

## A administração educacional e a democratização da escola

Maria Leila Alves<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo trata da administração escolar no processo de democratização da escola, a partir de dois princípios básicos, quais sejam: considerando-a como democratização das relações dentro da escola e como o direito de todos os cidadãos terem acesso à escola para interagir com os conhecimentos científicos, culturais e artísticos produzidos historicamente pela humanidade, que são bens culturais pertencentes a todos e não apenas a alguns poucos. Considera ainda que a administração educacional não pode ser confundida com qualquer outro tipo de administração, como a administração de empresas, por exemplo, embora faça uso de alguns de seus princípios.

**Palavras Chave:** administração, escola, direito à educação, democratização.

**Abstract:** This paper is on school management and democratization process of school, in two fundamental ways: democratization within school and the universal right to education and school. School management is a specific management and should not be confounded with business management etc.

**Keywords:** school. school management. democratization process of school. right to education.

### Introdução

Tendo em vista os dois eixos da temática que abordaremos – a *administração educacional e a democratização da escola* – vamos primeiramente explicitar os dois pressupostos básicos dos quais estamos partindo para, logo em seguida, considerando os desafios que estes pressupostos nos colocam, entrarmos na discussão de nosso tema. São estes os dois pressupostos básicos:

1) Entendemos por democratização da escola, não apenas a democratização das relações dentro da escola, mas também, e principalmente o direito de todos os cidadãos terem acesso à escola para interagir com os conhecimentos científicos, culturais e artísticos produzidos historicamente pela humanidade, que são bens culturais pertencentes a todos e não apenas a alguns poucos.

2) A administração educacional não pode ser confundida com qualquer outro tipo de administração, como a administração de empresas, por exemplo, embora faça uso de alguns de seus princípios. Dizendo de outra forma: como a administração educacional trata das relações educativas que se dão entre sujeitos e não das relações que se dão entre sujeitos e objetos, como ocorre na produção de bens materiais, indispensavelmente, as atividades administrativas escolares devem guiar-se pelos princípios morais e éticos que, necessariamente, devem orientar as relações humanas.

Colocados esses dois pressupostos, dos quais dificilmente podemos discordar se concebemos que as relações entre escola e sociedade e as relações internas da escola só podem ser democráticas, cabe-nos indagar como se apresenta a democratização do ensino na realidade social concreta do País, antes de discutirmos a administração educacional e escolar.

### O contexto: geografia nacional da exclusão social e da exclusão escolar

O primeiro pressuposto do qual partimos refere-se à inclusão/exclusão da população brasileira na educação escolar. Como se pode perceber as afirmações contidas nesse pressuposto não se pautam por uma opção política neutra de educação, mas são decorrentes de uma opção por uma educação regida por princípios democráticos.

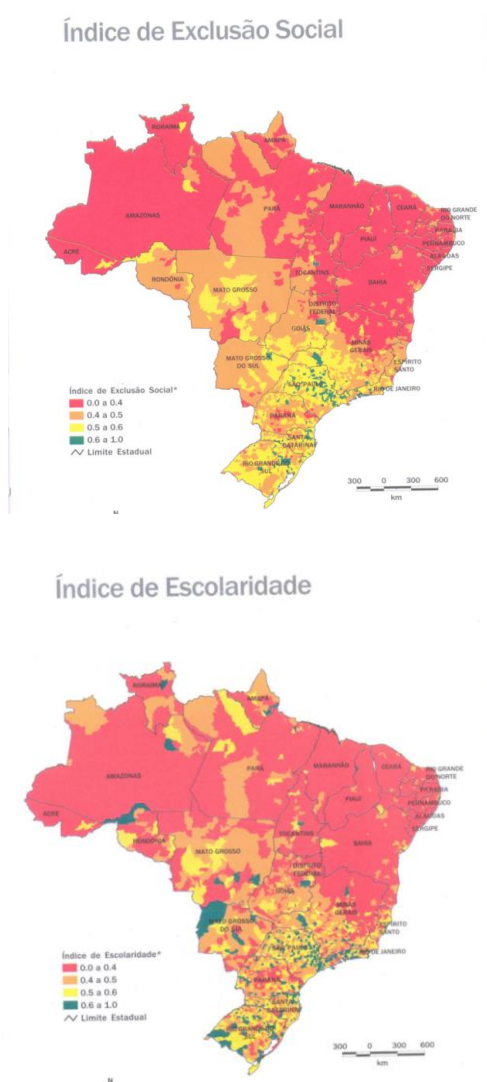
---

<sup>1</sup> Docente pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação da UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

