

A ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA. EQUÍVOCOS E IMPLICAÇÕES¹

*“Há no ensino, na função de ensinar, em
germem, sempre uma ação administrativa.”*

Anísio Teixeira

Celestino Alves da Silva Junior

Professor Titular aposentado do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília. Pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE/UNESP/CNPq)

A organização do trabalho nas escolas públicas apenas recentemente atingiu o centro das atenções no debate educacional brasileiro. Até então, a discussão se concentrava no esforço de definir e conceituar as finalidades dessa instituição social e de identificar os critérios de seleção e apresentação de seus conteúdos curriculares. Na década de oitenta, como reflexo do próprio esforço de redemocratização do país, a questão pressuposta do “poder” do diretor de escola e dos caminhos a percorrer em sua investidura passa a ocupar posição de destaque no cenário da discussão.

O direcionamento da discussão para a questão do “poder” e da “gestão democrática” obscureceu, entretanto, a percepção de questão ainda mais significativa: a relação necessária entre a administração da escola e o ensino que se realiza em seu interior e para o qual a administração deve concorrer se efetivamente se preocupa com sua legitimação. Pretendo a seguir oferecer elementos para a compreensão do estado atual dessa relação.

O TRABALHO NÃO PEDAGÓGICO DO DIRETOR DE ESCOLA E SUAS ORIGENS

1. Originalmente publicado em: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990. Capítulo 2, p. 57-84. (Coleção educação contemporânea). ISBN 85-249-0276-0.

“As escolas não existem para serem administradas ou inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam” (SILVA JUNIOR, 1977, p. 18). Escrevi essas palavras há cerca de doze anos, em minha dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Discutia naquela ocasião a necessidade de uma revisão crítica da prática ainda incipiente da supervisão em nossos sistemas escolares. Ao longo desse tempo a administração escolar, corpo teórico-conceitual e processo prático-institucional que contém em seu interior a supervisão, tornou-se objeto de uma análise e de um debate que se vêm desdobrando mecanicamente em direção à negação absoluta da validade da teoria e da prática existentes. Nessa negação, no entanto, a preocupação com a realização do ensino nas escolas aparece apenas eventualmente. A teoria existente é sumariamente classificada como “alienada”, e a prática que se manifesta é tida necessariamente como “autoritária”. O circuito da explicação imediata se completa com a afirmação, aparentemente irrefutável, de que o autoritarismo da prática decorre da alienação da teoria.

“Constatado” e “explicado” o “autoritarismo”, urge, então, combatê-lo. Trata-se de constituir o “colegiado da escola”, a fim de que a “administração participativa” possa se instalar (Rodrigues, 1985). Trata-se também de “eleger” o diretor da escola, a fim de que o “verticalismo” de sua investidura não determine a hipertrofia de seu “poder” (CURY, 1985).

Um elemento importante nessa discussão diz respeito às origens geográficas e institucionais das teses e dos debatedores que se apresentam. Não por acaso, a meu ver, as referências do parágrafo anterior se ligam à produção teórica de Cury e Rodrigues, professores da Universidade Federal de Minas Gerais. Na maior parte dos casos o debate se alimenta das contribuições do meio acadêmico e de posições expressas por entidades do magistério de 1º e 2º graus de outros Estados da Federação, que não São Paulo. Evidentemente, também aqui a discussão se manifesta, mas em intensidade e repercussão significativamente menores. Por que isso ocorre?

A resposta a essa indagação supõe o exame de um conjunto de peculiaridades que realmente fazem do Estado de São Paulo um polo especial na discussão. É preciso registrar, inicialmente, que, diferentemente de todos os demais Estados da Federação, inclusive os mais desenvolvidos como, por exemplo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, o Estado de São Paulo é o único a cultivar uma tradição de realização de concursos públicos para o acesso à função de diretor de escola. Isso significa, implicitamente, que o aparelho do Estado acredita na existência de um saber técnico especializado, cuja posse e domínio se constituem em requisitos prévios para o exercício da direção de escola. Acredita ainda que esse saber esteja disponível e seja transmitido nas agências de formação de diretores de escola e acredita, finalmente, que seja possível avaliar a extensão de seu domínio através de provas especialmente voltadas a essa finalidade. Para se utilizar de um quase exaurido e, certamente, equivocado jargão, poder-se-ia afirmar que o Estado de São Paulo tem tratado a questão da direção de escolas como “uma questão técnica e não como uma questão política”.

Poder-se-ia também, mais acertadamente, afirmar que a política de administração escolar da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem se pautado por um critério predominantemente técnico. E poder-se-ia também afirmar, com alguma ousadia adicional, que é exatamente nesse “critério técnico” que repousaria a qualidade política do processo, de vez que nada seria mais essencialmente democrático que a igualdade de oportunidades assegurada aos candidatos a um concurso público.

Confrontada à situação de São Paulo, a situação dos demais Estados brasileiros apresenta também suas peculiaridades. A principal delas é a de que nesses Estados a direção de escola tem sido tratada prioritariamente como “questão política”. no sentido de que sempre se considerou o diretor de escola como portador de um “cargo de confiança” da administração pública. Sob esse aspecto a discussão atual também se circunscreve ao plano político, já que a proposta de eleição visa retirar a investidura do diretor de escola da órbita político-partidária para situá-la no universo de decisão dos professores e da “comunidade escolar”. O que se coloca no centro da discussão é a legitimidade do exercício do poder na escola e não, necessariamente, a finalidade da escola como instituição social predominantemente voltada à transmissão do saber. Nessa posição fica implícito o entendimento de que a administração escolar não se constitui em um saber técnico especializado ou, pelo menos, o de que sua existência e sua consistência não são suficientemente significativas para distinguir e credenciar alguém por seu domínio. Em razão disso, o professor-diretor deveria ser detentor apenas de um mandato e não de um cargo.

Como se pode observar, uma primeira grande indagação se coloca nessa discussão: a administração escolar enquanto “saber estruturado com pretensão à objetividade” (VALE, 1985) teria já alcançado um satisfatório grau de desenvolvimento que lhe assegurasse, nos termos de Scheffler, por exemplo, o caráter de ciência subjacente à prática profissional da administração escolar? (SCHEFFLER, 1974) Admitindo-se para efeito de argumentação como correta a posição que vem sendo observada em São Paulo, uma indagação complementar seria: em que consiste esse saber estruturado sobre administração escolar? Uma nova indagação complementar e necessária seria: que concepção de ciência orientou e orienta o esforço de construção desse saber?

