

INTRODUÇÃO

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente” nas condições gerais de poder fazê-lo. (GRAMSCI, 1978b, p. 137).

O tempo passa, novas ideias surgem, a sociedade muda. Essas são afirmações incontestáveis que fazem-nos refletir sobre o que move toda essa dinâmica. A resposta mais significativa que pudemos encontrar certamente está relacionada à inquietude e à curiosidade humana.

Constantemente somos levados a fazer escolhas. Isso não quer dizer necessariamente que fazemos as escolhas certas ou erradas, coerentes ou incoerentes, melhores ou piores. São apenas escolhas que nos são oportunizadas mediante determinados contextos. As nossas escolhas nos desafiam a seguir por caminhos ainda desconhecidos e, do mesmo modo, obrigam-nos a descobrir novas formas para atingir as metas a que nos propusemos. Cada escolha que fazemos traz com ela ganhos e perdas. Ganhamos pelas novas possibilidades que se tornam possíveis, mas perdemos quando descartamos outras opções menos atraentes.

Na verdade, não existem escolhas erradas. O que acontece é que muitas vezes somos levados a optar por algo que naquele momento nos traz maior prazer. Nestes casos, preferimos a satisfação imediata, não nos importando com seus efeitos a longo prazo. Alguns são mais previdentes, outros mais imediatistas. Em termos de escolhas, não existe o certo e o errado. O que existe, são as diferentes

formas de encarar a vida.

Os diferentes conflitos também passam pelo viés da escola, onde as escolhas que são tomadas, tanto interna como externamente, refletem no desenvolvimento ou não de muitas gerações, com o que esse entrelaçar entre a instituição e o colegiado, anunciam avanços e retrocessos. E, nesse sentido, as tomadas de decisões no que se refere à práxis da gestão escolar, serão enfatizadas contextualizando com a “reconstrução histórica” de uma escola de tempo integral, juntamente com a complexidade e adversidades que o cargo exige.

As relações que sobrevêm e permanecem incidindo, decorrem por diferentes fatores, tanto econômicos quanto políticos, sociais e culturais, entre outras situações enfrentadas ou aparentemente esquecidas, conforme as circunstâncias que acompanham as estruturas educacionais, movendo-se entre interesses antagônicos, entre submissão e liberdade, de diferentes naturezas. O enfrentamento da implantação de ações voltadas para metas e resultados com uma nova postura, de escola em tempo integral, faz necessário que o gestor tenha um envolvimento constante das realidades existentes nas comunidades em que esta escola está implantada. Mas qual o significado de gestão? Tomando como referência a contribuições de Cury (2002, p. 164), que compreende a gestão como tomada de decisões, vale acrescentar, quando salienta que este termo também provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, que significa: levar sobre si, chamar a si, exercer, gerar. Assim como em um dos substantivos derivados deste verbo, *gestatio*, ou seja, gestação percebe-se o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. “Da mesma raiz provêm os termos *genitora, genitor, germen*. A gestão, neste sentido é, por analogia, uma geração similar àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar à luz a uma pessoa humana” (Op. cit.).

Os reflexos do seu tempo, juntamente com a concepção de gestão, envolve vários princípios. Não deve apenas haver uma gestão democrática, participativa, mas sim, atuando constante com todos que fazem parte da comunidade dentro da escola e vice-versa integrando-os em suas atuações. O que se apresenta nas realidades da gestão escolar são representantes oficiais do Estado, com elementos para a permanência do poder dominante, situações em que o autoritarismo, de uma forma sutil, ainda é alimentado com relações que se estabelecem de diferentes formas, não sendo novidades, as aqui mencionadas, como por exemplo, em reuniões com representantes da comunidade, onde o discurso é dócil. Em reuniões

com profissionais que atuam dentro da escola, que são apoiadores das ações e compartilham da mesma situação social ou do mesmo “partido político”, o tratamento é diferenciado dos demais que não compartilham das ideologias da gestão, seja ela escolar, administrativa, política e econômica.

As divergências de ideias devem existir, fazendo delas oportunidades para o crescimento, só que, infelizmente, gerenciar as tensões e conflitos ainda está distante dos espaços escolares. Com a indefinição do papel do gestor, tem-se abalado os pilares da comunidade escolar, com determinações vindas de “cima para baixo”, que, na maioria dos gestores, nem sequer tem argumentos suficientes para dispor contrários, mesmo discordando com certas determinações não tem coragem suficiente para colocar sua posição, muitas vezes por “medo”. Além de estar constantemente atarefado, preenchendo relatórios que tomam um tempo precioso que poderia estar voltado para ações concretas, o gestor ainda tem as convocações para reuniões e inaugurações realizadas pela administração, para prestigiar e marcar presença para as autoridades políticas verem que as deliberações para reformas e melhorias das escolas dependem do gestor ser do mesmo partido político ou em que seus “padrinhos” estejam, ou sejam de “influência” na sociedade, e ainda verem que o discurso é de uma gestão democrática, mesmo sendo pseudo democrática.

A política dentro das escolas é necessária, mas não como uma forma de manipulação, ou barganha que foi se constituindo historicamente. A formação de um ser político consciente de seu papel ainda é utopia em nossas realidades locais.

Partindo do pressuposto de que uma das principais funções da Educação é precisamente a de proporcionar a cada ser humano usar racionalmente a sua liberdade, consideramos que a Educação desempenha um papel crucial. Portanto, ao longo desta pesquisa, analisaremos as diferentes funções da gestão geral tendo esta ações educativas orientados por novas finalidades, visando enquadrar a Escola de outro modo num contexto de Escola também sendo considerada “diferente”. Uma Escola complexa, problematizadora e, necessariamente, mais reflexiva.

Esta pesquisa expõe como título “Reconstrução Histórica da Gestão no Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente Irmã Dulce, no Município de Lages (SC)”. Buscamos o significado da “reconstrução histórica” baseando-se nas palavras do historiador Eric Hobsbawm, ao afirmar que “o passado

é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”, e que “[...] o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma” (1997, p. 23/30). O enfoque apresentado neste traçado histórico vai desde a implantação, no ano de 1993, do Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente Irmã Dulce, localizado no Bairro Guarujá, Rua 31 de Março s/n, na cidade de Lages, Santa Catarina, até a presente data da pesquisa, no ano de 2012, levando em conta as tarefas de um gestor geral que desempenha suas atividades em uma escola em tempo integral, envolvendo nas suas complexidades desafios da gestão geral e suas relevâncias das ações, abrangendo ou não, a função social da escola, contextualizando as exigências e resistências destas comunidades perante uma proposta inovadora.

Na perspectiva gramsciana, a função social da escola consiste basicamente em promover condições para o exercício da cidadania emancipatória e igualitária. Essas condições são necessárias para que se efetive através da educação o desenvolvimento da concepção crítica e histórica da realidade, proporcionando acima de tudo uma educação integral, principalmente à classe dos menos favorecidos. As dimensões que fundamentam a gestão escolar se fazem presentes, com o que nem sempre é possível identificá-las separadamente, tendo a teoria de um lado e a prática em outra extremidade. As limitações impostas pelo “sistema”, as complexidades em diferentes realidades, como por exemplo, falta de autonomia, a gerência de profissionais, os conflitos, as relações sociais de cada comunidade, entre outras questões que se tornam pertinentes desviando a verdadeira função da gestão. E diante das reflexões, podemos compreender melhor a proposta de uma gestão comprometida com a construção de uma escola cidadã, competente e aberta aos desafios da sociedade contemporânea, fazendo diferentes transformações onde são aplicadas.

Dessa forma, o objeto da pesquisa está centrado no que se entende por ser um projeto de escola inovadora que visa, entre outras propostas, uma “educação integral para todos” através de subprogramas e uma gestão também voltada para os princípios de uma escola sendo gerida de forma distinta das “escolas tradicionais”. Com a implantação de uma “escola diferenciada” como assim foi definido o CAIC Irmã Dulce, quais foram as transformações e os desafios de cada gestor que teria em sua caminhada? Como a proposta inicial do Centro de

Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) previa vários diferenciais, tanto no interior como no exterior da escola, juntamente com o desenvolvimento de uma educação em tempo integral, precisamos analisar as mudanças, razões porque um novo paradigma fosse necessário no desenvolvimento desse projeto.

Para superar as dificuldades apresentadas, cada gestor buscou possibilidades para enfrentá-las. As tensões de cada um diante da comunidade escolar e sua interação perante a comunidade de trabalho, as formas que foram sendo conduzidas às atividades no CAIC Irmã Dulce, foram diferentes. E neste ínterim, torna-se importante conhecer quais ações foram aceitas pela comunidade que o cerca e quais não obtiveram respostas, do mesmo modo que é importante entender que tipo de relações foram estabelecidas entre a escola e comunidade, assim como quais foram os critérios adotados para a escolha de cada gestor, uma vez que são elementos importantes neste processo de pesquisa.

No período destacado pela pesquisa analisaremos as diferentes transformações e desdobramentos relacionados à práxis dos gestores. Referenciando Vásquez (1977, p. 260), “no sentido de práxis degradada”, elencamos reflexões sobre a temática juntamente o decorrer histórico, enquanto a implantação desta escola nesta localidade, levando conhecimento científico do trabalho desenvolvido neste educandário, destacando seus suportes e ações educacionais desenvolvidas em cada gestão.

As questões essenciais dentre as que advergem nas instituições escolares, ou seja, o problema de nossa pesquisa, estão vinculadas na proposta de analisar a “reconstrução histórica” deste período (1993-2012), com enfoque na práxis da gestão geral, baseado em uma escola, “diferenciada”, que acolhe seus alunos em tempo integral, e suas possibilidades de proporcionar ações concretas nas comunidades de sua abrangência neste período de dezoito anos, surgindo expectativas de uma nova forma de gestão nas atuações que foram sendo identificadas ou não, suas ferramentas apropriadas construindo a identidade de uma escola com seus subprogramas.

Nossa pesquisa trata do debate por uma escola que proporcione um atendimento diferenciado em vários aspectos, que venham “ao encontro” dos anseios de uma comunidade, apresentando-se em vários contextos históricos, proporcionando um marco, tanto nas comunidades que foram atendidas quanto na participação, indiretamente ou diretamente, não como uma forma de julgamento, e

sim, de uma forma de experiências possíveis de cada gestão.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender os desafios das práxis dos gestores, de gerir democraticamente uma escola que, antes, tinha como seus princípios norteadores implantar as mudanças organizacionais que decorreram neste período e sua contextualização da formação de uma escola. De tal modo, em algumas escolas, direção virou sinônimo de representante das ideias da classe dominante, em que o diretor entende que, para manter seu “cargo”, deveria cumprir à risca as deliberações superiores, expandindo-as para todos os setores da escola.

Os objetivos específicos elencados baseiam-se na compreensão da função social e na concepção que se tem de gestão escolar, na análise da trajetória da implantação do Centro de Atendimento Integral à Criança Irmã Dulce, e nas relações de poder estabelecidas nesse ambiente, além de explanar sobre as diferentes transformações e desdobramentos relacionados aos processos de escolha, adotados juntamente com a intencionalidade de cada período.

Os procedimentos de escolha atribuídos aos gestores escolares tem sido tema de debates, pesquisas sendo condicionante para as instituições escolares, juntamente com os múltiplos fatores predominantes. Segundo Paro (1995, p. 8), podem ser considerados três modalidades de escolha do diretor, todas elas passíveis de variações que, todavia, não mudam suas características básicas, como a nomeação simples por autoridade, através de concurso de títulos e prova, e por eleição.

As polêmicas elencadas, segundo Paro, (1995, p. 8) de “possíveis variações”, incluem críticas e concordâncias decorrentes da adoção de cada modalidade, mas o comprometimento do gestor, independentemente das escolhas, deve prevalecer, o que nem sempre possível.

A prerrogativa da função social da escola nos meandros da gestão escolar é um dos assuntos debatidos frequentemente nas diversas esferas educacionais. Para tanto, entende-se que a instituição escolar deve encontrar sentidos para agir de forma compartilhada, focando as funções propostas para o sistema educacional. No entanto, destaca-se que na realidade não encontramos essas funções definidas. Nos diversos setores da sociedade ocorrem transformações, não sendo diferente na educação e na gestão educacional. A educação tem que superar a lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo o lucro e, na competição, seus fundamentos.

Mészáros (2005, p. 9), afirma que “[...] a educação não é um negócio, é criação, que a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida”. Faz-nos analisar que a verdadeira função da educação não está simplesmente no ato de transmitir conhecimentos proporcionando mais alienação, mas está na conscientização do ser humano direcionando para sua emancipação que significa a criação de novos caminhos na busca de novas oportunidades para resistir ao domínio do capital. O autor nos remete à uma reflexão de que mesmo vivendo num mundo capitalista e desumano onde o que prevalece é a competitividade, o lucro e o individualismo o ser humano precisa superar-se , sendo assim, a educação só faz sentido se estiver à serviço da vida, preparando para a vida. As instituições educacionais têm assumido compromisso com os educandos, numa lógica mercadológica devido às investidas das políticas neoliberais. As estratégias para a educação são exigências e limitações impostas ao governo pelo Banco Mundial como forma de cortar gastos públicos.

Monlevade e Silva (2000) descrevem fatos históricos, ao contextualizar a educação, indo diretamente a quem mais tem mandado no setor educacional brasileiro, o Banco Mundial e organismos internacionais, deixando claro que a educação e a escola são como iscas para que os da elite manifestem seus interesses e se beneficiam através de jogo de poder, visando preparar para o mercado de trabalho busca-se dessa forma usar a educação para preparar trabalhadores alienados.

No entanto, somente através de uma educação libertadora é possível a formação de agentes políticos capazes de analisar a realidade, para transformar em ações libertadoras e emancipatórias. O autor então propõe que se busque por “possibilidades criativas e emancipatórias” (p.9), onde as práticas educacionais sejam capazes de proporcionar as mudanças necessárias gerando ações que vão além do espaço escolar e conseqüentemente que vão além da lógica do capital.

Destacamos que na cidade de Lages existem dois CAICs. O primeiro a ser implantado foi o de “Nossa Senhora dos Prazeres”, que está situado no Bairro Santa Catarina, e que neste ano de 2012 completou vinte anos. O segundo, o CAIC “Irmã Dulce”, está situado no Bairro Guarujá, abrangendo vários bairros próximos, completa dezoito anos de atuação neste ano. A escolha pela segunda instituição deu-se em função de que a mesma, tendo parte de seu espaço ocioso, abrigou em suas dependências a Escola “Aline Giovana Schmidt”, esta que tinha como proposta

ser uma “escola aberta”. Ela funcionava anteriormente nos fundos do “antigo mercado municipal”, no centro da cidade, com identidade pré-estabelecida¹. No entanto, é de extrema importância conhecer não somente as ações, o produto final, mas o processo da trajetória de todo um trabalho diário, onde cada gestor promoveu a coletividade articulada ou não, exercendo funções fundamentais para o processo educativo de todos os envolvidos.

Na perspectiva de mudanças, a redefinição, tanto para os alunos, professores, gestão e comunidades, observamos que todos teriam que compartilhar de instrumentos para as adequações. Entende-se como comunidade escolar todo o colegiado, seja docente, discente, pais, equipe administrativa, manutenção, cozinha, subprogramas. A gestão escolar não acontece com um só membro, mas sim, quando todos fazem sua parte, desse modo formando um sistema como um todo. Se fôssemos observar o sistema da função do “corpo humano”, todos tem sua função, estando interligados uns aos outros de uma forma, que, se uma das partes do corpo ficasse sem funcionar, todo o “corpo”, ficaria debilitado. Porém, “amputações” de membros ainda são presenciadas. Com essa comparação, podemos nos referenciar à escola, onde todos tem sua função e fazendo parte do seu desenvolvimento. Não se faz uma gestão somente com os integrantes administrativos ou docentes, e sim, com todos que compõem o processo, interligados nos objetivos da escola. Entende-se que o trabalho da gestão não é solitário, de apenas um membro da instituição escolar. Todos devem abraçar a causa tendo como foco principal uma educação de qualidade, em que os direitos amparados pelas leis sejam colocados em prática e as exigências para superação da “racionalidade humana”, estejam firmemente atualizadas.

A viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola é decorrente das lutas sociais visando ao processo de construção da democracia na sociedade brasileira e do princípio inovador apontado na Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 206, Inciso VI, estabelece “a Gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e do artigo 5º, que consagra os ideais do Estado Democrático de Direito, preceituando valores como Direito à Vida, à Liberdade, à Igualdade, à Segurança e à Propriedade, direitos esses

¹ No início, o estabelecimento era conhecido como “Escola Aberta Albertina Aline Giovana Schmidt”. A “racionalidade humana” aqui destacada se refere a leituras realizadas da autora Alarcão, sendo capaz de gerir as suas ações .

imprescindíveis a qualquer sociedade democrática. A formalização deste princípio, entre outros constantes nesta Carta Magna em vigor, representa a conquista dos setores progressistas da sociedade.

Como a gestão democrática da educação não se torna efetiva somente pela afirmação de princípios em leis e pela mudança de normas, é preciso que novas práticas estejam fundamentadas em novos paradigmas de educação, voltadas para o desafio de construir democraticamente uma escola, oportunizando o exercício da cidadania e da autonomia, sendo estas categorias indissociáveis da gestão.

O processo de gestão democrática apresenta-se na escola de forma tímida, e em situações muito peculiares de forma restringida. Vemos que as precariedades que compõem as instituições públicas, as fragilidades da gestão transcorridas nas três modalidades elencadas por Paro (1995), quando eleitas, não tem autonomia suficiente para fazer as mudanças até mesmo nos currículos, calendários, finanças entre outros, sendo ainda subordinados à Secretária de Educação. Questiona-se então que, se na formação docente para atuar em sala de aula exige-se uma habilitação mínima, quais as exigências e a preparação básica que deveria ter o gestor para assumir uma instituição escolar?

Mesmo sendo os critérios utilizados pela eleição, que habilidades se exigem do gestor para assumir uma responsabilidade com tantas dimensões contraditórias? Percebe-se que nesse procedimento ainda não há amadurecimento suficiente nas escolas, pois as propostas dos candidatos a gestor geram brigas e divisões dentro de um espaço onde deveriam prevalecer discussões políticas. Adentram nas escolas as mesmas categorias utilizadas pelas eleições de fora da escola. E mesmo sendo eleito, o gestor enfrenta certos impedimentos, ficando somente no papel como elemento eleito, pois as decisões ainda são tomadas em instâncias bem distantes das realidades das escolas, sendo que, nesse distanciamento entre realidade concreta e abstrata, surge uma ruptura. Mesmo tendo leis específicas para essa provisão de gestor e os discursos oficiais afirmados veementemente, encontram-se indicações de nomeações conforme os interesses voltados para seus “padrinhos”.

Os grandes esforços são demandados para compreender a gestão democrática e sua dimensão, que vão além da teoria e da prática, ou sendo também ao contrário, de transformar a prática em teoria em grandes desafios. Para analisar esse processo buscaremos como referencial o trabalho desenvolvido pelos gestores gerais, pois entendemos que estes são partes importantes para aprofundarmos

debates num ambiente dinâmico e transformador como elementos indispensáveis para a manutenção e o aprimoramento de uma “ordem social”.

A consciência para acompanhar as mudanças frente às novas realidades que o contexto escolar requer, com responsabilidade e “amadurecimento” dos desafios que o cargo exige, atuando conscientemente nos diferentes contextos sociais. Saviani (1980), diz que “se constitui no início mecanismo de hominização² do ser humano que é a educação, a formação humana dos/as cidadãos/ãs” (1980, p. 120). Seus princípios são os da educação que a gestão assegura ser cumprida uma educação comprometida com a “sabedoria” de viver juntos, respeitando as diferenças, a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida (FERREIRA, 2004, p. 306-307). Os engodos que são construídos em volta da escola em tempo integral necessitam de maiores reflexões sobre suas reais funções e suas atribuições.

Para esta dissertação, os fundamentos teóricos metodológicos foram empregados a partir da investigação “dialética da realidade social” que norteou os procedimentos desta pesquisa, sendo considerada como estudo de caso, com dados qualitativos e quantitativos, via Bardin (2002), para compreender partindo-se do real para o concreto. E como instrumentos utilizamos questionários e entrevistas direcionados a cada gestão, onde analisamos as categorias juntamente com as experiências desenvolvidas no Centro de Atendimento Integral à Criança Irmã Dulce.

A partir desta Introdução, onde realizamos uma breve localização do tema juntamente com as categorias trabalhadas no decorrer do estudo, este relatório de pesquisa ficou dividido em quatro capítulos.

No capítulo I apresentamos os fundamentos teóricos metodológicos, evidenciando os sujeitos, instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de análise, estado da arte, visando proporcionar ao leitor o entendimento dos elementos utilizados e o modo de tratamento das informações coletadas, visando a compreensão dos elementos utilizados e a forma como foram selecionados e discutidos.

O capítulo II contempla algumas abordagens históricas da cidade de Lages, bem como as características próprias do Bairro Guarujá, e relata a história do

² Segundo dicionários, entende-se por “hominização” o desenvolvimento evolutivo do homem por características que o diferenciam de seus antepassados primatas.

CAICID no contexto histórico, compreendendo as perspectivas e os desafios de uma escola de tempo integral, com suas mudanças políticas, administrativas, econômicas e educacionais, tendo por objetivo principal a verificação das transformações ocorridas no percurso histórico dessa instituição. Abordamos ainda, questões relacionadas à educação enquanto processo em constante construção, destacando a responsabilidade de uma educação de qualidade envolvendo as nuances da globalização e seus reflexos. Também ressaltamos a função do Estado, evidenciando divergências entre teoria e prática. A educação, neste contexto, aparece como uma nova concepção que vai além dos métodos tradicionais de ensino até pouco tempo ministrados. Nela aparece o indivíduo dotado de direitos e dono de cultura única, pessoal e intransferível e, do mesmo modo, a família e a comunidade em que está inserido.

O capítulo III traz em seu bojo a contextualização da gestão da práxis escolar, com relação ao seu real significado, apresentando os desafios encontrados neste processo bem como enfatizando questões relativas ao fato de ser ou estar gestor e, ainda, focando a gestão escolar enquanto gestão e participação democrática. Juntamente com este tema, na sequência, no capítulo IV, apresentaremos os resultados obtidos com a aplicação de pesquisa de campo, com o tratamento dos dados previamente abordados nas partes anteriores.

As reflexões existentes identificam semelhanças e diferenças no atendimento no que se refere ao tempo integral instituindo a incursão no campo educacional entre disputas e conflitos ideológicos, políticos, econômicos, sociais e culturais. O contraturno escolar esteve sempre em discussão, no entanto, cada um traz consigo seus contrapontos existentes dentro desta temática e suas abordagens das mais diversas formas de entendimento e implementação de ações adicionadas evidenciam apontando alusão com o intuito de concretizar uma leitura bastante aguçada da legislação que já trazia o amparo para a provisão de eleições para o cargo de gestores e/ou diretores escolares.

As definições acerca da escola de tempo integral e as funções dos/as gestores/as são bem diversificadas, porém, serão aqui consideradas as alternativas de se criar uma nova proposta educacional que envolva as comunidades juntamente com suas complexidades proporcionando tomadas de decisões, voltadas para o coletivo da comunidade escolar.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material retificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo, como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas retificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, com sedimentos e produtos da práxis social da humanidade (KOSIK, 1995 , p. 21).

O método dialético desenvolvido por Marx, definido como método materialista histórico dialético, é o método de interpretação da realidade, visão de mundo e os elementos para compreender as realidades. Fazer pesquisa é muito mais uma forma de pensar metodologicamente do que um mero conjunto de normas, sendo uma condição comportamental diante da produção de conhecimentos. Dessa forma, a demarcação científica, os limites e as delimitações da pesquisa, as formas para que uma pesquisa busque sempre a neutralidade científica de acontecimentos humanos históricos, que estabelecem relações entre si, constituem uma teia de interações, onde, num primeiro andamento não lhe é possível compreender o que está presente nas entrelinhas destas relações sociais, buscando ir além da interpretação dada pela sociedade.

Segundo Brandão (1984, p. 54), as responsabilidades dos pesquisadores intelectuais orgânicos “é articular o conhecimento concreto com o conhecimento geral, o regional com o nacional, a formação social com o modo de produção e, vice-

versa”. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

Discutir a prática remete à capacidade histórica de ocupação de espaço próprio. Para Demo (1990), considera-se a dialética como a metodologia mais conveniente para a realidade social, ao ponto de tomar como postura metodológica específica para essa realidade, no sentido em que não se aplica à realidade natural, porque esta é destituída do fenômeno histórico subjetivo. Nem por isso deixará de conviver com estruturas da lógica, pelo que faz sentido falar de lógica dialética. Entretanto, para além das condições objetivas, a realidade social é movida igualmente por condições subjetivas, que não são nem maiores, nem menores.

Considera-se a importância da metodologia como sendo a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa, analisando, portanto, que os desafios da sociedade se transformam em desafios para a educação, e todos que se fazem presente neste ambiente. Demo (1981) menciona que “esse mesmo conhecimento vem sempre necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto, com a realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta.” A própria noção das atividades de pesquisas e dos pesquisadores se faz necessário nas “dimensões do conhecimento” caracterizando implicações no conhecimento dos espaços possíveis.

Até que ponto na implantação de uma escola influencia na localidade em que está inserida, a função da gestão realmente volta-se para a participação de seus integrantes, ou suas contribuições ficam somente na teoria? Dentre esses questionamentos a nossa pesquisa analisará a práxis da gestão, numa escola em tempo integral, intitulada como Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente Irmã Dulce.

Apontamos como delimitação temporal o período de 1993 do século XX ao ano 2012, do século XXI. A opção foi realizada para esse período destacado desde a implantação da escola, passando pela escolha da localidade e suas comunidades que fazem parte da formação da identidade.

Segundo Stubbs e Delamont (1976), a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado. Geralmente o pesquisador desenvolve a sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15).

Ao mesmo tempo, conforme os autores Ludke & André, o pesquisador passa por três etapas ao desenvolver a pesquisa, não podendo deixar de mencionar que a pesquisa também se qualifica como uma paixão desenvolvida pelo tema, e a participação do orientador neste caso específico é de extrema importância, pois que com ele passamos a conviver diariamente, e em que as evidências da descoberta se torna algo prazeroso e doloroso.

Esta pesquisa poderá ser caracterizada como estudo de caso, pois tem por objetivo o desenvolvimento de investigação qualitativa e quantitativa. Segundo Lüdke, (1986, p. 17), “[...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo bem distinto, pois tem um interesse próprio, singular. De acordo com Goode e Hatt (1968), “o caso se destaca por ser constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (1986, p. 17).

O estudo de caso é um delineamento de pesquisa que vem sendo frequentemente utilizado no campo das ciências sociais por permitir a descrição e o aprofundamento sobre uma dada realidade social. Antonio Carlos Gil o define como “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento” (2004, p. 54).

As características de um estudo de caso, (LUDKE, 1986, p. 18), “se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente”. Essa construção acontece com novas indagações e pesquisas sempre levando em conta o contexto histórico, social, econômico e político que esta focada a pesquisa. O estudo de caso tem por objetivo o desenvolvimento de investigação qualitativa, e quantitativa. Aqui, no caso, o Centro de Atendimento Integral à Criança Irmã Dulce, a escolha das gestoras e suas práxis, a trajetória desde sua implantação até nos dias atuais.