Trata-se da inclusão de todos os brasileiros na escola e no ensino, e não apenas da inclusão de parcela da população, direito subjetivo assegurado pela Constituição Brasileira, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Plano Nacional de Educação e por outros documentos legais.

No entanto, como todos nós sabemos, não há, em nosso país, igualdade de oferta de oportunidades educacionais. É verdade que hoje temos muito mais crianças e jovens dentro da escola, do que tínhamos há poucas décadas atrás. Por força das lutas populares, a oferta quantitativa por vagas nas escolas foi praticamente democratizada, o que não acontecia em passado recente. Mas também é verdade que os direitos às vagas não se fazem sempre acompanhar do direito à aprendizagem, do direito à inserção de cada um, e de todos, na produção cultural mais ampla e abrangente, ou seja, na produção cultural mundial.

Examinemos criticamente dois mapas do Atlas de Exclusão Social no Brasil, elaborados por Pochmann e Amorim, abaixo:



O primeiro mapa retrata o índice de exclusão social do país. Traz a geografia nacional da exclusão social que nada mais é do que uma síntese de todos os indicadores de exclusão: índice de pobreza, índice de desigualdade social, índice de

escolaridade, índice de alfabetização, índice de emprego formal, índice de concentração de jovens, índice de violência. Deve-se atentar para a distribuição dos dados, considerando que quanto maior o índice, melhor a situação social. A concentração do grau alto de exclusão, isto é, de municípios que apresentam os piores resultados, está nas regiões Norte e Nordeste.

Apoiados em estudos de Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes, Pochmann e Amorim, lembram que os traços do subdesenvolvimento do Brasil generalizaram-se pela força do antiquado sistema de trabalho escravista – do qual o Brasil foi o último a se livrar – e pela ausência das reformas clássicas do capitalismo contemporâneo. “As lacunas deixadas pela falta de reforma agrária, tributária e sociais tornaram o capitalismo brasileiro uma máquina de produção de desigualdades.” (POCHMANN e AMORIM, 2004, p.21)

Os organizadores consideram que:

O Brasil mudou muito ao longo do século XX, contudo, as desigualdades sociais mantiveram-se inalteradas, sendo impossível, de acordo com alguns pensadores como Celso Furtado, Milton Santos e Fernando Fajnzylber, separar a profundidade das desigualdades sociais e regionais que afligem o povo brasileiro da forma dependente como o país se insere na divisão internacional do trabalho. (POCHMANN e AMORIM, 2004, p. 9)

A partir dos dados que reuniram, afirmam que a produção e a reprodução da exclusão, tanto em termos quantitativos como qualitativos, estão sujeitas a intensidades, alcances e modalidades diferenciados nas regiões Norte e Nordeste, por um lado, e nas regiões Centro-Sul, por outro. Nas primeiras, constata-se uma ampla “selva” de exclusão, marcada pela pobreza e também pela fome, que atingem famílias numerosas, jovens, população pouco instruída e sem experiência assalariada formal. Já nas regiões Centro- Sul, observa-se uma “selva” de exclusão, pontuada por alguns “acampamentos” de inclusão onde a pobreza atinge principalmente famílias pouco numerosas, com número reduzido de crianças e jovens, sendo os indivíduos que as compõem relativamente escolarizados e com experiência de assalariamento formal. (POCHMANN e AMORIM, 2004, p.26)

Observando o segundo mapa, que traz o índice de escolaridade. A primeira impressão que se tem, é a de que os mapas se parecem tanto, que estamos olhando o mesmo mapa; que se sobrepostos, os mapas coincidem quase que inteiramente, o que nos leva à constatação de que a educação escolar não se distribui democraticamente na sociedade brasileira, da mesma forma que o fracasso escolar também não se distribui.

