

Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor

Lauro Carlos Wittmann

Doutor em Educação e com pós-doutorado pelo University of London Institute of Education (Ulie); professor da Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb) e diretor de pesquisa da Associação Nacional de Política de Administração da Educação (Anpae).

A gestão escolar e, conseqüentemente, a atuação e formação do seu gestor enfrentam grandes desafios e mudanças. O avanço e a relevância social e política da teoria e da prática da administração da educação emergem da superação da aplicação mecanicista e acrítica de teorias de administração produzidas, a partir de e em função das empresas capitalistas de produção. A crescente fidelidade à educação, na construção teórica e na atuação prática da sua administração, fundou sua crescente pertinência e relevância.

Esta fidelidade vem exigindo mudanças profundas no pensamento e na atuação das pessoas envolvidas com a administração da educação. A autonomia da escola e a democratização de sua gestão demandam sua (re)construção teórico-prática, o que se constitui uma reinvenção da educação. Esta reinvenção, em especial, da dimensão administrativa da educação, funda-se:

- na evolução sociohistórica da produção de bens materiais e da base material das relações entre os povos, grupos e pessoas e
- na evolução teórico-prática da educação.

Os avanços da ciência e da tecnologia vêm ocasionando novas formas de relações sociais na produção de bens materiais. Estas exigem aptidões para o necessário trabalho em equipe e a universalização do trabalho intelectual, no chão da fábrica. Os avanços, no pensar e fazer da educação, vêm demonstrando que todos podem aprender e que a construção de um processo educativo de qualidade para todos implica a construção co-responsável e compartilhada do projeto político-pedagógico, no âmbito da escola. Isto implica a autonomia da escola e sua gestão democrática. Novas competências e aptidões cognitivo-afetivas são necessárias, para que os educadores e, em especial os gestores cumpram sua função nesta nova realidade socioeducativa.

Em resumo, o gestor da escola defronta-se com novas demandas, oriundas da evolução da sociedade e da base material das relações sociais. Neste contexto, a educação e sua administração, como origem e destino da relação entre teoria e prática, engen-

dram novas bases teóricas e (re)constroem práticas. Esta renovação teórico-prática da administração educacional enseja demandas para o gestor, tanto para sua atuação quanto para sua formação.

Fundantes sociohistóricos da autonomia da escola e da democratização de sua gestão

A ampliação da autonomia da escola e a democratização de sua gestão constituem, hoje, exigências histórico-sociais. A autonomia e a democratização da gestão da escola são demandadas pela própria evolução da sociedade. Vivemos em tempos de novas rupturas e de novas configurações. A evolução lenta e gradual parece que vem de encontro a seus próprios limites. Novas demandas surgem para a gestão escolar, em decorrência da necessária autonomia e democratização de sua gestão.

As novas bases na produção material e na relação social constituem os fundantes econômico-sociais da autonomia da escola e da democratização de sua gestão.

As novas bases econômico-sociais e a educação

A educação, como prática social ou intervenção no processo de formação histórica das pessoas, vem passando por uma metamorfose significativa ou revolucionária. Vivemos um momento crítico e privilegiado de mudanças radicais. Não se trata de melhorar ou reformar o que existe. Trata-se de um processo de transformação que exige recriar, reinventar nossas práticas. O fundante decisivo desta situação é a mudança das regras das relações que vêm se engendrando na sociedade e no ato pedagógico. As relações pedagógicas são da mesma tessitura das relações sociais.

A escola constitui parte do amplo processo social de transformação da sociedade. A evolução da humanidade indica uma progressiva eliminação da selvageria nas regras das relações sociais.

Da posse do escravo, passamos ao confinamento do servo e, depois, à mercadoria da força de trabalho operário. Da educação como privilégio, passamos à educação como ócio e, depois, à educação universal como exigência do capital para sua própria acumulação.

