objetivo; que procuram disseminar suas idéias a todos, tanto para outros intelectuais quanto para aqueles que vão "usar" essas idéias na busca de resolução de seus problemas.

São os intelectuais comprometidos com o presente e o futuro; comprometidos em ser agentes de mudanças; comprometidos em fazer ciência "com" e não "para" os grupos sociais; comprometidos com a sua própria integração e participação nas etapas do fazer e do realizar.

Esses intelectuais conseguem expressar os ideais de democracia e de participação não apenas através de suas idéias e realizações, mas, também, e sobretudo, pelo respeito que demonstram ao estudante; pela reciprocidade que mantêm na comunicação e pela confiança que dedicam ao aprendiz seja ele aluno, operário, camponês, funcionário, político, prisioneiro.

Tomemos agora uma área específica da educação, a administração escolar por exemplo, e examinemo-la naquela perspectiva democrática e participativa. Existe hoje uma extensa literatura sobre os diferentes modelos administrativos; são livros, artigos, resenhas, revistas, que abordam o tema sob diferentes enfoques ideológicos. Ao analisar parte dessa literatura fica evidente que a administração da escola precisa mudar; tem que se ajustar aos novos tipos de relações sociais que estão se consolidando no país; tem que assumir um estilo de gerência flexível e auto-ajustável; deve criar os meios para atuar com autonomia e assumir seu papel de colocar a escola a serviço da comunidade (função social).

As formas de explicitar estes objetivos são variadas, mas a maioria dos autores procuram mostrar a importância deles para as nossas

escolas. A partir dessa constatação cada um apresenta sua proposta e a fundamenta nos princípios ideológicos de uma determinada corrente teórica. O conjunto de idéias e propostas produzidas passa a fazer parte dos debates em aulas, congressos, simpósios, conferências. Muitas delas são aprimoradas, ampliadas ou reduzidas, aplaudidas ou enfaticamente criticadas. Portanto, essa fase da produção do conhecimento científico está feita. Deve-se passar para a fase seguinte: execução, onde estas idéias e propostas são colocadas à prova, ou seja, aplicadas. Parece que aqui começa o problema. Essa aplicação não é feita e o "usuário" dessas propostas, que não participou de sua inspiração, não participará também de sua aplicação. Assim o tema: administração escolar vai sendo tratado no exclusivo mundo das idéias sem contar com as respostas dos "usuários" que também são produtores de conhecimento.

Enquanto esse processo se mantém os políticos do Governo Central deliberam sobre a administração nas escolas, criando normas legais e estruturas de funcionamento que, quase sempre, fazem da administração um instrumento autoritário de poder: impositivo e dependente. Tão logo estas medidas governamentais sejam implantadas retorna-se ao ciclo inicial, isto é, os tecnocratas do saber acadêmico impõem pesadas e bem fundamentadas críticas às medidas e começam a produzir novas idéias e novas propostas que logo serão debatidas nas aulas, nos congressos, nos simpósios, nas conferências.

O princípio da democracia não pode estar presente apenas no discurso e na literatura, ele precisa estar ontologicamente incorporado naqueles que fazem o discurso e escrevem os livros. Assim esse princípio surgirá concretamente no saber produzido e poderá tornar-se elemento vivo (orgânico) dentro dos grupos.

Por esse motivo, antes da criação dos modelos e dos métodos administrativos da escola a pergunta que o intelectual precisa fazer é: administrar a educação — para que e para quem? Se se fizesse para si esta pergunta, sem dúvida teria já a consciência de que não tem a posse exclusiva do saber e não pode "de fora" propor às escolas os modelos administrativos que as tornarão democráticas e úteis. Teria também a certeza de que por mais preparo intelectual que possua, por mais experiência que tenha acumulado, por mais que tenha pesquisado a realidade, precisa respeitar os integrantes dessa realidade social e incorporá-los ativamente nos processos de estudo, de pesquisa e de realização.

Talvez com essa postura pessoal e profissional dos nossos intelectuais da educação não teríamos apenas a pregação de idéias, mas cada vez mais teríamos relatos de experiências, intercâmbios e visitas técnicas. Nossos cursos de formação de administradores escolares não se limitariam a enfatizar o estudo das várias correntes do pensamento administrativo no mundo, mas poderiam fazer com que cada aluno

vivesse uma experiência. Diagnosticar a situação institucional da escola, participar de pesquisa-ação na própria comunidade, criar e aplicar instrumentos de identificação de lideranças, seriam algumas das atividades possíveis. Os estágios supervisionados não fossem, como geralmente o são, meras e vazias observações e entrevistas, mas sim, participação e integração efetivas no cotidiano escolar. Além disso, os cursos de administração escolar deveriam estar apenas ao nível de pós-graduação, exigindo-se como condição para ingresso, dois anos de experiência docente.