Os dados sobre a seletividade do ensino são verdadeiros mapas da exclusão social no País, sobrepondo aos indicadores da marginalização educacional de grandes contingentes da população, os indicadores da exclusão dos demais bens sociais.

Na verdade o contexto de desigualdades sociais em que a educação se desenvolve no Brasil tem sido responsabilizado pelos altos índices do fracasso escolar dos alunos das camadas mais pobres da população.

Embora inúmeras pesquisas tenham comprovado a estreita correlação que existe entre os indicadores de exclusão social e de exclusão escolar dos alunos, desde o início dos anos de 1980 surgem novas pesquisas que evidenciam que a desigualdade social não responde sozinha pelo fracasso escolar.

Isto porque a escola não tem considerado as diferenças culturais, ignorando desta forma, a exigência de contemplar no trabalho pedagógico os diferentes pontos de partida dos alunos, criando situações concretas de aprendizagem e não apenas, como tem ocorrido continuamente, constatar que os alunos não aprendem e atribuir-lhes a culpa pelo insucesso escolar.

Patto (1990) tem se dedicado a investigar as causas do fracasso escolar, considerando o fato de a psicologia atribuir historicamente o insucesso às diferenças de desempenho das crianças, às diferenças individuais de personalidade, de rendimento, de habilidades perceptivo-motoras ou às diferenças grupais, culturais e étnicas. Segundo ela, o argumento das diferenças grupais, culturais e étnicas como causas do fracasso escolar, fortaleceu-se em resposta à cobrança das minorias raciais dos EUA, que denunciavam não existir igualdade de oportunidades educacionais em um país que se considera o baluarte da democracia. Por conta dessa cobrança foi desencadeado no país, a partir do final da década de 1950, um grande número de pesquisas, envolvendo cientistas das diferentes áreas sociais, principalmente no âmbito familiar, com aplicação de testes e outros procedimentos de avaliação psicológica nas crianças. Os resultados das investigações indicaram que os alunos padeciam de carência cultural e por este motivo não aprendiam. O que os relatórios não contemplaram foram as causas sócio-político- culturais dessas carências, como também a necessidade de se buscar uma política não compensatória de enfrentá-las.

Pode-se afirmar, no entanto, que naquele momento a pesquisa científica, como afirma Patto (1985), contribuiu para disseminar estereótipos e preconceitos sobre as crianças pobres, estereótipos e preconceitos estes que, até hoje, povoam a cultura escolar, prejudicando a emergência de estratégias pedagógicas adequadas.

Nos dias atuais, no entanto, a pesquisa educacional está mais voltada a desvelar as causas internas do fracasso, ou seja, voltada a procurar as evidências de que a produção do fracasso escolar se dá, também com a contribuição da instituição escolar.

Dessa forma, aos determinantes do fracasso escolar, considerados fatores externos à escola, vêm se somar os fatores internos, representados, entre outros, pela sua precária organização, pelos baixos salários dos profissionais, pela atuação inadequada de dirigentes de escolas, de funcionários, de professores, pela formação inicial precária de muitos professores. A situação se agrava pelo fato de praticamente inexistirem processos de formação continuada em serviço, trabalho coletivo dos professores e gestão participativa nas escolas, principalmente nas escolas das redes públicas de ensino.

Uma última questão a ser discutida está relacionada a pouca percepção que a maioria da população - incluindo muitos educadores, jornalistas, profissionais formados no ensino superior -, têm para fazer uma avaliação sobre a qualidade de ensino desenvolvido nas escolas, baseados em argumentos sustentáveis. A simplificação dos problemas relacionados à educação escolar que, sem medo de errar, poderíamos classificar como uma das relações culturais mais complexas da sociedade moderna tem gerado, principalmente pela mídia, representações sociais bastante equivocadas sobre a qualidade de ensino.

Sem entrar na discussão desses equívocos, como o de entender o ensino como mero repasse de informações; o de considerar o conhecimento como conteúdo para ser decorado e repetido nas provas; o de acreditar que a função do ensino básico é preparar os alunos para passar no exame vestibular, entre outros, queremos abordar uma questão, que do nosso ponto de vista é uma estratégia refinada do modelo de produção capitalista, utilizada com o propósito de impedir que o grosso da população tenha o capital cultural, como o define Bourdieu.

