

**GESTÃO ESCOLAR E CONHECIMENTO: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA A PARTIR
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**GESTIÓN Y CONOCIMIENTO ESCOLAR: LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA
DESDE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**SCHOOL MANAGEMENT AND KNOWLEDGE: THE SOCIAL FUNCTION OF
SCHOOL FROM HISTORIC-CRITICAL PEDAGOGY**

DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v12i1.34645>

Aline Cristina Santana Rossi¹

Célia Beatriz Piatti²

Resumo: O presente artigo é um instrumento por meio do qual abordamos a problemática da gestão escolar. Esta temática é analisada a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica, pois esta teoria educacional e pedagógica, que está em desenvolvimento, permite uma apreensão sólida, real e histórica sobre a função social da educação escolar a partir de uma premissa conectada com as reais demandas e interesses formativos dos seres humanos. Concluímos que todos os esforços de organização e gestão escolar precisam ter como objetivo o desenvolvimento de ações educacionais que promovam a socialização dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas e numa orientação crítica.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Conhecimento; Escola.

Resumen: Este artículo es un instrumento a través del cual abordamos el problema de la gestión escolar. Este tema se analiza a partir de las contribuciones de la pedagogía histórico-crítica, porque esta teoría educativa y pedagógica, que está en desarrollo, permite una aprehensión sólida, real e histórica sobre la función social de la educación escolar desde una premissa conectada con las reales demandas e intereses formativos de los seres humanos. Concluimos que todos los esfuerzos de organización y gestión escolar deben apuntar al desarrollo de acciones educativas que promuevan la socialización del conocimiento en sus formas más desarrolladas y en una orientación crítica.

Palabras clave: Gestión Escolar; Conocimiento; Escuela.

Abstract: This article is an instrument through which we approach the problem of school management. This theme is analyzed from the contributions of historical-critical pedagogy, because this educational and pedagogical theory, which is under development, allows a solid, real and historical apprehension about the social function of school education from a premise connected with the real ones. demands and formative interests of human beings. We conclude that all efforts of school organization and management need to aim at the development of educational actions that promote the socialization of knowledge in its most developed forms and in a critical orientation.

Key-words: School Management; Knowledge; School.

Introdução

Nossos tempos são marcados pela informação rápida, fragmentada, em muitos casos, descontextualizada. À escola, em geral, atribuem-se uma série de funções e responsabilidades.

Contudo, entendemos que o papel da gestão escolar, numa premissa preocupada com o desenvolvimento intelectual de seus alunos, como defende Saviani (2011), é assegurar as mediações técnicas e pedagógicas necessárias para que ocorra a transmissão e assimilação do patrimônio cultural mais desenvolvido e elaborado que a humanidade já produziu no campo das ciências (exatas, naturais e humanas), das artes e da filosofia.

A confusão teórica que se generaliza, em diversos momentos, acaba ocultando essa função primordial inerente à natureza e à peculiaridade da gestão da educação escolar. Esta dinâmica faz com que seja extremamente difícil, no debate educacional, retornar aos fundamentos, isto é, prezar pela consideração da dialética entre as aparências e a essência do real ao longo do processo histórico. O pós-modernismo dissolveu a categoria da totalidade e acredita ser mais adequado os estudos fragmentados, os “estudos de caso”. Além disso, para as correntes teóricas pós-modernas, a essência dos fenômenos investigados não pode ser apreendida pela pesquisa e pelo conhecimento teórico. A perspectiva de superação desta forma de sociabilidade é rechaçada veementemente pelo pensamento pós-moderno que, aliás, prefere denominar esta realidade pelo eufemismo superficial de “sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2008).

No que se refere à educação escolar, as teorias pedagógicas pós-modernas esvaziam o papel da escola, do processo de ensino e da atividade do professor. Falar em “transmissão” de conhecimentos é, para muitos autores pós-modernos, sinônimo de uma prática mecanicista, rígida demais e antiquada. O ensino precisaria estar voltado para os interesses imediatos e cotidianos dos alunos. A formação de professores deveria privilegiar os “saberes práticos da prática docente” e o professor, por sua vez, seria um “facilitador”, cuja função deveria ser a de deixar os alunos aprenderem conteúdos de seus próprios interesses por meio de si mesmos, de sua própria atividade, sem qualquer interferência (DUARTE, 2001; 2011 a). As pedagogias pós-modernas “centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (DUARTE, 2011 a, p. 05).