Hoje, novamente, a evolução da base material da produção vem exigindo novas relações sociais, porque aquelas fundadas na exploração, dominação e opressão estão sendo questionadas. As modernas tecnologias não comportam subserviências e imposições. Aptidões para relações de parceria e aptidões cognitivas avançadas estão se tornando exigência para todos os participantes do processo, devido às inovações e ao necessário trabalho em equipe, nos setores de ponta da produção.

A base material da produção, especialmente a evolução industrial, adquiriu nova configuração. Novas tecnologias transformaram a maneira de como as pessoas trabalham e o que elas produzem. A vida social e cultural assumiu uma diversificação maior. Áreas tradicionais de produção industrial estão em declínio e novos caminhos estão em expansão.

A sociedade está em mudança para uma nova fase de desenvolvimento depois da estagnação das décadas de 70 e 80. Esta situação parece indicar que neste final de século uma reestruturação tomará corpo.

Esta radical reestruturação econômica e social exige uma reestruturação radical das perspectivas de análise e das políticas educacionais. O liberalismo já tomou consciência destas mudanças e procura se beneficiar delas. Enquanto isto, o pensamento educacional brasileiro, considerado progressista, parece ainda muito distante deste “novo” e continua atado à “velha ordem”, que se está expurgando diante de seus olhos.

A nova base material das relações sociais

O fundante da relação entre os povos, os grupos e as pessoas, evoluiu ao longo da história da humanidade. A base da relação, que era a força, o músculo, passou a ser a riqueza, o di-

nheiro (Toffler, 1990). Recentemente, vem se constituindo como nova base material das relações sociais, o conhecimento, o cérebro. O elemento fundante, o alicerce definidor e determinante da forma da relação entre as pessoas, evoluiu da força para a riqueza e da riqueza para o conhecimento.

Por muito tempo, a base dominante das relações entre as pessoas foi a força física. As relações fundadas na força física fazem com que as pessoas imponham sua vontade a outros com base na ameaça, respaldadas no poder de castigar, porque detêm a força.

- O determinante da forma de relação fundada na força é o medo.

Embora a força ainda seja a base das relações, em muitos casos ela não é mais a base dominante. A riqueza foi se impondo como base mais avançada para fundar as relações sociais. Primeiro, porque a riqueza pode potencializar a força, pode comprá-la e pô-la a seu serviço. Segundo, porque a riqueza é uma base qualitativamente superior. Enquanto a força somente pode ameaçar e castigar, a riqueza pode também premiar e recompensar. Os comportamentos são forçados pelo poder de castigar, retirando ou diminuindo os bens de quem não age segundo as pessoas que detêm o poder da riqueza. Além de castigar, as pessoas podem ser recompensadas com a cessão de riqueza pela sua fidelidade ou obediência.

- O determinante da forma de relação fundada na riqueza é a vantagem.

A riqueza, mais do que a força, continua determinando as relações, em muitos casos. Entretanto, progressivamente vem se instituindo uma nova base material, que é o conhecimento. Como a força pode ser potencializada pela riqueza, a riqueza e a força podem ser potencializadas pelo conhecimento. Em outras palavras, uma base material qualitativamente superior pode recrudescer os vícios e perversidades decorrentes de bases qualitativamente inferiores. O conhecimento é uma base radicalmente superior para fundar as relações. Ele não é soma zero. O conhecimento não se (des)gasta quando usado. Enquanto a força e a riqueza se esvaem no seu uso, o conhe-

cimento cresce e aumenta, quando usado; multiplica-se quando dividido. Além disto, o conhecimento não é privatizável. Os mecanismos que procuram privatizá-lo apenas retardam sua socialização. O conhecimento pode humanizar e emancipar.

- O determinante da forma de relação fundada no conhecimento é a compreensão, o sentido.

O conhecimento, como base material das relações, permite o estatuto da parceria. Ora, o conhecimento, que está se instituindo como base material das relações humanas, entre os povos, grupos e pessoas, é o próprio objeto específico do trabalho educativo. O conhecimento como processo e (re)construção é emancipador e exige ampliação da autonomia-cidadania das pessoas. Para contribuir nesta ampliação, a escola deve ser autônoma-cidadã e co-responsavelmente assumida, isto é, democraticamente gerida.