As atividades-fim em educação, embora visivelmente mais relevantes do ponto de vista social, sendo as atividades-meio meros instrumentos para a realização da finalidade socialmente relevante, têm seus objetivos propositalmente colocados de forma genérica, imprecisa e ampla tendem a ser definidos de forma cambiante: a transmissão do “saber”, ou do “patrimônio cultural da humanidade”, a “promoção da continuidade histórica”, a “qualificação para o trabalho”, o “preparo para o exercício da cidadania” etc, podendo-se facilmente visualizar a dificuldade de aferição, mensuração e quantificação do grau de cumprimento desses objetivos pela instituição escolar, principalmente se levarmos em conta, como analisa Paro (1993), a natureza específica das relações administrativo-educacionais, em que o processo e o produto se envolvem e se confundem no processo de produção do conhecimento. (SAES e ALVES, 2003, p.16-17)

Inversamente, as metas administrativas relacionadas as atividades-meio (distribuição e controle do espaço/tempo de professores e alunos; construção e manutenção das instalações escolares; providências para elaboração das folhas de pagamento do pessoal docente e administrativo; previsão e distribuição de gêneros para a merenda escolar, dentre outros) são facilmente aferidos, mensurados e quantificados por meio de formulários e relatórios.

Considerando a complexidade que envolve as questões educacionais, antes de entrar no conceito de administração geral e de administração escolar, faz-se mister, explicitar a concepção que temos de escola.

Sem cair no idealismo ingênuo de conceber a escola como uma instituição que tudo pode, atribuindo a ela a missão de sozinha conseguir transformar a sociedade; sem cair também no pessimismo ingênuo de acreditar que a escola, nada pode fazer, além de reproduzir a sociedade capitalista concebemo-la como um espaço de contradições em que está presente o poder de transformar a realidade social, como também, o poder de reproduzir essa realidade. É o que chamamos do poder transformador relativo da escola, que como outras instituições sociais, se constitui em palco de contradições e lutas pela hegemonia política.

Esta é a concepção dialética da escola: um espaço de reprodução das estruturas de sociedades capitalistas como a nossa, mas que pode caracterizar-se também em um espaço dialético de produção de conhecimentos contra-hegemônicos que levam à transformação destas mesmas sociedades.

Como afirma Garcia:

... a escola efetua essa reprodução, mas, simultaneamente, pode desestabilizar certezas e dogmas, na medida em que permite a livre veiculação das idéias [...] que podem contribuir para a construção de práticas democráticas no seu interior e que permitem, em última análise, a realização do seu papel transformador. (2004 –V) Refletir sobre a administração democrática da escola implica em situar criticamente a administração educacional no contexto social mais amplo do neoliberalismo do mundo atual, que tem procurado reduzir o papel da educação escolar tão somente a desenvolver competências para o trabalho, preparar os alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional e, especialmente, tornar a educação “veículo de transmissão de idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa.” (Silva, 1994, p. 12)

Os grandes beneficiários da produção intelectual, artística, científica e filosófica da humanidade têm sido os segmentos sociais que detêm o poder político e o poder econômico, uma minoria que incorpora os comportamentos mais prestigiosos da cultura e as formas mais valorizadas de pensar e analisar o mundo.

Nesse sentido a escola, principalmente a escola pública, quando se organizar efetivamente para isto, será uma instituição de importância fundamental de nossa sociedade, escolarizando a população para exercer seus direitos básicos de cidadania, viver em condições menos desiguais, contribuindo assim para a transformação social.

Não podemos esquecer, porém, que a origem e existência dos sistemas de ensino estão diretamente relacionadas à necessidade da sociedade industrial, que veio à luz nos séculos finais do milênio passado: o aprender escrever o nome foi, e ainda é, uma condição essencial para que o trabalhador assalariado possa vender a sua força de trabalho: assinar o contrato social com os proprietários dos meios de produção dá legitimidade ao que se constitui no principal pilar do sistema de acumulação capitalista de riquezas: a exploração da mais valia.