Enfim os administradores escolares devem e precisam conhecer todas as teorias disponíveis, mas têm que ser capazes de adaptá-las e transformá-las em instrumentos de ação dentro e fora da escola. Isto poderão fazer com mais facilidade quando houver uma maior complementaridade entre intelectuais e todos os trabalhadores em educação que, em busca de objetivos comuns, transformarão as intenções em práticas vividas na própria sociedade.

O PAPEL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

Não só os administradores escolares, mas todos os trabalhadores em educação têm que estar engajados nesse movimento de mudança, cujo desenrolar se inicia no interior de cada um. Isto quer dizer que todos devem estar conscientemente desejosos de um novo aprendizado: abordar sempre o real como fato histórico que pode ser explicado pela teoria e, ao mesmo tempo, entender que essa teoria estará sempre sujeita a mudanças e transformações que o próprio fato, na sua praxis histórica, lhe impõe.

Esse é o primeiro passo para que se possa estabelecer elos efetivos de participação e comprometimento dos intelectuais e dos trabalhadores em educação com a produção do saber e o processo de mudança estrutural e funcional das escolas. Não estamos nos referindo apenas ao engajamento nas reformas, mas na atuação ativa para mudar a escola. Tradicionalmente, no Brasil, tem se feito reformas no ensino, quase sempre destinadas a corrigir desvios, restaurar princípios legais ou reparar e ajustar o planejamento educacional. A escola, entendida aqui como a educação de modo geral, necessita de algo mais que reformas, necessita de mudanças no sentido de "tomar outra direção", transformar-se, recriar-se permanentemente na contemporaneidade do cotidiano.

O recriar permanente da escola só é possível se estiver imbuido e marcado por um objetivo político definido. Há que se ter claro, e muito bem claro, a direção que pretendemos seguir; o "lugar" que queremos chegar; os valores psicossociais que desejamos esposar; os princípios éticos que vamos assumir e praticar. O sentido político do trabalho intelectual e da ação no dia-a-dia da escola, se expressa quando

está evidente o papel social da escola. No instante em que a evidência desse papel social tornar-se presente e aceita, o processo de mudança ganha originalidade e forças para se mover. É axiomático dizer que o papel ou função social da escola é o de atuar como instituição formadora de pessoas que saibam pensar e agir criticamente em relação às suas condições históricas.

Pois bem, tendo nítida a função da escola (não confundamos consciência da função com verbiagem sobre a função), todos os que estiverem envolvidos no processo de mudança poderão formar uma união ativa para recolocar a escola como instituição a serviço das mudanças sociais. Resgatar-lhe o sentido político, integrando-a sinergicamente aos demais movimentos ensejados pela classe trabalhadora. Enfim, muito mais que reformar é preciso mudar; romper, peremptoriamente, com as amarras burocráticas e com os princípios monolíticos e autoritários das ideologias inspiradas no positivismo exclusivista. Ou, ainda, liberar a escola daquela antiga filosofia maniqueísta que oscilava entre o academicismo romântico e o tecnocracismo pragmático.

Trata-se, então, de conhecer e acreditar numa escola comprometida com os trabalhadores; participante de seus movimentos e de sua organização enquanto classe social. Assim caracterizada, a escola traz em si própria, a natureza do fenômeno social: a solidariedade, a reciprocidade e a intencionalidade. Portanto, esta escola que rompe com o arcaísmo anacrônico, assumirá também o papel de se contrapor a ele. Sua influência no grupo social deverá criar um movimento reativo de questionamento aos tecnocratas do saber acadêmico estéril; dos idealizadores das formas pedagógicas mágicas e infundadas; dos administradores e planejadores idólatras do poder e do centralismo.