Em trabalho originalmente elaborado em 1979 e publicado em 1982, Jorge Nagle constrói uma perspectiva de respostas a essas indagações. Depois de afirmar que (NAGLE, 1982, p. 5)

os estudos de Administração Escolar, no Brasil, sofrem do mesmo desprezo e participam do mesmo desprestígio que acompanham os estudos pedagógicos, globalmente considerados.

Nagle aponta uma extensa relação de deficiências que, a seu ver, marcam esses estudos e sugere diretrizes para sua reformulação. Das deficiências que apresenta, a mais significati-

va é, sem dúvida, a desconsideração da dimensão histórica das questões e dos problemas de que os estudos se ocupam. Da mesma forma. “os estudiosos da Administração Escolar (...) parece que se recusam a relacionar questões e problemas de seu campo com os movimentos da sociedade”.

Diz Nagle, a esse respeito (NAGLE, 1982, p. 11):

Considerar a natureza da sociedade, em dado momento, e, assim, o campo das transformações sociais, em particular as de natureza econômica e ideológica, para então entender o significado dos fenômenos administrativos, parece ser orientação bastante remota para eles.

Nagle fala, quase que certamente, de estudos que se repetiram com razoável frequência nos anos setenta. Parece-me importante, a essa altura, uma referência a um texto de 1968, em que José Querino Ribeiro, um dos pioneiros desses estudos em São Paulo e no Brasil, busca, em suas palavras, examinar “*os fundamentos, os princípios e os objetivos da Administração (‘tout court’) que, admitimos, podem também aplicar-se à empresa escolar*” (RIBEIRO, 1968, p. 28, grifo nosso).

Duas certezas parecem nortear esse e outros estudos, anteriores e posteriores, de Querino Ribeiro: a) a validade do conceito de “empresa escolar” e b) a possibilidade de uma administração que seja aplicável “à escola como a qualquer outro tipo de empresa”.

Na postulação que estabelece, Querino Ribeiro cinge-se aos aspectos da extensão e da complexidade envolvidos na atividade escolar para aproximá-la conceitualmente das organizações produtivas (RIBEIRO, 1968, p. 27):

A escola é grande empresa enquanto visa atender clientela de milhões; reúne grupos de trabalhadores que somam centenas de milhares: exige financiamentos astronômicos; exige “produção em massa”, “alta produtividade” para atender às mais variadas exigências do “mercado social”, com o qual tem irrevogáveis compromissos de fornecimento, a tempo, à hora, em quantidades e qualidades que exigem técnicas aperfeiçoadas e complexas.

Querino Ribeiro desconsidera totalmente o fato de que as organizações produtivas são definidas pela produção de mais-valia e que é essa sua lógica fundamental que vai presidir sua organização e seu funcionamento. Se abstrairmos sua orientação básica para o lucro, estaremos simplesmente nos afastando de sua natureza, e, nesse caso, nenhuma comparação pode ser válida. A questão não preocupa o autor, que assim completa o seu raciocínio (RIBEIRO, 1968, p. 28):

Na administração da *grande empresa escolar* (grifo do autor) o objetivo direto é o trabalhador, a estrutura, o financiamento, tudo, é claro, a serviço do educando, que, sem embargo, coloca-se como *objeto indireto* (grifo nosso). Nesse sentido a empresa escolar é semelhante às demais: à hospitalar, à de transporte, e a que outras grandes empresas se possam lembrar.

A orientação básica desse texto e a indiscutível respeitabilidade profissional de seu autor marcam a origem dos estudos de administração escolar no Brasil. Em sua grande maioria esses estudos se concentram no Estado de São Paulo, mais exatamente junto ao Setor de Administração Escolar e Educação Comparada do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Desse mesmo Setor saíram anos antes a proposta de criação de uma Associação Nacional de Professores de Administração Escolar – ANPAE, que em 1968 assim se manifestaria pela palavra de seu presidente, Antonio Python Pinto (PINTO, 1968, p. 7, grifo nosso):

O interesse em escala ascendente pelo estudo da administração escolar, em nosso meio, reveste-se de significativa importância para o futuro da educação nacional. É um sinal evidente de que já podemos marchar, mais corajosamente, na direção da *profissionalização e carreira do administrador escolar*, que as nossas leis do ensino começam a sugerir e incentivar.

Temos até aqui consignado um primeiro momento desta reflexão. Refere-se ele a uma perspectiva de estudos sistemáticos de administração escolar que viessem a sustentar uma política de profissionalização do exercício da administração escolar. Esses estudos, cuja significação teórica e prática analisarei posteriormente, partiram de uma base institucional relativamente poderosa e deram respaldo à consolidação de uma posição que já se manifestava no interior do aparelho do Estado. Por ela, a direção de escola em São Paulo recebia tratamento de questão específica e seus praticantes deveriam, conseqüentemente, ser considerados como profissionais especializados.

Não se esclarecia, entretanto, a natureza peculiar dessa especialização e nem, muito menos, se indicava de maneira consistente sua articulação e sua contribuição ao desenvolvimento do processo de ensino.

A DISCUSSÃO CRESCENTE E A RELAÇÃO AUSENTE

Nos anos setenta a ANPAE viria a se transformar na Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação. Não foi rápida e nem pacífica essa transição. Ao contrário, houve resistência interna durante algum tempo antes que os “profissionais de administração da educação” viessem se juntar aos “professores de administração escolar” e

terminassem por lhes emprestar a sua própria qualificação. Foi com algum desconforto inicial que os responsáveis pela elaboração teórica e o ensino da administração escolar viram aproximar-se aqueles que, em tese, constituíam a materialização de seu trabalho. Como muitas vezes ocorre, teoria e prática pareciam em dificuldades para conviver adequadamente em um mesmo espaço institucional.

A ANPAE, em que pese sua indiscutível importância histórica e sua atual abertura para o debate crítico da administração escolar, é apenas uma referência em nossa discussão e não necessariamente a principal. O novo registro importante a se fazer é o da acentuada expansão do sistema escolar brasileiro, expansão essa que ocorre no bojo das profundas e sucessivas alterações que se manifestaram no processo político-econômico-social brasileiro na passagem dos anos sessenta para os setenta e destes para os oitenta. O “milagre econômico”, que atesta a internacionalização da economia brasileira, gera o incremento da dependência, que se tentaria justificar com a crise do petróleo (75 a 78), até que chegasse o reconhecimento da própria crise do modelo.