Pode-se afirmar, todavia, que as demandas do sistema de produção capitalista à escola variam de acordo com as características do modo de produção de cada momento histórico.

Se num primeiro momento era necessário aprender a escrever e operar o trabalho simplificado das máquinas, no período mais radical de fragmentação do trabalho, no qual imperou o modelo taylorista/fordista, a racionalidade produtiva apoiava-se principalmente na divisão fragmentada do trabalho.

Ao mesmo tempo em que, de um lado, se fragmentavam as tarefas entre os encarregados de pensar o trabalho e os responsáveis em executá-lo, a divisão pormenorizada do trabalho fabril garantia a economia de energia gasta pelo trabalhador, que apertava os parafusos sem sair do lugar, produzindo maior número de bens. Quem não se lembra do filme de Chaplin, *Tempos Modernos*, em que ao sair da sua esteira, repetia compulsivamente, repetitivamente na rua, os movimentos efetuados o dia inteiro por ele no trabalho fabril? Esse modelo de produção exigia muito pouco da escolarização dos trabalhadores braçais. A tarefa da escola, mais do que transmitir conhecimentos e técnicas era, tão somente, a de disciplinar o trabalhador. É importante lembrar ainda que nesse momento histórico, a escola tinha como princípio educativo (e, como diz a canção do Chico *tem ainda, tem ainda!!!*) a divisão rígida entre as disciplinas do currículo, da mesma forma que os tempos escolares se dividiam rigidamente em séries anuais, sem preocupações com a continuidade do processo de aprendizagem do aluno.

Hoje, entre outros fatores, o curto tempo em que novas tecnologias são superadas, faz com que os altos custos dos maquinários de produção a serem construídos para incorporar as novas descobertas não sejam compensadores: o gasto não justifica o seu pouco tempo de uso. Explicando de outra forma: os novos princípios produtivos tornam obsoletas as tecnologias embutidas nas máquinas e, entre outras razões, o custo benefício de incorporar no maquinário as novas tecnologias é muito baixo, tornando-se necessário procurar estratégias mais adequadas e mais econômicas.

O taylorismo/fordismo que, segundo alguns autores se encontra em desconstrução e, segundo outros, tem assumido novas formas como o neo-taylorismo, por exemplo, sem se retirar inteiramente do cenário produtivo, dão espaço a um novo modelo de produção: o toyotismo.

Gerado na esteira da tecnologia industrial japonesa, este novo modelo de produção concebe o trabalhador como uma peça chave na produção de mercadorias:

de conhecedor de técnicas é alçado à função de programador da produção. Para isto é imprescindível que tenha uma sólida bagagem científico-cultural e não apenas os treinamentos específicos requeridos pelo modelo anterior.

Este trabalhador toyotista, designado pela gerência, como sujeito do processo de trabalho, atua em equipes organizadas em células de produção - os estudos, as pesquisas e o exercício da criatividade são considerados atividades integrantes de sua jornada de trabalho - vão incorporando as novas descobertas científicas ao modo de produção capitalista, produzindo, eles mesmos, novas tecnologias, de forma a não embutir o conhecimento nas máquinas, mas sim, incorporá-los em programas informatizados, mais adequados a rápidas mudanças: substituir programas para construir peças de automóveis é mais econômico que substituir as máquinas que as produzem.

De acordo com Hirata (1997), este trabalhador não tem uma visão fragmentada e parcial, mas uma visão de conjunto do processo de trabalho e de produção e mesmo informações sobre os valores econômicos que estão em jogo, conhecimento até então reservado aos donos do capital. Essa visão de conjunto é vital para que o trabalhador possa julgar, discernir, intervir, resolver problemas, propor soluções.

É por esta razão que, neste novo momento de produção toyotista, as demandas do capital à escolarização, relacionam-se não mais a uma abordagem fragmentada do conhecimento, mas, pelo contrário, a uma abordagem integrada das ciências, a uma abordagem global de mundo.