Evolução teórico-prática da educação

A ampliação da autonomia da escola e a democratização de sua gestão constituem, hoje, exigências histórico-educativas. A autonomia e a democratização da gestão da escola são demandas pelos avanços teórico-práticos da educação e de sua administração. Os educadores estão reencontrando e reconstruindo o sentido e o prazer de educar. Uma nova educação está sendo construída no interior das escolas, e ressignificando o ato pedagógico-educativo. Novos conhecimentos sobre o aprender e sobre a sala de aula acabam produzindo, inclusive, terminologias mais ricas, dinâmicas e condizentes como “aprendência” e “ensinância”, ecologia cognitiva, autoapoiese, sociedade aprendente (Assman, 1998). Ao mesmo tempo, há avanços teóricos e práticos na área da administração educacional, entendida no sentido amplo, compreendendo a política, o planejamento, a gestão e a avaliação da educação.

As novas descobertas sobre o aprender e a evolução teórico-prática da educação e de sua administração constituem fundantes histórico-educativos da autonomia da escola e da democratização de sua gestão.

Uma nova educação em novos tempos

a) “Aprendência” e intersubjetividade

A razão e sentido da escola é a aprendizagem. O processo de (re)construção do conhecimento é o próprio objeto específico do trabalho educativo. Portanto, o centro e eixo da escola é a “aprendência”, sua única razão de ser. Todas as atividades da escola só fazem sentido quando centradas na (re)construção do conhecimento, na aprendência e na busca. Isto significa que o eixo, centro, ritmo, direção ou norteamento deverão instituir-se na autopoiese e não na alteridade. As atividades a serem desenvolvidas, as temáticas e os métodos deverão ser definidos a partir das demandas e exigências da “aprendência” e não da “ensinagem”. Isto significa, de um lado, que a escola, o *locus* da “aprendência” é o centro do sistema educativo e exige, de outro lado, relações intersubjetivas, co-responsabilidade, compromisso coletivo e compartilhamento. Portanto, autonomia da escola e gestão democrática são duas dimensões indissociáveis e inalienáveis na construção de uma prática educativa de qualidade.

Os sistemas de educação passam, em níveis e graus diferentes, por uma reestruturação e tomam nova configuração, em decorrência da crescente afirmação teórico-prática da centralidade da escola no sistema educativo. Esta centralidade vem impondo a necessária ampliação da autonomia da escola e da democratização de sua gestão.

O caráter intersubjetivo vem se firmando como inalienável nas relações educativas emancipadoras. Uma educação emancipadora fundamenta e exige a autopoiese e a autogestão. A autopoiese consiste em processos emancipatórios auto-organizados, em que as pessoas são sujeitos porque assumem sua produção histórica e a construção da história. A autogestão é o princípio que implica progressiva superação da alteridade determinante. Na perspectiva da educação emancipatória e intersubjetiva, a determinação extrínseca ou heterogestionária da prática pedagógica é antieducativa e incompatível. Em consequência, a autonomia pro-

gressiva da escola é uma exigência da prática educativa emancipadora e, por isso mesmo, constitui uma bandeira de luta dos trabalhadores da educação e da sociedade. Nos anos 90, além de consolidar-se como um compromisso com a construção de uma educação pública de qualidade para todos, a autonomia progressiva da escola acabou por constituir-se mandamento legal. A centralidade da escola e da democratização da educação, visando atender exigência pedagógica, já está expressa em dispositivos legais, que determinam a responsabilidade da administração pública em assegurar progressivos graus de autonomia e gestão democrática às escolas.

b) Conhecimento como construção e processo

O objeto da educação e da sua administração é o conhecimento. Crescem descobertas e reflexões sobre o legítimo e fantástico prazer de aprender. Uma das descobertas mais promissoras deste século se deve a um biólogo que, investigando como se aprende, rompeu com a tradicional visão de que se aprende pela percepção ou maturação. Desde os antigos gregos, compreendia-se a aprendizagem através de um destes processos. Na aprendizagem por percepção, acreditava-se que tudo o que se aprendia vinha ao intelecto pelos sentidos. Aristóteles afirmou que “nada está no intelecto que primeiro não tenha estado nos sentidos”. Na aprendizagem por maturação, acreditava-se que o saber era inato, que a pessoa o trazia consigo de berço. A aprendizagem consistiria na explicitação do que já existia no interior do indivíduo. Sócrates assim definia este processo: “conhece-te a ti mesmo”.