No plano político, o autoritarismo exacerbado do início da década de setenta cederia lugar à célebre “distensão”, e esta, à “descompressão relativa”. Ideologicamente, caminhamos do nacional-desenvolvimentismo à recuperação do “espírito pan-americano”: deste ao famoso binômio “segurança e desenvolvimento”: do binômio, passamos ao “pragmatismo responsável”, com o qual atingimos a “abertura”, e, finalmente, a inefável “Nova República”. O diretor de escola que emerge nos anos oitenta é, inevitavelmente, o diretor que convive com o anseio da redemocratização do país e com a retomada da organização das entidades do magistério.

Mais uma vez as coisas se colocam diferentemente em São Paulo e nos demais Estados da Federação brasileira. Favorecido, entre outros fatores, pela maior concentração de cursos de pós-graduação, o debate em São Paulo logo adquire ressonância no plano acadêmico, com o aparecimento de trabalhos e propostas de revisão crítica da literatura de administração escolar existente. No plano da organização política do magistério, entretanto, a consciência da necessidade da aproximação em favor de objetivos e necessidades mais prementes e comuns faz com que as diferentes entidades, em que o magistério público de São Paulo se subdivide, estabeleçam um acordo tácito no qual a questão da direção de escolas não chega a ocupar uma posição de relevância. Em seu lugar, discute-se mais intensa e interessadamente a questão do Conselho de Escola, afinal consagrado pela legislação específica. A questão da investidura do diretor permanece em compasso de espera, até porque a legislação existente a disciplina de forma consistente e historicamente inquestionada.

Ao longo do Brasil, por outro lado, cresce a disputa e a animosidade entre “especialistas” e professores. Estes, autoproclamados “proletariado” do sistema escolar, investem contra a “burguesia” apontada do sistema: diretores, orientadores, supervisores, coordenadores

e assistentes pedagógicos. Não sem razão, argumenta-se com a “inchação burocrática”, com a neurose do “controle”, com as marcas e deformações enfim, produzidas pelo autoritarismo e que, numa visão ingênuo-reducionista, se apagariam com a eleição do diretor da escola pela “comunidade”. Comentei anteriormente que “a crítica ingênua, segundo a qual apenas o professor teria condições de interpretar e encaminhar satisfatoriamente as soluções das questões educacionais funda-se, na verdade, num estranho postulado. A seu ver, o professor, e apenas ele, teria passado incólume pelas determinações do contexto autoritário de toda uma época” (SILVA JUNIOR, 1986).

Os movimentos de professores em muitos Estados brasileiros e vários de seus ideólogos parecem efetivamente compartilhar essa crença. Em alguns casos, a crença chega ao paroxismo, ao qual não é alheio o interesse político-partidário de momento. Em 1984, escreve Nircélio Zobot, assessor do gabinete da Secretaria da Educação do Estado do Paraná:

A Secretaria da Educação entende que essa eleição é uma importante conquista democrática da escola, um passo fundamental para desencadear, na área educacional, o processo crescente de democratização do poder, um dos pilares do programa de governo do PMDB no Paraná. Trata-se de um exercício de convivência social que fomenta a discussão, o debate, o crescimento de uma comunidade, ensejando gestão participativa e representativa do consenso comunitário escolar em torno de princípios e procedimentos de uma política educacional que defende, acima de tudo, uma educação humanista essencialmente democrática, popular e libertadora (ZABOT, 1984, p. 88, grifo nosso).

O eloqüente autor-assessor não se detém nem mesmo diante de afirmações que, por surpreendentes e diferentes da evidência disponível, demandariam um esforço de documentação e comprovação. Falando da perspectiva da direção de escola como um exercício profissional devidamente regulamentado, ele assim se manifesta:

Esse processo tem gerado, em nível nacional, calorosas discussões e, em geral, não se tem chegado a um consenso a respeito. Ele responde essencialmente à crescente burocratização do serviço prestado pela organização escolar (ZABOT, 1984, p. 88, grifo nosso).

Sem o mesmo fervor “engajado” do autor paranaense, a proposta de eleição de diretores de escola é encaminhada por vários outros autores. Cury, citado no texto de Zobot, é um deles. Sua crítica reiterada ao “verticalismo” constitui-se em argumento indireto pela eleição:

Um mandato nascido de decisões verticais, ao sabor da tecnocracia ou de alianças eleitoreiras tem possibilidade de se comprometer com a escola e

com a comunidade? Será sempre possível conciliar interesses exógenos com a necessidade de grupos de que a escola participa? Como servir a dois senhores, quando ambos são diferentes e convergentes? Dá sempre para ser grato ao “padrinho” e aberto à comunidade? Como estranhar a mútua rejeição se um administrador ignora e não leva em conta a prática acumulada do docente? (CURY, 1985, p. 46).

Por aí vão as múltiplas perguntas de Cury, que, em sua continuada inquisição, dilui uma indagação fundamental, à vista dos pressupostos em que se apoia: um posto de diretor de escola resultante de um concurso público criteriosamente pode ser equiparado a “um mandato nascido de verticais, ao sabor da tecnocracia”? Não é esta a única questão que se levanta diante da argumentação de Cury. O “verticalismo” que o preocupa envolve sempre um compromisso, “talvez de ‘gratidão’ com o ‘padrinho’”, talvez “um compromisso com a legalidade burocrática, com modelos de gabinete”. Cury, que pretende “um profissional que sabe e sente que os problemas existentes e sentidos pelos membros da comunidade são fruto de estruturas socioeconômicas que levam a marca da opressão, da expropriação e do autoritarismo” e que “toma consciência de que esses problemas são fruto de determinações mais amplas”, aparentemente pretende também que esse saber e essa consciência não podem integrar a formação profissional do diretor de escola e que apenas podem resultar das “pontes que liguem democraticamente direção-escola-comunidade”. Se isso for verdadeiro, o “saber estruturado com vistas à objetividade” jamais emanará dos bancos acadêmicos e a universidade será necessariamente o reduto inconsequente dos formalismos e dos reducionismos cientificistas. Não creio que seja essa a posição básica de Cury, mas me parece importante indicar uma certa ambiguidade que se vai instalando à medida que a apologia da “participação e decisão comunitárias” se intensifica.