É importante demarcar, entretanto, que com a automação informatizada nem o trabalho fragmentado terminou - as pessoas tem assumido o trabalho mecânico e repetitivo em casa com a ajuda de crianças e velhos, para completar o orçamento familiar, como é o caso da empresa Igaratiba -, assim como neste momento do capitalismo neoliberal o desemprego estrutural, ou seja, desemprego planejado é utilizado como uma das formas de ampliar a acumulação de riquezas. Considere-se também que a valorização do operário toyotista abarca um número pouco significativo de colaboradores e não a massa de trabalhadores, que se vê, atualmente, relegada a assumir empregos temporários e subempregos.

### **Perspectivas atuais da educação: neoliberalismo e globalização hegemônica**

O neoliberalismo, também denominado globalização hegemônica, se configura como um movimento de recomposição do capitalismo mundial no sentido de anular as conquistas dos movimentos dos trabalhadores nos países mais avançados economicamente como a Inglaterra e os Estados Unidos, por exemplo. Instaurou-se nesses países, como também em outros, o Estado de Bem-Estar (welfare state), que garantia à população, por direitos assegurados constitucionalmente, o acesso aos bens sociais de saúde, educação, moradia, transporte limitando o índice de acumulação de riquezas praticado pela burguesia em períodos históricos anteriores.

Sendo os bens culturais produzidos socialmente por todos e acumulados pela classe dominante um dos pilares do modo de produção capitalista, nesses mesmos países desencadeou-se o movimento neoliberal para a recomposição do capitalismo, que entre outros fatores “atribui à intervenção do Estado e à esfera pública todos os males sociais e econômicos de nossa atual situação e à livre iniciativa todas as virtudes que podem conduzir à recuperação da democracia, da economia e da sociedade” (Silva, 1994, p. 11)

Dessa forma, entre as principais características das políticas neoliberais vigentes figuram:

- o exercício do livre mercado (toda produção humana inclusive a educação é tratada como mercadoria);
- o enfraquecimento do poder regulador do Estado;
- a mundialização da economia, centrando as decisões sobre os seus rumos nos países dominantes;
- a privatização das instituições e a terceirização dos serviços públicos, como outra estratégia de enfraquecimento do Estado.

### **O conceito de administração geral e de administração capitalista**

Para os modernos teóricos da Administração a sociedade se apresenta como um enorme conjunto de instituições que realizam tarefas sociais determinadas.

Em virtude da complexidade das tarefas, da escassez dos recursos disponíveis, da multiplicidade de objetivos a serem perseguidos, e do grande número de trabalhadores envolvidos, assume-se a absoluta necessidade de que esses trabalhadores tenham suas ações coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos com funções chamadas de administrativas. (Paro, 1993, p. 17)

Nesse sentido, conclui Paro que “administração é a utilização racional de recursos para realização de fins determinados.” (p. 18) e que “desde épocas primitivas os homens perceberam que os objetivos a que se propunham podiam ser atingidos mais efetivamente e com economia de recursos quando, em lugar de agirem isoladamente, suas ações fossem conjugadas em busca de objetivos comuns. (p. 22)

O fato de a atividade humana se dar de forma coletiva e não isolada independe dos condicionantes históricos, econômicos e sociais das diferentes formas de produção e práticas administrativas.

Já na realidade concreta da sociedade capitalista a administração se coloca a serviço do processo de exploração inerente a ela, uma vez que o modo de produção de uma sociedade sempre acaba por determinar a forma como esta sociedade se organiza.

Sobre as relações de produção vigentes na sociedade capitalista, esclarece Paro: “Essas relações se constituem em relações de exploração de uma parte da população sobre outra, sob a forma da apropriação do trabalho alheio. Essa exploração só é possível porque existe um excedente. Sem a produção excedente por uns, não é possível sua apropriação por outros. (1993, p.35)

Embora a produção do excedente não seja exclusiva da produção capitalista, o que é exclusivo da sociedade capitalista é a forma que essa exploração assume, ou seja, a produção da *mais valia* que se dá no processo de produção de mercadorias.