Nesse texto, tendo como base as formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, tratamos da gestão escolar no que se refere ao conhecimento. A gestão escolar é um empreendimento coletivo que, necessariamente, em razão de sua própria natureza congrega um esforço conjunto da escola. Nesse aspecto, compreendemos que estas dinâmicas precisam confluir no sentido de reforçar e não descaracterizar ou secundarizar a função social inerente à educação escolar.

Desse modo, este artigo está dividido em três partes. A seguir, apresentamos a necessidade de discutir e pesquisar a gestão escolar sem incorrer no ecletismo metodológico. O objetivo maior deve ser a defesa do ser humano em todos os sentidos e direções. Em um segundo momento, apresentamos a contribuição da gestão escolar na meta pela preservação do papel primordial da escola em contribuir com a elevação do nível cultural e intelectual dos seus alunos. Por fim, nossas considerações finais com intuito de oferecer subsídios para a discussão séria, rigorosa e cientificamente embasada. Nosso texto

se baseia em uma pesquisa bibliográfica tendo por estrutura as elaborações da teoria Pedagógica Histórico-Crítica.

Escola e Conhecimento: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica

Abordar a temática sobre a gestão escolar implica, necessariamente, repensar a função da educação escolar e da atuação docente. Para autores da Pedagogia Histórico-Crítica, como Saviani (2011) e Duarte (2016), a escola deve se guiar pelo objetivo de contribuir com o desenvolvimento humano-genérico. Nesse sentido, do ponto de vista da pesquisa sobre a gestão escolar é preciso manter o rigor e a coerência metodológica. O ecletismo metodológico não auxilia nesse sentido.

Entendemos que as expressões filosóficas, educacionais, artísticas e espirituais não são esferas apartadas da realidade social. Cada uma dessas dimensões pode ser entendida na sua *reciprocidade dialética* com uma determinada totalidade social historicamente produzida. As expressões subjetivas, nesse aspecto, não são provenientes do “mundo das ideias”, mas do “mundo humano real e concreto”. As manifestações subjetivas se originam a partir de um respectivo momento histórico e social e, ao mesmo tempo, podem vir a contribuir na intervenção da prática social. Este entendimento é fundamental para afastar qualquer posicionamento mecanicista, rígido ou antidialético.

Os professores, gestores e pesquisadores precisam se apropriar das elaborações clássicas dos pensadores das ciências, das filosofias e das artes; para, respectivamente, transmitirem estes conhecimentos a seus alunos, gerir e produzirem pesquisas que avancem sobre a superfície mais imediata e epidérmica do real.

Todavia, para a investigação de um determinado objeto, deve-se trabalhar com apenas um método, sem “misturá-lo” com outras abordagens. O posicionamento pós-moderno rechaça este argumento, defendendo a ideia de que “somar” as contribuições dos vários métodos é ter um “espírito aberto ao diálogo” e uma “perspectiva progressista”. Contudo, a realidade não funciona assim.

Se, por exemplo, três pesquisadores possuem métodos distintos para investigar o mesmo objeto, isto não significa que os três produzirão conhecimentos científicos verdadeiros. Aliás, a própria ideia de verdade e falsidade científica é severamente criticada pelos pós-modernos. O nosso parâmetro para percebermos qual dos três pesquisadores produziu um conhecimento científico verdadeiro é perceber qual deles: 1) apreendeu a origem, a estruturação e o desenvolvimento do objeto estudado; 2) explicitou as múltiplas articulações do objeto com a respectiva totalidade social na qual interage; 3) captou e demonstrou a dialética entre essência e aparência do objeto e; 4) demonstrou a função social deste objeto ao longo do processo histórico. Em poucas palavras: o papel da ciência é fornecer um conhecimento correto – ainda que sempre aproximativo – da essência, da estrutura e da dinâmica própria do objeto com a totalidade por meio da história. Isto, por sua vez, em razão do fato de que sem a “mediação da análise o pensamento científico não seria capaz de superar a síncrese própria do

senso comum e, portanto, não seria capaz de alcançar a síntese, isto é, alcançar a compreensão da realidade investigada em seu todo concreto” (DUARTE, 2008, p. 46).