Cury não se precipita apenas nas passagens que indiquei. No mesmo texto, de 1985, ele registra sua euforia com as eleições de 1982:

Se houve uma figura perdedora, ao menos nas urnas, essa foi a do tecnocrata, isto é, o “fazedor de pacotes”. Longe das necessidades sociais, distante do cotidiano, perto do centro do poder, próximo de ambientes assépticos, o tecnocrata fala o monólogo das ordens e espera respostas passivas e conformistas dos interessados. E se houve uma palavra vencedora, essa foi a participação. Já anteriormente incorporada até nas exposições de motivos e documentos oficiais, *essa palavra vitoriosa* sugere uma nova forma de pensar a administração da coisa pública (CURY, 1985, p. 45, grifo nosso).

Escrevo em 1989, quatro anos após a publicação das observações de Cury. Longe da condição de derrotados nas urnas, os tecnocratas – apenas, e, nem sempre, outros – conti-

nuam sua faina de “fazedores de pacotes”, enquanto a “palavra vitoriosa” da “participação” continua aguardando sua oportunidade de “encarnar e habitar entre nós”. De qualquer forma, é justo e necessário ressaltar que a defesa, por vezes apaixonada, da “decisão comunitária” cumpre a importante tarefa de recolocar em evidência a discussão sobre o papel da escola na sociedade brasileira e, ainda que tangencialmente, direciona essa discussão para seu foco principal, a realização necessária do processo de ensino. Não existem evidências significativas de que essa realização venha a ser favorecida pelo abandono da tradição paulista, mas é relevante consignar o empenho na busca de formas que assegurem sua efetiva concretização.

Como se pode perceber, a discussão sobre o trabalho do diretor de escola não privilegia seu aspecto essencial: a finalidade pedagógica de sua ação. O vínculo necessário ensino/administração é deixado de lado em ambos os polos do debate. No polo “teórico-técnico”, a busca da identidade própria da administração escolar tende a aproximá-la muito mais da “administração” do que do “escolar”, ou seja, o fato administrativo apresenta-se como substantivo e o fato pedagógico apenas como contingente. Isso fica bastante evidenciado nos textos de Querino Ribeiro e em toda corrente de pensamento que se lhes segue. Como decorrência, o desenvolvimento teórico procurado para a administração escolar é apenas a continuada apropriação das teorias administrativas de base empresarial que se vão sucedendo na literatura especializada. As condições concretas de existência da escola são deixadas de lado. Apenas se supõe que elas poderão ser alteradas para melhor quando analisadas à luz das “modernas teorias de administração” que fornecerão as “pistas” para a elaboração de novos modelos e procedimentos.

No polo “prático-político” o que se contempla é o postulado do “poder” do diretor e o que se busca é influenciar ou dominar o processo de investidura nesse poder. As condições concretas de existência da escola são consideradas enquanto referências para a constituição dos “colégios eleitorais” dos quais deve partir a decisão sobre a escolha do diretor. Em um e outro caso a qualidade do processo de ensino apenas se coloca como uma convenção subjacente. De um lado espera-se que ela aconteça como decorrência da tranquilidade assegurada por uma “administração competente”. De outro, imagina-se que ela acontecerá como fruto da “autonomia” de uma escola protegida das injunções político-partidárias. Em qualquer caso a administração proposta não se compromete em assegurar ela própria que o ensino de qualidade e de quantidade se realize como produto de uma ação administrativa intencionalmente organizada para esse fim. Por caminhos diferentes chega-se à continuidade da mesma oposição: de um lado a administração e suas tentativas de “autonomização”: de outro, o ensino e sua tradicional busca de defesas para a burocratização que o atravessa.

REVISÃO CRÍTICA DA DISCUSSÃO

Discuti há algum tempo (SILVA JUNIOR, 1984) a supervisão da educação enquanto atividade especializada que se desenvolve no interior do trabalho pedagógico. Busquei naquele texto examinar algumas das principais dificuldades que se colocam para essa atividade profissional, tendo em vista o grau ainda incipiente de sistematização teórica disponível para sua fundamentação. A insuficiência dessa fundamentação se deve, como é sabido, não apenas à reduzida significação dos estudos até aqui desenvolvidos, mas também, e, principalmente, à procedência quase invariável desses estudos, calcados e determinados pelas circunstâncias estritamente americanas de sua produção.

Não parece muito diferente o panorama dos estudos relativos à administração da educação, não obstante a óbvia distância em que eles se colocam quando confrontados aos de supervisão da educação. É evidentemente maior e mais conhecida a tradição dos estudos relativos à administração da educação, já porque eles cobrem um universo teórico mais abrangente e estruturado, já também porque derivam das ricas vertentes dos estudos de administração geral e empresarial, fartamente estimulados desde a chamada Revolução Industrial. Creio, no entanto, que, tal como acontece com a supervisão, também a administração da educação em suas linhas tradicionais de desenvolvimento teórico tem-se ocupado muito mais do “administrativo” que do “educacional”. Ou seja, busca-se definir uma especialização profissional no interior de uma atividade já de si especializada, como é a educação, sem que se registre a preocupação de identificar aquelas características próprias da especialidade mais ampla que fatalmente carregam em si os limites e as determinações a partir dos quais a especialidade mais restrita deverá se desenvolver. O especialista em administração da educação é, em princípio, também um especialista em educação. “Também”, no caso, não significa decorrência, mas concomitância necessária. Antes, a especialização em educação é que se apresenta como uma pré-condição para o exercício de sua administração. Não se pode administrar proficientemente uma atividade cuja natureza peculiar nos escapa. Parece-me, pois, útil reiniciar nossa discussão por um comentário, ainda que resumido, sobre a questão da especialização em educação.

No texto a que já fiz referência divido a discussão em dois aspectos: a especialização em educação e a especialização na educação. No primeiro caso estou considerando a educação como objeto de estudo, como fenômeno cuja natureza peculiar deve ser desvelada pelos estudiosos que se dedicam à sua investigação, no interior dos limites da Universidade ou no espaço social mais amplo. No segundo, busco considerar o modo pelo qual a divisão de tarefas e de funções tem se manifestado no interior do trabalho pedagógico, considerada aí a educação em seu aspecto de prática social em processo. Em um e outro caso busco consignar as dificuldades de ordem prática e teórica que ainda envolvem as tentativas de elucidação do significado mais profundo da relação educativa e das relações do trabalho pedagógico com as outras formas de trabalho social. Dado como um pressuposto, o significado da educação

é, na verdade, algo que se constrói na historicidade da prática social. É preciso apreendê-lo em seu movimento para poder lidar adequadamente com o processo em que ele se manifesta.