Conforme afirma Sweezy (in Paro, 1983, p. 36-37) essa forma de produção constitui o véu mais eficiente do verdadeiro caráter de classe da sociedade capitalista onde todo mundo aparece como dono de uma mercadoria com alguma coisa a vender estando, pois, todos estão em pé de igualdade, sendo as relações que se estabelecem, diferentes das relações estabelecidas entre senhores e servos. A força de trabalho, alienada do trabalhador é vendida e enquanto for pago o verdadeiro valor dessa força de trabalho estão postas condições de uma troca justa e igual. Na verdade não é isto que ocorre, pois o trabalho pago pelo capitalista em forma de salário cobre apenas uma parte do trabalho realizado. O valor adicional produzido pelo trabalhador e



apropriado pelo capitalista é a forma como se dá a exploração do trabalho em nossa sociedade.

Numa parte do seu dia de trabalho, durante o tempo de trabalho necessário ele (o trabalhador) cria um valor equivalente ao de sua força de trabalho.

Esse montante é pago pelo capitalista sob a forma de salários. Mas sua jornada de trabalho não termina aí. Durante o restante da jornada de trabalho ele vai produzir um valor adicional que fica nas mãos do capitalista. “Esse valor produzido pelo trabalhador durante o tempo de trabalho excedente é a chamada *mais valia*, objetivo último do processo de produção capitalista. (Paro, 1993, p. 43)

Como o comando do processo de produção capitalista está nas mãos dos proprietários dos meios de produção isto se reflete na organização social, nos aspectos políticos, ideológicos e jurídicos, que se estruturam para garantir a dominação da burguesia sobre toda a população.

Nessa direção, “a administração ou a utilização racional de recursos para a realização de fins adquire, na sociedade capitalista como não podia deixar de ser, características próprias, advindas dessa situação de domínio.” (ibidem, p. 45)

A administração assume assim “a função de mediação entre o capital e o processo de produção de *mais valia*, a serviço do primeiro e justificando o segundo.” (ibidem, p.72)

A administração capitalista ao fazer essa mediação exerce uma função não inerente à administração em si, mas produto de determinantes históricos, econômicos e sociais, colocando-se a serviço da manutenção da ordem social vigente e exercendo uma função eminentemente conservadora.

A administração escolar como se pode deduzir dessa análise não pode se colocar a serviço de uma classe social mas, pela sua própria natureza, exercer a função de escolarizar crianças, jovens e adultos de toda a população, devendo se caracterizar em um espaço que contribua para que a escola desempenhe o seu papel.

### **Considerações finais**

Dada a conjuntura analisada cabe indagar: é possível ter uma administração escolar transformadora?

Da mesma forma que defendemos a possibilidade de a escola contribuir com a transformação social se cumprir o seu papel precípua de socializadora da cultura, a administração escolar pode *favorecer* ou *dificultar* que a escola ofereça aos alunos oportunidades concretas de aprendizagem, conforme o modo que ela está organizada e esteja funcionando.

Mas esta é uma outra história que fica para uma próxima ocasião.

### **Referências bibliográficas**

ALVES, Maria Leila. **Educação Continuada comprometida com a transformação social**. UNICAMP/SP, 2000. Tese de Doutorado.

GARCIA, Wilson Galhego. Apresentação. Pedagogia Cidadã: **Cadernos de Formação: Organização e gestão do trabalho na escola**. Celestino Alves da Silva Junior e outros (orgs.) São Paulo: UNESP, 2004.

KUENZER, Acácia Kuenzer Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão.** Texto apresentado na IX ENDIPE, 1998. (mimeo)

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudanças dos paradigmas produtivos. **Empregabilidade e educação: novos caminhos do mundo do trabalho.** São Paulo: EDUC, 1997.

MOTTA, F. C. P. **Teoria Geral da Administração:** uma introdução. 22 ed. ampliada, São Paulo, Pioneira, 2001.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Pablo Gentili e Tomas Tadeu da Silva (orgs.). Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

\_\_\_\_\_. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Reverendo a proposta de alfabetização.* São Paulo, 1985.

POCHMANN, Marcio, AMORIM, Ricardo (orgs.) 3. ed. **Atlas de exclusão social no Brasil,** São Paulo: Cortez, 2004.

SAES, Décio Azevedo Marques e ALVES, Maria Leila. Uma contribuição teórica à análise de conflitos funcionais em instituições escolares da sociedade capitalista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Piracicaba, v. 19, n.1, jan./jun.2003, pp.11-24.

Recebido para publicação em 19-03-14; aceito em 10-04-14