As duas visões pareciam complementar-se. Expressavam dois aspectos aparentes da aprendizagem. A visão inatista e heteronômica da aprendizagem foi superada definitivamente pela compreensão da aprendizagem como um processo de (re)construção. A visão inatista via a aprendizagem como um processo de maturação. Bastava estimular o surgimento do que já existia no indivíduo. A maiêutica de Sócrates tinha a vantagem de negar a visão da aprendizagem como memorização de informações. A memorização de informações tinha a vantagem de negar a pré-exis-

tência da verdade nas pessoas. Entretanto, o elemento fundante do aprender está além, tanto do inatismo, do já posto no indivíduo, quanto do passivamente adquirido, do transposto para o indivíduo.

A inteligência não consiste num depósito apriorístico da verdade a ser explicitada. Nem consiste num depósito vazio no qual a “verdade” ou as informações serão depositadas. A inteligência constitui-se um processo construtivo. Como processo construtivo ela é universal, presente em cada pessoa. Ela constitui uma base comum, uma vez que não é predeterminada, inatamente, nem depende do “privilegio” do acesso ao saber. Constitui-se, assim, o elemento fundante da democracia. Ela é a garantia universal do acesso ao saber.

A redução simplista do fracasso escolar à falta de recursos da tecnologia moderna constitui uma armadilha para o agigantamento da negação da educação à maioria da população. A concepção de aprendizagem, com ou sem recursos tecnológicos, é mais decisiva para a universalização e democratização do ensino do que os recursos tecnológicos. Estes, numa concepção inatista ou heteronômica de aprendizagem, potencializam a negação da educação para a maioria e o crescimento do abismo entre os que têm acesso e os excluídos. E, numa concepção construtivista, constituem importantes apoios para a universalização da “aprendência” e da prática educativa emancipadora.

O objeto específico do trabalho escolar não é o conhecimento como produto, como informação ou como saber historicamente acumulado pela humanidade. Caso assim fosse, o objetivo seria passar este conhecimento, e o ato pedagógico consistiria em transmissão e assimilação de conhecimento. Trabalhar-se-ia, prioritariamente, a memória e os alunos seriam eternos “repetidores”, porque aprenderiam a copiar e repetir, uma vez que o ato pedagógico estaria centrado na palavra do outro. Neste parâmetro, a gestão é heterogestionária, a educação domesticadora, adequada à sociedade da exclusão.

Nas escolas e no avanço teórico-prático da educação e de sua administração, vem se engendrando uma outra visão de conhecimento, não reduzido à mera informação a ser transmitida.

Compreendendo conhecimento como produção, processo e construção, o objetivo da prática educativa é trabalhar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, em confronto/interlocução com o conhecimento dos participantes do processo educativo. O ato pedagógico consiste no processo de ampliação do saber e de construção das aptidões cognitivas. Trabalha-se, prioritariamente, a inteligência, porque os participantes vão construindo o seu próprio dizer. Neste parâmetro, a administração é autogestionária, a educação emancipadora e relevante para a construção de uma sociedade de inclusão universal.

O movimento teórico-prático da administração da educação

a) Deslocamento da decisão para o chão da escola e sua realidade imediata

Há um processo surdo, mas inexorável, de deslocamento de decisões, num movimento que, por vezes, constitui mera desconcentração, mas que vem produzindo reais descentrações. A desconcentração apenas muda o lugar da decisão centralizada, permitindo que ela seja tomada fora do centro, mas por este predeterminada. A descentração implica um deslocamento do “*locus*” decisório, rompendo com a hierarquia existente. Está sendo ampliado o poder de decisão no âmbito da escola, instituindo-a como uma efetiva instância da administração pública da educação.