Cada método possui uma concepção de mundo, de sociedade e de ser humano, mesmo que implicitamente. Quando os pesquisadores misturam vários métodos distintos entre si para investigar um determinado fenômeno, o que ocorre não é um enriquecimento da análise, mas, por outro lado, um empobrecimento gigantesco. Como é possível, por exemplo, numa pesquisa em educação infantil trabalhar, ao mesmo tempo com as elaborações de Piaget e as de Vigotski sem acabar deturpando gravemente a ambas? Como é possível “juntar” indistintamente Paulo Freire e Dermeval Saviani só porque simplesmente os dois trataram da educação em suas obras? Que tipo de pesquisa se produz separando os autores de seus métodos originários e somando suas formulações com as de métodos antagônicos? Como é o caso, por exemplo, das pesquisas que tentam trabalhar com a obra do Prof. Duarte (2008), mas desconhecem o método materialista histórico dialético em sua globalidade e profundidade. Concordo com o autor quando afirma que:

Ao contrário daqueles que, atualmente, identificam como dogmatismo a adoção firme e explícita de uma corrente teórica e, por consequência, identificam como abertura de espírito a ausência de posicionamento firme e explícito, **Vigotski entendia que a clareza quanto aos fundamentos centrais do marxismo e a adoção firme desses fundamentos é que pode possibilitar aos psicólogos marxistas não se fecharem às questões formuladas por correntes não-marxistas da psicologia.** (DUARTE, 2008, p. 42, grifos nossos)

Além disso, é preciso compreender que:

Vigotski pretendia fundamentar nele a construção da psicologia, construir uma psicologia marxista e para isso fazia-se **imprescindível a adoção do método de Marx em sua globalidade. Não há margem para ecletismos nem para justaposições** que desconsiderem o núcleo da concepção marxista de ser humano, de sociedade e de história. (DUARTE, 2008, p. 43, grifos nossos)

Como esta sociedade coloca a reprodução dos lucros acima das autênticas e reais necessidades humanas, no âmbito da pesquisa em educação, o mais comum e hegemônico será o pós-modernismo e o ecletismo metodológico. O que os defensores do ecletismo não percebem que acabam por vulgarizar e descaracterizar todos os métodos com os quais trabalham. Não defendemos que seja necessário ler um autor somente, ou apenas autores de um método. Para fins de estudo, vale a leitura de autores clássicos de diversos métodos. Para a pesquisa é preciso trabalhar com aquele método que melhor possibilite agarrar e traduzir a essência do objeto. Vigotski e Saviani, por exemplo, trabalham com o método da teoria social instaurada por Marx e, por isso mesmo, aqueles que pretendem utilizar as formulações destes autores precisam, como requisito indispensável e incontornável, se apropriar deste método “em sua globalidade”, entendido como “unidade entre ontologia, gnosiologia e lógica” (DUARTE, 2011 a, p. 16).

Do ponto de vista da gestão escolar, esse rigor e coerência metodológica, possibilitam, de uma prerrogativa preocupada com os interesses universais do gênero humano, afirmar a necessidade de:

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

a) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

b) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 08-09)

Entendemos que o alerta de Saviani (2011) também é indispensável para a gestão escolar. Isto significa que muito pode ser feito se a escola melhor cumprir a sua própria função social de enriquecer, aprofundar e ampliar a concepção de mundo, de sociedade e de ser humano dos seus alunos e professores. Sobre este aspecto, aprofundaremos o próximo item.

A Função da Gestão Escolar e do Conhecimento a partir de uma Perspectiva Humano-Genérica

Para Saviani (2011) e Duarte (2016) a gestão escolar, do ponto de vista do conhecimento, implica numa série de esforços teóricos e práticos dos agentes educacionais (gestores, professores, alunos, pais, diretores, coordenadores pedagógicos etc.) no sentido de garantir a efetivação da função social da educação escolar, qual seja: a transmissão e socialização dos conhecimentos científicos (sociais, naturais e exatos), filosóficos e artísticos mais desenvolvidos que foram amealhados pela humanidade ao longo da história. Nesse sentido, a gestão escolar, como nos ensina a Pedagogia Histórico-Crítica, é o conjunto das atividades que organizam a dinâmica de uma escola em confluência com a efetividade da sua função social de transmitir e socializar o conhecimento elaborado. Com efeito:

O ensino superior, nele incluída a pós-graduação, não tem oferecido resistência significativa a esse processo. Ao contrário, tem fornecido argumentos acadêmicos para o mesmo. É o caso, por exemplo, da **atitude pós-moderna de apreço pela cultura de massas e de desprezo pela ideia de que exista uma cultura de nível mais elevado que deva ser tratada como patrimônio da humanidade a ser transmitido às novas gerações**. Outro exemplo nesse sentido é o culto ao cotidiano promovido por diferentes linhas de pesquisa como a historiografia de inspiração pós-estruturalista e **as pesquisas sobre o cotidiano escolar na perspectiva da epistemologia da prática**. (DUARTE, 2006, p. 102, grifos nossos)

De modo geral, as pedagogias pós-modernas do “aprender a aprender” defendem que: 1) “as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável” (DUARTE, 2011 a, p. 39); 2) “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição [...] construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados [...]” (DUARTE, 2011 a, p. 40); 3) “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2011 a, p. 46) e; 4) “a educação deve preparar

os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2011 a, p. 47). É necessário estudar os conhecimentos clássicos e a história, para podermos apreender as lacunas do pós-modernismo, já que:

Reafirmo o que já afirmei acima: **de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schon, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros.** De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. **De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”.** (DUARTE, 2003, p. 619-620, grifos nossos)

Dessa maneira, podemos perceber claramente o desprezo das teorias pedagógicas pós-modernas pelos conhecimentos mais desenvolvidos elaborados pela humanidade, pelo papel do professor em transmitir estes conhecimentos e pela educação escolar em não se render à lógica dos grandes grupos econômicos. O pós-modernismo, por isso mesmo, saúda e celebra a aceitação, o conformismo, o anticientificismo e o praticismo vulgar que apenas beneficiam aqueles que vivem da exploração do trabalho alheio. Aliás, “o pragmatismo neoliberal e o ceticismo epistemológico pós-moderno, estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2003, p. 612). É preciso refletir seriamente sobre este panorama, pois:

Como formar um intelectual crítico em educação se sua tese de doutorado nega a perspectiva da totalidade? Se sua pesquisa toma a aparência da realidade como se fosse a essência da mesma? Se seus autores de referência têm o cotidiano como o limite para o conhecimento, para a vida e até para os projetos políticos? **Se o conceito de alienação é esquecido e substituído pela celebração do fetichismo da individualidade?** Como parte desse espírito pós-moderno, difundiu na pesquisa educacional a ideia de que a superação tanto do positivismo (com sua pretensão à neutralidade científica e sua preferência pelos estudos quantitativos) quanto do marxismo (o qual foi acusado de padecer de uma incapacidade crônica em lidar com os fenômenos micro-estruturais como o cotidiano escolar), ocorreria pela adoção de abordagens metodológicas mais próximas à etnografia e à antropologia e à fenomenologia. **O mergulho do pesquisador no cotidiano escolar deveria ocorrer livre de teorizações e da ansiedade pelas sínteses. A difusão desse tipo de concepção fez com que as teses e as dissertações tornassem-se cada vez mais meras descrições e narrativas. As descrições, no melhor dos casos, chegam a ser organizadas por meio de algumas categorias empíricas e provisórias, desvinculadas de uma teoria** que justifique sua adoção e seu uso, categorias essas quase sempre tomadas de empréstimo, de maneira fragmentada, eclética e pragmática de alguns autores escolhidos a título de referencial teórico. **As narrativas não fogem a esse perfil, mudando apenas a “metodologia” adotada.** (DUARTE, 2006, p. 98-99)

Enfim, a crítica de Duarte (2016) ao pós-modernismo não se baseia em aspectos subjetivos extraídos da própria consciência. Por outro lado, trata-se de uma crítica ontológica que agarra os fundamentos irracionais dessas “teorizações”, demonstrando suas inconsistências e os perigos que

apresentam para o desenvolvimento do conhecimento, para o papel dos professores, dos pesquisadores em educação e da própria educação escolar. Isto é, o “universo ideológico neoliberal e pós-moderno é visceralmente desvalorizador do conhecimento em suas formas mais elevadas” (DUARTE, 2011 b, p. 132-133).