O desenvolvimento da pesquisa se dá no Centro de Atendimento Integral à Criança Irmã Dulce, instituição que foi escolhida por representar um marco na educação nacional, estadual e municipal, tendo seus prédios construídos a partir de modelos físicos e pedagógicos unitários, de forma a atender integralmente as

necessidades básicas de crianças em condições sociais desfavoráveis. Os sujeitos desta pesquisa foram os gestores que exerceram a função no CAIC no período de 1993 a 2012. A cada uma das gestoras daremos denominação específica: G1; G2; G3; G4; G5 e G6, atingido o número correto de gestores no período de análise.

1.1 Instrumentos de coleta de dados

As complexidades encontradas nos contextos sociais juntamente com as relações que se estabelecem podem assumir múltiplos horizontes, pois as realidades se estabelecem na superação dos contrapontos. As articulações podem ser realizadas nas contradições como elementos de relações históricas, sendo através das realidades que produz a consciência.

Para levantarmos dados relevantes ao tema desta pesquisa, buscamos registros em várias fontes, dentre elas: Secretária do próprio Centro de Atendimento Integral à Criança Irmã Dulce, acerca do número de gestores que estiveram à frente dessa escola no período em questão, bem como a forma como cada um interagiu com a comunidade; na Secretária de Educação do Município de Lages, onde se buscou saber quais os critérios utilizados para a escolha destes mesmos gestores; na câmara Municipal de Vereadores, onde foram procurados decretos, portarias e leis sobre o histórico da formação do Bairro Guarujá e da cidade de Lages; na Biblioteca Pública Municipal e na Biblioteca da UNIPLAC, que também tiveram participação nesta pesquisa a partir de reportagens de época; no Museu Thiago de Castro, que também foi escolhido por conter dados históricos da cidade de Lages; no Cartório de Registro de Imóveis, nele obtendo-se as certidões de doação do terreno onde está construído o CAICID; na Secretaria de Estado da Educação, objetivando obtenção de documentos referentes a escola de tempo integral e, por fim, leituras em várias fontes históricas, tais como livros, revistas, portfólios, jornais, etc., onde se buscou agregar informações para a continuidade dos trabalhos. Optamos por esta busca de materiais visando reunir a maior quantidade possível de informações que dessem o sustentáculo necessário ao desenvolvimento desta pesquisa.

Segundo Ludke (1986, p. 6), “Seria preciso buscar novas formas de trabalho em pesquisa, que partissem de outros pressupostos, que rompessem com o antigo

paradigma e sobretudo que se adaptassem melhor ao objeto de estudo considerado importante pelos pesquisadores da educação”.

Para a coleta de dados optamos pela elaboração e aplicação de questionários, visando levantar as opiniões dos gestores que exerceram esta função no CAICID no período de 1993 a 2012. O questionário é considerado um instrumento de coleta de dados que possui as seguintes vantagens: alcança grande parte dos sujeitos; pode ser aplicado no mesmo período a todos os sujeitos; permite que o sujeito responda no momento mais favorável; não há influência do pesquisador/aplicador sobre o sujeito; garante o anonimato dos sujeitos.

Elaboramos um questionário para os gestores, dividido em duas partes. A primeira busca conhecer o perfil acadêmico do respondente, e a segunda procura levantar quais aspectos, na opinião do respondente que foram os mais relevantes na sua gestão no CAIC no período entre o fim do século XX e início do século XXI. As questões são de natureza aberta ou fechada, conforme seja a especificidade do dado a ser coletado. As questões fechadas foram utilizadas apenas quando os dados se referiam a aspectos muito determinados como sexo, área de atuação no CAIC, etc. As questões abertas foram utilizadas quando se buscava a expressão da opinião dos sujeitos sobre o item. Bardin (2002) destaca que as questões abertas permitem: a apreensão de aspectos sutis nas respostas; apontamento de diferenças individuais; diferenças de direcionamento e de intensidade das respostas.

Os questionários e as entrevistas serão aplicados e realizados com todos os que estiveram na gestão neste período delimitado, as suas ações perante a comunidade e administração municipal, pois, em se tratando de uma escola com perfil diferenciado, é necessário compreender os caminhos percorridos e estabelecidos neste período estipulado na pesquisa. As entrevistas foram agendadas previamente, gravadas com a autorização dos participantes e transcritas para análise.

1.2 Procedimento de análise de dados

Para o tratamento dos dados, foi utilizada a técnica da análise temática ou categorial que, de acordo com Bardin (2002), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu

reagrupamento em classes ou categorias. Além disso, a análise documental também esteve presente para facilitar o manuseio das informações, já que, também de acordo com a autora, se constitui uma técnica que visa representar o conteúdo de um documento diferente de seu formato original, agilizando consultas. Assim, na fase seguinte, exploração do material, tem-se o período mais duradouro: a etapa da codificação, na qual foram feitos recortes em unidades de contexto e de registro; e a fase da categorização, no qual os requisitos para uma boa categoria são a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Já a última fase, do tratamento e inferência à interpretação, permite que os conteúdos recolhidos se constituam em dados quantitativos e/ou análises reflexivas, em observações individuais e gerais dos questionários.

As respostas dos questionários foram organizadas e analisadas segundo critérios da análise de conteúdo de Bardin (2002), como referência principal, uma vez que a autora explica que a “Análise de Conteúdo” permite ao pesquisador uma compreensão dos fatos que não se esgota na descrição pura dos conteúdos, mas busca estabelecer relações entre o contexto e um fenômeno social mais amplo. Para Bardin (2002, p. 38), a análise de conteúdo se constitui em “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Para a análise quantitativa realizamos cálculos estatísticos que nos indicaram o número de respostas necessárias para construirmos uma amostra válida. É importante ressaltar que a análise não se esgota na categorização das respostas. Sendo assim, buscamos, conforme Lüdke e André (1986) sugerem, ultrapassar a mera descrição para uma melhor compreensão e interpretação do fenômeno. Para as autoras, o pesquisador: “terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e interpretações. É preciso dar um salto, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

A análise dos dados visa a compreensão dos espaços de formação da atividade de Iniciação Científica. Buscamos nesta abordagem conhecer e analisar a experiência de um projeto de escola em tempo integral, juntamente com a participação da gestão escolar nas comunidades de sua abrangência, e quais os critérios utilizados para escolha do bairro, os gestores, os subprogramas apresentados nesses dezoito anos do CAICID. As inquietações desse projeto, que

foi desenvolvido como um projeto piloto em que a participação das três esferas – Federal, Estadual e Municipal – estariam vinculados como uma parceria e ainda tornam-se temas de debates, críticas e reflexões. Mas até que ponto essa parceria deu certo? Estas e outras perguntas nos levaram a pesquisar. Visto que a investigação científica é um ato de construção em que estamos vinculados, compreender as relações históricas, é tentar compreender como o ser humano se relaciona com o mundo, ou seja, como o homem entende esta realidade, e se esta é ocultada pelos interesses que ainda se fazem presente em várias instituições.

Como buscamos a compreensão da reconstrução histórica do CAICID pelo viés da gestão escolar, para poder elucidar as práticas relevantes no processo formativo implícito nessas atividades do tratamento à interpretação, permitindo que os conteúdos recolhidos se constituam em dados contundentes e realistas.

Abordamos alguns autores e trabalhos realizados com a temática educação em tempo integral, pois as questões educacionais referentes a uma educação voltada a tempo integral se estruturaram em períodos e divergências, com interferências no campo do conhecimento.

As necessidades de uma educação voltada para sua comunidade se fazem presente, caracterizando várias formas de pensamento de épocas diferentes, porém advindas de um mesmo anseio. Desde a implantação, assim como no decorrer das escolas em tempo integral, foram produzidos vários trabalhos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, artigos, publicações foram acompanhando o desenvolvimento, juntamente com repúdios e aceitações. Relevando estes trabalhos, pudemos aproximar mais um pouco dos diferentes significados que este modelo de escola trouxe-nos diversos contextos históricos.

Conforme a busca realizada³, no período de 1985 a 1991, quando ocorreu a implantação de Cieps e Caics, constata-se que, nas revistas reconhecidas pela Capes, foram publicados dez artigos sobre o tema. Nos anos, de 2002 a 2007, nas mesmas revistas ou em outras de igual prestígio, foram publicados cinco artigos. Foram encontradas 43 dissertações e 11 teses relativas ao tema escola de horário integral. Referentes artigos, capítulos e livros 94 textos relativos ao tema escola de horário integral. A pesquisa relacionada aos artigos começa em 1984 e termina em 2007. O crescimento de publicações em anos específicos, como 1995, 2002, 2005, 2006 e 2007, indica o aparecimento de coletâneas e fascículos de periódicos

³ Banco de Dados da CAPES, acessado dia 03/11/2011.

dedicados ao tema. O conjunto que corresponde a Políticas Educacionais envolve discussões sobre o horário integral escolar como política pública, tendo como foco ora a educação, ora a escola, mas sempre tendo a educação pública como pano de fundo. De 1995, encontramos o número 15 da revista *Carta* de Darcy Ribeiro, também conhecido como *O novo livro dos Cieps*. Em 2002, há a coletânea *Educação Brasileira (em) tempo integral*, organizada por Lígia M. C. da Costa Coelho e Ana Maria V. Cavaliere, pesquisadoras do Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi), da Unirio. Outros autores como Lobo Jr. (1988), Paro (1988), Mignot (1989) e Kramer (1991), ao abordarem custo ou função da escola, indicaram sua inviabilidade ou inadequação e, ao discutirem a implantação, apontavam o clientelismo ou o populismo.

Os artigos abordam diferentes formas, a potencialidade da proposta de horário integral escolar, discutindo as atuais funções ampliadas da escola (CAVALIERE; COELHO, 2002), a relação qualidade educativa e tempo escolar (CAVALIERE, 2007) ou as representações sociais sobre esta escola (MAURÍCIO, 2004), enfim, que buscam debater as possibilidades que a ampliação do tempo escolar pode oferecer. Em pesquisa realizada na biblioteca da UNIPLAC, consta a dissertação de mestrado com o título "A Educação Escolarizada em tempo integral: um Estudo de Documentos e de Avaliações de uma Política Pública" da mestrandia Jeanine Rodermeil, datada em 25/04/2011.

Em consulta ao banco de dados da Capes, utilizamos os seguintes critérios: Gestão de escolas; em nível de Mestrado, 2.181 teses. Escola em Tempo Integral, 240 teses. Centro de Atendimento Integral a Criança, 236 teses. Centro Integral das Escolas Públicas, 38 teses, sendo que a primeira a ser registrada ocorreu no ano de 1994, sendo as mais recente datadas em 2011, nos critérios de Gestão Escolar em Santa Catarina foram 30 teses/dissertações, a primeira a ser defendida foi ano de 2000. Já em Gestão Educacional em Santa Catarina, 19 teses/dissertações, a primeira em 1999, nos assuntos delimitados como Gestão Educacional na cidade de Lages, 3 teses/dissertações, nos critérios de Educação em Tempo Integral 265 teses/dissertações. No Estado de Santa Catarina foram encontradas seis teses/dissertações com o assunto Educação em Tempo Integral em SC, e nos critérios de Gestores das Escolas Públicas em SC, um total de 10 teses/dissertações.

2 ABORDAGENS HISTÓRICAS DO MUNICÍPIO DE LAGES

Este capítulo tem como objetivo refletir os contextos socioculturais e históricos do município de Lages, em Santa Catarina, pois nessa região configura-se o que se pode identificar como muitas histórias semelhantes a outras regiões no que tange aos vínculos econômicos, relações sociais, políticas e culturais.

Localizada no Planalto Catarinense, Lages tem uma longa história no que se refere a sua ocupação inicialmente por “grupos nômades indígenas”, que percorriam todo o planalto em busca de alimentos no inverno. Em relação aos ciclos econômicos, estes ocorreram em número de três, quais sejam:

O primeiro ciclo econômico de Lages foi o da Pecuária. [...] O segundo grande ciclo refere-se à chegada de descendentes de imigrantes europeus (italianos, alemães, poloneses, etc.) [...] passando pelo saudosismo das décadas de 40 a 60, quando era considerada a 3ª cidade mais importante do Estado com o apogeu econômico do ciclo da madeira e pecuária extensiva (DERENGOSKI, 2010, p. 11).

Ainda é notória a presença desses ciclos na cultura, mesmo se estabelecendo modificações ocorridas desde seus registros de ocupação. A evidência de uma cidade que se destacou em diversos cenários, contemplando suas características. Influenciam-nos em diversos espaços centralizando em volta de famílias tradicionais. Como salienta Peixer:

Os indicadores socioeconômicos dessa região são muito semelhantes. Onze dos seus municípios figuram entre os vinte e um

com menor índice de desenvolvimento do Estado. Têm alto índice de desemprego, analfabetismo, baixo índice de investimentos no setor produtivo, êxodo rural e concentração urbana, entre outros (2002, p. 15).

Para entender a importância e a inferência nos mais diversos setores, a forma como foi construída com conexões da pecuária, política, econômica, educacional com atividades culturais e sociais, fato comprovado pela trajetória da região. Contribuindo para essa caracterização, a existência de um histórico de organização política e ações coordenadas, além de se constituir num espaço de significados pessoais, reflete a preocupação de se discutir questões pertinentes.

A realidade enquanto “mundo físico” é percebido com mais clareza, mas quando se trata de fatos humanos, culturais e sociais torna-se mais complexa. Há diversos temas que fazem parte de nossa história, que foi sendo construída diante de uma realidade [...] (DUARTE, 2000, p. 21).

As realidades nem sempre são vistas de um mesmo foco, pois os interesses são alusivos aos seus integrantes e sociedade que fazem parte de um tempo histórico. Os espaços destinados à educação e suas realidades foram consideradas voltadas a interesses, quando no “ciclo da madeira”, escolas implantadas em localidades onde havia a exploração dos bens naturais, para que houvesse a “mão-de-obra” assegurada, assim sucessivamente com interesses no sentido de se manter no poder. A cidade de Lages é considerada uma das cidades mais antigas do Brasil, completando 246 anos no ano de 2012, do século XXI, tendo sua fundação datada em 1766, século XVIII. Durante este período na administração política já passaram 29 prefeitos, sendo que alguns destes conseguiram reconhecimento nacional por suas ações e influências políticas.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao ano de 2000 o Censo apontava 157.682 habitantes para Lages. Em pesquisa datada em 2007, conforme a mesma fonte, Lages contava com uma população de 161.583 habitantes. Porém em 2010 a população era de 156.727 habitantes. O sistemático esvaziamento dos municípios, o caso de Lages é configurado com o decréscimo sendo evidência o êxodo.

Lages conta com 75 bairros (2012). As características de alguns bairros cultivam costumes trazidos dos espaços rurais, pois as raízes culturais ainda se

manifestam. Na busca de melhores condições de vida foram e tendencialmente continuarão sendo almejados independentemente da classe social a que se pertença a escola para crianças com costumes e anseios diferentes se traduzem em desafios a serem enfrentados independente de época.

A educação moderna convencional muito raramente se preocupa com o desenvolvimento da pessoa. Opta, normalmente e com a cumplicidade dos pais ansiosos por filhos bem-sucedidos na “vida”, pelo desenvolvimento funcional ou profissional, exacerbando a angústia do adolescente.... Busca-se formar boas engrenagens, no melhor dos casos, e não de pessoas adultas, maduras individualmente e socialmente (MOTTA, 1990, p. 48).

As atribuições determinadas às escolas propõem mudanças sociais evolutivas, mas, no entanto, observa-se que tais enriquecimentos não chegam a sua totalidade de modo igualitário nas comunidades escolares. Percebe-se que os “interesses” e determinações permeiam os espaços que deveriam em princípio ser democráticos, para espaços e ações autoritários, voltados para uma educação mercadológica. Neste sentido, a gestão fica comprometida, pois entende-se que as contribuições de uma gestão eficaz se fazem presentes e estando voltadas para as complexidades. Que não se limite às regras de decisões tomadas a portas fechadas, fazem todo o diferencial determinante nas comunidades e no “sistema educacional”.

2.1 Contextualizando o bairro Guarujá

Os aspectos que passaremos a descrever tem o objetivo apresentar o histórico e a formação do Bairro Guarujá, nos mais diferentes contextos em que está inserido o Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente Irmã Dulce, bem como o perfil do bairro que faz parte de sua abrangência, destacando as diversas realidades sociais, econômicas e culturais das pessoas que fizeram parte da “história” desta localidade e se tornam participantes direta e indiretamente das ações do CAICID.

As transcrições aqui apresentadas foram pesquisadas em jornais da cidade de Lages que fizeram um estudo e o publicaram, os quais estão disponíveis na biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em pasta intitulada

como “Bairros de Lages”, e também na biblioteca Pública Municipal de Lages.

Compreendendo que o processo de urbanização se faz historicamente, enfatizamos a área territorial em que a escola está inserida. As populações dos bairros próximos foram crescendo em volta do CAIC e a identidade do mesmo foi configurando-se com as comunidades.

Pautando-se em Schlesener (2010), em sua obra Intitulada: *Política, Gestão e História da Educação no Brasil*, tendo participação de Sandino Hoff observamos:

Entendemos que a história da educação escolar acompanhou os homens da região que se relacionaram entre si, transformaram a realidade e, de acordo com suas necessidades, construíram escolas para seus filhos. Nesse sentido, a história das instituições escolares da região em estudo somente é entendida e apreendida, quando relacionada à sociedade que as produziu (SCHLESENER, 2010, p. 53).

As diversidades e realidades históricas vivenciadas em cada bairro, localidade, povoado, e até cidade, necessitariam ser mais pesquisadas para compreender o processo em que foram submetidas e seus aspectos em cada comunidade. Foi dessa forma que elaboramos um pequeno traçado histórico da formação do bairro Guarujá, tendo como fonte de pesquisa, jornal, fotos, mapas e relatos.

Segundo fontes históricas a formação do Bairro Guarujá surgiu na década de 50 com a instalação de uma charqueada⁴, e o nome do bairro e o mesmo de um antigo frigorífico que ali estava estabelecido, em volta da charqueada se formou um pequeno núcleo de operários⁵, advindos de outras localidades.

A urbanização do Guarujá teve início em:

[...] 1952 com a urbanização do bairro através da família de Adolfo Floriani Paes que adquiriu quatro terrenos de Osni Waltrick e Edmundo Arruda, no primeiro loteamento aberto. Devido sua profissão de pedreiro e carpinteiro, Adolfo passou a construir muitas casas. Ao dar início ao povoamento, começaram a surgir comércios,

⁴ “Charqueada”, local onde era o “abatedouro” de gado, posteriormente mais conhecido como “frigorífico”.

⁵ Estes “operários” vindos de localidades próximas, com experiências no trabalho desenvolvido nas fazendas, e atividades campeiras, sendo estes em sua maioria ficando como pagamento, “o couro” sendo este matéria-prima para fabricação de “laços” utilizados para o manejo da lida campeira, e equipamentos para “selaria” utilizados em seus cavalos, e os “miúdos”, sendo usados como alimentos, e na fabricação de “salames”.

indústrias e uma olaria. Segundo seu Adolfo, “a área que ele adquiriu no Guarujá montou uma mini chácara onde criava vacas de leite, os quais eram vendidos em uma charrete, meio de transporte utilizado na época (JORNAL CORREIO LAGEANO, 1997, p. 2).

A urbanização do Bairro Guarujá, assim como as características da cidade de Lages são evidentes em suas formações como advindas do espaço rural. As tais características da cultura rural ainda se fazem presente, permanecendo nos espaços urbanos, assim configurando esse panorama.

Através da implantação do Centro de Atendimento Integral à Criança Irmã Dulce, aumentou mais o número de moradores, e a procura por moradias, despertou a atenção dos “empresários/as do ramo imobiliário”, com a formação de loteamentos mobiliários. Segundo reportagem no jornal *Correio Lageano*, desde 1971 existe no bairro a Paróquia Nossa Senhora da Saúde, o pároco desta época descreve a realidade social do Guarujá e região de abrangência da seguinte forma:

A Paróquia tem direcionado os trabalhos de forma prioritária para as pastorais sociais. É muito grande o problema do desemprego e subemprego, muitas famílias não têm renda fixa garantida e isso leva as pessoas a necessitarem de ajuda (JORGE, 1997, p. 2).

Os moradores do Bairro Guarujá contam com vários serviços, Associação de Moradores e Comissão Comunitária de Saúde. Segundo o Sr. Paulo (1997), presidente da Associação de Moradores, “com a instalação da Fábrica de Lajotas do Projeto Mutirão II, da Secretaria Municipal de Obras, espera-se que todas as ruas sejam pavimentadas.” E diz também: “Nós iremos priorizar os acesso às escolas, dentre elas o CAIC”. Assim, percebe-se que até a presente data da entrevista, ainda as ruas do bairro não estavam pavimentadas, ou seja, eram de terra batida⁶. Porém essa fábrica de lajotas foi desativada.

No Bairro Guarujá existem quatro estabelecimentos educacionais: a Escola Educação Básica General José Pinto Sombra, o CAIC Irmã Dulce que no seu interior comporta a Escola Aberta Albertina Aline Giovana Schmitt, o Centro de Educação Infantil que a principio denominava-se Gente Miuda, e posteriormente ficou designado como Irmã Dulce, a EMEB. Osni de Medeiros Régis, e um CEIM que atende crianças do berçário ao maternal.

⁶ Terra batida: vocabulário utilizado para as ruas de terras que com o passar do tempo a terra ficava batida, ou seja, firme. Sem revestimento.

Também no bairro se encontra instalado o aeroporto federal, construído na década de 1960, e uma linha férrea que passa em sua extensão.

Os dados aqui apresentados foram obtidos em pesquisas realizadas na Biblioteca Pública Municipal, com o manuseio de vários documentos históricos, e entre eles, encontra-se o Anuário do IBGE com os seguintes dados referentes ao bairro Guarujá: população (2003) de 8.390, sendo 4.129 homens e 4.261 mulheres⁷.

2.2 Histórico do CAIC Irmã Dulce

As raízes e os fundamentos de uma escola tem seus princípios voltados para superar as diferenças vivenciadas nas diversas realidades de analfabetismo, exclusão, abandono, empobrecimento, políticas públicas voltadas para interesses próprios, uma educação direcionada para a formação “mercadológica”, onde o fator de desumanização predomina a violência, a fragmentação do conhecimento, entre outros fatores que se fazem presentes na sociedade, em que os princípios da educação atendem às novas demandas oriundas de muitas realidades.

Diante da abrangência de realidades diferentes abordaremos o histórico do CAIC Irmã Dulce e a forma como aconteceu a escolha da denominação:

A escolha do nome da Irmã Dulce (1914 – 1992), para denominação do CAIC de Lages - Guarujá ocorreu em reunião de lideranças comunitárias, pais de alunos inscritos nos diversos subprogramas e funcionários do CAIC. Por unanimidade, a votação teve como reconhecimento aos relevantes serviços que a religiosa prestou às comunidades carentes do país que era chamada carinhosamente pelo povo de “Irmã Dulce dos pobres”. (HISTÓRICO CAIC IRMÃ DULCE, 1994).

A Unidade de Serviço, CAIC Irmã Dulce, está instalada no Bairro Guarujá, tendo como bairros de abrangência, considerando a proximidade geográfica: Tributos, Pisani, Gethal, Vila Esperança, Dom Daniel, Guarujá, São Sebastião, Cristal. No entanto, pela inserção da já instituída Escola Aberta Aline Giovana Schmitt no subprograma educação escolar, o CAIC passou a atender crianças e adolescentes de outros bairros da periferia de Lages, que eram considerados na época. Porém essa realidade mudou. As relações estabelecidas para integração de

⁷ Coluna “Seu Bairro”, in: *Correio Lageano*, 27 nov. 2003.

tantos problemas que atingem as comunidades se torna mais um desafio tanto para a gestão administrativa municipal, perpassando assim por todos os seguimentos da sociedade. Mas afinal, qual o verdadeiro significado para gestão?

Lages vivencia nova realidade de educação integral através da implantação do Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC). Dentro dessa nova proposta, deu-se início a vários programas que, segundo Pontes (2002), ocasionaram mudanças na educação. Entre elas o autor destaca:

O favorecimento da descentralização da merenda escolar; A descentralização do livro didático; A estruturação do programa de destinação de recursos diretamente para escolas; Novos sistemas de avaliação da educação básica; O Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente; O Sistema Nacional de Educação Tecnológica; O Plano Decenal de Educação para Todos (p. 11).

Quanto ao financiamento da implantação do CAIC, segundo o PRONAICA, deveria ser compartilhado entre o governo federal, os estados, os municípios e a comunidade local (SOBRINHO; PARENTE, 1995). Dessa forma, caberia ao governo federal:

[...] a elaboração do projeto arquitetônico e de engenharia; a construção da estrutura física; os equipamentos; a manutenção das equipes de coordenação-geral e técnica; a realização de pesquisas para a avaliação do programa; a assistência ao estudante pelos programas da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE (Alimentação; Livro Didático; Material Escolar e Bibliotecas Escolares) (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 11).

Os governos estaduais ficariam responsáveis pelos recursos humanos, de dirigentes e docentes, compartilhando com os municípios as despesas e manutenção. Os municípios ficariam encarregados de adquirir os terrenos e manter os CAICs, sendo a manutenção compartilhada tendo o apoio do estado, da iniciativa privada e da própria comunidade.

Essas propostas não foram efetuadas e nem cumpridas, pois o governo do Estado que ficaria com a responsabilidade pelos recursos humanos, deixou-a para encargo do município de Lages. Como houve neste período a “quebra da hegemonia” política, foi interrompida a destinação de verbas para a conclusão do CAIC Irmã Dulce, que foi inaugurado com a falta dos materiais necessários para seu funcionamento, conforme era instituído em seu projeto original. Conforme se refere Felix (1998):

A história se constrói com diferentes memórias e registro na dupla dimensão do recordar (as lembranças) e do esquecer (os silêncios, os não ditos). As memórias são marcadas pelas fronteiras do poder e passíveis de manipulações por interesses políticos e de grupos (p. 97).

Não podemos deixar de mencionar aqui é que as diferentes visões e interpretações sobre as administrações e suas múltiplas determinações foram acompanhando este educandário, e que esta pesquisa não tem o objetivo de julgar ou condenar e sim, analisar. Munarin (1990) afirma que “esta fase da história política do município de Lages, que vai influenciar, mais tarde, a dinâmica política de toda a região” (p. 153). Todo o processo educativo e as possibilidades da participação dos sujeitos envolvidos e os instrumentos usados merecem apreciação, pois pode significar uma contribuição para o processo de democratização.