Não me parece tranquila a posição dos estudiosos e dos praticantes da administração da educação a respeito do significado do fenômeno educacional. A ênfase no “administrativo” apresenta-se assim, ao mesmo tempo, como opção preferencial face às peculiaridades da disciplina e também como “proteção” face ao complexo universo teórico-metodológico em que a discussão sobre a educação se desenvolve. De tal posição resulta o entendimento até aqui admitido de que é possível estabelecer as formas de realização do processo de administração da educação independentemente de uma análise mais aprofundada e conclusiva sobre as características do próprio processo educacional. O desdobramento desse entendimento leva à convicção de que é também possível pensar a administração da educação em sua especificidade própria, válida por si mesma e capaz, conseqüentemente, de se sobrepor às condições em que a educação se desenvolve em uma determinada formação social. Nasce daí as teorias “universais” de administração da educação, cuja aplicação, segundo se acredita, atestaria o grau de “modernização” de uma sociedade em busca de solução para seus problemas educacionais. Todo o vasto arsenal teórico-metodológico-conceitual do funcionalismo, derivado da epistemologia neopositivista, e tão facilmente localizável em documentos de nossas agências governamentais, se assenta nessa visão simplificadora da realidade.

Acredito na possibilidade e na importância de se estabelecer a especificidade da administração da educação enquanto disciplina acadêmica e enquanto prática social determinada. As marcas distintivas dessa especificidade devem, no entanto, a meu ver, ser buscadas não no “administrativo-genérico-empresarial aplicado à situação escolar”, mas sim na recuperação de propostas originais que buscam identificar as peculiares formas de contribuição que a administração possa oferecer para que a educação se realize em sua plenitude e a partir de seus elementos próprios.

É indispensável lembrar Anísio Teixeira quando afirmava que “*somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar*”, para ao final concluir que “se alguma vez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando, esse é o caso da administração escolar” (TEIXEIRA, 1968, p. 17).

A partir do mestre baiano abre-se uma pista para a recuperação do pensamento crítico brasileiro sobre administração da educação. É possível, além de necessário, situar o que se espera da administração analisando em primeiro lugar os fundamentos do fenômeno e do processo a que ela deve servir, ou seja, a própria educação.

ATO EDUCATIVO E PROCESSO ADMINISTRATIVO

O pedagogo alemão Schmied-Kowarzik chama a atenção para a necessidade de não se perder de vista a distinção necessária e esclarecedora entre a Pedagogia, “ciência prática da educação”, e a “práxis educacional” propriamente dita. Os especialistas que produzem a “ciência prática da educação” só acidentalmente se identificam com os especialistas que conduzem a “práxis educacional”. Ser um “educador-em-processo” significa estabelecer decisões que dependem do “educador-em-reflexão”. Se o administrador da educação já não se identifica necessariamente com a própria condição de educador, ou seja, se ele é “da administração” e não “da educação”, suas decisões não serão inspiradas nem pela “ciência prática da educação”, que desconhece, e nem pela “práxis educacional”, em que não se reconhece. Não haverá como concretizar em sua escola a dialética da Pedagogia e da Educação, se ele como “administrador” não dominar os elementos do “par dialético” a partir do qual deveria orientar sua ação administrativa.

Não é, infelizmente, privativo do administrador da educação o desconhecimento ou o desinteresse pelo significado mais profundo da relação educativa. Professores, supervisores e outros especialistas também parecem considerar aceitável “fazer educação” sem uma consciência clara da significação do seu “feito”. Daí a “prática pedagógica” não corresponder necessariamente à “práxis educacional”. Agimos frequentemente em educação sem que nossa ação esteja iluminada por uma concepção de mundo contida na ação realizada.

Se muitos “administradores não-educadores” determinam a ação de professores e supervisores “não-muito-educadores”, o que temos, finalmente, é o fracasso da administração da educação, que significa inevitavelmente o fracasso da educação. A recíproca dessa afirmação contém em si a diretriz necessária: o sucesso da administração da educação é o sucesso da educação.

O que podemos estabelecer como condição para o enfrentamento da situação? A resposta parece clara, embora sua concretização possa se revelar complexa: precisamos entender em que consiste a essência mesma do ato educativo; que condições devem necessariamente se apresentar para que se evidencie a realização da educação. Assegurar a presença dessas condições constituirá, então, o critério de legitimidade da ação administrativa na educação. Estabelecer com clareza quais sejam essas condições constitui o ponto de partida da ação administrativa, o que significa, finalmente, a necessidade de o administrador dominar a natureza do processo educacional.

A educação está, pois, no ponto de partida e no ponto de chegada da ação administrativa. No ponto de chegada, sob a forma da intervenção processada na “práxis” com o auxílio da administração. No ponto de partida, sob a forma do subsídio teórico que respalda a ação

administrativa a ser elaborada. Em sentido estrito, a administração é sempre “da educação”, que lhe determina o substrato teórico e a direção da prática.

Voltamos, assim, à questão central de nossa reflexão e ao seu desdobramento natural: em que consiste a educação a ser administrada e em que limites essa educação é administrável? Se nos situarmos diante do núcleo básico do trabalho pedagógico, isto é, diante do ato de ensinar propriamente dito, poderemos, talvez, começar a organizar nossa resposta.

Quando “ministra” sua aula, o professor “administra” essa aula, ou seja, estabelece as condições em que a aula se processa. Em seu trabalho docente fundem-se o comportamento administrativo e o comportamento técnico-didático. O domínio das condições é a garantia da realização do ato de ensino. O “esforço humano orientado para a realização de fins”, marca essencial do processo administrativo, tem aí sua possibilidade máxima de viabilização. Um único indivíduo responde pela ordenação dos meios em relação aos fins a que se propõe. A aula é, ao mesmo tempo, instrumento e finalidade.

Quando pensamos no trabalho pedagógico tomado em sentido amplo, em seu caráter de organização de unidades e de sistemas escolares, a questão da administração da educação desdobra-se, evidentemente, em complexidade. Trata-se agora de articular meios e fins que se apresentam separadamente e que são de responsabilidade de indivíduos diferentes. O caminho não está em “robustecer” a identidade da administração para colocá-la “ao nível do ensino”, mas em manter presente a lição da sala de aula: a administração é “condição para”, e, como tal, é determinada pelo fim a que se destina. Isso significa que a ordenação das necessidades do trabalho pedagógico é que vai estabelecer os padrões da administração a ser exercida. Nesse sentido, como muito bem assinala José Misael Ferreira do Vale (1985), administração escolar é sempre tarefa supervisora. Trata-se de assegurar permanentemente a existência de condições para que o ensino se realize. Daí seu apelo, que retomo aqui, às propostas originais de Anísio Teixeira.