Muito mais do que redefinir organogramas e reestruturar órgãos, importa reconstruir o pensar e o fazer da administração da educação, garantindo sua pertinência e consistência com o real. A política, o planejamento, a gestão e a avaliação da educação, como expressão e impulso da prática social da educação na produção histórica da existência humana, demandam a correspondência entre as categorias conceituais com as determinações básicas do real. Somente assim, nossas categorias terão virulência explicativa e poderão servir, tanto de suporte para estratégias políticas, quanto de base ou fundamento para uma prática mais efetiva.

Esta articulação com o real, em educação, demanda o envolvimento de todos os responsáveis pela construção da prática concreta da educação. O envolvimento efetivo dos segmentos da “comunidade interna” e, especialmente, da ‘comunidade externa’ tem se revelado decisivo no desempenho das escolas. Portanto, a escola é a instância apropriada para as decisões na elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico, para que sejam pertinentes às necessidades e demandas educativas do contexto e das pessoas nele envolvidos. Ao mesmo tempo, o processo adequado implica co-responsabilidade e compromisso, isto é, gestão democrática.

b) Evolução teórico-prática da administração da educação

A construção teórica em administração da educação também indica a necessidade de autonomia da escola e da democratização de sua gestão.

Uma das bases da incoseqüência da gestão e do planejamento educacional, de suas políticas e avaliação, é sua a-historicidade. A educação e sua administração, rendidas e reduzidas a uma concepção e organização burocrática de escola, desvinculam-se do movimento emancipatório da humanidade, no qual têm a função de desempenhar um papel decisivo e intransferível. À medida que se distanciam do processo de emancipação socioantropológica, a educação e a sua administração tornam-se reféns de interesses escusos. Sua racionalidade não se alimenta, nem expressa e impulsiona a lógica do real. A subserviência à oscilação pendular episódica, tanto política quanto econômica, torna os planejamentos e os processos de gestão irrelevantes e impertinentes.

O pensamento crítico e progressista no desvelamento do fenômeno educativo brasileiro tem permanecido excessivamente encolhido e repetitivo desde os anos 80. Em coseqüência, a teoria e a prática da administração têm se debatido entre, de um lado, “re-produzir” um discurso “progressista” distanciado da prática, que permanecia reprodutivo; e, de outro lado, consolidar e ampliar velhos suportes de modernização e racionalidade.

No concreto das definições políticas e da evolução da prática, o liberalismo, que constitui a nova face do tradicional clientelismo brasileiro, parece ter levado vantagem. Mas o mais constrangedor é a limitação e até a inépcia do pensamento “progressista” no enfrentamento do novo mundo que se produziu neste final de milênio. Este “progressismo” parece muito mais preso ao passado do que comprometido com a ruptura que se engendra no presente. A repetição a-histórica de conceitos de clássicos e sua “aplicação” ao “movimento ou fenômeno educativo brasileiro”, a teimosia em sustentar conceitos esvaziados do real ou a configuração da compreensão do real a estes conceitos são sintomas da infecundidade do pensamento “crítico e progressista”.

A exigência de enfrentar um mundo radicalmente mudado, onde objetivamente vivemos, demanda que repensemos nossas perspectivas e políticas. A função do pensamento educacional crítico e progressista é o desvelamento concreto do movimento educacional, captando-o como ele é, investigando-o para compreendê-lo na sua complexidade, analisando-o para reconstruí-lo teoricamente e, assim, poder inferir estratégias, diretrizes e pistas de ação para sua construção histórica. Isto exige que rompamos a circunscrição ao discurso e superemos a representação do aparente, pelo desvendamento conceitual buscando as determinações, os aspectos essenciais.

As teorias que constituíam a base da formação e da prática da administração escolar eram as teorias gerais de administração. Concebia-se a administração como uma área de conhecimento *tout court*, com princípios, leis, métodos e técnicas universais, aplicáveis a qualquer setor da atividade humana. Com este pressuposto, as disciplinas oferecidas em cursos de formação de administradores escolares ou gerentes eram chamadas de Teorias de Administração Aplicadas à Educação.