As mudanças ocorridas entre as gestões nos cenários políticos nacional e estadual não foram diferentes na cidade de Lages. Na administração municipal, momentos históricos apresentaram desafios a serem enfrentados, como aconteceu entre 1993 e 1996. Esta gestão, de oposição à administração anterior, sem conseguir a maioria na Câmara dos Vereadores, fez com que o então prefeito, que em sua campanha política prometera uma “administração com transparência”, não aceitando negociações em torno de indicações a cargos de confiança, diante dos impasses, encontrasse solução na aplicação do orçamento participativo. Os interesses por cargos comissionados eram contemplados com “naturalidade”. Ofereciam-se secretarias para os então vereadores, sendo estes substituídos pelos suplentes, assim conseguindo uma bancada com maior número de apoiadores e, com isso seus projetos eram votados, ignorando a oposição. O poder exercido era visível e invisível, fazendo-se prevalecer a “dominação” de quem estava na “sentado na cadeira”⁸. Mesmo assim, novas situações iam sendo configuradas, com o poder público sempre buscando para sua gestão o apoio da mídia e a participação das comunidades. Implantou uma “educação de qualidade nova”, “com um processo amplo e coerente de produção e execução de políticas que, ademais, resultou na melhoria de qualidade da educação escolar fundamental” (MUNARIN, 1999, p. 229).

Demonstrar que seria possível e viável a participação da comunidade nos processos, e ao mesmo tempo integrando os diversos seguimentos da sociedade de

⁸ Essa expressão é utilizada para quem esta na frente da administração ou exercendo algum tipo de “cargo”.

uma forma em que estivesse voltada para a participação seja ela por intermédio dos sindicatos, partidos políticos, associações comunitárias, escolas, como implementação de propostas educacionais. Ponderando sobre estes acontecimentos de determinados focos para compreender o que chamamos aqui de poder local, que se encontra em vários contextos. Os anos da década de 1990 foram de grande transição, em diversos setores. A Constituição (1988), de dois anos antes ainda era novidade, vinda a passos lentos. Em presença de um panorama controverso com relação à edificação do CIEP, os debates tomaram proporção, com grandes polêmicas em volta dessa construção e implantação de uma escola diferenciada em todos os aspectos, desde sua estrutura até a sua administração. O que para os seus defensores seria uma forma de oportunidade de estarem frequentando uma escola em tempo integral, deixando as ruas, em contrapartida havia articuladores que viam na escola em tempo integral a forma de ampliar o controle social, sendo isso uma forma de compensar a estrutura de um Estado que deixava de cumprir suas obrigações. Tendo um orçamento estipulado e novas regras sendo impostas para todos os setores, as reivindicações de uma qualidade nos serviços públicos era realidade dessa administração local.

Resolveu-se transferir uma “escola aberta” já existente em Lages, para as dependências do CAIC no Bairro Guarujá, sendo que neste período ainda não havia sido escolhido o seu nome, o que aconteceria posteriormente.

Conforme pesquisa realizada no CAIC Irmã Dulce, no manuseio do Projeto Político-Pedagógico datado no ano de 2011:

[...] concomitante a este processo, funcionava aos fundos do Mercado Municipal de Lages (mais conhecido como Mercado Velho), uma escola com uma proposta de “Escola Aberta”, que denominava, Aline Giovana Schmitt que tinha por finalidade a ocupação do tempo livre de crianças e adolescentes em situação de risco. O atendimento diferenciava-se no sentido de favorecer jovens que não se habituavam nas escolas convencionais, em 12-07-88 teve aprovação da proposta que foi regulamentada oficialmente pelo processo nº 1.047/87. (PPP CAIC Irmã Dulce, 2011, p. 10).

As atividades da escola aberta eram formadas por oficinas pedagógicas que tinham por finalidade a formação de: garis, engraxates, jornaleiros, *office-boys* e outros com remuneração. Salienta-se que os adolescentes em sua maioria trabalhavam no centro da cidade e eram deslocados com ônibus próprio, cedido pela

prefeitura, que os levava até a referida escola onde eram atendidos com outras várias atividades⁹.

A identidade de duas escolas, uma com uma proposta em “tempo integral” ampliando a permanência dos alunos dentro da escola, e a outra com uma proposta de “escola aberta”, em que os alunos não permaneciam durante um período integral, passaram a constituir a realidade vivenciada nesta escola. E qual a maneira encontrada pela gestão para articular essas diversas comunidades, com “identidades diferentes”, “culturas diferentes”, “localidades diferentes” que passaram a utilizar os serviços ofertados? Os conflitos eram inevitáveis, pois uma “nova proposta e postura” eram evidentes, desde a formação de professores para estarem atuando nesses espaços, como também de uma gestão diferenciada pela proporção das exigências, e das atividades propostas para esse modelo de educação. Um dos grandes desafios conforme relatos foi o tráfico de drogas em que os traficantes ocupava este espaço para efetuar a venda e a compra da droga, dentre estas também destaca a superação de padrões pré-estabelecidos que estavam vinculados na função de gerir, tendo uma nova postura assumindo a identidade dos programas, buscando a confiabilidade das comunidades do coletivo de profissionais, para que houve ações integradas a gestão teria um papel primordial neste processo, estando presente e atuando de forma exemplar constituindo parcerias, permanentes. Entre tantos pontos fundamentais, um de seus princípios, o de ser uma escola em tempo integral, outro de uma “escola aberta” não se entendia se essa fusão seria propícia, ou não, pois além de preencher seus espaços ociosos, teria a oportunidade de implementar efetivamente a proposta de educação integral. A função de gerir uma escola com certos princípios e outra, que estava sendo instalada com “ideias” diferentes e contextos adversos, exigia uma formação diferenciada dos profissionais que estariam à frente da gestão. Iniciam-se a partir desta pesquisa, indagações sobre a ocupação de cargos, e as diversas maneiras de condução dos processos.

Os profissionais que trabalhavam na “escola aberta” foram transferidas para esse novo endereço, onde as condições iniciais foram difíceis, pois somente a estrutura da escola estava pronta, não havia material adequado para seu funcionamento. Somente no mês de dezembro de 1993, o MEC começou a liberar todos os demais equipamentos, quando então foi inaugurada oficialmente em 13 de maio de 1994, pelo Ministro da Educação, com a presença de várias autoridades,

⁹ Relato de uma gestora entrevistada no dia 5 de agosto de 2011.

Em 1993, quando Carlos Fernando Agustini (Coruja) e Cosme Polese, assumiram a administração do município de Lages, constataram no ensino público municipal, os altos índices de analfabetismo. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura dirigida pela professora Elenice Borba da Silva apresenta à sociedade lageana as diretrizes da administração popular para a educação: “Democratização do acesso à educação. Democratização da gestão do ensino, qualidade do ensino e escola pública.” A escola pública, via de regra, não tem atendido às necessidades reais de ensino. Em Lages, quando a administração da Frente Popular assumiu a prefeitura, constatou que era preciso repensar a educação de forma global. Não era possível investir 30% da receita do município na educação e ter, de retorno, 38% de repetência na 1ª série e 29,5% de evasão escolar. Além disso, os alunos que conseguiam superar estes problemas, não possuíam sucesso futuro em concursos vestibulares e carreira profissional, salvo algumas exceções (EDUCAÇÃO EM REVISTA, 2001, p. 4-5).

A nova proposta de escola em tempo integral gerou mudanças significativas e ao mesmo tempo conflitantes. Inclusive na esfera política, que adotou uma postura diferenciada das costumeiras, quebraram-se paradigmas. E construindo outras que ainda se fazem presentes em toda a extensão desse programa.

Desencadeou-se um amplo processo de capacitação dos docentes-mediadores do processo ensino e aprendizagem, proporcionando um diagnóstico real da prática pedagógica e vislumbrando perspectiva de melhoria na qualidade e democratização do ensino público. A capacitação deixou de ser episódica e assumiu um caráter permanente, culminando no Seminário Municipal de Educação que envolveu os educadores e a comunidade, definindo as estratégias de ação para 1994, relatados no Plano Decenal de Educação para Todos de Lages.

De acordo com a Lei de nº 2091/95 o Poder Executivo Municipal foi autorizado a firmar acordos com os conselhos representativos e participativos CRP's dos CAIC's para conceder recursos ao desenvolvimento das atividades educacionais de base. O presente diploma legal preceituou *in verbis*:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo Municipal, autorizado a firmar convênio com os Conselhos Representativos e Participativos – CRP's dos Centros de Atenção Integral à Criança – CAIC's, para realizar auxílio financeiro de desenvolvimento das atividades educacionais de base, objetivando a integração entre a Escola e a Comunidade, Promoção de Educação Base e Amparo ao Aluno Carente (Lei 2091/95).

Esse acordo afirmado entre os Conselhos foi a forma legal encontrada para

repassar os recursos para o funcionamento, que não deveria ser municipal e sim estadual no caso específico, dos CAICs. Tendo em vista a Atenção Integral a Crianças e Adolescentes, a proposta pedagógica dos CAICs consistia em abranger e articular ações de promoção à saúde, higiene, alimentação, cultura e lazer, bem como amparar, proteger e encaminhar crianças e adolescentes para o convívio social, buscando seu desenvolvimento integral.

Inicialmente este programa foi vinculado à Secretaria da Criança e do Bem Estar, e posteriormente passou para a Secretaria da Educação, quando então entendeu-se a grandiosidade do projeto, e que a secretaria anterior não comportaria mais este projeto. Os impasses, interesses, a influencia política, o abandono entre outras que estaremos enfatizando durante esta pesquisa se fizeram presente. A provisão de profissionais para atuar nesta escola juntamente com a gestão seria uma das três elencadas como instrumentais, para que o programa se efetivasse.

A proposta dos subprogramas do CAIC foi concebida em três linhas instrumentais, sendo elas: suporte tecnológico, gestão e mobilização. Nesta visão, seriam envolvidos todos os sujeitos sociais da comunidade escolar na gestão, na execução das propostas, na fiscalização da aplicação de recursos e no acompanhamento de todas as ações do CAIC (BRASIL, 1994).

Através do subprograma de Mobilização, o processo de gestão, de forma descentralizada e participativa, estaria propiciando à comunidade seu envolvimento nas ações do CAIC e dessa forma, tendo suas necessidades supridas, a comunidade estaria também contribuindo com a consolidação do trabalho da escola, que a principio houve rejeição para essa modalidade de ensino. Cada um na sociedade, independente de suas condições financeiras, sempre tem o que contribuir para que se torne um cidadão emancipado.

Sob uma nova percepção de educação entende-se que é preciso mudar uma antiga ideia de que “para o pobre qualquer coisa serve”. Cunha (1991), neste sentido, afirma que: “Todos, enquanto cidadãos, tem o direito ao acesso a uma vida de qualidade”. Nesta citação o autor enfatiza que o lema do CIEP neste contexto era: “dar aos pobres uma escola de rico” (p. 148).

Os interesses de promoção com a construção dessas escolas em tempo integral decorreram de varias dimensões, de um lado o fator de integração dos políticos que propunha concentrar um maior numero de educandos a serem

atendidos, e com isso a promoção pessoal vinda nas urnas, de cunho social pois as mazelas de crianças abandonadas aumentava significante, com isso o controle social, pois o educando permanecendo de forma integral dentro da escola, que tempo teria para a convivência familiar, a implantação de construtoras agregando valores enormes a estas construções, os projetos arquitetônicos imponentes, que nascera em dimensões. Não que a escola tenha que permanecer estática no tempo, mas sim voltada para os reais interesses de suas comunidades, e conforme a citação como dar “uma escola de rico para os pobres”, será que estes não seriam dignos de frequentar uma escola que promovesse a dignidade humana, e igualdade de oportunidades, se temos a consciência de que uma escola é diferenciada entre as classes sociais estamos regredindo na construção da formação humana.

Independentemente se as construções realizadas tinham como interesse impressionar eleitores, visando votos. A população empobrecida que sempre contribui com altos impostos e se está empobrecida é porque o sistema político econômico do país e de uma sociedade a empobreceu. Empobrecimento este, muitas vezes causado, por desvio de dinheiro público que necessitaria ser destinado à população em geral. Nessa hierarquia social e econômica, injusta e desigual que nossa sociedade há anos vem vivenciando. Precisa-se de profissionais ousados que olhem para a população não como os políticos olham, com interesses, mas como merecedoras permanentes de uma vida de qualidade. A educação de qualidade é o caminho para a emancipação de cada aluno e seus familiares, com exercícios constantes. Através da educação de qualidade o povo passa a se conscientizar. As possibilidades de buscar melhores condições em todas as dimensões sociais, é notório que pessoas que investem nos estudos têm melhor instrução, pois passam a olhar a vida “com os pés no chão”, ou seja, têm consciência de suas possibilidades e limitações. Através da educação abrimos nossa visão para a realidade que nos cerca. Deixamos de ser pura emoção e passamos a também viver também pela razão, da conscientização.

Tendo contato com documentos do CAIC Irmã Dulce, percebe-se a necessidade da prestação de serviços, provada pelo número expressivo de atendimento prestado aos usuários, dentro do que oferece cada um dos subprogramas, abrangendo tanto a comunidade local como também as mais distantes da Unidade de Serviços, especialmente pelos Subprogramas de Educação Escolar, Educação Infantil, Educação para o Trabalho, Esporte, Cultura, e pelo

oferecimento dos cursos diversificados que possibilitam aos participantes, após a conclusão do curso, contribuir no orçamento doméstico. Também tem destaque a Mobilização Comunitária que, integrada às diversas Pastorais Sociais existentes na Paróquia e na comunidade, prestam serviços de caráter essencial a várias famílias carentes da comunidade nos diversos bairros de abrangência do CAIC.

A participação da comunidade é notória priorizando os subprogramas para seu atendimento, desenvolvendo a criticidade, juntamente com este também houve a participação da Paróquia local nas ações desenvolvidas, o atendimento a crianças provenientes do abrigo que ficava no mesmo bairro também era acompanhado pelas secretarias responsáveis.

Contradições às diversas posições compreendem também outras variações, pois quando se está na oposição de gestão, os discursos são amparados e defendidos veementemente, mas quando há uma inversão, nota-se que os discursos são totalmente diferentes e tomam direções que justificam e amparam seus cargos e subordinações.

Os interesses e ideologias, que politicamente deveriam estar sempre voltados para os problemas existentes em cada comunidade, voltam-se para benefícios próprios, pois a indicação política de uma diretora geral se faz presente em suas manipulações, e utilizando um espaço público como “máquinas eleitoreiras,” consideradas salvadoras dos problemas enfrentados pelas comunidades.

Observa-se, diante do exposto, que os objetivos de uma “escola em tempo integral” visavam antes de tudo uma educação diferenciada, onde limitantes como a evasão escolar e a repetência, que eram preocupações existentes, deixassem de existir ou diminuíssem consideravelmente. No caso do CAIC Irmã Dulce, esses casos eram constantemente verificados, por se tratar de várias comunidades que buscavam novas perspectivas advindas em sua maioria do campo, como abordaremos no histórico do bairro que faz parte da referida comunidade escolar.

Uma educação integral voltada para proporcionar ao aluno uma educação de qualidade, onde o tempo não é totalmente ocupado para fazer o aluno reproduzir, “entupindo-o” de conhecimentos prontos e acabados. Mas ser um ambiente que promova a construção do conhecimento, a prática do pensar e raciocinar.

A necessidade de gestores preparados como profissionais que estejam voltados para fazer a diferença nestas comunidades, tão massacradas que suas

perspectivas de mudanças limitadas pelas situações que as cercam. O conhecimento das adversidades que se encontram em sua comunidade, para avaliar suas ações, a fim de nortear todo seu planejamento, juntamente com a equipe escolar.

Gentili salienta a importância da educação, quando coloca:

A educação é uma oportunidade para compartilhar nosso direito à dignidade e uma oportunidade para lutar contra toda forma de humilhação; nosso direito à desestabilizar qualquer monopólio e expropriação privada do conhecimento. Educar contra a humilhação é educar na utopia de saber que a luta democrática é o caminho mais seguro em direção à igualdade. E o antídoto mais eficaz contra o desencanto (2008, p. 18).

Os subsídios para oportunizar uma gestão voltada realmente para espaços democráticos, consolidam a participação efetiva de todos os envolvidos e, assim, juntos podemos ter uma sociedade mais humana e fraterna, pois ao exercer a cidadania, o aluno passa a se dar conta que direitos e deveres estão interligados, ou seja, não é possível exigir um sem cumprir o outro. Ora, a função dos dois princípios da cidadania só se concretizam com esse envolvimento. É nessa visão, que podemos direcionar a prática pedagógica, bem como o ato de gerir uma escola.

2.3 Conselho representativo no CAIC

Segundo Apple (2001), “uma experiência democrática se constrói por meio de seus esforços contínuos de fazer a diferença. O empreendimento não é nada fácil; é cheio de contradições, conflitos e controvérsias. Como diz o velho provérbio, “são dez milhas para entrar na floresta, e são dez milhas para sair” (p. 25). As tradições dominantes que estão enraizadas na gestão escolar, ainda compartilham com ranços, mas em contra partida temos outras que estão abertas para essas discussões.

Tendo como objetivo garantir a integração e participação da comunidade nas ações desenvolvidas pelo CAIC, foi formado o Conselho Representativo e Participativo (CRP). Assim, após essa criação, o CAIC Irmã Dulce, ficaria assim chamado de (CAICID). A proposta da atenção integral tem como condicionante a sua realização, mobilização e participação comunitária no desenvolvimento das

ações, com a extensão dos serviços à comunidade e o seu envolvimento nos trabalhos oferecidos pelos subprogramas. Considerando esta Proposta e baseando-se no princípio da Gestão Compartilhada, o CAICID passaria a atuar através do Serviço de Mobilização Comunitária visando, como objetivo geral, viabilizar o processo coletivo de construção do CAICID pela participação da comunidade e democratização dos serviços com vistas ao preparo do exercício da cidadania.

Trabalhar com a comunidade, informando sobre o CAIC, sua filosofia, sua finalidade, seus subprogramas e a importância da participação comunitária; Conhecer através dos representantes da comunidade externa no CRP, as necessidades e prioridades da população, que subsidiarão o Plano de Trabalho para o CAIC, abrangendo as interfases dos diversos subprogramas; Sensibilizar a Comunidade para assumir e se comprometer com o funcionamento dos serviços; Estimular a criação de mecanismos de participação representativa da comunidade, com base no princípio da Gestão Compartilhada; Promover um espaço de articulação, discussões e debate acerca do cotidiano vivido pela comunidade, privilegiando práticas coletivas; Permitir uma maior aproximação entre CAIC, comunidade e interbairros para viabilização e realização dos trabalhos (PPP CAICID, 2010).

Em reunião de lideranças comunitárias, definiam-se os aspectos relacionados à constituição e finalidade do Conselho Representativo e Participativo (CRP). A reunião de fundação aconteceu no dia 15 de março de 1994, com a presença dos/as integrantes e da direção de Mobilização Comunitária quando foi aprovado o seu estatuto, sendo que está devidamente registrado como Entidade Jurídica sem fins lucrativos constando no *Diário Oficial de Santa Catarina*, na página 24, nº 14.944.

O processo de escolha dos integrantes ocorreu de forma democrática. Cada comunidade de abrangência se reuniu para escolher seu representante. Da mesma forma, procederam as Comissões Comunitárias de Saúde, as Pastorais, Sociais, Direção do CAICID, Coordenadores de Subprogramas e Professores, funcionários, representante dos alunos escolhidos por voto secreto, tudo feito em eleição realizada de 9 e 11 de março de 1994.

2.4 A escola aberta Albertina Aline Giovana Schmitt

Discutir a escola, em Gramsci, é discutir a hegemonia; é pôr a questão do

intelectual. O que está posto como pano de fundo no seu pensamento é a construção de uma nova sociedade pelo processo de hegemonização de uma nova cultura, que virá em substituição da cultura burguesa que se fez pelo pensamento liberal.

Tomando as realidades educacionais que se tornam preocupantes, dentre eles os conflitos internos e externos, que cada vez mais nos direciona para novos enfoques. Enquanto educadores, gestores e todos que fazem parte dos espaços educacionais, as possibilidades de uma integração entre comunidade e escola, escola e comunidade desenvolvem instrumentos para nos aproximarmos as diversas realidades enfrentadas no cotidiano escolar, buscando a presença das comunidades para estarem dentro da escola e participando efetivamente nas decisões.

No entanto, a Escola Aberta Aline Giovana Schmitt foi criada em 12/03/1988 e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação de 12/07/1988, com o parecer nº 357/88 e seu relator foi o professor Jorge Souza Coelho, o que deu origem ao processo sobre a implantação na condição de experiência pedagógica do projeto AMO, que inovava como Escola Aberta, destinada ao atendimento de crianças de rua, sendo mantida pela Prefeitura Municipal e administrada pela sua Secretaria de Educação.

A Escola Aberta Aline Giovana Schmitt levou este nome em homenagem à menina Aline Giovana Schmitt, que foi assassinada brutalmente quando tinha 12 anos a mando de sua mãe, junto com seu amásio, e passou a representar um verdadeiro símbolo contra a violência.

A referida Escola iniciou suas atividades na Rua Belisário Ramos, no centro da cidade de Lages, na qual é denominada de Sociedade de Apoio ao Menor Trabalhador.

Em outubro de 1993, a Escola passou a funcionar nas dependências do CAIC Irmã Dulce, na Rua 31 de março s/n, no Bairro Guarujá. O CAIC Irmã Dulce funciona juntamente com a escola e desenvolve vários programas para atender a comunidade em diversos setores.

No dia 23/11/2001, o Prefeito João Raimundo Colombo no uso de suas atribuições legais, decretou a transformação de Escola Aberta para Escola Municipal de Educação Básica Aline Giovana Schmitt, conforme parecer nº 075/2001¹⁰.

¹⁰ Pesquisa realizada nos documentos do CAICID e transcritas. Este parecer está anexado nas pastas de documentos da instituição.

As diversas singularidades que foram sendo formadas em torno da gestão e suas práxis se tornam hoje, um campo vasto de pesquisas, com suas contrariedades, implicações políticas, administrativas, econômicas e sociais, permanecendo durante o percurso das escolas em “tempo integral”, transcorrendo pelos seguimentos da educação.

2.5 Perspectiva de uma escola em tempo integral

As discussões acerca de uma escola com múltiplos diferenciais, voltada para uma educação integral, ou seja, em tempo integral, ainda é tema de muitos debates e impasses. Analisando as experiências e projetos desenvolvidos no decorrer histórico, a discussão possibilitará uma compreensão mais ampla do que se percebe por educação em tempo integral. As finalidades e contradições percorrem desde o início desse projeto com diversas nomenclaturas que foram tomando diferentes direções e interesses desvinculados de sua proposta inicial:

As imersões em busca por uma escola que propiciasse uma educação e oferecesse oportunidades, contemplando as diversas realidades apresentadas, datadas historicamente, estiveram presentes, juntamente com os desafios de implantação de uma escola em tempo integral.

Os desafios de implantar um modelo de escola, trazida de outras realidades e culturas diferenciadas, permaneceram constantemente como desfecho do projeto da Escola de Tempo Integral. Uma pergunta essencial para nos situar é de onde surge o termo “Educação Integral”?

De acordo com Bauknim (2003), tal termo tem sua origem:

[...] no século XIX, no período moderno da História, advindo da ideia de emancipação humana, que era o objetivo apontado constantemente nos ideais socialistas, que acreditavam que se daria o fim da exploração e dominação capitalista. Tanto o movimento socialista, como no movimento anarquista a educação e a instrução seriam fundamentais para a conquista da liberdade, pois destroem os conceitos criados pela burguesia para manter a estrutura social de exploração (p. 78).

Os diversos movimentos consistiam em ideias por uma escola diferenciada e voltada para suprir as necessidades de cada sociedade, porém essas relações tiveram várias dimensões, repercutindo no Brasil e onde estava sendo implantado.

A fundamentação de ideias educacionais no pensamento de Joan Dewey (1859-1952) e Kilpatrick (1871-1965), dentro do movimento que ficou conhecido como Escola Nova, foi introduzida aqui no Brasil por Anísio Teixeira na década de 50 do século XX, quando ocupava o cargo de Secretário de Educação e Saúde. Era o então chamado Centro Educacional Carneiro Ribeiro, sendo a primeira Escola-parque do Brasil, instalado na cidade da Bahia. De acordo com Cavaliere (2002):

Neste caso, se a implementação dessas inovações pedagógicas foram pautadas pelo princípio da Escola Nova, também foram sendo realizadas, passo a passo, de acordo com os princípios de cada um dos administradores em questão. Como Anísio Teixeira mesmo descreve (1930:191), se a gestão de Carneiro Leão foi marcada por um 'certo preparo vivo, mas prudente', a de Fernando de Azevedo foi "impetuosa". E a sua, pode-se dizer que, certamente, foi ousada e polêmica [...] (p. 47).

Esse projeto propunha-se não só a construção de uma escola que educasse, mas sim, que assegurasse o direito individual de uma escola pública de qualidade, propiciando uma qualificação voltada para o trabalho.

No século XX, nas décadas de 30 a 60, a Educação Integral foi destaque nos objetivos do educador Anísio Teixeira (1900-1971), que defendia a implantação de instituições que atendessem aos ideais de uma "Escola Nova". Esta, segundo Lourenço Filho (1968, p. 15), não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas todo um conjunto de princípios que propuseram rever as formas tradicionais de ensino. Derivando uma nova compreensão de necessidades de infância inspirada em outras ciências, no Brasil o Movimento Escolanovista, segundo Nagle (2001, p. 322) foi um movimento que apresentou para a História da Educação Brasileira o espírito de críticas e de revolta contra padrões de educação e culturas existentes.

Ao mesmo tempo em que se propunha uma escola em "Educação Integral", surgia uma nova visão de "escola", com espaços adequados para a permanência dessas crianças, professores, gestores que tivessem uma visão voltada para suprir as necessidades desse público, as exigências de uma escola voltada para as culturas existentes e as diversidades de cada religião.

Propunha-se para escola a formação de uma nova "consciência", oportunizando uma educação integral que até então era privilégio da "elite". Uma escola pública que tivesse suas funções voltadas para "além dos muros da escola,"

e que não se tornasse uma escola assistencialista. Antes de todas as implicações se fazer presente, as obrigações do Estado para com o suprimento de suas obrigações que lhe competia, com ações voltadas para a superação de problemas oriundos das desigualdades sociais que acaba por atingir uma gama bastante considerável das camadas mais empobrecidas como o aumento da violência e o abandono de menores entre outros problemas que já permeavam toda a sociedade da época, não sendo diferente aqui na cidade de Lages.

Os anseios por uma escola pública de qualidade que proporcionasse uma educação democrática, igualitária voltada para as comunidades, foram almeçados em diferentes épocas cada uma trazendo sua “história”. Nem sempre os participantes eram identificados no processo de transformação. Quantos estiveram à frente de um processo que buscava novos olhares para a escola, que nunca sequer tiveram seus “nomes” mencionados, que lutavam por igualdade, porém suas contribuições foram significativamente importantes para as discussões e os dilemas enfrentados em cada localidade, cidade e país. Esses anseios algumas vezes as aproximavam e em outras situações as distanciava, pois, as relações que se estabeleceram entre um movimento, ideia ou ideal nem sempre foram levadas adiante. Em contrapartida, outras tiveram prosseguimento e que diante das expectativas por uma escola “redentora,” que suprisse as necessidades enfrentadas nas comunidades não seria suficiente somente a iniciativa de ampliação do tempo de permanência nas escolas em tempo integral, e sim, de rever todo o contexto em que as mesmas faziam parte.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “por volta dos anos 80, o governo do Estado do Rio de Janeiro implantou o Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs) inspirado nas Escolas-parque de Anísio Teixeira, com o objetivo de uma educação integral, em tempo integral”. O governador que respondia neste período (1983-1986), no Estado do Rio de Janeiro, instituída aqui como primeira gestão, implantando aproximadamente 100 unidades. O fato de não haver estabelecido um sucessor do mesmo partido, o governador vivenciou a desativação dos CIEPs, por seus opositores e pela redução de verbas para a manutenção do programa, os prédios recém-construídos para o funcionamento do programa passaram a ser utilizados para outras finalidades, caracterizando o descaso na política educacional. Entretanto, as contradições políticas foram sendo levadas para diversos setores e os projetos não tendo

continuidade, as contrariedades se estabeleciam.