Será que não estamos caindo no discurso que até há pouco vínhamos criticando? O alardear da escola atuante, o ufanismo das suas funções transformadoras não serão expressões da demagogia irrealista e enganosa? É sempre perigoso deixar-se levar pelo discurso, ele geralmente é fácil e empolgante. Se empolga seu protagonista, não menos empolgante será para quem o lê ou ouve; por isso as formas discursivas vão se firmando na cultura da escola, transformando-se em peça-chave na produção e disseminação do saber acadêmico. A consciência nítida sobre a função da escola pode desfazer essa impressão e impedir que a crença na escola pró-ativa não seja uma irrealidade ou ufanismo pueril.

Destaquemos novamente a administração escolar, para introduzi-la neste tema sobre o processo de mudança da escola e sobre o sentido político de suas funções sociais. Como a administração da escola se coloca nesta abordagem teórico-prática?

O grande dilema da administração escolar é a incompatibilidade entre seus métodos e técnicas e as funções sociais da escola. O diretor

está entre: (a) o atendimento à comunidade e, portanto, a adoção de procedimentos administrativos flexíveis e auto-ajustáveis e, (b) o atendimento à burocracia e ao poder formal, neste caso, mantendo os procedimentos rígidos da hierarquização, despersonalização e padronização. Talvez por despreparo e por jamais ter "vivido" uma escola que praticasse verdadeiramente suas funções sociais, o diretor opta pela segunda modalidade de atendimento. E, justiça seja feita, ele tem razão em proceder assim; deflagrar um movimento tendo apenas estudado e debatido a sistemática desse tipo de movimento é, no mínimo, uma aventura arriscada. Nenhuma mudança ocorrerá se aqueles que dela participarem não tiverem a plena consciência de todas as suas etapas e das respectivas implicações (políticas, culturais, técnicas, profissionais) que poderão ocorrer no processo de realização. A teoria da administração participativa, democrática e auto-ajustável torna-se insuficiente diante do desafio do "colocar em prática".

Existem diversos modos de encarar essa insuficiência entre o conhecimento teórico e a realização prática na área da administração escolar. Limitaremos, todavia, a apenas um desses modos capaz de dar ao diretor as condições para participar e até mesmo deflagrar o movimento de mudança na escola. Em primeiro lugar será necessário que os trabalhadores em educação, apoiados pelos intelectuais e unidos em suas organizações sindicais, ampliem mais o leque de reivindicações, passando a exigir, também, a reformulação ampla dos currículos escolares. Após essa etapa, os próprios grupos organizados poderão apresentar proposta concreta, como por exemplo, um projeto para aquelas Universidades que ofereçam cursos de educação e pós-graduação em administração escolar. Este projeto consistiria basicamente em que cada Universidade passasse a administrar algumas escolas de 1º e 2º Graus, em locais diferentes e representativos das condições sociais da região. Essas escolas seriam da responsabilidade da Universidade, mas não como escolas de aplicação, elas continuariam a fazer parte da comunidade em que estivessem localizadas. O estudante de administração (como de outras áreas) passaria a compor os quadros dessa escola, como diretor ou professor, por um determinado período de tempo e a "viver" uma escola organizada para ser democrática e implementada como agência comunitária de mudança.

A aproximação do curso de formação de administradores com o campo onde essa formação se reverterá em atos concretos parece ser a condição ideal para verificar o ciclo da produção do saber: geração-execução-avaliação-geração. É, em última análise, atribuir uma dimensão antropológica e sociológica ao conhecimento administrativo e interpretá-lo a partir das "respostas" dos "usuários" da escola. A parte acadêmica do curso como aulas, seminários, exposições, permaneceria, mantendo-se a carga horária e a obrigatoriedade de frequência às aulas. Mas, mesmo inalterada em sua forma, a parte acadêmica mudaria muito em sua substância. Veja que, quando estivéssemos estu-

dando Gramsci e suas concepções sobre a sociedade política e a sociedade civil, existiriam eles objetivos extraídos da experiência recente, que ajudariam o entendimento de conceitos transmitidos, quase sempre, como pura abstração teórica. Desta forma, as idéias de repressão da sociedade política, em Gramsci, poderiam ser discutidas e analisadas tendo como referência básica os movimentos reivindicatórios dos trabalhadores e a mediação policial nas relações que se estabelecem entre eles e o Governo; ou mesmo entre o aspecto jurídico formal e sua aplicabilidade. Ou, inversamente, o tratamento de uma questão com técnicos da Secretaria de Educação, ou com qualquer outro órgão oficial, poderia ser excelente oportunidade para refletirmos sobre as teorias clássicas e neoclássicas da administração geral aplicada à administração escolar. Ainda, a participação em uma reunião de moradores poderia servir para colocar em prática conceitos discutidos em aula, como liderança e motivação. As noções extraídas da obra de Althusser sobre Aparelho Ideológico do Estado (AIE) poderiam ser facilmente entendidas e interpretadas quando o supervisor visitasse a escola. A mais-valia de Marx deixaria, por certo, de constituir-se no tema impenetrável de *O Capital* para aparecer explicitamente nas discussões entre patrões e empregados.