As “teorias” pós-modernas desvalorizam e estimulam a destruição da escola, das universidades e do papel do professor. Nesse sentido, penso, assim como o Duarte (2011 b), que há que se “rechaçar veementemente os discursos que secundarizam a transmissão do conhecimento pela escola” e, ao mesmo tempo, “defender o professor, o aluno e a instituição escolar dos ataques provenientes dos gabinetes dos defensores, declarados ou não, da ordem social capitalista” (DUARTE, 2011 b, p. 133).

No que se refere ao papel do professor e à educação escolar, o objetivo é a promoção e a elevação do nível cultural e intelectual dos alunos e dos professores, pois é a partir da apropriação e transmissão dos conhecimentos clássicos, por meio da crítica, que se pode avançar na compreensão de mundo e de sociedade. A meta é:

[...] o desenvolvimento de estudos e pesquisas que contribuam de forma teórica ou prática, direta ou indireta, para o processo de universalização da propriedade do conhecimento científico, artístico e filosófico por meio da universalização da escola pública, gratuita e laica. Uma escola que, desde a educação infantil até o ensino superior, efetivamente universalize a apropriação das formas mais elevadas, desenvolvidas e ricas do conhecimento humano (DUARTE, 2006 b, p. 97)

Não há neste entendimento qualquer tipo de reformismo ou de capitulação frente à realidade social contemporânea dominada pelo mercado. Ao contrário, a educação, de modo geral, e a educação escolar, em específico, são sempre analisadas à luz dos limites e das possibilidades da presente totalidade social capitalista e, por isso mesmo, afirma que:

A meta é a concretização, na vida de todos os seres humanos, das máximas possibilidades de desenvolvimento multifacetado. Isso só será alcançado quando o trabalho deixar de ser uma atividade alienada, quando for superada a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, quando a educação transformar-se na essência do trabalho. (DUARTE, 2011 b, p. 129)

A escola é a forma dominante de educação em nossa sociedade. A luta de classes na educação escolar, desse modo, se manifesta de diversas maneiras, inclusive, no que diz respeito ao conhecimento. Do ponto de vista dos interesses das classes dominantes não interessa que os trabalhadores se apropriem, de fato, dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos mais desenvolvidos e elaborados pelo gênero humano. Tais conhecimentos clássicos auxiliam na compreensão da sociedade e isto, por sua vez, pode abalar a dominação sobre o processo de trabalho. Por isso que, a “escola é o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento” (DUARTE, 2011 b, p. 130).

O papel da escola, na luta pela emancipação humana, ou seja, na luta a favor da integridade humana contra as alienações, “define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano” (DUARTE, 2011 b, p.131). Muitos pós-modernos atacam

a Pedagogia Histórico-Crítica, denominando-a de “conteudista”, num sentido claramente pejorativo. Todavia, trata-se, em verdade de “uma visão unilateral que muitas pessoas têm do que seja o conteúdo do conhecimento. Quem pensa dessa maneira não entende a dialética entre conteúdo e forma” (DUARTE, 2011 b, p. 137-138).

Uma escola que ensine, **de verdade, a verdade** científica, artística e filosófica aos filhos da classe trabalhadora, é uma escola que se contrapõe às demandas das classes dominantes e se posiciona **a favor dos interesses essenciais da emancipação humana**. Por isso mesmo, a tarefa “precípua dos professores é dominar e transmitir aos seus alunos o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (DUARTE, 2011 b, p. 138).

Não se trata de transmitir, na educação escolar ou nas pesquisas educacionais, qualquer forma de arte, qualquer tipo de filosofia ou qualquer conhecimento científico. É decisivo trabalhar com aquilo que de mais elaborado e mais desenvolvido existe no campo destas objetivações intelectuais. Uma obra de arte de Michelangelo ou de Leonardo da Vinci é incomensuravelmente mais elaborada que a de um Romero Brito. É importante lembrar que:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Do ponto de vista do estudo e da atuação docente, é necessário nos apropriarmos das formas mais elaboradas e as confrontarmos com as formas menos elaboradas, no intuito de captar seus desvios, erros e falsidades. Todavia, é sempre preciso lembrar que é o mais desenvolvido que ilumina o menos desenvolvido e não o contrário. A pesquisa deve “partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta” (DUARTE, 2008, p. 71). Portanto, pesquisadores e professores precisam refletir sobre os parâmetros essenciais, históricos e universais que constituem as formas mais desenvolvidas dos conhecimentos. Vejamos:

Qual critério para a identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos? **A referência para responder a essa questão não pode ser outra que não a prática social em sua totalidade**, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. O conhecimento mais desenvolvido é **aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre**. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, **há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo**. (DUARTE, 2016, p. 67)

As formas mais elaboradas de conhecimentos apreendem a: 1) a totalidade social, ou seja, não fragmentam suas análises em particularismos tomados isoladamente; 2) fornecem uma apreensão

sólida da trajetória humana para além das alienações do cotidiano; 3) não deturpam a individualidade humana em essências históricas e pré-determinadas e; 4) possuem um compromisso com o rigor, com a excelência e com a emancipação humana, isto é, não se subordinam passivamente às demandas das classes dominantes.

Não devemos fazer como o personagem Werther, do clássico de Goethe, que diante das mazelas e das desigualdades do mundo, se fecha em si mesmo, procurando refúgio na própria individualidade tentando se apartar da vida e da sociedade:

Quando penso nos limites que circunscrevem as ativas e investigativas faculdades humanas; quando vejo que esgotamos todas as nossas forças em satisfazer nossas necessidades, que apenas tendem a prolongar uma existência miserável; quando constato que a tranquilidade a respeito de certas questões não passa de uma resignação sonhadora, como se a gente tivesse pintado as paredes entre as quais jazemos presos com feições coloridas e perspectivas risonhas – tudo isso, Guilherme, me deixa mudô. Meto-me dentro de mim mesmo e acho aí um mundo! Mas antes em pressentimentos e obscuros desejos que em realidade e ações vivas. E então tudo paira a minha volta, sorrio e sigo a sonhar, penetrando adiante no universo. (GOETHE, 2010, p. 12)

Em razão de tudo que afirmamos, pode-se perceber nos textos do Duarte (2011 b; 2016) uma incansável defesa dos conteúdos escolares. Os conteúdos que a escola precisa socializar possuem **prioridade ontológica** frente às formas de ensino, o que significa dizer que as formas são melhor compreendidas e esclarecidas, quanto maior for a clareza dos conteúdos a serem transmitidos. Isto significa que os “os conteúdos do currículo escolar têm um duplo objetivo: por um lado o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e, por outro, o enriquecimento de suas necessidades” (DUARTE, 2018, p. 140). Dessa maneira:

A importância dos conteúdos escolares para o aumento do campo de escolhas dos indivíduos das novas gerações conecta-se ao fato de que esses conteúdos nada mais são do que experiência humana acumulada e sintetizada nas ciências, nas artes e na filosofia. Ao se apropriar desses conteúdos, os alunos estão incorporando à sua atividade, sua vida e sua individualidade, condensações da experiência social. Dessa maneira **o indivíduo desenvolve a capacidade de agir guiado não apenas por percepções imediatas da realidade ao seu redor, mas pela compreensão das conexões não visíveis entre processos e fenômenos.** Isso se aplica à compreensão do movimento tanto da natureza quanto da sociedade. Não é por acaso que os obscurantistas atacam as ciências da sociedade e também as ciências da natureza, além, é claro, da filosofia e das artes. (DUARTE, 2018, p. 144, grifos nossos)

A transmissão crítica, por meio da função decisiva do gestor e professor, dos clássicos do conhecimento é algo imprescindível para que os alunos possam captar a realidade para além de suas aparências, analisando o movimento do real em suas múltiplas determinações, em suas contradições, em seu movimento histórico, ou seja, enquanto uma totalidade concreta. Com efeito,

Os conteúdos escolares são frequentemente acusados de serem coisas mortas, distantes da vida real dos alunos. Divergindo dessa visão que separa e opõe o passado e o presente, o processo e o produto, afirmo que **os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos carregam atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente. O trabalho realizado sobre esses conhecimentos, com a finalidade de transmiti-los às novas gerações, traz os**

mortos novamente à vida. Mas esse milagre da ressurreição, realizado pela atividade educativa, tem como consequência que os mortos ressurretos apoderem-se dos vivos, ou seja, a atividade contida nesses conhecimentos transforma-se em atividade mental dos alunos e se incorpora à sua individualidade [...] (DUARTE, 2016, p. 02, grifos nossos)