Não desconheço, certamente, as controvérsias existentes sobre o verdadeiro sentido do pensamento educacional de Anísio Teixeira, controvérsias essas que se agudizaram com a publicação em anos recentes de alguns trabalhos que se dividem entre a apologia e a crítica de suas proposições. Entendo, no entanto, que no caso especial da administração escolar, Anísio Teixeira atingiu o alvo principal da discussão: indiscutivelmente, tal como ele o afirma,

“a natureza da administração escolar como função que somente pode ser exercida por educadores [...] é intrinsecamente de subordinação e não de comando da obra de educação que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno, os dois fatores realmente determinantes da sua eficiência” (TEIXEIRA, 1968, p. 17).

Como se percebe, é mais fácil identificar os limites da ação administrativa na educação do que propriamente definir sua especificidade. Tal como já assinalei em relação à supervisão, a especificidade da administração da educação decorre da especificidade da educação. É sobre essa, pois, que devemos concentrar uma vez mais nossa atenção.

Acredito ter indicado urna pista significativa nessa discussão quando escrevi que “educar é convencer” e “educar responsabilmente é convencer-se da necessidade de realizar a ‘humanidade’ de cada um pela construção da ‘humanidade’ de todos” (SILVA JUNIOR, 1984). Por aí se vê que a essência do ato educativo é incompatível com urna administração da educação centrada na dominação. Orientada para e pela solidariedade, a educação não pode render-se a urna estrutura definida pela competitividade. Se a educação é, em seu significado mais profundo, incompatível com os valores da sociedade capitalista, ela também o é com as formas de administração que essa sociedade gerou (SILVA JUNIOR, 1986, p. 76).

Para se fazer educação em uma sociedade capitalista é necessário, como Saviani já o indicou, partir do reconhecimento da desigualdade intrínseca dessa sociedade. No ponto de chegada estará a igualdade pretendida, que só se alcançará na plenitude com a transformação da sociedade. O instrumento da aproximação possível é a solidariedade, através da qual o professor dirige a atividade de seu aluno exatamente porque se coloca a seu serviço, ou seja, dirige seu aluno para a posição de domínio do saber em que ele, professor, já se coloca. E, esse serviço dirigente que a sociedade capitalista tem dificuldade em assimilar, ou mesmo, em conceituar. Em seu interior direção se confunde com dominação. Daí a preocupação de muitos em “prevenir” a dominação do professor sobre seus alunos, preocupação essa que acaba por resultar no esvaziamento do trabalho docente: O risco não se coloca diante do “professor dirigente”. do professor que tem a compreensão clara da sua função de serviço.

A mesma compreensão de como se colocar a serviço da educação, assumindo uma postura dirigente e não dominante, orientará o trabalho do administrador escolar. Trata-se de alguém que dirige o esforço coletivo dos professores, orientando-o para o fim comum, ou seja, o domínio do saber escolar por seus alunos. *O administrador é assim alguém a serviço do serviço que os professores prestam a seus alunos.* Será um “dirigente” (no sentido gramsciano do termo), ou não será um administrador da educação (SILVA JUNIOR, 1986, p. 76).

Os limites da ação administrativa em educação são dados, conseqüentemente, pelos limites da própria ação educacional. Tanto quanto a educação, a administração ultrapassaria suas barreiras próprias se enveredasse pelo terreno da manipulação. Manipular é dominar; educar é superar a dominação; logo, *administrar a educação é dirigir a não-manipulação.* Será isso possível, além de desejável? Quem estaria credenciado à realização desse aspecto especial do trabalho pedagógico? Delineada a especificidade da administração da educação, resta-nos agora refletir sobre os especialistas encarregados de sua concretização.

A NATUREZA DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO DETERMINANTE DE SUA ADMINISTRAÇÃO

Ainda que o pretenda, o especialista em administração da educação não pode orientar sua atuação pela objetivação do trabalho pedagógico, ou seja, não pode pretender avocar a si o controle do processo de trabalho desenvolvido pelos professores. Se isso se dá, o que resulta é a subordinação do trabalhador (professor) ao processo de trabalho que executa, e essa subordinação é exatamente o que não pode ocorrer, tendo em vista a natureza própria do trabalho pedagógico. Na relação educativa, conforme Saviani o demonstra, o professor detém o controle do processo de trabalho que realiza, é ele quem o planeja, elabora e executa. Mais ainda: o trabalho pedagógico propriamente dito, a aula, só pode ocorrer na presença simultânea do professor e de seus alunos, e, como tal, sua produção e seu consumo são indissociáveis. Não há o intervalo necessário para que da produção resulte uma mercadoria equivalente às demais mercadorias em circulação. Por isso Marx já indicava que no caso da produção não material, em que o produto não é separável do ato de produção, “o modo capitalista de produção só tem lugar de forma limitada, e pela própria natureza da coisa não se dá senão em algumas esferas” (MARX, 1980, p. 403).

Como se observa, de duas maneiras a natureza do ato educativo determina as perspectivas de sua administração: marcado pela solidariedade, ele não pode ser administrado de forma competitiva; permanecendo sob o controle do trabalhador que o produz, ele é irredutível a uma administração que implique sua objetivação. Por ambas as razões a administração de fundo teórico-empresarial não pode, sob pena de desvirtuamento completo da finalidade da escola pública, aplicar-se à condução das atividades de seus professores. Não pode também, conseqüentemente, presidir, às organizações maiores – os sistemas escolares – no interior das quais essas atividades se desenvolvem.

Apesar de um tanto longa, creio ser útil a citação a seguir de um texto em que discuto mais abrangentemente a questão da organização do trabalho na escola:

Não pleiteio, entretanto, que nenhum aspecto das teorias administrativas elaboradas sob o modo capitalista de produção possa ser aplicado de modo favorável à vida das escolas. Na verdade, é preciso ter claro os dois aspectos principais da teoria e da prática da administração capitalista. De um lado ela se volta às atividades de gerenciamento, isto é, ao controle das relações de trabalho entre pessoas. De outro, ela se ocupa da racionalização, da distribuição de tarefas especializadas que buscam o incremento da produtividade.