As incoseqüências destas teorias na prática educativa acabaram por questionar o pressuposto da generalidade da teoria da administração. A teoria geral de administração nasceu das empresas capitalistas de produção e serviu para sua gerência. As

especificidades da prática social da prestação de serviços, e em especial, da educação, exigiam diferentes fundantes teóricos para a prática da sua administração. Conclui-se que a realidade administrada é determinante de uma teoria de administração, para que ela seja pertinente e relevante na construção desta prática. Surgiram, então, na formação dos administradores da educação, as disciplinas de Teorias de Administração da Educação. Entretanto, apesar desta nova perspectiva teórica, a prática do administrador escolar continuava a ser compreendida como uma prática social específica, distinta da prática educativa, com o objetivo de apoiar e dar condições para o funcionamento da prática educativa.

Recentemente, vem crescendo a compreensão de que a administração da educação é intrínseca à própria prática educativa e se constitui uma dimensão da mesma. Uma prática educativa, como intervenção intencional, tem um significado histórico-social e uma totalidade. O ato pedagógico, na prática educativa, está interligado com outros atos pedagógicos, assim como um plano de disciplina está ligado a outros planos de disciplina. Esta cimentação integrativa ou esta mediação dinamizadora constitui a dimensão administrativa da prática pedagógica. Esta totalidade, este universal da proposta pedagógica, que dá sentido a cada ato, como parte de um todo, é a dimensão administrativa do próprio processo educativo. O significado social do que se faz na educação e com ela, é outro aspecto da dimensão educativa que corresponde à sua administração.

Não é a administração que tem a função de dar sentido social à educação, através de sua função sociopolítica. Não é a administração que tem a função de construir a totalidade do projeto educativo, através de sua função pedagógica. É a prática educativa que se totaliza e tem repercussão social pela sua dimensão administrativa. É um processo análogo ao corpo e pensamento. Não é o pensamento que se hospeda no corpo, não é o pensamento que dá sentido à existência humana. É o corpo que se tornou pensante e se tornou ex-“sistência”. O corpo reconheceu que existia e rompeu com o inatamente predeterminado, introduzindo o novo, a surpre-

sa e o inesperado no mundo. Da mesma forma, a prática social da educação constrói-se totalidade e significação histórica, que é sua dimensão administrativa.

Competências e formação para a gestão da escola

A construção da educação reinventada, instituinte da emancipação humana pelo seu caráter intersubjetivo, num mundo que se engendra parceiro com o conhecimento, como nova base material, demanda nova estrutura organizacional na gestão da escola e gestores com novas aptidões cognitivo-atitudinais.

Competência necessária¹

A prática educativa emancipatória, universal e de qualidade exige uma escola autônoma-cidadã, democraticamente gerida. Sua gestão, por exigências sociohistóricas e histórico-educativas, deverá ampliar os espaços de participação efetiva, na perspectiva da autogestão. Isto demanda uma coordenação colegiada e, dos responsáveis pela sua gestão, demanda competências de coordenação, a ponto de poderem ser expressões e sínteses de todo processo educativo daquela unidade escolar. Para tanto, a integração não é suficiente, pois ela poderia levar à diluição da identidade e da responsabilidade, o que constituiria sua omissão funcional. Na função coordenadora, a metanóia é indispensável. Para produzir-se ou forjar-se gestor, há necessidade da ‘conversão de olhar’ ou da revolução mental. Esta metanóia nos habilita para podermos nos inscrever competentemente no mundo. Entretanto, esta conversão não é, apenas, um instante de ruptura, um salto qualitativo momentâneo que nos situa noutra patamar. Ela constitui um processo permanente. Poderíamos dizer que o gestor, como educador-investigador, está em estado metanóico. Os eventuais saltos qualitativos na

¹ Esta parte do trabalho toma, como referência, idéias publicadas em Wittmann (1999).

competência pesquisante são sintomas deste permanente processo de metamorfose. Não estamos felizes porque sorrimos, mas sorrimos porque estamos felizes. Assim, também, não nos tornamos competentes por rupturas ou saltos qualitativos, mas estes são sintomas de nossa morfogênese cognitiva.