Os clássicos, portanto, são indispensáveis para uma atividade educativa comprometida com as autênticas demandas humano-genéricas e com o desenvolvimento da individualidade para-si. As contribuições da obra do Prof. Duarte são imensas para a pesquisa e a prática docente. Penso, nesse sentido, em, no mínimo, seis eixos de pesquisa que poderiam ser efetivados a partir do estudo sério de seus escritos: 1) a crítica às abordagens de ecletismo metodológico na educação; 2) a crítica às pedagogias pós-modernas que esvaziam a educação escolar e a formação de professores; 3) a especificidade da educação escolar em tempos de crise estrutural do capital; 4) a função social do professor entre os processos de alienação e de humanização; 5) a prioridade ontológica dos conteúdos escolares nos currículos e a sua reciprocidade dialética com as formas de ensino e; 6) os parâmetros ontológicos indispensáveis para a identificação das formas de conhecimentos (artísticos, científicos e filosóficos) mais desenvolvidos, bem como sua relação com o desenvolvimento do psiquismo. Vale lembrar que:

Nessa perspectiva, defender que a prática pedagógica visa enriquecer o indivíduo significa defender que ela visa produzir no indivíduo carecimentos não-cotidianos, isto é, carecimentos voltados para a objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genéricas para-si [...] (DUARTE, 1993, p. 79)

Enriquecer o indivíduo (alunos e professores) é o grande objetivo de toda boa gestão escolar que se preocupe, de fato, com o ser humano e não com o mercado, que se preocupe com a integridade e não com a fragmentação; enfim, que se preocupe com o desenvolvimento e não com o rebaixamento.

Considerações Finais

Com o presente texto abordamos o desafio da gestão escolar do ponto de vista do conhecimento tendo por parâmetro as elaborações da Pedagogia Histórico-Crítica. Demonstramos como que o rigor metodológico para discutir e estudar o tema da gestão é imprescindível em ser levado em conta a partir de uma perspectiva conectada com as autênticas necessidades formativas dos seres humanos e não os egoístas interesses mercadológicos.

A natureza da educação, enquanto dimensão que acompanha toda a trajetória humana, está na apropriação e assimilação de habilidades, valores, técnicas, ideias, conhecimentos etc. A educação escolar, por sua vez, é a forma dominante e mais abrangente de educação em nossa sociedade. Nesse sentido, constatamos que a sua função social é a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu.

A gestão escolar, com efeito, precisa remontar esforços e iniciativas que possibilitem a escola, em suas condições materiais e concretas, exercer esse objetivo. Uma gestão escolar que promova ações

educacionais que se prendam apenas ao popular e ao cotidiano é uma gestão escolar pobre em termos de cultura e conhecimento. A meta não é a erudição pela erudição. A meta é a compreensão crítica, profunda e sistematizada da sociedade, da natureza e das relações entre os seres humanos. Este deve ser o fim de uma gestão escolar humanamente emancipatória.

Referências

- DUARTE, N. A Educação Escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 19, p. 67-80, 1993.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.
- DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por que Donald Schon não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.
- DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, 2006.
- DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2011 a.
- DUARTE, N. Luta de Classes, Educação e Revolução. **Germinal**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138; 2011 b.
- DUARTE, N. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos** – Contribuição à Teoria Histórico-Crítica do Currículo. Campinas – SP: Autores Associados, 2016.
- DUARTE, N. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 02, p. 139-145, 2018.
- GOETHE, J. W. **Os sofrimentos do jovem Werther**. Porto Alegre: L &PM, 2010.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

Notas

- ¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - PPEC na UFMS em Campo Grande - MS. Membro do Grupo de Estudos Fundamento da Educação – GEFE – UFMS. CV: <http://lattes.cnpq.br/4971104780353329> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8460-317X> Email: alinesantinarossi@gmail.com
- ² Professora da FAED (Faculdade de Educação), Universidade Federal de Santa Maria - UFMS, lotada na. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GEPFORP) - [Grupo de estudos e pesquisa em formação de professores - GEPFORP - UFMS](#). Docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo-LeduCampo, do Curso de Pedagogia e no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. CV: <http://lattes.cnpq.br/8574153185322729> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2733-8218> Email: celiabpiatti@gmail.com

Recebido em: 20.11.2019
Aprovado em: 20.04.2020