Como se vê, um projeto dessa natureza ofereceria uma nova dinâmica ao estudante da administração escolar, infundindo, realmente, o sentido dialógico aos atos de ensinar e aprender. E, é aqui que intelectuais e todos os trabalhadores em educação devem estar juntos, mas um "estar juntos" também dialógico, contraposto à aproximação formal e dependente.

É preciso, enfim, lembrar que as propostas precisam ser discutidas aprimoradas ou rechaçadas; quando são tidas como válidas devem ser postas em prática e avaliadas. Estas, que ora apresentamos, são pontos de referência para novas discussões. Sua operacionalização, evidentemente, não é simples, exige grupos de vanguarda dispostos a assumir o desafio da partida inicial. A formação dessa vanguarda na área da educação em geral e não apenas da administração escolar, torna-se imprescindível para que esse processo de mudança se acelere e ganhe apoio nacional. Não queremos e nem necessitamos de ídolos e "salvadores da pátria", mas de profissionais atuantes que saibam "crescer" com o seu grupo e, neste grupo, atuar conscientemente em busca de uma sociedade livre e justa (igualitária). É útil, porém, uma introspecção para antes saber se queremos ser vanguarda e assumir todas as responsabilidades e todos os riscos do pioneirismo.

Podemos notar que "o recriar" a educação exige profundas mudanças, cujo processo se inicia dentro de nós mesmos. Portanto, é preciso muita reflexão e amadurecimento profissional para que estejamos aptos a deflagrar um movimento firme e consciente de mudanças. E, concluindo, parece-nos importante não apresentar afirmativas

e posições pessoais, mas deixar que o próprio leitor interprete as idéias expressas aqui e, de acordo com suas próprias concepções, faça um juízo quanto à validade ou utilidade delas.

Evidentemente nosso relato é demasiado sucinto para que se possa fazer uma análise mais aprofundada sobre o tema; portanto, sugerimos algumas leituras que vão ajudar nessa análise e, ainda mais, proporcionar boas reflexões sobre teoria social aplicada. Recomenda-se a leitura de "O Povo é que Sabe" de José Brandão, prefeito da cidade de Prudente de Moraes em Minas Gerais (Belo Horizonte, Minas Gráfica, 1986); as teses sobre o Projeto "João-de-Barro" no Maranhão (Relatórios da Secretaria de Educação); os relatórios sobre as experiências educacionais da Cooperativa Cotrijui de Ijuí no Rio Grande do Sul (Brasília, Relatórios do Ministério da Agricultura - SUPLAN, 1979). Também uma revisão dos relatos de experiências mais antigas como os da Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler", em Natal no Rio Grande do Norte (Natal, Secretaria de Educação, 1976); os das Comunidades Eclesiais de Base e os do Movimento de Educação de Base - MEB (Natal, Representação do MEB). A estas obras acrescentam-se as do Professor Paulo Freire: "Pedagogia do Oprimido" (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974) e "Educação como Prática da Liberdade" (Rio de Janeiro, Paz e Terra 1976); o livro de Dom Hélder Câmara "Mil Razões para Viver" (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979); "Da Libertação: o teológico das libertações sócio-históricas" de Leonardo Boff e Clodovis Boff (Petrópolis, Vozes, 1982). São igualmente importantes as leituras de "Infância - o futuro comprometido" em Cadernos do Terceiro Mundo (nº 99); ou "Uma Idéia de Universidade" de Cristóvam Buarque, em Série UnB (Brasília, Editora UnB, 1986).

SUMMARY: The article analyses school administration understood and put into practice by intellectuals, education specialists and members of the community as pluralistic and auto-adjustable actions that direct the course of schools.

KEY-WORDS: Intellectual. Education specialists. Practice. Change. School administration.

(Recebido em 19-08-88

e liberado para publicação em 16-09-88)