Já no segundo mandato (1991-1994), o projeto foi retomando e ampliado. Ao todo, foram construídos cerca de 500 CIEPs, 100 deles no primeiro mandato e mais 400 no segundo mandato. Os CIEPs foram construídos em lugares onde as comunidades eram mais carentes. Desse modo, pretendia-se atender as suas necessidades, evitando que as crianças, em especial as provenientes de famílias de baixa renda, fossem condenadas ao abandono das ruas ou à falta de assistência. Além das aulas curriculares, essa nova concepção de escola visava à orientação no estudo dirigido, assim como, práticas de atividades esportivas, recreativas e culturais, acesso a livros, revistas, filmes, participação em eventos, atendimento médico e odontológico gratuito, incentivo a hábitos de higiene pessoal e convivência harmoniosa.

As mudanças políticas e ideológicas se fazem presentes no decorrer da implantação do projeto dos Cieps. Arthursser (1989) explica: “As ideologias têm existência material, é nessa existência material que devem ser estudadas, e não enquanto ideias [...] trata-se de estudar as ideologias como um conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção (p. 8)

É com este conjunto de práticas e com as ideologias de uma pessoa que visava outro enfoque para a educação, que foram sendo construídas as escolas integrais que, em princípio, deveriam estar presentes em todo o território brasileiro, porém foram implantadas somente em algumas cidades, surgindo aprovações e reprovações em torno deste projeto. As polêmicas causadas por uma escola em tempo integral, e as suas exigências voltadas para adaptação de todo o contexto escolar são temas a serem discutidos.

E de acordo com o relato de Pontes (2002):

O CIEP, o CIAC e o CAIC, tiveram origem com uma filosofia em comum que era a educação integral e, tinham o princípio de suprir “[...] as carências das crianças e jovens pertencentes a famílias de baixa renda mediante concentração de esforços para estruturar os serviços sociais básicos indispensáveis [...]” visando essa atenção integral às crianças e adolescentes, muitas mudanças quanto à concepção pedagógica ocorreram (p. 9).

No entanto, a arquitetura dos CIEPS era pautada em prédios escolares padronizados, produzidos em série e espalhados por todo o Estado, implantados em

comunidades carentes, devido à extrema necessidade observada nas famílias de baixa renda. Pois, o CIEP tinha ainda como proposta uma nova concepção de escola, onde crianças e adolescentes estando em tempo integral na escola teriam acesso a três refeições diárias, além de assistência médico-odontológico, aulas de reforço escolar e práticas esportivas.

A respeito do projeto de arquitetura do CIEP CUNHA (1991) coloca o seguinte:

Foi criada neste período toda uma mobilização para a legitimação do CIEP na mídia internacional e junto aos organismos internacionais. Para isso, foi encomendado o projeto de arquitetura a Oscar Niemeyer, o que por si só garantiria espaço na mídia, o que reforça o uso eleitoral e político que o Governo Brizola fez desta política pública de educação. O lema do CIEP era: “dar aos pobres uma escola de rico” (CIEP CUNHA, 1991, p. 148).

A educação escolar, segundo Saviani (2011, p. 12) é a manifestação da educação no sentido mais amplo, enquanto uma esfera especial da atividade humana, e seu campo principal é o ensino. Segundo a visão do autor, o ensino tem caráter científico, é processo consciente, deliberado, sistemático, metódico. Mas a escola tem caráter de classe, portanto é ilusório considerar possível a neutralidade na definição dos conteúdos curriculares, porque eles são carregados de marcas ideológicas e têm conteúdos de classe. É necessário, acrescenta Saviani, que o educador tenha consciência disso para trabalhar as diferentes concepções, possibilitar aos alunos sua apropriação crítica e desenvolver a luta de ideias, porque o conhecimento se forma e avança no debate, na polêmica. E pensar que é possível estabelecer uma relação pedagógica sem conflitos é ilusão: na perspectiva marxista é ingenuidade, porque a escola é espaço de luta de classes e a produção do conhecimento se dá na luta de ideias, que é também uma manifestação da luta de classes.

Trancender a função de que a escola, sendo esta mais uma das instituições que promovem a educação sendo onde são trabalhados valores, conhecimentos, técnicas de forma sistematizada, estando ligada na dimensão social em que esta inserida, evidenciando sua importância para o desenvolvimento integral de seus educandos e educadores, pois quando ensinamos ao mesmo aprendemos, se estivermos dispostos a esse movimento. Os fins antagônicos e as metas de uma

escola em tempo integral não podem ficar só no papel, e nos discursos como já foi presenciada historicamente, mas sim buscar alternativas para que os impasses apresentados seja ele qual for, sejam supridas tanto no interior como no exterior.

Na década de 1990, no governo vigente da época, são retomadas as experiências anteriores, como podemos verificar mudando o nome e o foco, no entanto, esteve mais voltada para interesses próprios de promoção eleitoral. O objetivo era propagar em nível nacional os princípios das escolas em tempo integral. Inspirado no CIEP, o CIAC fazia parte do Projeto Minha Gente, visando construção de escolas padronizadas priorizando o atendimento às pessoas de baixa renda e proporcionando assistência médico-odontológico, dois turnos (escola de tempo integral), distribuição de merenda, e incentivo à prática esportiva, sendo semelhante ao CIEP nesses aspectos. E assim, autores afirmam que, dentro da proposta de marketing do Governo Collor, este programa tentou causar impacto na opinião pública e melhorar a imagem do país com relação às políticas públicas de educação, mas os CIACs não chegaram a ser implementados por falta de recursos (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 43).

O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas. A ênfase conferida pelo Ministério da Educação (MEC) à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou adaptadas para esse fim (MEC/SEPESP, 1994).

O atendimento integral e com os subprogramas implantados, tiveram respostas diferenciadas no decorrer com interpretações diversas, estes currículos sendo colocados em prática em todos os modelos do programa, não levando em conta as diversidades culturais e sociais existentes em cada contexto. Também a construção padronizada, não foi levando em conta em que o Brasil tem clima subtropical e principalmente na Serra Catarinense em que suas temperaturas são baixas na maior parte do ano. Mas o que interessava até então era fazer funcionar uma escola e com atuação e respaldo das comunidades, sendo oferecidos desde alimentação, atendimento médico, educacional, profissional entre outras atividades. O que um administrador entendia como prioridade, outros não faziam a mesma

leitura. A valorização das redes de aprendizagem os múltiplos espaços em que a educação acontece, depende de uma esforço coletivo e permanente A padronização deste programa e as atividades vindas destinadas aos subprogramas foram visibilizados de forma gradual.

Tendo como proposta de ser uma escola pública padronizada, segundo cita Gadotti (1993):

Referenciando-se em “Os CIACs inspiram-se no modelo dos CIEPs, com aproximadamente 4.000 mil metros de área construída, tem aproximadamente o mesmo custo (US\$ 1 milhão por unidade) e atendem aproximadamente o mesmo número de crianças (entre 750 a 1000) por unidade, desenvolvendo várias atividades [...]. Os CIACs estão nascendo para valer os direitos expressos pela Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente” (p. 31).

As características como podemos apreciar acima tomou interpretações diversas, pois o alto custo tanto para a construção desses modelos de escola, como também os equipamentos e sua manutenção, foram debatidas, estas decorrentes da falta de responsabilidade pois foram estabelecidas convênios firmados e estes não vieram a ser cumpridos, a falta peças para a reposição quando estas apresentavam defeitos, ainda se fazem presente. Redimensionando as características desse programa foi também realizado e implementado ações para efetuar as atividades propostas.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) deu alguns passos, embora tímidos, na direção da descentralização e da autonomia da escola, mas conservou a estrutura do sistema centralizado, herança do período autoritário que ainda não superou, e da pressão das entidades sufocadas por um estatismo beligerante e conservador (GADOTTI, 1993, p. 63).

Em 1992 a 1994, foi criada a “Secretaria Nacional dos Projetos Educacionais Especiais” que tinha como filosofia a atenção integral, implementando assim em 1993 a 1994 o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Esse programa encontrou nos CAICs construídos ou em fase de construção, a base inicial para implantar sua estratégia. A mensagem proposta pelo trabalho desenvolvido no CAIC, não era de uma escola, mas que fosse um conjunto de ações e serviços prestados, gerando o desenvolvimento da infância e adolescência contribuindo assim com sua formação integral.

Diante dos graves problemas sociais referentes à criança e à adolescência no Brasil e atendendo a compromissos constitucionais foi institucionalizado em 1993, o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA que tinha como referência básica o disposto no artigo 227 da Constituição Federal, explicitado em cinco palavras chaves: sobrevivência, desenvolvimento, educação, proteção e participação. (MEC/SEPESP, 1994).

A visão na época pode-se traduzir na seguinte frase do documento:

Se houver a disseminação dos CAICs, dando atenção integral à criança antes, depois de concebida e ao nascer, precisaremos de duas gerações para mudar o atual quadro educacional e social. Para isso, é preciso começar já; não resolveremos os problemas educacionais em dois anos. Mas se começarmos agora, este quadro se modificará. Do contrário, a situação permanecerá como está. Há uma grande sensibilização da sociedade, neste sentido. Esta tarefa gigantesca não depende só do Governo, mas do esforço de todos nós (MEC/SEPESP, 1994, p.11).

As considerações de diferentes transformações, tendo abalado as estruturas e princípios da sociedade moderna, reavivaram um período de grandes rupturas. As lutas por uma escola em que fosse primordial para que “todos” tivessem a oportunidade de igualdade, se contrapõe às vivenciadas. Ainda hoje, infelizmente, encontram-se distantes das realidades encontradas no “chão da escola”, em que as políticas públicas e as ideologias distanciam-se estando voltadas para interesses próprios, em que a “superestrutura” prevalece sobre a “estrutura”.

Vemos que o conjunto de acontecimentos sobre alguns deles, a globalização, as políticas neoliberais com novas exigências do capitalismo, em que se apoia o individualismo, competição, as realidades sociais sendo esmagadas, as mudanças na economia, o papel do Estado, transferido para instituições privadas, a falta de investimentos na educação, a mídia como uma massa de manipulação, utilizando-se para benefícios próprios, as “leis” não sendo cumpridas, desvalorização do profissional, a influência política na gestão educacional, não que esta não seja importante, mas voltada para benefícios de poucos que estão no “poder”, assim como, o aumento da exclusão social, entre outros aspectos que a escola sofre diretamente, com os acontecimentos.

3 EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO COLETIVA E PERMANENTE

No âmbito educacional, as provocações e a obrigatoriedade do Estado em fornecer um ensino de qualidade, conforme consta no artigo 206 da Carta Magna de 1988, nem sempre são colocadas em prática, sendo estas questões, incluindo as responsabilidades que seriam de sua competência, são repassadas para as escolas e, algumas vezes, também para as famílias, Essa negligência estatal corrobora para que não haja uma concretização digna de formação para o exercício de cidadania plena.

Santos (2002, p. 44), afirma que a transformação da sociedade, sob a ótica de Gramsci, considerada no sentido de assumir direção do processo histórico de transformação desta mesma sociedade nas camadas subalternas, precisam conquistar a visão da sociedade como totalidade integrada. Isso não acontece, entretanto, de forma espontânea, mas é fruto de uma estratégia cultural e política.

Faz-se necessário o desenvolvimento outras possibilidades de criação de espaços escolares em que os conflitos existenciais sejam discutidos, onde vidas humanas se construam e a convivência nas inteligências múltiplas, em que as buscas de realizações de vidas não possam circunscrever-se em torno de alguns conteúdos pré-programados, porque a verdade é que nesses espaços, entendemos que não havendo separação entre escola e mundo exterior, uma vez que os conteúdos dessas duas realidades são os mesmos e, na prática, todavia, os conhecimentos somente valem se efetivamente tiverem sua utilidade comprovada no sentido de contribuição para a resolução de problemas sociais.

As relações estão na perspectiva de uma nova forma de olhar e interpretar o

cotidiano que incorpore a diversidade como parte do processo de construção de conhecimentos, criando condições para a livre expressão, para que se revele o que se sabe e o que ainda não se sabe. Não significa apenas abrir espaço para que o gestor ouse. É preciso que este tenha espaço para ousar, e coragem para sair dos limites do já conhecido, confrontando-se com seus próprios desconhecidos. É fundamental abrir mão do seguro caminho das certezas aprendidas e lançar-se no desafiador e envolvente “mar de conhecimentos”. Enfim, trata-se de outro modelo de escola, que Alarcão (2001) define como:

Nela [a escola] se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na tensão e no interesse pelo outro, no respeito da diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental. Esta também é uma cultura a ser desenvolvida e assumida. Uma educação a ser feita a partir da vida da escola (p. 22).

O espaço escolar, segundo esta autora (2001), deve reunir as condições necessárias para que ocorra tal ampliação, o que implica em ações desenvolvidas por “um conjunto” de atuações nos mais diversos setores, de seu grupo de trabalho, que impulsiona as situações que acontecem dentro e fora da escola. É preciso investir nos espaços de interações possibilitando debates e, ao mesmo tempo, propiciando a construção no coletivo e a autonomia do seu fazer, por meio da investigação permanente da sua prática e do processo de aprendizado vivido por todos/as que fazem parte da conjuntura escolar. Criar estruturas, materiais e ações que favoreçam a sua formação permanente, num movimento de apropriação dos conhecimentos, acreditando em sua capacidade de criar, pensar, ousar na perspectiva de uma escola de educação como um ambiente de constante evolução.

O educando, neste sentido, deve interagir em sala de aula, errando muitas vezes para aprender, construindo sua lógica, trazendo seu contexto de vida, que acordo com o pensamento de Abreu e Masseto (1997):

A vivência nos remete à vida e esta traz consigo a conotação da realidade. Então quando nos referimos à aula como vivência, queremos destacar a necessidade de integração das diferentes atividades escolares com esta realidade. Assim a sala de aula é um espaço aberto que deve favorecer e estimular a presença, os estudos e o enfrentamento de tudo que constitui a vida do aluno: de suas ideias, crenças e valores, de suas relações no bairro, cidade e país, de seu

grupo de amigos, lazer e diversão: do trabalho dos pais e conhecidos, de sua profissão ou futura profissão. Ao mesmo tempo, é um espaço que fornece explicações sobre os conhecimentos novos, sobre as relações, atitudes que se esperam do educando face à sociedade. Cria-se uma interação contínua entre aluno e a realidade externa, entre o mundo interno e mundo externo (p. 34).

Diante das palavras destes autores, torna-se fundamental para a prática eficaz da gestão escolar, que o gestor procure conhecer suas comunidades, expectativas, cultura, as características e problemas do seu entorno próximo e suas necessidades de aprendizagens. E, para responder a essas questões os gestores podem refletir permanentemente sobre sua prática, buscando meios para aperfeiçoá-la, com clareza e objetivo no intuito de desenvolver seu trabalho integrando-se ao projeto pedagógico escolar e a vivência da comunidade.

Quando a escola é construída coletivamente, todos se sentem participantes e cooperadores no processo de construção de conhecimento e de “viver a cidadania”, assim, havendo uma relação de troca. Alarcão diz que: “envolvendo no processo todos os seus membros, se reconhece o valor da aprendizagem que para eles resulta” (2001, p. 25). A partir do envolvimento com a comunidade, respeitando suas singularidades e diversidades, conserva-se sua identidade. É justamente a “identidade”, que se perdeu com as constantes mudanças educacionais. Para o autor Brandão (2007), a educação é vista como: “[...] é uma prática social, em que o fim desta é determinado pelas pessoas que estão a sua frente, por isso esta pode ser usada como um mecanismo de dominação por determinados grupos sociais” (p. 73-97). Entende-se nestas palavras, que o autor enfatiza a gestão como instrumento agregador ou destruidor de valores, torna-se necessário que essa consciência deveria estar constantes no meio educacional, assim as “re-flexões” da função de gerir uma escola seria enfatizado nas instituições de ensino. A gestão eficaz, segundo ele, produz efeitos positivos e o contrário, também é verdadeiro.

Diversas situações acontecem dentro de um espaço escolar. Muitas vezes, algumas delas são poucas analisadas, ou quando o são, não tem o mérito. Sugestões podem ser encaradas como confrontos de “opositores”, e deixam de ser vistas com o verdadeiro propósito ao qual se formularam, por exemplo. Percebemos ainda, a troca de uma gestão para outra, os currículos programados, decisões políticas sendo tomadas em gabinetes e com direções contraditórias à realidade vivenciada no “chão da escola”, falta de mobilização e união em torno de uma

“virada educacional”, ausência de pensar sobre o recinto em que estamos inseridos, assim como, as dificuldades que nos rodeiam, a carência de diálogos que integrem outras realidades. Os entraves são muitos e pouco se vê ações para a busca dos problemas apresentados.

As “diferenças” que se apresentam na sociedade são citadas por Alarcão (2001, p. 36), que entende serem as relações interpessoais recíprocas e dialéticas. Para ela, as relações devem ser estabelecidas de uma forma integral, entendendo como ser social e histórico, que apresenta diferenças de procedência sócio-econômico-cultural, familiar, racial, de gênero, de faixa etária, entre outras, que necessitam ser conhecidas, respeitadas e valorizadas. Nas instituições educacionais hodiernas, tem-se o conhecimento do processo de descobertas, e isto, evidencia uma escola mais aberta a transformações e em busca de mais qualidade na educação, sinalizando uma escola com “nova racionalidade”.

A postura com enfoques voltados à questão da Educação se apresenta como a forma mais adequada de conscientizar o aprendiz quanto ao que é produzido e produz. Referenciando Santos (2001), entendemos que “a educação tem por finalidade tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente” (SANTOS, 2001, p. 29).

Assim, percebemos que o ser humano é sujeito social e histórico, e que faz parte de uma organização que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É este, profundamente marcado pelo meio social em que se desenvolve, mas que também o marca. Desse modo, voltados para a gestão escolar, entendemos que a implantação de uma escola que visa o atendimento integral de crianças e jovens, favorece o intercâmbio entre este binômio.

Tomando leituras de Monlevade (2001), passamos a entender a importância do contexto histórico dos sujeitos. Para ele, um conjunto de informações, complementa e facilita a socialização do indivíduo rumo à cidadania. Para tanto, afirma que:

Onde a bagagem cultural e científica passa de uma geração a outra, se torna necessário entender sua trajetória histórica para que se possa entender melhor os programas que hoje são aplicados nas escolas. Para que se efetive a socialização do indivíduo rumo à cidadania, o mesmo necessita concluir a educação

básica, que hoje engloba a creche e pré-escola (para crianças de zero a seis anos), Ensino Fundamental para crianças de sete a quatorze anos e Ensino Médio com duração mínima de três anos, acoplado a uma habitação profissional ou à continuidade dos estudos em nível superior, pois o autor julga “insuficiente para integrar o adolescente à cidadania moderna em vista das exigências do desenvolvimento linguístico, matemático, científico e tecnológico, requeridas pela “sociedade do conhecimento”, somente a conclusão do Ensino Fundamental (p. 14).

A reestruturação educacional também permeia todo o ensino, e programas desenvolvidos constatando as fragilidades de cada um, ofertadas em diferentes contextos históricos. A ampliação de condições necessárias se torna elementos imprescindíveis para a integração e desenvolvimento dos educandos. A revisão de práticas e conceitos existentes para o desenvolvimento da cidadania são discutidas em todos os níveis da educação, oportunizando assim uma infraestrutura adequada a cada modalidade.

3.1 A globalização e seus reflexos na educação

As reflexões que envolvem as imensas diversidades enfrentadas no dia a dia de uma escola e as tomadas de decisões da gestão escolar são grandes desafios, que são enfrentados e que poderiam ser colocados para toda a comunidade, pois têm vários modos de se passar informações, sejam elas boas ou não, e de que maneira são repassadas.

Os reajustes econômicos e políticos que o mundo vem sofrendo, segundo Almeida, foram de largo alcance.

As transformações que vêm ocorrendo no mundo desde a Segunda Guerra Mundial são evidentes, todas as nações tiveram novos desafios, pois surgia a globalização, ocorrendo intensas transformações no mundo do capitalismo, os diversos setores tiveram que se adequar às novas realidades, agora não mais local ou regional e sim, global (ALMEIDA, 2003, p. 33).

As diversas análises e discussões das mudanças que estão presentes em nossa sociedade, transformam-se de uma forma surpreendente, com o crescimento das desigualdades, disputas econômicas, políticas voltadas ao fortalecimento do mercado de trabalho, ausência do Estado e privilégios para poucos. As relações que se estabelecem nos patamares globais nem sempre são conhecidos pela

grande maioria. Vários sistemas fortalecem essas “ideologias dominantes”, que se fazem presentes até mesmo dentro de instituições que deveriam estar desvinculados dessas ideias, como é o caso da escola, com ações que no lugar da formação democrática esta a formação de conformistas.

As exigências de se manter dentro da concorrência foram grandes em todos os setores. Havendo maior valorização dos trabalhadores com escolaridade básica e formação técnica específica, as instituições educacionais se tornam em empresa de conhecimento, com interesses voltados para o capitalismo. A crise econômica e social provocada pela globalização e pelas políticas neoliberais favoreceu o aparecimento de novas propostas políticas, presidentes ligados a partidos que posicionavam como de esquerda, essas ações políticas reforçando seus interesses.

Neste contexto se produziu uma alteração drástica de todo o quadro da economia, a reviravolta comercial, tecnológica, de todo o quadro mundial, multiplicando as filiais de suas empresas, proporcionando as grandes corporações, um enorme poder de barganha, impondo suas regras, tecendo suas armadilhas que ainda nos dias atuais seus vestígios são evidentes. Uma das grandes parceiras é a mídia que sempre esteve presente ao lado dos poderosos, sendo mais um instrumento manipulador de seus interesses, transformando em uma atividade especulativa sem precedentes.

Portanto, não estamos mais sozinhos e sim, todos ligados por um fio condutor que é a “globalização”, construindo uma falsa ideia de nação. E com isso milhares e milhões de cidadãos que ficaram à parte de todo esse processo, sendo que, as desigualdades sociais estão presentes e nem se quer são vistas.

Vários pontos antagônicos surgem com os modelos neoliberais. Entre estes estão a educação sendo um dever do Estado, e este modelo move a responsabilidade para uma outra direção, pois quem tem o dever de promover a educação é a sociedade e a iniciativa privada entra como sugestão. Os modelos de vida das sociedades estão sendo constantemente interferidas nas realidades dos fundamentos que o neoliberalismo promoveu mudanças. Esse período de transição e de tempos de incerteza, interferem diretamente nas relações, com princípios de mercado, com patamares nunca vivenciados anteriormente.

A globalização é uma imensa área de conflitos entre grupos sociais, Estados, interesses hegemônicos locais e mundiais. “O Consenso de Washington”, que nasceu em 1989, definiu a economia mundial, as políticas de desenvolvimento e

suas influências nos demais setores dos diversos países, especialmente, nos países com menor poder e em desenvolvimento. Com o controle de gastos públicos, impostos e a interferência do FMI, as amarras sendo feitas e tomadas, as desigualdades tomando proporções inigualáveis, e a “globalização dos desiguais” sendo estrutura, referencia. Bobbio define o neoliberalismo como

[...] uma doutrina econômica consequente da qual o liberalismo político é apenas um modo de realização, nem sempre necessário; ou em outros termos, uma defesa intransigente da liberdade econômica da qual a liberdade política é apenas um corolário (1988, p. 23).

Já Boaventura (2000), propõe a “reinvenção da emancipação social”, onde vivemos um mundo de tecnologias e acontecimentos de fora, a mídia banalizando a sociedade influenciando as ações humanas, as relações de terrorismo, enfim não vivemos mais o que esta em nossa volta e sim, de um modo global. O poder do Estado que está em jogo, a necessidade de discutir o papel do Estado para buscar alternativas olhando para os movimentos sociais.

Recorremos então, de uma questão que está presente nos contextos escolares para conhecer um pouco mais sobre a gestão escolar e suas práxis frente às mudanças de instabilidade, e como funcionam as questões políticas na práxis da gestão escolar. As relações “hegemônicas” e a “racionalidade cosmopolítica”, pois, segundo Santos (2002):

Aprofunda três procedimentos sociológicos nesta razão cosmopolítica: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Os pontos de partida são três: em primeiro lugar, a compreensão de mundo excede muito a compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, a compreensão do mundo e a forma como ele cria e legitima o poder social tem muito a ver com concepções do tempo e da temporalidade. Em terceiro lugar, a característica mais fundamental da concepção ocidental racional é o facto de, por um lado, contrair o presente, por outro, expandir o futuro (SANTOS, 2002, p. 239).

A compreensão do mundo e a forma que legitima o poder e as concepções do “tempo e da temporalidade”, só pode ser identificado com a ampliação do espaço e da participação de cada um, para percebermos o que esta acontecendo de forma íntegra, valorizando as experiências sociais que estão em curso no mundo de hoje. Diante dessas reflexões voltadas para as experiências possíveis e disponíveis que se passaram em cada gestão do Centro de Atendimento Integral à Criança e ao

Adolescente Irmã Dulce, faremos a discussão sobre as práticas da gestão, formando assim, a identidade desta escola e de todos que participaram.

Referenciando Santos (2002), “ A crítica da razão metonímica é, pois, uma condição necessária para recuperar a experiência desperdiçada” (p. 245). Essas experiências são em sua maioria deixadas de lado e não são vistas como uma totalidade e sim, o individualismo.

O que se observa é que, no contexto em que as políticas públicas para a educação, no Brasil e em alguns países latino-americanos, seguindo as orientações dos organismos internacionais não estão sendo executadas exclusivamente pelo Estado, mas também pelo setor privado, afastam-se do ideário democrático de educação enquanto um direito de todos e um dever do Estado.

3.2 Estado e educação; um binômio controverso

A Educação é asseguradamente um direito consagrado pela Constituição da maioria dos países, constituindo um direito social. No direito pátrio, cabe a legislação infraconstitucional regulamentar a matéria, abordada em traços gerais pela Carta da República (1988).

A despeito do cumprimento das leis, observa-se certa negligência por parte do Estado. O poder público se atém muitas vezes a conveniência política e eleitoral para traçar os rumos a serem seguidos pela educação. Deixam, dessa forma, de seguir os princípios e regras estipulados pela diretrizes e legislação.