Enquanto “gerência”, a administração da educação lida com as relações entre educadores; busca articular as diferentes contribuições que se espera estejam em desenvolvimento no interior do trabalho pedagógico. Enquanto “racionalização”, a administração da educação pretende elaborar as formas mais eficientes e eficazes de realização dos empreendimentos a que se volta. Nem a gerência nem a racionalidade são elementos antagônicos à realização do ato educativo. Ao contrário, ao buscarem a articulação de pessoas e de procedimentos, gerência e racionalização se apresentam como aquelas condições que ajudam a definir o próprio sentido educativo da ação: afinal, o que se pretende com a educação é que as pessoas se organizem para a construção da “humanidade” de todos e de cada um.

As dificuldades se apresentam em função do grande substrato ideológico que se vem acumulando historicamente em torno dos dois conceitos. O “gerente” se identifica com o manipulador, enquanto o “racionalizador” é percebido como o tecnocrata insensível às necessidades das pessoas. Ninguém de bom senso negaria o fundo de verdade dessas pressuposições, que as ocorrências das duas últimas décadas da vida nacional só têm feito confirmar. No entanto, se estamos interessados em discutir as peculiaridades e as possibilidades da organização do trabalho na escola, é necessário passar com acuidade e lucidez pelo exame dessas duas questões.

O diretor de escola, em princípio, deve “gerenciar” e “racionalizar” a unidade de ensino pela qual responde. Nesse sentido ele se comportará como o administrador “em geral” (PARO, 1984) deve se comportar, ou seja, orientando o esforço coletivo e os meios disponíveis para os fins que se tem em vista alcançar. Lembrando Snyders, é bom que se destaque uma vez mais que se “o capitalismo é o inimigo a abater, isso nem por sombra significa a negação das conquistas positivas que ele permitiu e, sobretudo, das possibilidades que abre” (SNYDERS, 1977). Nesse sentido, administrar uma escola é algo que supõe domínio técnico de procedimentos tanto quanto qualquer outro empreendimento social. Onde as peculiaridades da organização escolar devem se manifestar necessariamente como subsídios à sua administração é na determinação dos critérios que vão presidir a esse “gerenciamento” e a essa “racionalização”. Uma gerência que domina ou manipula não é uma gerência educacional, assim como também não é educacional uma racionalidade afastada dos elementos substantivos de sua ação (SILVA JUNIOR, 1986).

Estariam os nossos administradores escolares em condições de discernir esses aspectos preferenciais de seu trabalho? Estariam eles em condições também de apreender a historicidade e as limitações das teorias administrativas normalmente preponderantes em seus ambientes de trabalho e de formação profissional? Muito provavelmente as respostas a essas questões devem ser negativas e sobre esse ponto, então, é necessário que concentremos nossa reflexão.

Quem são nossos administradores escolares? Onde se formam, que contribuições (ou deformações) trazem de sua experiência profissional anterior como professores? Como interpretam a passagem da função de ensino para a função administrativa? E, principalmente, como percebem a articulação entre as duas funções?

Um primeiro aspecto, de capital importância, é normalmente desconsiderado quando questões como as acima citadas são colocadas em exame: a imensa maioria dos administradores escolares não é formada nos cursos de Pedagogia das grandes universidades, públicas ou privadas. Basta que se compare, grosso modo, o número de escolas em funcionamento no Estado de São Paulo com o número de vagas disponíveis para a habilitação em administração escolar em nossas universidades. A colossal distância é preenchida pelas inúmeras pequenas faculdades particulares que se multiplicam por bairros da capital e por cidades do interior, quase sempre sem nenhuma condição institucional de apoio à pesquisa e à reflexão e muitas vezes também sem nenhuma preocupação ética ou moral quanto à responsabilidade social pelas certificações que oferecem.

A dificuldade não reside só na qualidade dos cursos de formação profissional que os candidatos a administradores escolares frequentam, mas também nas condições de trabalho em que se encontram como professores, que praticamente inviabilizam, pela sobrecarga que impõem, qualquer pretensão de uma formação mais consistente e estimulante para a nova área de atuação profissional pretendida. Temos aqui, repetida de forma inversa, a situação que deu margem à própria hipertrofia da administração sobre o ensino em nossos sistemas escolares: a administração, que se desenvolveu institucionalmente no espaço que o ensino lhe propiciou, atrofia-se agora, em suas perspectivas de desenvolvimento teórico, em função da impossibilidade prática de os professores dedicarem-se eficientemente ao seu estudo sistemático e à reflexão sobre suas características essenciais. O ensino, subjugado pela administração institucionalizada, é também atropelado pela inviabilidade da análise do significado das teorias e das práticas administrativas com que se defronta.

De qualquer modo, é preciso pensar que existe uma administração escolar instalada e que essa administração é conduzida por profissionais autorizados a um exercício mínimo de um processo decisório. Sobre o que e a partir de que decidem nossos administradores escolares é a discussão que devemos encetar a seguir.

As decisões mais frequentes do diretor de escola são as que, de um ponto de vista técnico, costumamos chamar de “decisões operativas”, ou seja, dizem respeito apenas ao modo de execução de deliberações estabelecidas em instâncias mais altas do sistema. Como comumente não se questiona o modo de funcionamento do sistema, os fundamentos das decisões do diretor de escola costumam ser apenas a necessidade e a obrigatoriedade que lhe são introjetadas de dar curso às determinações dos níveis mais altos. Nesses níveis mais altos, frequentemente, o que se considera não são as necessidades reais do ensino a ser desenvolvido nas escolas, mas os problemas conjunturais da própria administração. O que temos finalmente, o mais das vezes, é o diretor de escola decidindo como, em seu âmbito de atuação, poderá colaborar para que a administração do sistema resolva seus próprios problemas (VALE, 1982).

Há, no entanto, a possibilidade, apontada por Vale, de alterar de alguma forma essa imposição do modelo burocrático que rege nossas organizações escolares. A possibilidade decorre das características do próprio modelo e diz respeito à considerável distância que separa o diretor de escola dos níveis mais altos da cúpula do sistema. Por outro lado, é ainda Vale quem destaca, coloca-se a proximidade natural entre o diretor e os professores de sua escola. São esses dois elementos, a distância da cúpula e a proximidade do ensino, que dão ao diretor de escola a perspectiva de redirecionar o sentido habitual de seu trabalho, fazendo com que ele se volte às suas raízes originais. Desarticulando-se, em termos, dos órgãos centrais e articulando-se com seu pessoal docente, pode o diretor propiciar condições para que se elabore o projeto pedagógico de sua escola, aquele projeto que vai dar a marca de seu trabalho pedagógico e identificar o sentido de seu compromisso educacional. Para isso, no entanto, o diretor precisará não apenas de espaço institucional, mas, também, e principalmente, de uma clara compreensão de seu papel de dirigente.