Este elemento da educação do gestor implica ou constitui-se pelo desenvolvimento do conhecimento e produção de habilidades. O desenvolvimento do conhecimento e da produção de habilidades não é anterior à ação, mas se realizam na própria ação. Somos tratores que nos construímos no próprio ato da lavração. O objetivo da formação do gestor da educação é o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades, que o qualificam como coordenador. Para tanto, na sua formação, tanto universitária quanto em serviço e permanente, é necessário construir ecologias cognitivas, meios desafiadores, para impulsionar o processo metanóico, na autopoiese socioindividual da sua inscrição histórica e humana.

Os fundamentos básicos da formação e prática do gestor da unidade escolar

O processo de construção das aptidões cognitivas e atitudinais necessárias ao gestor escolar alicerça-se em três pilares ou eixos desta formação: o conhecimento, a comunicação e a historicidade.

O conhecimento é o objeto específico do trabalho escolar. Portanto, a compreensão profunda do processo de (re)construção do conhecimento no ato pedagógico é um determinante da formação do gestor escolar.

O segundo eixo de sua formação é a competência de interlocução. A competência lingüística e comunicativa são indispensáveis no processo de coordenação da elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico. É fundamental a competência para a obtenção e sistematização de contribuições, para que, no processo educativo escolar, a participação seja efetiva pela in-

clusão das contribuições dos envolvidos, inclusive, em documentos (re)escritos.

O terceiro elemento essencial, fundante da competência do gestor de escola, é sua inscrição histórica. A escola trabalha o conhecimento em contextos socioinstitucionais específicos e determinados. O reconhecimento das demandas educacionais, como também das limitações, das possibilidades e das tendências deste contexto histórico, no qual se produz e se trabalha o conhecimento, é fundamental para o seu impacto e o sentido da prática educativa e para sua qualidade.

Um gestor escolar tem, como um dos fundantes de sua qualificação, o conhecimento do contexto histórico-institucional no qual e para o qual atua. Por isso, gestão da escola é um lugar de permanente qualificação humana, de desenvolvimento pessoal e profissional.

Conclusão

A evolução social e a evolução da prática social da educação demandam a ampliação da autonomia da escola e a democratização de sua gestão. A construção e (re)invenção da escola, como instituição autônoma e cidadã, gerida compartilhadamente, exige novas competências cognitivo-atitudinais de seus gestores.

Como dimensão intrínseca à prática social da educação, a administração da educação é a relevância histórica e a totalidade da prática educativa.

Enquanto pertinência ou impacto histórico, a administração toma seu sentido como prática social situada na fronteira do amanhã e comprometida com o novo. Sua relevância social está em coordenar e viabilizar efetivas intervenções educativas que contribuam para a produção histórica da existência humana, cuja concretude está entre o presente e o futuro.

Enquanto totalidade da prática educativa, ela é a concretização da dinâmica integradora de todos os atos pedagógicos, desde a relação professor-aluno até o clima ou cultura da escola.

Para coordenar este processo, zelando pela percussão social e pelo conjunto da prática educativa, os gestores das unidades escolares têm necessidade de conhecimentos específicos, de tirocínio lingüístico-comunicativo e competência para inscrição histórica.

Referências bibliográficas

ASSMAN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*. Piracicaba : Unicamp, 1997.

ASSMAN, Hugo. *Reencantar a educação* : rumo à sociedade aprendente. Petrópolis : Vozes, 1998.

TOFFLER, Alvin. *Powershift* : mudanças na estrutura de poder. Rio de Janeiro : Record, 1990.

WITTMANN, Lauro Carlos. Pesquisar é preciso porque “navegar é preciso, viver é preciso”. *Revista Seminários em Revista*, Blumenau, v. 1, n. 3, p. 47-57, mar. 1999.