Nos últimos anos, devido ao próprio processo de modernização do Estado, a educação juntamente com a gestão não falam “a mesma língua” ou seja, a gestão está desvinculada em sua função, tanto o Estado, como a Educação e suas políticas públicas. Entende-se que o Estado deve intervir na Educação não só porque não é capaz de fornecê-lo satisfatoriamente mas por razões que têm a ver com a equidade e justiça social. Em nível de educação básica, que é o nosso objeto particular de atenção, deve ser o Estado que propõe o que é melhor para o indivíduo, tendo em conta o tipo de sociedade que se pretende constituir no futuro. Neste caso, o estado ótimo da educação, por exemplo, não pode ser alcançado voluntariamente a partir dos indivíduos. Deve-se pensar a escola a partir de um projeto de sociedade. Aqui o Estado intervém não tanto para resolver o problema de eficiência, mas, sobretudo de equidade.

Na prática, as coisas não acontecem desse modo. Vejamos o caso dos CIEPs: com a parceria das três esferas das entidades políticas, quando foi retomado o projeto da construção dos CIEPs, no final do século XX, com regime de colaboração. Com implantação do Plano Real em 1994, um ano depois da inauguração do CAIC em Lages, cortaram-se gastos da educação em nome de um Fundo Social de Emergência. A falta de liderança da União em ordenar os gastos e a inexistência de um Plano Nacional de Educação, os Estados e Municípios, começaram a pensar em políticas próprias para defenderem-se da sobrecarga. O que se estabelece neste momento segundo Monlevade (2001), é que:

Prevalece neste período a política do empurra com a barriga o problema do financiamento da educação pública: descompromisso da União que opta por projetos de “impacto”, como os CIACs de Collor, que este utilizou para sua promoção política, compartilhando das responsabilidades com os empresários da educação e, principalmente, descentralização [...] a palavra de ordem foi municipalização do ensino (p. 83).

Com essas decisões os municípios em sua maioria foram afetados diretamente. Aqui em Lages não foi diferente, com a tomada de deliberação nas instituições educacionais. Tanto a Constituição Federal como a LDB, celebram e estatuem como princípio de ensino público a gestão democrática. E mesmo se passando por um longo período, assim dizendo, esses princípios desde aquela época, estão sendo postos em prática, mas a interferência política e os interesses econômicos também fazem parte das instituições de ensino. Ainda são necessários esclarecimentos e estudos referentes para uma melhor consciência abordando a gestão democrática, como uma prática coerente com as identidades de cada comunidade construindo de uma forma autêntica as suas relações. As realidades vivenciadas na gestão escolar se divergem em pontos bem antagônicos, a eleição para o provimento de gestoras não foram bem definidas, assim colocando de maneira bem simplificada, e as escolas que passaram por esse procedimento verificam-se vestígios de uma política voltada para interesses próprios.

O que fica configurado enquanto adotada as eleições para a provisão do cargo de gestor, esta fundamentado no seu “caráter democrático”, oportunizando assim condições que democratizem as ações nas instituições escolares. Na medida em que os critérios adotados seja esta por eleições, os que não conseguem se eleger tornam-se opositores da gestão vencedora, no sentido de reconhecer a

democracia como tal relevância dos direitos adquiridos. No entanto, quando esta “oposição” se torna algo pessoal, desvincula a sua função democrática, tornando-se partidária, tornando-se um campo de batalhas sem limites e não testifica o papel da escola, sendo que o processo democrático é distorcido de sua essência. Tornando evidentes, onde este método deveria ser um exemplo a ser seguido por outras instituições, fazendo parte da escola, tornarem-se rivais, com ambientes de intriga, onde os conflitos se instalam dentro de um espaço que deveria ser o primeiro a exercer esse papel democrático.

Além do comando e interesses que muitas vezes estão por trás de uma gestão, presenciemos claras evidências em relação aos anos que antecedem as eleições, tornando as escolas palanques eleitorais. O gestor que apoia seus secretários de educação e tem um padrinho político, consegue mais recursos para sua escola, falo de “sua” porque a maioria dos gestores se refere a escolas como “suas” tornando-se como que proprietárias de um bem que é de todos. As suas práticas já partem de uma forma autoritarista e possessiva, onde mandam e desmandam. Depositando como grandes feitos à chegada de determinadas “melhorias” para a escola, e as relações de compadrio persistem. No que tange às práticas da gestão em sua maioria, torna-se uma ação vazia, sem uma significação completa, visando somente a satisfação das necessidades práticas da vida cotidiana, não possibilitando um olhar mais crítico da realidade e das comunidades em que se está inserido.

Tais afirmações são respaldadas em Gramsci, quando este se refere à estrutura e a superestrutura. Para ele, estas formam um “bloco histórico”, isto é, um conjunto complexo e contraditório, onde a superestrutura seria o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Porém, é preciso observar que a relação entre superestrutura e infraestrutura não se dá abstratamente. Ela acontece de maneira concreta, histórica e essa ligação teria de ser feita organicamente, necessariamente, e ao intelectual caberia mais essa função (além da que lhe cabe na classe social), a de realizar a vinculação dentro do bloco histórico.

A ausência de domínio crítico impossibilita de adequar-se à compreensão da realidade, e isso também é uma forma de “controle”. Nas instituições escolares podemos observar as contradições existentes, reduzindo assim as possibilidades de avanços que venham a contribuir para uma maior conscientização e mobilização social, com condições de gerir uma escola com autonomia, com visão voltada para a

coletividade emergindo das realidades vivenciadas respeitando as diversidades ou ideias de cada comunidade.

Em decorrência das contradições nas instituições educacionais, enquanto professora, as inquietações estiveram presentes no tempo mínimo de observação, pois sempre estamos em constante aprendizado. Quando estamos em sala de aula sempre emergiram indagações sobre a função da práxis da gestão educacional, onde certas peculiaridades chamam a atenção. Assim a oportunidade de ampliar esse assunto que pessoalmente me fascina é de interesse coletivo.

Percebe-se que atualmente os cursos de graduação estão apenas voltados para habilitação docente e não para a habilitação da gestão escolar e isso acaba por proporcionar a busca pela gestão eficaz através de exemplos exitosos obtidos por empresas. A competitividade existente entre escolas públicas, privadas e particulares fazem com que muitos gestores se esforcem nesta busca, mas ela acontece de maneiras distintas em cada espaço, o que se reflete na falta de políticas específicas para a educação. A construção do projeto dos CIEPs, era uma das maiores obras para sua época, com estruturas em blocos e uma arquitetura arrojada, com um lugar apropriado para a prática de esportes, com ginásio e demais espaços bem distribuídos. As participações de todos os integrantes da escola contribuíram para uma ampliação de todos os seguimentos educacionais, pois a escola pública deveria ser um dos espaços em que se iniciam as discussões e oferecer as possibilidades de novas conquistas sendo colocados em prática os princípios propostos pelo Estado. As reformas na escola começam na gestão escolar com definição de seus objetivos e clareza de sua função, considerando o coletivo escolar, com respaldo social e efetivas condições de trabalho.

O clientelismo, o autoritarismo, os mandos e desmandos na educação estão enraizados nos sistemas educacionais, com avanços e retrocessos. Mesmo com a democracia não sendo novidade, estando presente ou não, em diferentes contextos históricos nos ambientes escolares. Sendo que, a gestão democrática muitas vezes está somente na fachada das escolas, nos relatórios e suas ações estão vinculadas no autoritarismo e representando as classes dominantes, em espaços que assegurasse os seus direitos.

Segundo Almeida (2011)¹¹, “temos a crise da razão pública, com a inversão

¹¹ Palestra “Educação e Trabalho” proferida em 27/09/2011, na UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense.

de valores, com as estruturas totalmente inversas”. Dentro deste contexto de “irracionalidade”, a educação é considerada como uma mercadoria ou não, dependendo da gestão e dos membros das escolas que lhes permite a integração na sociedade, de forma justa e igualitária e o pleno desenvolvimento das habilidades indispensáveis para prosseguirem na vida escolar e profissional. O envolvimento de todos os segmentos da sociedade deve estar presente nos espaços educacionais.

A escola não pode ser um lugar de alienação e sim, um lugar em que encontramos e repensamos essa reflexão, não só na escola, mas partindo dela analisando constantemente essas ações, estabelecendo vínculos, entre escola e comunidade, contribuindo assim para uma sociedade consciente de seus atos e atitudes. “Educar para quê?”, para um mercado de trabalho ou de acordo com Almeida (op. cit., 2011) “para além do mercado de trabalho”. Reforçando assim, que todos somos responsáveis por essa consciência e quando fazemos essa relação, ultrapassamos os limites do mercantilismo, do individualismo, da competição e dos privilégios.

Desta forma, passa-se por diferentes realidades as relações de “poder”. Esse poder, ora se apresenta nas salas de aula, na gestão escolar, nas secretárias de educação, nos poderes municipais, estaduais e federais, estando presente em todos os segmentos da sociedade. Quando nos referimos às relações de “poder”, nossas análises têm que partir do “eu” para o outro e não o contrário, pois é tão fácil lutarmos contra essa epidemia e ao mesmo tempo, alimentarmos sua expansão, melhor dizendo, é que será de algum modo não exercemos algum tipo de “poder” sobre o outro? Até que ponto podemos fazer uma crítica? As mudanças precisam iniciar em primeiro lugar conosco, embasadas em experiências próprias e em muitos casos de professores, juízes, que apresentam um belo discurso em suas salas de aula e em sentenças de justiça, pregam igualdade, aparentemente a contento, mas só na teoria, pois em suas práticas diárias há presença de discriminação, trabalho escravo e as relações de “poder” e ainda, argumentam “estamos pagando seu salário”, como se fosse um favor. Observando pessoas que trabalham em casas de doutores e que ajudaram a educar os filhos dos patrões e seus filhos sendo abandonados/as, pessoas que nem sequer sabiam assinar seu nome e estavam no meio de professoras, que lutavam contra o poder e o estavam fortalecendo todos os dias em suas casas. Enquanto existir e predominar esse tipo de “poder”, as mudanças não acontecerão. Elas tem que partir de dentro para fora e sem esperar

que parta do outro.

As práticas autoritárias infelizmente estão presentes e com a “reflexão” podemos aniquilar essas práticas, com uma visão do todo e não somente das partes individuais, em todos os contextos seja escola, família, sociedade. As realidades concretas das transformações estão presentes em nossas ações constantemente em todas as circunstâncias que nos cercam.

Enguita (1988) faz várias relações das instituições escolares, os movimentos pela educação e as mudanças em seu livro: *A face oculta da escola* e afirma que “A burocracia, afinal, que deve em parte a função e sua legitimidade ao monopólio de um tipo de saberes, necessita do sistema escolar para sua reprodução” (p. 130).

A face oculta da escola, segundo esta autora, reside na opressão que esta realiza, ou seja, no poder de reproduzir seus interesses sem levar em consideração primordialmente a vontade e ou a necessidade da comunidade envolvida. Defende ela, que a escola acaba por exercer um duplo papel: ao mesmo tempo em que oportuniza condições de melhora e escala social dos indivíduos através da elevação das exigências em termos educacionais, permite aos grupos ocupacionais reforçar a sua posição controlando as possibilidades do acesso aos mesmos. Entende ainda, que as revoluções tendem a subverter as relações existentes, sendo eu suas promessas são na maioria das vezes, mais atrativas para os grupos menos favorecidos, enquanto que se mostram mais ameaçadoras para as classes privilegiadas.

De acordo com Nosella,

O problema da escola é ao mesmo tempo problema técnico e político. As conjunturas históricas têm que ser analisadas para uma melhor reflexão sobre as diversas formas de dominação e suas origens, para assim saber onde iniciar e até mesmo caminhar em direção de novas conjunturas e uma visão de libertação. (1992, p. 36).

O autor aborda os problemas da escola, ao mesmo tempo, como sendo “técnicos e políticos”. Técnico aqui no que se refere à gestão e suas práxis, pois para ocupar um cargo exige-se uma qualificação para o desempenho da mesma. E para gerir uma escola entende-se que também seria necessário uma “qualificação”, pois o contato com diferentes realidades será constante em sua práxis. E “política”, esta esteve sempre ligada a diferentes “dominações” e não tendo uma conscientização, pode dentro de um espaço que deveria exercer a “cidadania e

democracia” instalar mais uma forma de domínio.

Para Bauman, “A arte da política, se for democrática, é a arte de desmontar os limites à liberdade dos cidadãos; mas também a arte da autolimitação: a de libertar os indivíduos para capacitá-los e traçar individual e coletivamente, seus próprios limites individuais e coletivos” (2000, p. 12), pois estamos vinculados e atrelados em um sistema que faz o ser humano pensar e agir de uma forma irracional, onde sobrepõe e articulam seus interesses acima de tudo e ao mesmo tempo, sendo controlado pelos sistemas, diante da manipulação, as incertezas, a desconstrução política, cultural e social.

Com todos esses interesses e manipulações que estão presentes, Manacorda (1990), coloca o seguinte:

Gramsci “dispõe-se a estudar os modos concretos segundo os quais essa escola poderá configurar-se”. “Intitulando uma Escola unitária com soluções racionais”, que esta seria uma [...]” escola ativa, de ensino recíproco e em tempo integral [...] em sua manifestação concretíssima e com reflexão à ligação da escola com a vida (p. 163).

Uma das grandes preocupações de Gramsci foi discutir, analisar e refletir sobre os acontecimentos de sua época, como a educação e os tipos de educação que estavam sendo administradas nas salas de aula, sem nenhum vínculo com a realidade que cercava os estudantes, a gestão pública, o poder político entre outros questionamentos que ainda se fazem mais presentes do que nunca. Mesmo se passando por um longo período e outros contextos históricos podemos elucidar as suas angústias em nossos dias, continuando atuais e atingindo novos estágios de organização. O alcance das atitudes tomadas em uma gestão educacional ultrapassa as barreiras da escola e sua comunidade, também aqui podemos mencionar a gestão política, pois a construção dos CAICs se deu através de projetos políticos que visavam uma “educação diferenciada”, uma escola diferente e uma gestão compartilhada. As mudanças que ocorrem de uma gestão para outra, as confrontações de ideias e ideais, as relações de dominação que existem por trás de cargos de gestão, a criação de estratégias e alternativas encontradas para cada gestão, nesses dezoito anos de existência, servem para aprofundar os estudos direcionados ao tema da pesquisa, os impasses e interesses existentes ou não, levando em conta os contextos de cada época. Sader (2005) afirma que:

O Estado é um organismo no qual, há uma complexidade de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente justifica e mantém o seu domínio sobre os governados. Deve ser concebido como “educador”, pois pode criar um novo tipo ou nível de civilização e de cidadania. Além de provocar o desaparecimento de certos costumes e atitudes e de difundir outros (SADER, 2005, p. 2).

Como exposto no início, entendemos que o princípio de equidade é muito mais importante do que o da eficiência e, em longo prazo, a equidade levará aos melhores resultados e terá um impacto melhor na sociedade como um todo. A intervenção pública é necessária quer para melhorar a equidade e oportunidades, inclusive para ultrapassar as falhas do mercado.

No caso particular dos países em desenvolvimento, dada a situação de significativa injustiça e de ineficiência, é possível prosseguir com o objetivo da equidade sem sacrificar a eficiência. Para compreender as intensas mudanças no que se refere à gestão que seja vista “diferenciada”, é necessário uma reestruturação das ações que ocorrem com a participação da coletividade, adotando posturas que possam consistir em atuações eficazes com uma visão crítica comprometida com a transformação das comunidades de sua abrangência.

3.3 Contextualização da política de gestão educacional

As controversas encontradas nos discursos políticos e suas ações não se diferem das realidades encontradas neste caso específico, da gestão escolar. A política sempre esteve presente em nossas vidas das mais diversas formas e esta se faz necessária, desde que voltada para os princípios de construção de uma sociedade igualitária que contemple os anseios da comunidade ou nação. Buscamos nossa fundamentação para desenvolver essa contextualização nos escritos de Gramsci (1995), que lutou e fundou um “partido político”, levantando uma série de debates tendo por anseio uma sociedade em que a participação dos os trabalhadores aconteça e, através do movimento de *catarse*, se manifeste no momento em que as pessoas tenham a totalidade e consciência das ações políticas que estão presentes nas *práxis*.

Os debates e as circunstâncias históricas de cada período vivenciado diferem de um contexto e de outro, porém, marcas são deixadas, apresentando-se de diversas formas, ou até mesmo tornando-se oculta, porém nunca deixando de

agir com suas articulações ideológicas, políticas, econômicas e educacionais.

A necessidade de uma política voltada para a gestão, sendo ela administrativa ou escolar, política ou econômica, ainda continua viva nos anseios das comunidades.

As mudanças só acontecem a partir da história que está sendo construída, pois no ato de olhar o passado, projeta-se para o futuro procurando melhorá-lo. Assim sendo, Gomes (2002), destaca o seguinte neste sentido:

As definições para o futuro envolvem um amplo mapeamento da realidade, inter-relacionando os diferentes aspectos educacionais e a ponderação das alternativas que se pode seguir, com as perspectivas vantagens e limitações. O estudo das alternativas, porém, precisa ser conduzido com uma visão clara da realidade do País, e essa visão não pode ser provinciana (GOMES, 2002, p. 9).

Nesta perspectiva, as alternativas para suprir as necessidades de cada comunidade nem sempre são abordadas de maneira coerente, podendo ser constatadas nos mais diversos aspectos educacionais. Ao olharmos para o passado podemos perceber e sentir na atualidade os reflexos da história. Frente às políticas públicas os efeitos da globalização, segundo Almeida (2008, p. 27), foram sentidos no Brasil mais profundamente, aos investimentos estrangeiros em detrimento de uma política industrial nacional. Essa abertura levou à falência várias indústrias nacionais acostumadas às políticas de proteção ao mercado e muitas empresas foram vendidas para estrangeiras, resultando na fusão entre nacionais e internacionais. A privatização foi marcada neste período, sendo defendida pelo neoliberalismo, diante da participação do Estado nas atividades produtivas e na estrutura econômica.

Coutinho (1992, p. 54), considera importante que “[...] portanto a ciência política deve ser concedida, em seu conteúdo concreto (e também em sua formulação lógica), como um organismo em desenvolvimento”, e se está em desenvolvimento como afirma Gramsci (1995), ela vai se transformando conforme as realidades apresentadas em cada sociedade. No campo da educação muitas mudanças ocorreram nas últimas décadas, no entanto, a partir da década de 90 se intensificaram as reformas do Estado, que acompanharam de tendências políticas, almejando metas quanto à gestão educacional. O assunto gestão democrática foi citado na Constituição Federal de 1988 e, em 1996 teve sua confirmação na LDBN,

o que impulsionou novas mudanças.

Tanto a Constituição Federal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional celebram e estatuem como princípio de ensino público a gestão democrática. E mesmo se passando por um longo período, assim dizendo, esses princípios ainda não chegaram ao chão da escola e, dos que chegaram, o foram por força e indução política, de acordo com essa afirmação de que:

[...] é de ter em mente que essa Lei é fruto de um contexto em que as políticas de um país, e não apenas educacionais, sofriam a investida de orientações conhecidas como neoliberais, a maioria delas advindas de organismos internacionais [...] faz-se necessário para demonstrar que a LDB não pode ser entendida como resultado apenas de determinada tendência, mas da relação de forças existentes no Brasil, no período (MICHELOTTO apud SCHLESENER, 2010, p. 115).

As alterações que se faziam presentes em todo o “cenário educacional brasileiro”, havendo análise no que tange as políticas educacionais causando muitos embates, pois a mesma trazia por trás, várias intenções de políticas neoliberais, reconfigurando assim, a realidade das escolas que passariam a confirmá-la e incorporar as políticas do mercado.

Vemos que há vários conflitos nas escolas durante o processo de eleições, sendo necessários esclarecimentos e estudos referentes para uma melhor consciência do que significa a gestão democrática, e os que não conseguem se eleger tornam-se opositores/as da gestão vencedora.

Ao conhecermos essas mudanças no sistema educacional precisamos conhecer também o significado dos conceitos de administração e gestão escolar, assim como suas transformações nesse processo histórico. Torres (2000) a seguir, faz-nos refletir sobre esse início de mudança:

Há uma postura autoritária que reflete o *modus vivendi* da sociedade brasileira; outra democrática, que ensaia ainda seus primeiros passos e, como todas as práticas inaugurais, cheia de ilusões ingênuas sobre seu próprio poder de mudança (p. 61).

As relações democráticas, em certas situações, tornam-se ilusões, fazendo-se presentes no decorrer do processo educacional. Dessa forma, é possível perceber que muitos assumem seus cargos, no entanto, não têm autonomia para

decidir. Muitos assumem cargos influentes, sendo conselheiros, secretários, mas na hora de decidir algo que interfira no poder de seus superiores, são e sentem-se pressionados a recuar na sua posição ou reivindicação. Nesse jogo pelo poder, a democracia tão almejada, onde os cidadãos deveriam estar lutando pela garantia dos direitos e suprir as necessidades reais da educação, partindo dos interesses dos que estão na base: educandos, pais, famílias, comunidade escolar, ficam de lado, pois as decisões finais quem tem garantido é a elite. O autor Monlevade (2001) coloca a importância do processo educativo no exercício da cidadania e democracia através da escola:

Se nela participarem ativamente os segmentos, educadores, educandos e seus responsáveis, se as decisões forem amadurecidas em discussões e tomadas em coletivo, teremos uma escola democrática. Ao contrário, se ali se cumprem e se dão ordens, se a escola é uma estrutura de passagem de circuito do poder que nasce nos Executivos e passa pela escola até o cidadão, continuamos a ter uma escola autoritária, hierárquica, submissa, estéril, obediente (p. 38).

Portanto, esta é a grande necessidade de se envolver politicamente nas decisões e exercer a cidadania, fazendo valer a democracia. Quanto mais os pais estiverem envolvidos nas decisões da escola, ajudando a decidir as verdadeiras prioridades na escola e processo educativo, menos a elite educacional poderá interferir. Conforme o autor relata: “A escola é o chão da educação, onde não só germinam os conhecimentos, fruto do processo de ensino aprendizagem, como os valores da cultura e as forças sociais, o poder político.” (MONLEVADE, 2001, p. 38).

Essa contextualização promove reflexão, entendimento da realidade passada e nos possibilita assumir uma postura enquanto cidadão consciente, ativo na sociedade. Só assim é possível avançar na gestão democrática e ter qualidade no ensino público. A autora Silva (2001) também proporciona uma contextualização da educação, indo diretamente a quem mais tem mandado no setor educacional brasileiro, o Banco Mundial (MONLEVADE, 2001, p. 92), vem sendo responsável pelas determinações e formulações das políticas educacionais. “pois não se tem autonomia para governar conforme as verdadeiras necessidades da população brasileira”. A esse ponto é possível ter clareza quanto a quem manda na educação no Brasil, que para o autor, quem detém o dinheiro, o poder de decidir e a soberania de um povo.

A democracia brasileira ainda caminha a passos lentos, pois temos resquícios de uma história que teve e continua tendo sua construção onde o autoritarismo predomina. O autor Dourado (2006) nos coloca que “as ações políticas e reformas educacionais acontecem em sintonia com as políticas dos organismos internacionais” (p. 30). Ele ainda afirma que a LDBN de 1996 teve uma inspiração neoliberal ao apresentar os termos: produtividade, eficiência e qualidade total. Dourado também relata que:

As relações de poder e individualidade se fazem presentes na práxis e na gestão ocupando lugares em que deveriam desenvolver a socialização, democracia e liberdade, as controversas e manipulação do poder, onde quem manda são os interesses de uma minoria impondo suas “ideologias”. Não oportunizando assim espaços onde autonomia, democracia seria algo natural (2006, p. 31).

A releitura das realidades nos possibilita outras descobertas onde se acentuam a exclusão e as relações de poder apresentam-se de uma “forma natural”, produzida historicamente. Quem manda na escola é o “diretor”, mudando este para “gestor”, mas ainda conduzindo uma carga de autoritarismo, e buscando configurar-se com novas nomenclaturas, porém impregnadas das velhas ações. Tendo uma visão um pouco mais ampliada, é possível compreender melhor a questão de avanços e retrocessos na educação.

Diante da necessidade de se adequarem aos propósitos neoliberais de centralidade e verticalidade das políticas públicas direcionadas à educação assim “desempenharem seus papéis” as escolas adotaram, segundo o modelo imposto, [...] relações individualizantes e dependentes, sem o cultivo do diálogo, da interação e da aprendizagem recíproca. O comando da escola centrou-se no legalismo e na burocracia, cujas as bases emanaram principalmente do estado, acrescidas de normas organizacionais complementares, com o intuito de firmarem suas verdades e suas autoridades (PAZETO, 2000, p. 164-165).

As modificações vivenciadas pela educação nas últimas décadas fazem parte de interesses das políticas educacionais, sendo que os organismos internacionais ao investirem o capital em países pobres, tornam-nos dependentes desde uma aula a teorias pedagógicas, onde priorizam o ensino elementar e profissionalizante, e excluem disciplinas científicas.

Esse investimento na educação brasileira objetiva a redução da pobreza e a

promoção do crescimento econômico, onde o foco reside no aproveitamento escolar e na qualificação profissional. A ampliação do tempo de escola em período integral faz parte das metas para melhorar o desempenho dos alunos, e mais precisamente para legitimar as forças do Estado em relação à sociedade.

A Educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e das instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando valor e a eficiência ao trabalho dos pobres mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...] o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para posterior à educação (TORRES; TOMMASI, 2000, p. 131).

A educação tem sido o foco de interesse econômico, pois atores financeiros agem nas políticas públicas dos países devedores direcionando, organizando, monitorando e fiscalizando a aplicação dos recursos, portanto, os países que dependem dos recursos financeiros perdem sua soberania, tendo que se submeterem às normas estabelecidas pelas instituições financeiras.

O contexto educacional no Brasil passa a ser influenciado e manipulado pelos organismos internacionais, em que a gestão educacional transporta para dentro das escolas modelos de gestão empresarial, onde as políticas de mercado ganham forças e interferem diretamente nas comunidades em que a escola está inserida. As relações são estabelecidas desde a gestão perpassando para todo o seguimento das comunidades, através da competitividade, os privilégios e projetos voltados para fortalecerem as políticas neoliberais adentram nas escolas de uma forma que estão impregnadas de teorias que são controversas com as realidades encontradas nas comunidades. E o Estado, por sua vez, passa a fazer o mesmo no que se refere a currículos, gestão escolar e trabalho dos professores.

Há todo um contexto, que é deixado de lado, as desigualdades sociais e econômicas são desconsideradas, sendo que todos passam a serem vistos num mesmo patamar, tornando evidente a relação de mercado que supervaloriza os indicadores e resultados. A escola de tempo integral é como “uma faca de dois gumes”, quer dizer, tanto pode ser uma forma de domínio e controle, reproduzindo a

sociedade capitalista, como pode ser promotora da resistência à ordem vigente, proporcionando às crianças e jovens o exercício da autonomia e emancipação através de um processo educativo que promova uma educação diferente através leituras, artes, cultura, esportes, ou afirmando os discursos oficiais.