O dirigente, dizia Gramsci numa das mais conhecidas passagens de sua obra, é aquele que consegue reunir à sua condição de especialista a sua condição de político. Por isso se distingue do dominante. Por não se valer da coerção e por não decidir sem estar credenciado a fazê-lo. Não sendo um simples delegado da força institucionalizada, o dirigente é ao mesmo tempo partícipe e condutor do processo que dirige. O que o credencia é o saber especializado que detém e o que o autoriza é a confiança de seus pares. Ao primeiro ele terá chegado pelo estudo e pela experiência criticamente analisada. A segunda ele a terá alcançado pela clareza e a constância de seu propósito de vida pessoal e profissional.

Um tal diretor será necessariamente alguém comprometido com o trabalho pedagógico de sua escola. Será alguém consciente da necessidade de recuperar a função social e a identidade própria da escola; alguém que, por isso mesmo, se empenhará na revitalização e na organização do ensino que se desenvolve no interior da instituição que dirige.

Existirá um tal diretor?, perguntará quase que certamente alguém acostumado a pensar o diretor como o representante obrigatório e inevitável de um sistema de forças a que serve. A pergunta é cabível à luz da experiência acumulada dos últimos anos, mas a resposta pode ser positiva quando se consideram os progressos obtidos pelo debate educacional que se acentua. A grande dificuldade ainda reside na estratificação de certas posições que, um pouco por desinformação e outro tanto por calculismo, preferem mitificar o professor e “protegê-lo” dos “riscos” da aproximação com os educadores que exercem funções para além dos limites da sala de aula. São as mesmas posições que sugerem que o diretor nunca foi professor ou que não possa sê-lo cumulativamente.

Para nos situarmos melhor sobre as posições emergentes entre os profissionais da escola pública, passo no capítulo seguinte à análise de algumas de suas percepções e representações.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. P. Obstáculos institucionais à democratização do ensino em São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 10(1): 138-145, jan./jul. 1984.
- BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- CARDOSO, F. H. **Autoritarismo e democratização**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- COUTINHO, C. N. **A democracia como valor universal**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- COVRE, M. L. A função da técnica. In: BRUNO, L.; SACCARDI, C. (Orgs.). **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1986. p. 142-154.
- CURY, C. R. J. O compromisso profissional do administrador da educação com a escola e a comunidade. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v.3, n.1, p. 44-50, jan./jun. 1985.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.66, n.152, p. 106-119, jan./abr. 1985.
- EZPELETA, J. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.
- FELIX, M. F. C. **Administração escolar, problema administrativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.
- FELIX, M. F. C. A administração da educação na Nova República: caminho para mudança ou mudança de caminho? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.59, n.77, p. 77-83, nov. 1986.
- FRANCO, L. A. C. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.
- FREIRE, P. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 90-101.
- FREITAS, L. C. A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, 1989 (mimeo).

- GANDINI, R. C. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- GERIBELLO, W. P. **Anísio Teixeira: uma análise e sistematização de sua obra**. São Paulo: Atlas, 1977.
- GORZ, A. **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- IANNI, O. **Dialética e capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- KUENZER, A. Z. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.48, p. 39-46, fev. 1984.
- LÖWY, M. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**. São Paulo: Cortez, 1986.
- MACHADO, L. R. S. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- MARGLIN, S. Origens e funções do parcelamento das tarefas (Para que servem os patrões?). In: GORZ, A. (Org.). **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p. 38-77.
- MARX, K. **Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico**. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 1980. (Livro IV de O Capital).
- MARX, K. **O Capital: Livro I, Capítulo VI (inédito)**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- NAGLE, J. Os estudos de administração escolar no Brasil: proposta de reformulação. **Didática**, São Paulo, v.18, p. 5-24. 1982.
- NAPOLEONI, C. **Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.
- PARO, V. H. Administração de escolas de 1º e 2.º graus e a natureza do processo de produção pedagógico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.59, p. 27-31. nov. 1986.
- PARO, V. H. **Administração escolar**. Introdução crítica. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.
- PITHON-PINTO, A. Prefácio. In : TEIXEIRA, A. S.; RIBEIRO, J. Q.; BREJON, M.; MASCARO, C. C. **Administração escolar**. Salvador: ANPAE. 1968.
- RIBEIRO, J. Q. Introdução à administração escolar. In: TEIXEIRA, A. S.; RIBEIRO, J. Q.; BREJON, M.; MASCARO, C. C. **Administração escolar**. Salvador: ANPAE, 1968.
- RODRIGUES, N. Colegiado: instrumento de democratização. **Revista de Administração da Educação**, Porto Alegre, v.3, n.1, p. 72-79, jan./jun. 1985.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

- SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva, 1974.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA JUNIOR, C. A. **Supervisão escolar e política educacional no Brasil**. São Paulo: FEUSP, 1977. (Dissertação de mestrado).
- SILVA JUNIOR, C. A. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo á vontade coletiva**. São Paulo: Loyola, 1984.
- SILVA JUNIOR, C. A. **Supervisão da educação: especialização e especificidade**. **Didática**, São Paulo, v.20, p. 49-60, 1984.
- SILVA JUNIOR, C. A. **A propósito do Relatório da CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior) sobre o Documento Preliminar**. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.10, n.1, p. 157-164, jan./jun. 1984.
- SILVA JUNIOR, C. A. **Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.59, p. 73-76, nov. 1986.
- SMITH, A. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).
- SMITH, RICARDO; MALTHUS, A. **Economia clássica**. Rio de Janeiro: Forense, 1978.
- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.
- SZMRECSÁNYI, T. **Malthus**. São Paulo: Ática, 1982.
- TEIXEIRA, A. **Natureza e função da administração escolar**. In: TEIXEIRA, A.; RIBEIRO, J. Q.; BREJON, M.; MASCARO, C. C. **Administração escolar**. Salvador: ANPAE, 1968.
- TEIXEIRA, M. M. S. **O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira**. São Paulo: Loyola, 1984.
- VALE, J. M. F. **O diretor de escola em situação de conflito**. **Cadernos Cedes**, Cortez, São Paulo, v.6, p. 37-50, jun. 1982.
- VALE, J. M. F. **O ensino de administração e a formação de administradores escolares**. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v.3, n.2, p. 61-70, jul./dez. 1985.
- ZABOT, N. **Eleições para diretores escolares: uma importante conquista democrática**. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v.2, n.1, p. 88-91, jan./jun. 1984.