É possível perceber nas entrelinhas, de todo o contexto histórico educacional, que mesmo o sistema de educação integral tem a ver com as metas que o Banco Mundial pretende atingir com relação ao Brasil. Como citado anteriormente, a educação integral tem duas conotações diferentes: ou é uma forma de domínio e controle social ou pode promover a resistência à ordem vigente, e nesse caso é preciso que gestores/as conscientes, críticos e formadores/as de opiniões desenvolvam um trabalho voltado para o exercício da autonomia e cidadania.

Não podemos nos iludir achando que o que vemos é algo que beneficia a sociedade, como o exemplo da educação integral, projetado inicialmente visando o melhor para a sociedade ou a centralização do “poder”. As intencionalidades da elite se fazem presentes estando em “jogo”, na maioria das esferas.

Conhecer a história nos faz refletir e repensar sobre o papel dos governantes, mas também serve para nós enquanto educadores, estarmos sempre pesquisando e conhecendo as reais intenções para que nossa ação educativa não venha a ser um meio de “alienação”, ou confirmação dessas ações repreensoras e opressoras. Ou seja, os repasses sendo feitos diretamente pela secretaria de educação, tratando todas as Unidades Escolas como “iguais”, os gestores sem nenhuma autonomia, certas atitudes sendo tomadas no coletivo das escolas são tomados em gabinetes, por pessoas em cargos comissionados totalmente fora do contexto escolar que vivenciamos. As determinações, sendo aplicadas como “leis” que não devem ser questionadas e nem sequer discutidas, até mesmo na aplicação financeira adquirindo dentro das escolas e os gestores, em sua maioria, reproduzindo em seus relatórios muito bem elaborados, retratando uma realidade que não acontece na prática, bem distante das vivências nas escolas que se encontram em situação de verdadeiro caos.

As relações entre gestão e docentes, docentes e discentes, discentes e gestão, gestão e comunidade escolar, são elementos fundamentais para o andamento de uma escola em que a visão de mudanças esteja realmente presente tendo consciência dessa história e das intenções pelas quais foram criadas. É

preciso que se tenha tal conhecimento para assumirmos atitudes que gerem emancipação, cidadania, trabalho coletivo socialização das potencialidades como forma de incentivar e investir em cada sujeito que faz parte da construção dessa história na atualidade. Assim como, olhar para cada educando e apostar nas suas potencialidades, pois todos têm condições de ser agente participante sendo um/uma cidadão/ã conforme proposta de Gramsci.

Todo este contexto, envolvendo gestões equivocadas, remete-nos ao fato de que boas idéias, como a implementação de escolas de educação em período integral, podem correr o risco de não atingir seus objetivos se apenas o foco politiquês estiver presente nas gestões. É necessário que o desejo de fazer a diferença na gestão indo “além” de sua função, que esta nem sempre está definida com clareza.

Ortega y Gasset (1944), na introdução ao livro de *Dilthey-Teorias das concepções do mundo*, afirma:

Adverte-nos de que muitas pessoas não conseguem desenvolver uma consciência da época histórica que lhes tocou viver, das chaves que nos permitem entender os problemas do presente como elementos de um processo histórico, no qual a possibilidade de compreender os problemas atuais depende de nossa capacidade para reconstruir o processo que os gerou, buscando no passado as raízes de onde procedem (*In: ESTEVE, 2004, p. 24*).

O desenvolvimento da gestão democrática nas escolas poderia estar em discussão, se possível diariamente, para se ter a possibilidade de compreender todo o processo educacional, pois as manipulações estão presentes nas ações educacionais e nas políticas públicas. Podemos evidenciar que Gramsci combatia e repudiava todo o tipo de “totalitarismo”, e lutava para despertar toda a consciência desde os trabalhadores de fábricas, camponeses, educacionais e todas as conjunturas históricas. Assim, suas contribuições se fazem presentes nos dias atuais.

As divergências educacionais e políticas, que sempre estiveram presentes no decorrer histórico, em cada gestão, seja ela educacional ou política quando é assumida por outra, não levam em conta o que anteriormente foi desenvolvido, tornando-se inválidas. Ou seja, o que queremos elencar é que não se dá continuidade ao trabalho de gestão: sempre se volta à estaca zero, não

considerando o que transitava naquele momento específico.

Segundo Almeida (2003, p. 34), “as políticas neoliberais e as situações de individualismo, a banalização do discurso, a inversão de valores”, entre outras abordagens, fazem-se presentes no cotidiano de toda a comunidade, e sua interferência na realidade. Todas as contrariedades presentes nos mais diversos setores da comunidade, também permeiam o interior das escolas refletindo-se para seu exterior, ou até mesmo ao contrário, as contradições mercadológicas são refletidas dentro da escola. Pois, ter uma visão “panorâmica” se faz necessário para compreender as condições, configurações que estão presentes ou que já estiveram.

Schlesener (2010), inicia seu livro com uma apresentação muito interessante e que vem “ao encontro” ao tema que estamos abordando sobre “A política e a gestão”, que dizem respeito à tomada de decisões, efetivando lógicas de ação comprometidas com ideologias e projetos sociais que, muitas vezes, são antagônicas e só podem ser compreendidas de forma rigorosa quando analisadas historicamente (p. 9).

Configura-se como desafio frente à gestão educacional em diferentes contextos históricos, as tomadas de decisões e mediações, que nem sempre chegam à realidade das salas de aula, ficando somente em gabinetes fechados, não atendendo os problemas da comunidade. No panorama educacional, as raízes ainda permanecem no autoritarismo, nos documentos oficiais, nas teorias maravilhosas, porém na prática, as coisas tomam proporções bem diferentes. Onde gestores tornam “suas” escolas como um “canteiro de fábrica”, quanto mais produtos produzirem, maior sua porcentagem salarial (conforme o número de alunos nas escolas, maiores são os percentuais em seus salários, dos diretores ou gestores), mais verbas são destinadas para “suas” escolas, portanto podemos evidenciar então, que há “brigas” para ocuparem um cargo de gestão, em que os alunos acabam se tornando mais uma vez um “produto”.

As atribuições para uma escola em tempo integral são ainda discutidas e elencadas principalmente em tempo de campanhas eleitorais, onde se retomam os velhos discursos. Mas nem sempre os gestores e toda a equipe pedagógica estão realmente preparados para enfrentarem essa tarefa tão importante. Não se trata simplesmente de jogar os educandos dentro de uma escola às 7 horas da manhã e retirá-los às 17h30, o planejamento é, segundo “Silva” (2001), “a formação continuada,” e se fazem necessários e imprescindíveis, em cada comunidade, com o

gerenciamento das ações pré-estabelecidas pelas equipes de trabalho, estejam amparadas com os anseios da comunidade e a função da escola.

Mas que formação seria necessária para “suprir” as reais condições encontradas em cada escola, em cada comunidade? E os “formadores” seriam vinculados a quem? ou a serviço de quem? Essas indagações vêm à tona com problemas enfrentados na gestão pública, que tem “leis” que determinam uma formação continuada, porém os formadores continuam sendo escolhidos conforme o partido que está à frente da administração política. As reais condições de cada comunidade que são enfrentadas diariamente pelos professores e gestores que em sua maioria também exercem um cargo de indicação (no caso, de gestor), e a formação ficaria com os discursos de um lado e as realidades em sala de aula de outro, a visão seria limitada e não, panorâmica. E mesmo a gestão sendo escolhida democraticamente está vinculada aos mecanismos da gestão administrativa, ligada à gestão partidária.

Apresenta-se nos relatórios que a formação continuada é uma das prioridades da educação municipal, porém continuação do quê? dos domínios e ideologias políticas? Quais as condições reais que são postas para um profissional que tem em média quarenta e cinco minutos para realizar todos os trabalhos em sua sala de aula, atendendo por classe em torno de quarenta alunos, nas mais diversas condições e contradições, que em sua maioria nem os gestores têm conhecimento suficiente do que é uma formação, para gerir as duplicações de uma escola, que se apresenta como solução dos problemas, em outros, como início. Segundo afirma Almeida:

[...] desde a Segunda Guerra Mundial, o mundo vem sofrendo um reajuste econômico-político. As transformações que vem ocorrendo no mundo são evidentes, todas as nações tiveram novos desafios, pois surgia a globalização, ocorrendo intensas transformações no mundo do capitalismo, os diversos setores tiveram que se adequar às novas realidades, agora não mais local ou regional e sim, global (ALMEIDA, 2003, p. 33).

Pois as exigências de se manter dentro da concorrência foram grandes em todos os setores.

As disparidades e os interesses que determinam as tomadas de decisões e os rumos que são tomados vêm de interesses individuais ou coletivos, influenciam,

dominam e articulam para seus benefícios, mas à sombra dessas, ficam uma parte da população que luta pela sobrevivência diária.

Os problemas concretos de uma gestão são colocados de forma transparente, para que sejam conhecidos por todos de sua comunidade, ou somente colocados de forma superficial, não deixando transparecer os reais problemas enfrentados? Que modelo de “verdade” é utilizada e como se determina a “verdade” e as relações de suas práticas nos discursos das “relações do poder”? Que relação de poder se estabelece em volta da gestão escolar? Que peso tem a placa onde demarca a sala do gestor, a centralidade espacial da sua sala, as atitudes de comportamento referente a visitas externas? Ou, a mudança em seu tom de voz conforme o público que este se dirige, a sua posição quando cobrado sobre atitudes que beneficie (algo, alguém, etc.)? Dessa forma, Schlesener (2010) afirma que “as relações de poder se constroem e se mantêm não apenas pela força econômica, embora estejam na base de todas as outras relações. A força (do capital) assume também a forma de aculturação: ela destrói experiências históricas de um povo” (2010, p. 9).

Houve maior valorização dos trabalhadores com escolaridade básica e formação técnica específica, as escolas e universidades se tornam empresa de conhecimento, com interesses voltados para o capitalismo. As crises econômicas e sociais provocadas pela globalização e pelas políticas neoliberais favoreceram o aparecimento de novas propostas políticas, presidentes ligados a partidos que se posicionavam como de esquerda, essas ações políticas reforçam seus interesses.

Neste contexto, produziu-se uma alteração drástica de todo o quadro da economia, a reviravolta comercial, tecnológica mundial, multiplicando as filiais de suas empresas, proporcionado às grandes corporações um enorme poder de barganha, impondo suas regras, tecendo suas armadilhas que ainda nos dias atuais, seus vestígios são evidentes. Uma das grandes parceiras é a mídia, que sempre esteve presente ao lado dos poderosos, sendo mais um instrumento manipulador de seus interesses, transformando-a em uma atividade especulativa sem precedentes.

A democracia neoliberal, com sua ideia de mercado, em vez de cidadãos, produz consumidores, em vez de comunidades, produz *shoppings centers*. O que sobra é uma sociedade atomizada, de pessoas sem compromisso, desmoralizadas e socialmente impotentes. Em suma, o neoliberalismo é o inimigo primeiro e imediato da verdadeira democracia participativa, não apenas nos Estados Unidos, mas em

todo o planeta, e assim continuará num futuro previsível.

Mészáros (2005) coloca que: “Pela crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos, a educação vai se constituindo mais no discurso neoliberal, do que na sua premissa política, social e histórica” (p. 16), pois neste modelo esmagador que se instalou, um de seus objetos é o enfraquecimento das escolas públicas e suas fragilidades são construídas. Em princípio, os gestores públicos municipais deveriam “prestar” e não “manipular” os orçamentos destinados para a educação e que fossem realmente aplicados, em que as comunidades estivessem presentes desde as prestações de contas, construção do Projeto Político, eleições de gestores, administração das finanças, enfim, que a comunidade estivesse dentro da escola e a escola dentro da comunidade, entendendo todos os passos, não aceitando as condições impostas.

Os gestores ainda veem as escolas como empresas e os estudantes como seus empregados. As condições de estar gerindo uma escola com certo número de alunos, reflete em condições salariais, mas “suporte técnico”. Assim o aluno passa a ser um mero instrumento de ganho e lucro, pois a quantidade reverte em benefícios próprios. Nessa perspectiva, Monlevade (2001) coloca que:

[...] como defensores da minimização da ação do Estado, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade da regulação do capital e do trabalho, considerando as políticas públicas de ação social, como saúde, educação e assistência social, as principais responsáveis pela crise. Ao tomarem para si a responsabilidade pelos programas sociais, os governos geram mais receitas, suprindo-as com o aumento da carga tributária e encargos sociais (p. 24).

Esses fatores, tais como a minimização da ação do Estado, a redução das garantias sociais, a descentralização sem o devido repasse de recursos e as privatizações, contribuíram para a criação de movimentos sociais contra a doutrina neoliberal. A redução do papel do Estado, imposta pelas políticas de privatização e descentralização, reflete-se nas ações desses grupos e vai repercutir no estabelecimento do caráter descentralizador e participativo. Como decorrência, a legislação que normatiza a educação, traz a obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental para toda a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. Evidencia-se o aprofundamento da intervenção desses organismos

nas políticas educacionais em particular, sob forte impacto de diagnósticos, relatórios e receitas, formulados no âmbito de órgãos multilaterais de financiamento. Pois, de acordo com Mészáros (2005), “o enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo” (p. 16).

No bojo dos estudos e propostas elaborados por esses organismos, evidencia-se a defesa da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos. Assim, o Brasil assumiu a responsabilidade de assegurar a sua população o direito à educação- compromisso reafirmado e ampliado.

A descentralização do ensino, trazendo modificação na educação do país, definindo o município como ente federativo autônomo na questão da formulação e da gestão da política educacional, gerou o Sistema Municipal do Ensino. Essas medidas de ordem legal definiram também o regime de colaboração e parceria entre a União, os Estados e Municípios. Todavia, sendo o Brasil um país de grande desigualdade, com municípios ainda sem autossuficiência, a municipalização encontrou sérios entraves pela falta de recursos financeiros, o despreparo de uma gestão pública que tivessem a compreensão da dinâmica do processo de gestão, ainda se faz presente em vários contextos e as influências dos “agentes políticos”.

3.4 Desafios da gestão escolar

A história da educação nos mostra que essa situação perpassa os tempos sem perspectivas de mudança, pois a educação é uma das áreas em que, o que se absorve por um tempo, dura por toda sua existência, haja vista as dificuldades em se modificar parâmetros viciosos e ultrapassados no que concerne o modo educacional. As transformações que vêm ocorrendo em todos os setores das sociedades também estão presentes nas escolas, vivemos um processo de grandes mudanças. Bianchetti diz que o processo:

[...] elenca duas teorias que destaca uma é “a teoria do capital humano, essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do

mercado e a função da escola se reduz à formação de recursos humanos para a estrutura de produção. E a segunda “teoria das decisões públicas”, com a conformação de uma estrutura educacional (1997, p. 93).

Vivemos constantes mudanças, e a mais significativa que se pode registrar é a do modo como vemos a realidade e de como dela participamos, estabelecendo sua construção. Em toda a sociedade observa-se o desenvolvimento da consciência e as mudanças de paradigmas.

Segundo Luck:

A expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação de dirigentes, surge, por conseguinte, em substituição a “administração educacional”, para representar não apenas novas ideias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo (LUCK, 2007, p. 4).

No entanto, a importância de conhecer não somente as ações, o produto final, mas o processo da trajetória de todo um trabalho diário, onde a gestora, juntamente com seus membros, articulam e exercem funções fundamentais para o processo educativo. Salienta-se que:

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender as necessidades e interesses de pessoas e grupos. A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, na qual, além de se realizar e exercer sua ação, está sujeita às condições existentes de ordem econômica, política e social. Assim, os elementos relacionados à administração e à escola devem ser examinados à luz da organização e funcionamento da sociedade (PARO, 2000, p. 54).

Quando o autor coloca na citação que a “atividade administrativa se dá em condições históricas determinadas para atender as necessidades de pessoas e grupos”, é possível perceber que as gestoras que fizeram e fazem parte da história do CAIC, deixam clarificadas em suas ações a importância disso, tendo em vista o trabalho desenvolvido nestes educandários. O CAIC abrange bairros empobrecidos, atingindo famílias com necessidades que precisam ser supridas. A preocupação com a realidade social-econômica e cultural faz parte dos planejamentos e cronograma de atividades do CAIC. Os diversos cursos oferecidos visam à

profissionalização e uma forma de incrementar a renda familiar, proporcionando assim um melhor suporte às crianças atendidas e o exercício pleno da cidadania. Todos os Programas e subprogramas desenvolvidos visam o atendimento integral de crianças e adolescentes, estendendo para as famílias e comunidade em geral.

É assegurado proteção e apoio integral à criança e ao adolescente, conforme dispõe o Art. 3º. do Estatuto da Criança e do Adolescente:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais e inerentes à pessoa humana, sem o prejuízo da proteção integral de que se trata esta lei, assegurando-lhes, por lei, ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (ARTIGO 03 - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990, p. 2).

Tendo como base esse artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente, torna-se mais evidente a importância de acompanhar o percurso histórico que vem sendo vivenciado nesses dezoito anos da existência do CAIC Irmã Dulce. através de desafios de superação, constituindo instrumentos para o desenvolvimento e integração de suas comunidades, as medidas que foram tomadas pelas gestoras deixaram suas marcas na vida dos alunos, família, comunidade, construindo assim um trabalho educativo que repercute nas ações sociais na cidade de Lages, proporcionando a cidadania de todos os que de uma forma ou de outra, estão inseridos nos programas e subprogramas oferecidos pelo CAIC.

Nem sempre a gestão está preparada para as transformações que se fazem presente, sendo visível nas salas de aula os anseios diferentes, que não submetem a permanecer o tempo olhando para a cabeça do colega da frente, uma geração que vivencia mudanças tecnológicas e se depara em copiar, copiar, com uma estrutura que pouco atraente, em cada comunidade as realidades se diferem, os conflitos são inevitáveis e a escola deixa de realizar sua função. As desigualdades sociais que predominam nas comunidades, necessidades de trabalho, estagnação social, violência, ruas atraentes, que tomam destaque nas vidas do educando gerando desinteresse e desmotivação. Realidades intrigantes e inquietantes, a escola mais do que nunca passa por grande transição, precisa desenvolver suas ações que despertem o gosto por estar na escola e ao mesmo tempo aprender, e ensinar, estabelecendo alianças. Conseqüentemente há necessidade dos desafios de uma

gestão estar atenta ao processo de desenvolvimento de uma nova estrutura escolar, onde seus olhos devem voltar-se para os anseios da comunidade interna como externa, exercendo conscientemente o seu papel, direcionando uma nova estruturação de educação que esteja em constante movimento, juntamente com os segmentos da comunidade de está inserida.

É preciso que se tenha espaço para conflitos existenciais, onde vidas humanas se constroem, na convivência com inteligências múltiplas, bem como, as buscas de realizações de vidas não podem circunscrever-se em torno de alguns conteúdos pré-programados, porque a verdade é que, nessa escola, não havendo separação entre escola e mundo exterior, pois os conteúdos dessas duas realidades são os mesmos e na prática. Todavia, os conhecimentos somente valem se resolverem problemas, forem úteis e tiverem sido transformados em conhecimento para o sujeito.

Assim como, quer-se uma nova forma de olhar e interpretar o cotidiano, que incorpore a diversidade como parte do processo de construção de conhecimentos. Criar condições para a livre expressão do educando, para que ele revele o que sabe e o que ainda não sabe, pois não significa apenas abrir espaço para que ele ouse. É preciso que o gestor tenha espaço para ousar, e coragem para sair dos limites do já conhecido e se confrontar com seus próprios desconhecidos. É fundamental abrir mão do seguro caminho das certezas aprendidas e lançar-se no desafiador e envolvente mar de conhecimentos, outro modelo de escola. Dessa forma:

É importante construir uma escola que seja um espaço onde se formam as crianças e os jovens para serem construtores ativos da sociedade na qual vivem e exercem sua cidadania. Isto exige uma prática educativa participativa e dialógica, que trabalhe a relação prática-teoria-prática (OFICINAS PEDAGÓGICAS DE DIREITOS HUMANOS, 1999, p. 109).

Portanto, é essencial que o gestor procure conhecer suas comunidades, expectativas, cultura, as características e problemas do seu entorno, de suas necessidades, refletindo permanentemente sobre sua prática, buscando meios de aperfeiçoá-la com clareza e objetivos, quanto ao seu trabalho desenvolvido que integram ao projeto pedagógico das instituições escolares, construindo na coletividade e superando as dificuldades encontradas.

Os espaços democráticos e a participação política do operário neste

contexto, deram-se na seguinte forma, de acordo com Schlessner (2010).

A democracia moderna, a democracia de massas, a adoção dos direitos políticos são frutos da luta da social-democracia pela participação política do operário. A democracia moderna, assim, não foi fruto do movimento liberal. Pois o Estado liberal clássico além de não ser democrático, visto pelo prisma da participação universal, entrou em profunda crise exatamente pela sua ampliação progressiva em direção ao sufrágio universal (2010, p. 81).

A construção de um espaço democrático torna-se uma tarefa indispensável para a construção de uma sociedade em que essa “democracia”, possa ser vivenciada plenamente na escola, expandida no decorrer de todas as vivências. A participação de todos os integrantes da escola muito contribui para uma ampliação de seus seguimentos educacionais.

4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

O moderno príncipe deve e não pode deixar de ser o anunciador e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa, de resto, criar um terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna (GRAMSCI, 2000, p. 18).

Este capítulo traz reflexões sobre a contextualização da política de gestão educacional, que, dentre outros tópicos, explora a questão de ser ou estar gestor, no sentido de fortalecer o entendimento desta temática, assim contribuindo para que as respostas obtidas encontrem respaldo nas palavras de autores que tenham afinidades com este tema.

Do mesmo modo, o presente capítulo analisa as respostas obtidas a partir da aplicação de questionários e entrevistas realizadas junto dos gestores do CAICID no período de 1993 a 2012. Os dados obtidos estão ordenados, estruturados e significados. O processo, sequencialmente, consiste na transformação dos dados coletados em conclusões e/ou lições úteis e credíveis, procurando tendências, diferenças e variações nas informações.

Na sequência, são elencadas as perguntas aplicadas aos questionários e entrevistas, com seus respectivos gráficos para a facilitação da compreensão visual e, como etapa final, apresentaremos a análise propriamente dita.

Os debates e as circunstâncias históricas de cada período vivenciado diferem de um contexto e de outro, porém, marcas são deixadas, apresentando-se de diversas formas, ou até mesmo permanecendo ocultas, porém nunca deixando

de agir com suas articulações ideológicas, políticas, econômicas e educacionais. A necessidade de uma política voltada para a gestão, sendo ela administrativa ou escolar, política ou econômica, ainda continua viva nos anseios das comunidades.

Este “anunciador e organizador de uma reforma intelectual” que a epigrafe nos coloca, se faz mais que necessário em nossas realidades, pois o abandono de varias instituições, em que a participação desse seria de sua função, não é anunciada e nem sequer organizada. E as possibilidades de a criação de um “terreno para um novo desenvolvimento da vontade”, só é propiciado quando o desenvolvimento de interesses particulares são almejados. Entendemos que a preparação de um “terreno” só acontece quando há vontade de se cultivar algo, Como sou advinda do campo, a sabedoria adquirida neste local ainda estão presentes em minhas ações e fazem parte de minhas raízes, quando o agricultor esta disposto a preparar o terreno este cerca-o de vários cuidados imprescindíveis para o sucesso, mesmo não sabendo o resultado de sua produção e, ao mesmo tempo este se dispôs ao cultivo, onde passa dias e horas para preparar, observa os intempéries do tempo, a época, enfim tem vários cuidados para a preparação, mas tem a convicção de que a colheita vai superar a anterior e assim acontece ano a ano. Esperamos que o “príncipe moderno” possa ser o “anunciador e organizador” deste terreno, que tenha os cuidados advindos de experiências riquíssimas, e que cada colheita seja superada pela anterior, mesmo tendo ações inesperadas.

De que maneiras são propiciadas estes movimentos de “ser humano” em uma sociedade que busca cada vez seus interesses, e que foram e são arrancadas essa denominação de nosso conceito, pois o que vivenciamos é cada vez mais a degradação humana, onde os valores da comunidade estão enraizados no “poder” e não no “ser”, na teoria e não na pratica.

As mudanças só acontecem a partir da história que está sendo construída, pois no ato de olhar o passado projeta-se para o futuro, procurando melhorá-lo. Nesta direção, Gomes destaca o seguinte neste sentido:

As definições para o futuro envolvem um amplo mapeamento da realidade, inter-relacionando os diferentes aspectos educacionais e a ponderação das alternativas que se pode seguir, com as perspectivas vantagens e limitações. O estudo das alternativas, porém, precisa ser conduzido com uma visão clara da realidade do País, e essa visão não pode ser provinciana (2002, p. 9).

Esse amplo mapeamento só acontecerá quando nossa visão estiver voltada

para as realidades sociais que são desenvolvida na trama das relações, sendo que é nela que se adquire suas particularidades juntamente com a significação específica e suas limitações.

Quando mencionamos a palavra “mudança”, esta trás consigo uma carga dolorosa, pois o ser humano tende a tornar-se acomodado com as situações e circunstâncias, e quando são desafiados a(s) mudança(s) a resistência se apresenta, como constata a afirmação abaixo:

As complexidades e exigências de uma sociedade moderna, nas ultimas décadas do séculos XX e inicio do XXI, e suas propostas educacionais vem a partir de reformas inovadoras, como forma de redimir as contradições encontradas nas distintas realidades .

Precisamos conhecer também o significado dos conceitos: administração e gestão escolar, assim como suas transformações nesse processo histórico. O autor a seguir, faz-nos refletir sobre esse início de mudança:

Há uma postura autoritária que reflete o *modus vivendi* da sociedade brasileira; outra democrática, que ensaia ainda seus primeiros passos e, como todas as práticas inaugurais, cheia de ilusões ingênuas sobre seu próprio poder de mudança (TORRES, 2000, p. 61).

Nesse jogo pelo poder, a democracia tão almejada, onde os cidadãos deveriam estar lutando pela garantia dos direitos e suprir as necessidades reais da educação, partindo dos interesses dos que estão na base: educandos, pais, famílias, comunidade escolar, ficam de lado, pois as decisões finais quem tem garantido é a elite. O autor Monlevade coloca a importância do processo educativo no exercício da cidadania e democracia através da escola:

Se nela participarem ativamente os segmentos, educadores, educandos e seus responsáveis, se as decisões forem amadurecidas em discussões e tomadas em coletivo, teremos uma escola democrática. Ao contrário, se ali se cumprem e se dão ordens, se a escola é uma estrutura de passagem de circuito do poder que nasce nos Executivos e passa pela escola até o cidadão, continuamos a ter uma escola autoritária, hierárquica, submissa, estéril, obediente (MONLEVADE, 2001 p. 38).

Portanto, esta é a grande necessidade de se envolver politicamente nas decisões e exercer a cidadania, fazendo valer a democracia. Quanto mais os pais

estiverem envolvidos nas decisões da escola, ajudando a decidir as verdadeiras prioridades na escola e processo educativo, menos a elite educacional poderá interferir. As relações democráticas que em certas situações tornam-se ilusórias segundo Saviani (2000, p. 36) justifica um processo de tentativa de ajustes da educação: quando uma vara está torta ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta (ALTHUSSER, 1977, p. 136-8). É preciso curvá-la para o lado oposto. Nesta mesma ocasião, afirma Saviani (2000, p. 36): quanto mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola e de como, quanto menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. A preparação dos educandos, onde descubram a sua real capacidade de perceber o mundo em que vivem. (se vive com violência o que a escola pode fazer para amenizar este problema, pois os alunos estão presentes na escola e na comunidade que está inserido, assim também como outros fatores relevantes de sua comunidade).

A ação do gestor mostra-se, igualmente, fundamental na constituição das relações e ações que constitui o “tecido” sócio institucional no qual o educando está inserido. Coordenando, organizando e gerenciando as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnico-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade.

As definições trazem em si uma carga histórica que a fazem ser melhor ou pior, ser gestor ou diretor? Quando se fala em Gestão Escolar, vislumbra-se a que se diz democrática, participativa, coerente com a proposta de cidadão crítico que se deseja constituir, porém é verdadeiro também, que ela não é totalmente plena, pois esbarra diversos entraves. O “sistema” ainda não deixa a escola e seus participantes livres para poder decidir sua aplicação, mas tem um caminho certo de socialização de todas as comunidades, tanto dentro como fora da escola.

Já quando se fala em direção tem a ideia do que é fechado em si. O diretor, politicamente escolhido e historicamente representante da classe dominante, pois sempre quem geriu as formas de ensino, os mosteiros, as escolas, foram quem detinham o poder, se não somente o financeiro, mas o poder do conhecimento formal, sem dúvida, faz valer as ideias prontas que se dão por adequadas a todo

quadro educacional de forma generalista.

Os desafios de quem está à frente desse trabalho é o gestor, que tem a função de compreender todo o cenário escolar, participando dele, percebendo e projetando ações e resultados futuros, pois, conforme Ferreira:

Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana [...] é um termo que, historicamente vem se afirmando no âmbito da administração da educação e no estudo das instituições e organizações, incluindo as educacionais, como sinônimo de administração que se instala no mundo pensante com um sentido mais dinâmico, traduzindo movimento, ação, mobilização, articulação (2008, p. 306-307).

O gestor, ao desenvolver seu trabalho, busca também se envolver com os profissionais de forma a conseguir resultados coletivos. A qualidade e característica de um gestor está em sua liderança, na tomada de ações democráticas e flexíveis, devendo estar sempre aberto às novas ideias e convicto de que o respeito não se dá pela imposição, mas pelo reconhecimento de seus colaboradores, por acreditarem em suas propostas e ações. Mas sabemos que as ações não dependem somente da vontade do gestor, pois muitas vezes tem uma “autonomia mascarada”, submetendo-se a uma lei maior, havendo assim contradições entre o seu querer e o que lhe é imposto, precisando ser flexível para saber conciliar as situações, conforme o autor coloca:

A adoção dos mecanismos gerenciais da administração capitalista na escola repercute de forma especialmente singular é precisamente no papel desempenhado pelo diretor escolar, que passa a assumir, nesse processo, posição bastante contraditória, já que tem de exercer duas ordens de funções, em princípio, inconciliáveis: como educador ele precisa cuidar da busca dos objetos educacionais da escola; como gerente e responsável último pela instituição escolar, têm de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino (PARO, 1986, p. 133).

Muitas das determinações voltadas para o setor educacional tiveram reflexos

nas escolas cuja prática busca atender os interesses desse sistema opressor e desigual. E como desenvolver a função de uma gestão, superando as adversidades encontradas em cada circunstância. As escolas apresentam-se como se o espaço escolar fosse uma empresa, devido aos moldes neoliberais capitalistas.

As relações e limitações que compõem a gestão escolar e suas *práxis* são determinadas através das condições de trabalho e as estruturas de cada comunidade escolar que sejam articuladas com projeto político-pedagógico da escola, garantindo a vivência escolar de alunos/as, professores, família e comunidade em exercício pleno de cidadania. O gestor que compartilha com a comunidade escolar e busca a participação dos pais nas decisões, onde a democracia se faz presente, as ações tornam-se mais significativas e fundamentais. A escola sendo constituída por elementos que proporcionem a democracia e o vínculo entre comunidade e escola. Neste trabalho interligado a participação na construção do PPP é essencial, não sendo apenas um documento informativo aos pais, mas o processo de ligação entre comunidade e escola, devido à participação ativa na elaboração, avaliação, e sistematização das ações, visando às prioridades que possam beneficiar a todos, diante de ações democráticas.

Numa política educacional dessa forma deve democratizar as relações existentes na escola visando uma gestão compartilhada onde o poder e a autonomia não estejam concentrados, mas partilhado num conjunto de responsabilidades promovendo o exercício da autonomia, cidadania e participação comunitária. Um trabalho educativo, tendo esse direcionamento, propiciará a formação de sujeitos críticos, autônomos e condições necessárias para participarem coletivamente em uma sociedade democrática.

A democracia está também presente através de eleições nas escolas, e não quando alguém é nomeado para assumir uma escola. Quando a comunidade escolar escolhe seu gestor através de uma eleição, terá mais autonomia com relação às ações do eleito, pois é a comunidade escolar que está mais próxima das ações dos profissionais de educação, tendo contato direto no dia a dia. Para isso, é necessário que o gestor já faça parte da comunidade escolar devido ao trabalho já prestado enquanto educador/a e professor/a. Pois somente quem começa da base, da prática educativa em sala de aula saberá as reais necessidades ao assumir o cargo de gestor/a.

E sendo um processo de escolha através de eleição com a participação da

comunidade escolar, a comunidade terá autonomia também nas decisões, pois participou de todo o processo. Implica em um compromisso com a educação pública que vai além de interesses políticos partidários imediatos. É um engajamento político, cujo objetivo maior está no desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social.

Cabe apontar que se faz necessário uma continuidade dos trabalhos desenvolvidos por gestores anteriores para que o trabalho não seja fragmentado. A superação de contestações políticas implicam dentro do espaço escolar, fazendo marcante, a oposição de um lado e a situação de outro, o que foi realizado anteriormente é deixado de lado e toma-se como algo sem importância. Não valorizando as ações anteriormente a fragmentação do trabalho desenvolvido, poderá deixar de existir se houver consciência de que o se produziu foi no coletivo dando continuidade e mesmo inovando na medida que as necessidades vão surgindo.

À medida que o gestor vai vivenciando sua prática, vai se capacitando. Essa é a melhor forma de adquirir o conhecimento, vivenciando e se aperfeiçoando a partir das descobertas que faz e na troca de experiências com seus/suas colaboradores. Muitos gestores quando são indicados/as não têm muitas vezes, a prática e a vivência de sala de aula ou de atuar em comunidade.

Há situações em que a pessoa não possui ou não desenvolve capacidades para atuar em sala de aula junto às crianças ou então, por indicação política assume uma gestão sem ao menos saber o real significado de tal cargo. Se não sabe muitas vezes se relacionar num pequeno grupo, quem garante que saberá desenvolver um trabalho de gestão que envolve toda uma comunidade? Em muitos casos, quem oferece um curso de capacitação também não tem esse convívio comunitário e uma vivência de democracia, autonomia e elementos fundamentais numa gestão. A maior capacitação e formação estão na prática e na vivência de quem desenvolve um trabalho efetivo numa comunidade escolar, e passa a gerir uma escola por ser eleito devido propostas que realmente vão de encontro às necessidades que percebe fazerem parte da realidade da comunidade escolar.

A democracia, por ser um processo a ser percorrido através de ações, posturas, torna-se um processo lento, pois envolve a conscientização para gerar a participação. Dessa forma, caminhar em passos lentos, buscando acertar o caminho, pode até tornar-se um pouco mais demorado, sendo essa a maior

dificuldade, no entanto, são caminhos relevantes para a conquista da cidadania e emancipação comunitária e social, preparando o aluno para viver em e na sociedade, e principalmente, sendo agente de transformação social. As necessidades por uma busca pela melhoria do processo educacional a partir da transformação da gestão democrática da escola pública.

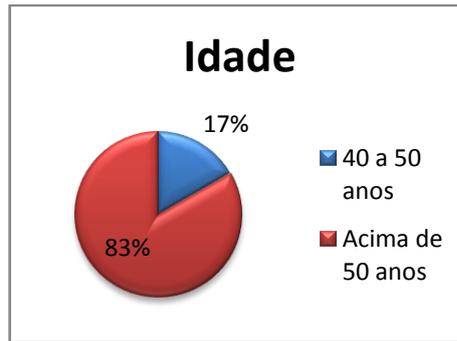
Os problemas concretos de uma gestão são colocados de forma transparente, para que sejam conhecidos por todos de sua comunidade, ou somente colocados de forma superficial, não deixando transparecer os reais problemas enfrentados? Que modelo de “verdade” é utilizada e como se determina a “verdade” e as relações de suas práticas nos discursos das “relações do poder”? Que relação de poder se estabelece em volta da gestão escolar? Que peso tem a placa onde demarca a sala do gestor, a centralidade espacial da sua sala, as atitudes de comportamento referente a visitas externas? Ou, a mudança em seu tom de voz conforme o público que este se dirige, a sua posição quando cobrado sobre atitudes que beneficie (algo, alguém etc.)?

Após essas considerações, abordaremos o questionário e as entrevistas aplicadas procurando destacar o perfil dos entrevistados.

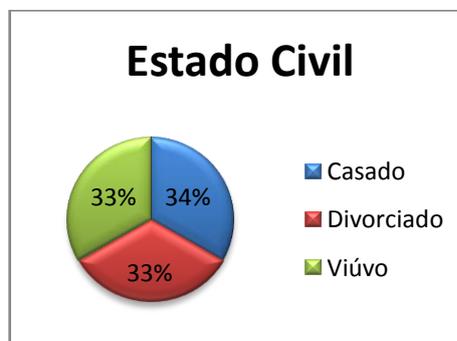
4.1 Perfis dos sujeitos da pesquisa

Conforme já citado anteriormente, os dados obtidos nesta pesquisa são resultados dos questionários e entrevistas semiestruturados, aplicados aos gestores gerais que estiveram e/ou que ainda estão à frente do CAICID (1993-2012).

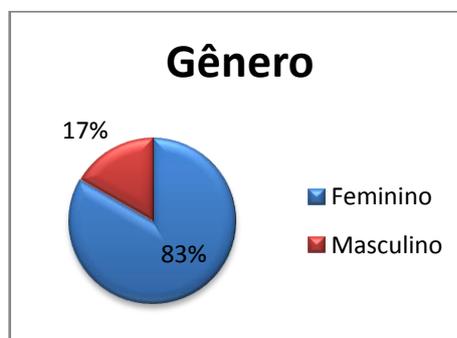
Observou-se que estiveram à frente desta instituição de ensino, no período referendado, seis gestores gerais, salientando-se que um deles, mesmo contatado e afirmando que iria enviar o material solicitado, e sua demora o fez até na finalização do trabalho. Para que possamos traçar os perfis dos entrevistados, a seguir seguem os dados que os evidenciam.



Enquanto ao critério de idade, conforme aponta o gráfico acima, a maioria dos respondentes teve idade superior a 50 (cinquenta) anos, o que indica serem estes portadores de experiências únicas em sua trajetória de existência humana.

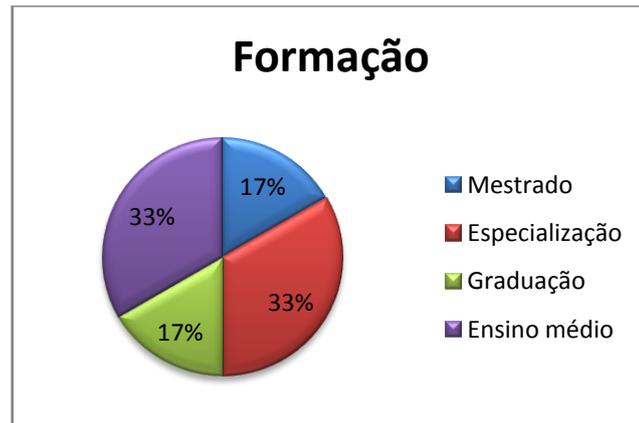


Os estados civis apontados foram variados e evidenciam três situações: casados, divorciados e viúvo. Desse modo, o estado civil não aponta para uma categoria em especial, mas proporcionalmente se observa que as categorias de casado, separado e viúvo aparecem em condições de igualdade em termos percentuais.



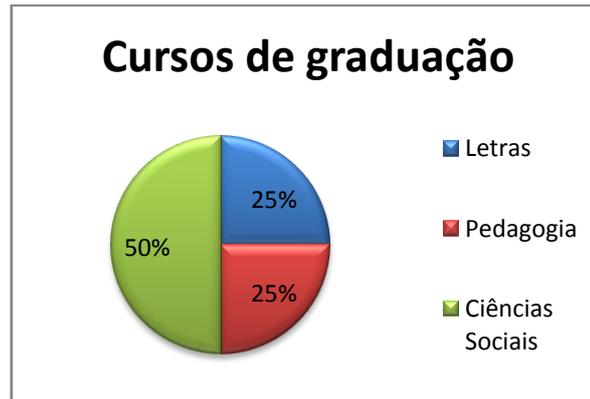
No tocante ao gênero, constatou-se que, dentre os cinco gestores que participaram desta pesquisa, 80% (oitenta por cento) deles pertencem ao sexo

feminino e 20% (vinte por cento) ao sexo masculino, deixando transparecer que mais gestoras do que gestores estiveram à frente do CAICID no período analisado. Isso vem confirmar a teoria de que tanto o magistério e a gestão são compostos, em grande maioria, por profissionais do sexo feminino.



Quanto ao nível de escolaridade (formação), o gráfico nos indica que a formação dos gestores gerais foram bastante variados, pois evidencia que 17% possui o nível de mestrado, 33% possui o nível de especialização e 17% possui o nível de graduação, enquanto que 33% destes possuem o ensino médio. Salienta-se que um deles iniciou o curso de graduação porém, não deu andamento, mas registra-se aqui o último nível escolar devidamente protocolado.

Quanto à formação dos profissionais de educação, Moll (2012 *apud* Tardif 2002 p. 247-248) levanta uma questão bastante intrigante. Complementa este autor, que os cursos existentes estão fortemente marcados por um *modelo aplicacionista* que está baseado na racionalidade técnica, ou seja, teoria e prática são diferentes. Conclui que quando os estudantes se formam e vão trabalhar sozinhos nas escolas, aprendem seu ofício na prática e descobrem que os conteúdos veiculados na universidade nem sempre se aplicam na ação cotidiana. Para este autor, o grande problema deste modelo é que os conhecimentos veiculados na universidade fornecem uma falsa e idealizada representação dos saberes dos profissionais sobre a prática docente, além de desconsiderarem as crenças e as representações anteriores dos alunos a respeito do ensino.



As escolhas profissionais foram variadas. Três cursos foram mencionados, sendo estes voltados à área das ciências sociais. Ressalta-se que dois dos respondentes não possuíam em sua formação o curso de graduação e sim o ensino médio, dentre estes dois, apenas um havia iniciado o curso superior, não havendo concluído até o presente momento. Neste caso, salienta-se, que o curso em andamento é de medicina veterinária.

Moll (2012 P. 247) afirma que “o dispositivo Legal Brasileiro da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), estabelece que os professores que atuam nos diferentes níveis da educação devem ter formação de nível superior. Porém, a realidade é que ainda existe um grande contingente de profissionais sem a formação mínima exigida. E ainda que todos os professores em exercício já fossem portadores do título de licenciatura [...]”.



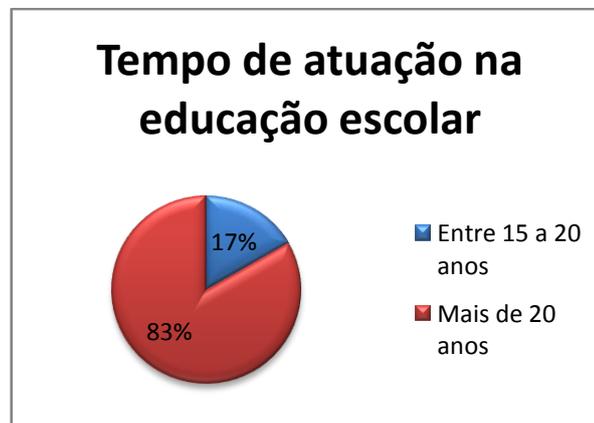
No que refere a instituição em que os cursos de graduação foram realizados 100% indicou como instituição responsável por sua formação a nível de graduação, a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

A instituição, em seu site oficial, afirma que sua finalidade se dá através do

ensino, da pesquisa e da extensão, e que propicia a formação humana e técnico-científica do cidadão, intervindo na região com propostas e respostas para o desenvolvimento regional sustentável nos aspectos econômicos, políticos, sociais, educacionais, culturais e ambientais. Como objetivos, pretende:

- Atender, com agilidade e eficiência, às demandas que lhe sejam feitas no ensino, através da formação de recursos humanos necessários ao processo de desenvolvimento da sociedade; na pesquisa diretamente comprometida com os projetos e programas regionais em operação e, ainda, na intervenção programada da extensão junto às comunidades da região.
- Manter a sua vocação institucional e colocar-se como mecanismo privilegiado de mediação e articulação entre o poder público e outras instituições públicas e privadas, de pesquisa, ciência, tecnologia e formação de recursos.
- Promover o intercâmbio científico e/ou cultural com instituições nacionais e internacionais.

Diante destas prerrogativas, entende-se do seu comprometimento para com a formação de seus alunos.

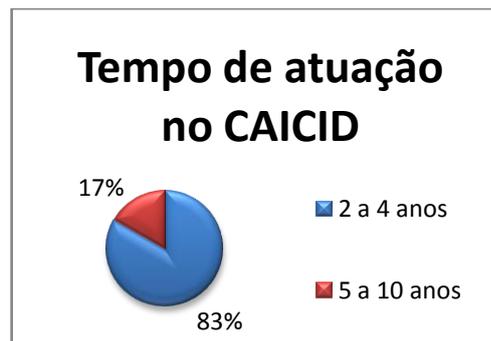


Referente o tempo de atuação na educação escolar, fica evidenciado tratar-se, na maioria, de profissionais de carreira com mais de vinte anos de atuação na educação, perfazendo um total de 80% (oitenta por cento). Os demais representam 20 % (vinte por cento) atuando na área de educação entre quinze e vinte anos. Salienta-se que o vínculo destes é proveniente de escolas municipais, estaduais e particulares.

Entendemos que o tempo dedicado a educação é relevante e fundamentamos essa escolha nos pensamentos de Paro (2007, p. 21) que afirma

que:

[...] A educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro; aprende-se a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para a sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais.



No quesito referente no tempo de atuação no CAICID enquanto gestores gerais, observa-se que houve uma variação superior no período mencionado entre dois e quatro anos, representando a maioria, e que apenas um deles permaneceu pelo período de oito anos.

Importante se faz observar que apenas o fator tempo a frente de uma instituição não é sinal de êxito, mas sim, o desempenho que cada um conseguiu a partir de suas ações praticas. Neste contexto, Paro (2010 p. 101-102 apud SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 260) reforça que:

Ao adquirir caráter meramente repetitivo, sem outro propósito que o de expansão do capital, a atividade do trabalhador, nas condições capitalistas de produção, transforma-se numa práxis burocratizada, que se constitui na degradação da práxis verdadeiramente humana.

A ideia de não nos tornarmos meros agentes reprodutores de modelos pré existentes, pensando e agindo em prol da coletividade é o que nos aproxima verdadeiramente da educação de qualidade.



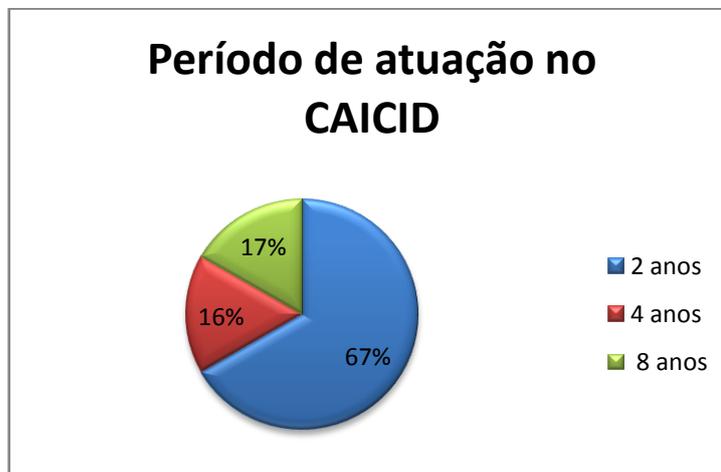
Questionados sobre a experiência na gestão escolar, constatamos que a maioria, dos gestores já havia atuado em gestão anteriormente, sendo que 50% dos gestores pesquisados têm entre quatro anos de experiência na gestão escolar. Isto demonstra que a maioria dos gestores escolares tem experiências do que seja estar na gestão de uma escola e, portanto, devem conhecer o andamento administrativo e pedagógico de uma escola e, com isso, podemos deduzir que eles conhecem bem os órgãos que a compõem.



Sobre a dedicação ao cargo, houve unanimidade nesta resposta. A carga horária exercida enquanto gestor foi correspondente a 40 horas semanais, ou oito horas diárias, de segunda a sexta-feira. Alguns dos respondentes colocaram que esse tempo seria considerado muito pouco diante do tamanho da instituição, o que os obrigava com frequência a levar trabalho para suas casas. Outros destinavam ainda seu tempo para trabalhar atividades em outras escolas, delegando as tarefas para cada setor específico.

De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases (lei 9394/96), a carga horária destinada aos profissionais da educação está compreendida entre o número de 10, 20 ou 40 horas/aula semanais. No entanto, existem movimentos para a redução da carga horária de todos os professores da Rede Municipal, alegando-se

que ela fere o princípio de autonomia das unidades da federação prevista na Constituição. Também argumentam que isto contribuiria com mais tempo para a formação continuada, planejamento de aulas e descanso.



Em sua maioria, como observado neste gráfico, os entrevistados disseram atuar como gestor do CAICID por um período de dois anos. Os períodos de quatro e oito anos foram citados em menor escala. A função de gerir essas especificidades estaria comprometida em tão pouco tempo de permanência, de acordo com alguns depoimentos.

Apesar de relevante esta observação, Moll (2012 p. 83) afirma que a escola de turno integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também torne-se integral e integrada, possibilitando a cada educando (a) e educador (a) os desafios e as condições para *descobrir-se, assumir-se e ser mais*.



A maioria dos gestores afirma desconhecer a forma de funcionamento de uma escola em tempo integral e, já os que afirmam conhecer, dizem estar oferecendo um serviço diferenciado em relação aos oferecidos na escola tradicional, o que leva a um maior envolvimento.

Além dos problemas graves enfrentados diariamente pela população mais empobrecida e as questões em torno desse projeto, ainda sendo desconhecida a função deste, como assumir uma função sem saber seu real papel de um gestor, o funcionamento e sua abrangência que em certos momentos foram restringidos por motivos adversos. Assim como a ampliação do tempo de permanência dos profissionais que fazem parte do andamento de uma escola, a gestão também deveria caminhar na mesma direção, ao gestor ampliando o conhecimento específico sobre o funcionamento desta instituição, assim como exige do professor para estar em sala de aula certos conhecimentos, o que exige de um gestor? Apenas ser filiado no mesmo partido político, a presença deste em reuniões partidárias já o habilitaria para estar na frente desta instituição? Alguns dos respondentes abordaram que conheciam o funcionamento de uma escola em tempo integral, mas não como sendo gestor e sim desenvolvendo atividades diversificadas no contexto da escola em tempo integral.

As condutas do conhecimento sobre o funcionamento de uma escola em tempo integral e as designações deste cargo não foram tratadas como deveriam ser.

Para Moll (2012 p. 106) é fundamental que o educador deste modelo de ensino esteja ciente de suas funções. E destaca:

A educação integral demanda que na escola sejam vivenciados sistemas de valores e construção do conhecimento. O desafio do educador é acompanhar a transformação dos alunos neste vivenciamento. Propor e defender uma sistema de valores subordinado à ética maior de respeito, solidariedade e cooperação é a missão do educador.

O tempo integral reitera Moll, como pode ser constatado nas diversas experiências levadas a efeito mundo afora e também no Brasil, permite organizar as atividades escolares segundo métodos adequados do ensinar e do aprender . O contexto escolar, especialmente o destinado às classes populares, tem de ser organizado e forte o suficiente para provocar no aluno uma verdadeira ruptura entre os esquemas mentais ditados por uma cultura prática, oral e visual em favor de uma cultura escrita e intelectualizada.



Perguntados se, no contexto, foram capacitados para entender o funcionamento de uma escola em tempo integral, 17% informaram que não, enquanto que 83% afirmaram que sim, houve capacitação, mas que nem sempre esta capacitação foi específica para gerir uma escola em tempo integral.

A capacitação para gerir uma escola em tempo integral foi realizada de forma específica somente para dois gestores, ocorrida primeiramente em Brasília e, posteriormente, foi destinado tempo à capacitação em “polos” sendo divididos conforme as regiões, em locais que tinham Universidades. No CAICID também aconteceram encontros para debater atuação e funcionamento.

De acordo com Moll, não apenas a formação inicial mas também a formação continuada dos professores de escola em tempo integral devem ser prioridades. Isto fica evidenciado quando afirma que:

[...] Para cumprir de forma eficiente este objetivo, uma outra tarefa se faz necessária: a formação inicial e continuada dos professores para atender esses alunos, uma vez que não se pretende ofertar “mais do mesmo”, isto é: reter os alunos nas escolas por mais tempo para desenvolver os mesmos programas até agora em execução. Para isso, muitas ações deverão ser implementadas e, sem dúvida, a formação continuada dos professores deverá ser considerada prioritária (MOLL, 2012 p. 247).

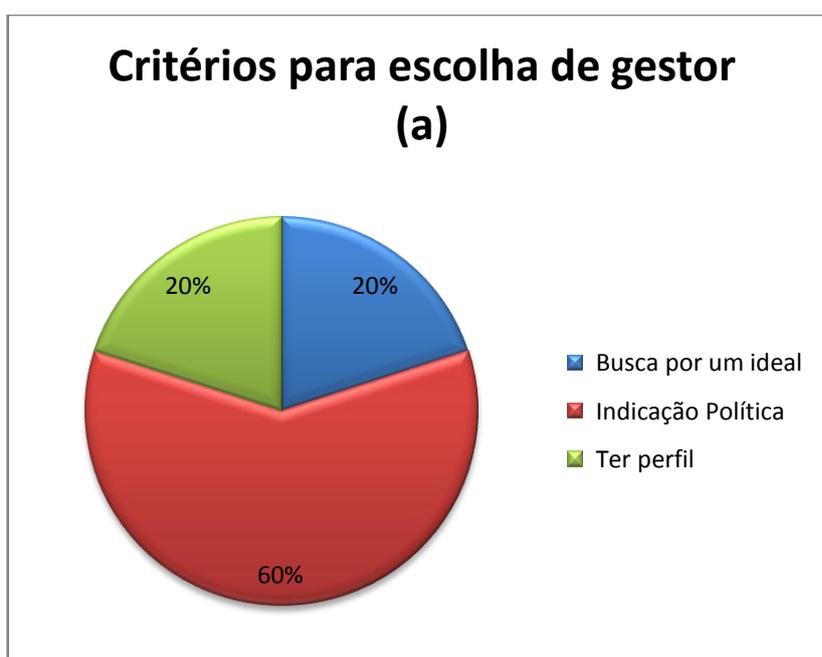
Quando a manutenção dos CAICs passou para os municípios, também foi destinado tempo à capacitação, porém esta formação não se deteve especificamente na gestão de uma escola em tempo integral, mas sim abrangendo

os seguimentos das escolas em turnos.

Todos afirmaram ter dado continuidade às ações desenvolvidas anteriormente à sua gestão. Os discursos sobre a continuidade das ações desenvolvidas podem ser elencadas de forma bem controversa, como pode ser observada nas respostas. As ações são advindas de realidades e contextos diferentes, pois cada gestor tinha uma forma de desenvolver sua função. As controversas também fizeram parte desse correr as medidas que eram proclamadas em uma gestão em outra não eram vistas como resultados e sim como problemas. A estrutura da gestão tinha que ser realizada e refeita cada vez que esta era substituída, e somente alguns subprogramas que fizeram parte do início do CAICID permaneceram. As visões e os resultados obtidos foram dimensionados conforme a gestão específica da sua função.

As disputas, intrigas partidárias, recuperação da confiabilidade da comunidade, a inferência da religião, aprimoramento dos trabalhos desenvolvidos, e outras ações, foram associadas nesse decorrer.

Todas as ações que são tomadas tem um certo preço a ser pago e isso não foi diferente no CAICID, pois decisões que foram tomadas agradavam a uns e com isso faziam-se inimigos de outro lado.

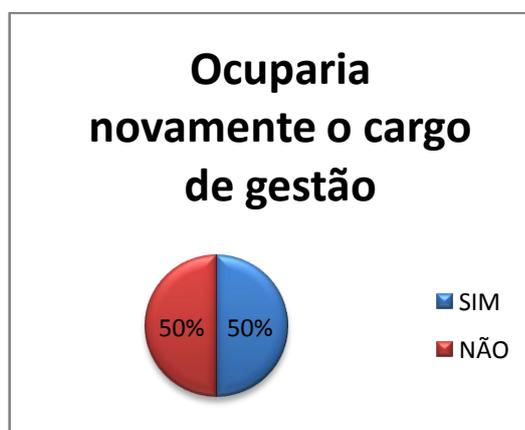


Com relação a escolha para assumir a função de gestor, foram apontados

motivos diversos, que vão desde os critérios técnicos até políticos, o que indica multiplicidade de motivos. Questionados sobre a forma de escolha de seus cargos de gestores gerais, os pesquisados responderam que sessenta por cento foi indicação política, vinte por cento foi pelo perfil, e vinte por cento foi por ter um ideal.

Como já foi abordado nesta pesquisa, na cidade Lages, há uma legislação específica – a Lei nº 891, de 20 de junho de 1985 - que institui eleição direta em toda a rede de ensino municipal. As eleições diretas ocorrem com a participação de toda a comunidade escolar, sem distinção de votos, entre professores, pais, funcionários da escola e alunos a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2010, instituiu-se a eleição direta para escolha dos gestores também nos CEIMs com mais de 100 alunos, e no ano de 2012 está ocorrendo eleições para os gestores dos CEIMs com mais de 60 alunos. No nosso entendimento, essa mudança de número de alunos aconteceu justamente depois da derrota nas eleições sendo que o prefeito atual não fez seu sucessor, ou o candidato que apoiava, então para continuar com os gestores foi realizada essa mudança de número de alunos.

Paro (1996 p. 116) a partir do que considera uma nova situação do diretor, defende que se deve passar de uma situação clientelista, na qual o que vale é o critério político-partidário, para uma situação de escolha democrática, legitimada pela vontade dos sujeitos envolvidos na situação escolar, faria supor, para muitos, mudanças significativas no perfil do diretor da escola pública Básica. E continua afirmando que o processo de escolha é apenas um dos múltiplos determinantes a influir na maneira de gerir a escola, e em especial, no modo de agir do próprio diretor.



Aqui, mais uma vez temos um equilíbrio. Mesmo os respondentes afirmando

que foram experiências únicas em suas vidas, 50 % afirma que não gostaria de exercer novamente o cargo, pois muitas foram as dificuldades, como por exemplo a falta de autonomia, a interferência externa, orçamento não condizente para realizar um trabalho diferenciado, como exigir de uma escola diferenciada, atitudes que permanecem em turnos.

Os outros 50%, por outro lado, afirmaram ter aprovado a experiência e a repetiriam por entenderem-na como um desafio. Esta opção, pode ser interpretada a partir do pensamento de Paro (2007, p. 111) que consonante a ideia da estrutura da escola com qualidade no ensino, entende que a dimensão individual refere-se à própria formação da personalidade do educando pela apropriação da cultura, de modo a propiciar-lhe a realização de seu bem estar pelo usufruto dos bens sociais e culturais que são proporcionados aos cidadãos de uma sociedade democrática.

Na tentativa de entender o porquê de 50% dos respondentes não quererem repetir a experiência, Paro (2007 p. 95) entende que a introdução de mudanças pode ser um dos fatores em potencial e afirma que, no que concerne à introdução de mudanças e reformas na rede de ensino, é muito comum ouvir dos educadores escolares que sua resistência se deve ao fato de as medidas terem sido impostas de cima para baixo, sem sua participação.

4.2 Análise dos dados

Diferentes significados sobre o papel do gestor são elencados na pesquisa e assumem concepções adversas em relação ao seu perfil e o seu papel desempenhado junto às instituições de ensino às quais está inserido. Vemos a consciência de si próprio, e a evidência de que nenhuma parte aparece isolada, mas sim interligada, fazendo partes de um todo.

Percebemos que o fato de estar à frente de uma instituição em tempo integral, na condição de gestor geral, exige responsabilidades que aumentam ou se tornam “um fardo” para os despreparados e, ao mesmo tempo, também são encontradas divergências e desafios.

Interessante ressaltar alguns itens que chamaram a atenção, como por exemplo, quando perguntados sobre a continuidade dos trabalhos, alguns afirmam que essa prática acontecia, mas cada um colocava “sua marca”, ou seja, mesmo afirmando que davam continuidade aos trabalhos, percebeu-se que somente os

subprogramas foram executados, por ser isso uma exigência do governo federal. Os trabalhos realizados por gestores anteriores, na visão dos sujeitos da pesquisa, foram citados como desestruturados, desorganizados e desarticulados, entre outros. Essa ótica nos remete ao fato de que cada um entende que o serviço executado anteriormente era de certo modo insatisfatório.

Outro fator importante a se destacar, é no que se refere às equipes de trabalho. Houve indicativos de excedente de pessoal e que uma das formas de organização encontradas residiu no fato de ter que “enxugar” um bom número de profissionais que atuavam no CAICID. Em nova gestão, porém, essa mesma percepção é vista de modo diferente e o número de profissionais aumenta novamente.

As contradições continuam existindo. Apareceu em algumas falas, o gestor entrevistado afirmando ter deixado tudo funcionando perfeitamente. Já o gestor seguinte afirma que nada funcionava antes. Essa controvérsia foi observada normalmente de gestão para gestão.

A participação da comunidade também foi controversa. O gestor entrevistado afirma que conseguiu essa comunhão, o que seria de grande importância, no entanto, o gestor seguinte, quando indagado sobre a mesma circunstância, mencionava que a gestão anterior manteve esta distante, o que nos mostra que existem divergências.

Quando arguidos sobre se ocupariam novamente o cargo de gestor se tivessem oportunidade, as respostas variaram. Os que afirmaram que gostariam, embasaram-se na coletividade e na construção de processos de cidadania. Os que não gostariam de repetir a experiência, por outras respostas mencionadas anteriormente, estão basicamente atrelados à insegurança e à falta de capacitação.

Os obstáculos existentes quando do exercício de sua(s) gestão (ões) deixam bastante reflexões, pois nos induzem a percepção de que eles existem e são percebidos por cada gestor de forma muito particular. Os motivos variam entre o pioneirismo, que acaba por introduzir o elemento novo e desse modo, faz com que o primeiro gestor tenha à sua frente desafios nunca antes experimentados. As questões de punho político partidário foram lembradas por dois gestores e se referiam basicamente a intervenção de atores públicos nas questões da distribuição de verbas, da formação das equipes de trabalho, dos programas e sub programas desenvolvidos naquela unidade, e no fato de haver eleições para a Escola Aline

Giovanna Schimidt e no CEIM separadamente, o que dificulta a gestão integrada, basicamente. A insegurança, “a falta de preparo e o medo de gerir equipes multidisciplinares”, foram expressões citadas, ressaltando-se o relacionamento conturbado e individualizado.

A superação dos obstáculos foi mencionada sob diversas óticas. Alguns mencionaram apenas que eles foram superados, mas não diz como. Outros simplesmente não responderam e outros afirmam que se pautaram na organização administrativa. A liderança das comunidades de abrangência e o respaldo da Secretaria ao qual estava vinculado foram também lembradas. Isto nos leva a crer que os gestores tem visões distintas do que sejam estes obstáculos e a forma como os superaram.

O espaço deixado para que cada gestor compartilhasse um pouco mais de sua experiência, foi parcialmente preenchido. Os que responderam, limitaram-se a afirmar que consideram como uma missão de crescimento e aprendizagem a passagem pelo CAICID, além de entender que a experiência, foi gratificante por ter trazido aprendizado, amizades e contribuições em prol de pessoas mais empobrecidas. Não podemos deixar de mencionar as questões de melhorias nos espaços que compõe o CAICID, mencionados por um dos gestores. A superação das dificuldades diárias por meio de conversas e diálogos entre os envolvidos foi citada e entendida como positiva, pois de acordo com os respondentes, isto eleva a cidadania.

Nas entrevistas, foi possível perceber que nem todos os gestores entendiam o perfil do CAICID, pois as respostas variaram. G1, foi mais enfático, ao defini-lo, demonstrando conhecimento sobre o que este deveria ser e as ações realizadas neste sentido, que, entende ele, corresponderam a essa expectativa. G5 refere-se ao fato de ser a filosofia do CAICID, “linda”, porém entende que não é desenvolvida na íntegra, e que se perde durante o processo. G3 entende que esse perfil não está definido, pois existem, segundo seu entender, divergências entre a teoria e a prática.

O perfil do CAICID na atualidade perdeu sua função essencial, assim define a maioria dos respondentes.

As mudanças sofridas ao longo de cada gestão foram citadas e englobam basicamente as dificuldades a partir da limitação de equipamentos. As rivalidades internas entre o quadro dos profissionais que ali atuavam e as ameaças constantes advindas de um cenário político aparentemente “invisível”, interferiram diretamente

na condução dos processos e, com isto, modificaram o rumo da proposta do CAICID.

Houve necessidade, segundo cita G3, de uma redução considerável no quadro de colaboradores, e pela falta de recursos financeiros que ele afirma existir, buscaram-se formas alternativas de subsistência. Dentre elas, a formação de cursos extra curriculares pagos que garantiriam a manutenção do espaço e a continuidade das ações.

O destino da verba que deveria chegar até o CAICID e não chegava a contento, foi mencionada como forma de mudança uma vez que G4 em sua gestão, diz ter modificado esse método. A verba destinada a Escola Aline Giovanna Schimidt, ao CEIM e ao CAICID, até então administrada conjuntamente, foi separada e cada seu gestor passou a responder por sua aplicação.

Os cursos extra-curriculares pagos, novamente deixaram de existir, por não ser esta a proposta inicial do CAICID. Esta mudança refletiu diretamente nas finanças que prejudicaram o bom andamento das atividades desenvolvidas, obrigando a focar-se nas atividades de cunho cultural. Muitas ações foram delegadas pela Secretaria de Educação sem o conhecimento do gestor geral do CAICID para extensão de programas sociais como o CRAS, PACs, Programa Pró-jovem entre outros.

Também a instalação de uma unidade de Saúde, ocupando o espaço destinado a recreação dos alunos do CAICID (quadra de esportes), ocorreu e, todas essas ações, desviaram o foco da escola em tempo integral.

Quando perguntados sobre as suas principais funções enquanto gestor geral do CAICID, as respostas seguiram linhas diferenciadas. Alguns entendem essa função como centradas na delegação de tarefas, sob seus cuidados, acompanhando todos os movimentos. Outros entendem exatamente o oposto, ou seja, que o gestor deve ter como principal função ser “pano de fundo”, ou seja, não apenas delegar, mas deixar fluir o processo criativo, supervisionando e direcionando as ações para o foco desejado.

A dedicação integral e consciente, por meio de escuta qualificada, que favorece o entendimento e facilita a condução das atividades foi mencionada por um gestor e merece destaque no sentido de entendermos que essa é uma afirmação assertiva, pois corresponde à proposta de escola em tempo integral.

O envolvimento da comunidade nas diversas gestões foi citado e entendeu-

se que ele ocorreu paulatinamente, na medida em que as pessoas iam entendendo esta proposta e que iam sendo ofertados serviços de seu interesse. As metodologias adotadas baseavam-se no cadastro e acompanhamento das famílias através de registros, ofertando-lhes serviços diversos. Um item em especial, chamou-nos a atenção. Refere-se ao envolvimento da comunidade por situações de violência observada nos espaços do CAICID, que eram gerados por meio de rivalidades entre grupos o que acarretava em diversos transtornos. Essa violência foi motivo de união, pois todos os agentes envolvidos tinham interesses em sanar a problemática.

A diferença entre gerir uma escola em tempo integral e gerir uma escola de turnos considerados normais, foi percebida pelo envolvimento maciço da comunidade, em especial a mais empobrecida e a que tem maior número de problemas em virtude do uso de drogas e entorpecentes e da ociosidade das crianças, dos adolescentes e dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das muitas indagações que ocorrem em volta de ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola incide em saber se a mesma está preparada adequadamente para proporcionar um ensino de qualidade conforme os princípios constitucionais. Na função de gerir uma instituição articulada com as realidades e os problemas de cada comunidade, que autonomia o gestor teria para as tomadas de decisões que são necessárias em seu cotidiano? A sua formação lhe dá sustentação necessária para estar ocupando este cargo? Diante das influências políticas que permeiam as instituições educacionais, a participação da comunidade nas ações desenvolvidas na gestão de que maneira é inserido, qual o perfil deste “sujeito” para gerir uma escola em tempo integral?

Percebe-se que nas escolas existem distorções em torno do fato de dirigir ou gerir a instituição. Como vimos, a gestão vem vinculada a ideia de eficiência/eficácia e já, o termo “direção” traz consigo uma “carga histórica” e que permanece impregnada nos costumes da sociedade brasileira. O ideal é que ocorresse a fusão destes dois termos, que *a priori* nos pareceria, mais democrático.

Quando Paro, (2000, p.54), coloca que a “atividade administrativa se dá em condições históricas determinadas para atender as necessidades de pessoas e grupos”, nos remete a reflexão de que nas gestões analisadas, foi possível perceber que nem sempre os anseios comunitários foram ouvidos e respeitados. A história do CAICID foi construída em meio a realidades distintas e que nem sempre atenderam aos anseios comunitários.

Entendemos que as intenções governamentais iniciais com a implantação

dos CIEPs seriam de gerar uma revolução no sistema educacional a fim de diminuir o índice de evasão e repetência, aumentar a permanência dos alunos dentro da escola, desenvolvendo programas e a redefinição tanto dos currículos, dos espaços e dos profissionais que iriam atuar também seriam contemplados, se perderam com o passar dos anos. Esse projeto “audacioso” que nascera pelas mãos do arquiteto Oscar Niemeyer, “projetando uma escola de ricos para os pobres” foi difundido e criticado por nascer com cunho político, pois um renomado arquiteto aspirava a imponência do projeto. Sua construção com armações pré-moldados com a construção de uma escola em tempo antes nunca realizado, existindo dois tipos de projetos, conforme registros do MEC, estipulando assim dois padrões de área construída, “com custos estipulados em média de US\$ 2 milhões”. O projeto não dispunha de orçamento para o mobiliário e estes, ficariam a cargo do município, bem como também seria de competência municipal a providencia do terreno a ser implantado o CAIC, conforme estabelece o Decreto-lei n 147 de 3 de fevereiro de 1967, sendo que esta doação ficaria no patrimônio da União. Em Lages, conforme consta na Lei Municipal n 1.778, de 1 de julho de 1992, foi feita a doação de uma área de 14.985,19m², no endereço já mencionada nesta pesquisa, lavrando-se a escritura do imóvel tornando-se a União a legítima consorte. No ano de 1999 houve uma re-ratificação da escritura. Já em 2010 houve um pedido de reintegração de posse, pois acordos não foram cumpridos, o que acabou por gerar insatisfações e distorções da proposta inicial. Uma dela, ocorreu em 2012, quando foi iniciada a construção de uma Unidade de Saúde nos espaços que seriam destinados ao lazer dos alunos, no caso na quadra de esportes.

Nossa pretensão, com o pequeno relato acima, é localizar o leitor na complexidade que envolveu todo o processo de criação e implementação do CAICID, resultando, por assim dizer, na implicação de gerir uma escola com dimensões tão adversas e que deveriam passar pela gestão geral, e ainda com propostas que eram definidas diretamente nos gabinetes dos administradores e políticos de cada período. Vinculado ao governo federal, estadual e municipal. Este último ficou por assumir acordos que deveriam ser realizado pelo governo estadual constituindo assim como mantenedor.

O desafio de reverter o quadro de abandono da escola pública estava lançado e no entanto, envolvia também a expansão da rede física escolar. Dever-se-ia também rever objetivos, metodologias, fazer aquisição de material didático para

alunos e professores, bem como a garantia de profissionais habilitados proporcionando assistência médica e nutricional à crianças e adolescentes. Assim, as construções de novas escolas, tendo uma nova proposta de trabalho pedagógico, priorizavam os estudos e também atividades voltadas para a saúde, nutrição e esporte.

O trabalho dos CIEP's seria priorizar a educação, sendo um dos objetivos de seu idealizador das escolas públicas de tempo integral, pretendia realizar “a grande virada da educação” e divulgava que a prioridade era a educação e a criança. Havia a preocupação pedagógica quanto à aprendizagem, mas também quanto à aquisição de valores, hábitos atitudes, favorecendo a cidadania e a formação. A função da escola, não se restringia a ensinar a ler e a escrever e sim desenvolver na criança uma série de hábitos, oportunizando a elas a apropriação de elementos básicos da cultura. Nessa proposta de escola integral estendia-se a necessidade de que o tempo escolar diário fosse então ampliado, partindo desta situação em que a educação integral e escola integral estão atreladas, tornando-se tempo integral, onde ambas se confundem e se completam.

Considerando a existência diversas situações ambíguas e que há uma necessidade constante da releitura das realidades que nos cercam, entendemos que isso só é possível quando deixamos de ser “alienados do sistema”, quando nos permitimos ter outro olhar, e não nos deixamos contaminar com o meio que nos cerca repleto de interesses específicos. Compreendemos que desse modo, torna-se possível se precaver das tentativas de distorção e descaracterização daquilo que é imprescindível ao processo de humanização e à luta pela eterna desigualdade social.

A postura de uma instituição educacional reflete as decisões tomadas pela gestão, seja educacional, administrativa, política dentre outras. As contradições encontradas nas instituições educacionais, juntamente com o descompasso que vive a gestão, são objetos de muitas abordagens e as possibilidades de uma nova visão, permitindo análises que possam contribuir para o desenvolvimento de uma gestão qualificada integrando diversos setores da comunidade trabalhando no coletivo, e sua compreensão de uma totalidade existente, quando se está a frente de uma instituição, permitindo repensar todas as ações referente a prática dessa função.

As grandes dificuldades percebidas foram sentidas por cada gestor de forma diferente e arguindo esse domínio por meio de uma “reinvenção da emancipação

social” que deveria acontecer, discutindo a democracia ou não, para buscar melhorias nas relações educacionais e suas relações estabelecidas na gestão escolar, e as formas de ampliação democrática na gestão escolar, com as diversidades educacionais encontradas no sistema seriam as melhores formas para combatê-las, na visão de cada gestor.

Percebemos ainda, que, como o processo de humanização se faz por meio das relações pessoais, seria dos impasses e confrontos surgidos nessas relações que a consciência de si poderia emergir lentamente. Ao mesmo tempo em que nos reconhecemos como seres sociais, também somos pessoas, temos uma individualidade que nos distingue dos demais. Ainda que em todos os tempos e lugares tenham ocorrido mudanças de paradigmas, a capacidade de produzir sua própria “história” e se tornar agentes nesse processo, com a superação humana foram decisivas para refletir e intervir sobre as influências encontradas no CAICID. As experiências vividas nos permitiram entender que houve momentos distintos nos quais em alguns se procurou reorganizá-lo em outro contexto, dar-lhe novo sentido. Isto nos permite afirmar que por meio delas se estabelecem os valores e regras de condutas que norteiam a construção da vida social, econômica e política.

A gestão escolar integrada, antes de tudo, passa pelo processo de aprendizado na questão do relacionamento com os demais, no enfrentamento de conflitos, na exigência de si mesmo e na superação de dificuldades, enriquecendo a percepção de mundo e de si próprio.

A nossa pesquisa aponta para o fato de que a gestão democrática da educação, na forma específica da formação escolar, insere-se no contexto da formação do “Estado moderno” e no processo de instituição das modernas democracias. Contudo, entendemos que o Estado ao exercer a sua função efetiva de implementar um projeto econômico e político, também realiza a sua função educativa de adequar os indivíduos às exigências da produção e às condições sociais de uma época e de uma sociedade, ou seja, a política efetiva-se pela relação com a cultura e toda ação que vise concretizar um projeto político precisa considerar a questão da formação do homem.

Obviamente precisamos ser realistas, que a noção de educação aparece renovada, porque faz parte da própria natureza do Estado e seus objetivos. Educar é formar para a vida em sociedade é conformar a projetos. A educação está condicionada a finalidade humana de constituir-se enquanto ser humano cada vez

mais humano.

Deduz-se dessas colocações que uma teoria e uma prática de gestão dependem da natureza do Estado, das relações políticas e da estrutura de poder que se instaura em determinado momento histórico. No caso do CAICID, o sentido e a diversidade de vivências da experiência democrática, assim como a forma de estruturação das relações de trabalho, fundamentaram a experiência do processo de gestão em análise.

Entendeu-se que a gestão pode, assim, estar centrada no indivíduo ou no coletivo, sendo possível numa direção individualizada ou uma direção coletiva ou participativa. No entanto, observou-se que com base na Lei 5540/68, já revogada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei nº 9394/96 - entre a formação e a atuação dos gestores, há um enorme descompasso, porque os cursos têm se mantido resistentes às mudanças na educação, que exigem repensar o ato de educar e pensar seriamente na educação continuada.

A formação específica para área da gestão escolar, ainda não é predominante nas instituições escolares, e sim as indicações políticas. Mesmo as escolas que passaram pela eleição de seus gestores, o cunho político prevalece nas instituições, e suas marcas são deixadas transparecer em definições que não condizem com as situações que abrangem as realidades e atribuições a esse “cargo”, que para muitos torna-se um “status” onde a escola passa ser domínio particular, sem uma consciência do coletivo impondo suas vontades.

Um fato que nos chama atenção é a imposição, quando um gestor assume essa função, quando a formação de sua equipe com escolhas e funções de cada profissional ou de membro que está vinculada a partidos políticos que são condizentes com as mesmas ideias e a mesma forma de trabalho desenvolvida por este gestor, mais uma vez fortalece os interesses pessoais e não o coletivo, remontando assim realidades em torno do contexto das instituições escolares. Quando profissionais que não compartilham as mesmas ideias, sendo contrárias à gestão, são colocadas à disposição para a transferência para outras instituições escolares, como foi evidenciado no instrumento de pesquisa abordado pela G1, que, por ser ela contrária politicamente, foi colocada à disposição, sendo transferida para outra instituição escolar.

As precariedades na manutenção, tanto dos subprogramas quanto das atividades que uma escola em tempo integral deveria proporcionar, ainda também

se tornam um fator bastante agravante. Sendo os prédios fabricados em peças pré-moldadas, sua substituição seria até então inviável, pois a reposição das mesmas seria realizada pela empresa responsável pela fabricação, sendo esta desativada, com o descompasso do projeto, que se tornou responsável por outro projeto voltado a hotelaria. A conservação destes espaços escolares ficaria então sob a responsabilidade do governo federal e mais uma vez este deixa de cumprir as responsabilidades assumidas.

O poder, a influência política, o capitalismo, entre outros fatores. Ainda se produzem e predominam nos espaços que deveriam proporcionar condições adequadas para a “emancipação humana”, onde a “racionalidade” e as necessidades fossem encaradas de frente e não mascaradas. Quando ressaltamos nos espaços escolares em que há eleições para a provisão dos gestores as ações e discursos são amenizadas fazendo pensar que são suficientes, conforme os interesses do momento, porém passando este momento as coisas começam a mudar, e mais uma vez os elementos das ações políticas são congregadas. As cisões que decorrem na gestão são tipicamente vivenciada no cotidiano escolar, e a continuidade dos trabalhos realizados em outras gestões não são considerados.

Como uma nova proposta de gestão educacional, a escola de tempo integral levando em conta: os desafios que se colocam à educação exigindo revisões constantes na formulação dos objetivos educacionais e as mudanças profundas na sociedade do trabalho em geral, alternando substancialmente o conceito de gestão educacional e as bases em que ela deve ser sustentada. Formar o gestor para as mudanças e as exigências educacionais significa estudar a situação da escola e suas responsabilidades e a revisão de seu papel na sociedade atual.

A realidade se apresenta em diversos contextos, tornando-se tão óbvio, no entanto, difícil de ser percebido. Ela pode ser captada através da sensibilidade e da emoção como no ato de apreciar e observar, envolvendo os elementos que a compõem, diferenciando, dependendo de como ela é vista. Assim, o mundo se revela cada vez de uma forma dependendo da perspectiva que temos sobre a realidade. Há diversos temas que fazem parte de nossa história, que foi sendo construída diante de uma realidade, como: greve, golpe militar, eleições diretas e indiretas... Quando através da mídia recebemos uma notícia de algum fato, quem apresenta a notícia, dependendo da ideologia da emissora, dá um enfoque muitas vezes diferente de como a realidade é vivenciada e percebida pelos que estão

inseridos nesse contexto histórico.

Cada indivíduo inserido na realidade tem subsídios para argumentá-la, no entanto, muitos não se sentem parte dessa construção histórica, mas submetidos à realidade, conduzidos por forças naturais e sociais. Ao interpretar a realidade, o ser humano sai da passividade, tornando-se edificador da própria realidade.

A intencionalidade e a prática de cada indivíduo é que se constrói a sua realidade de várias formas diversas. Nem sempre quando falamos de realidade, falamos em verdade e nem sempre as verdades científicas são verdadeiras, cada uma delas têm seu valor, passando por diferentes compreensões e diversas maneiras de interpretar e relacionar-se com o mundo. Desenvolvemos nessa maneira de articular toda essa bagagem, entra a função da educação que está presente em todos os espaços de nossa vida, pois antes mesmo de existirem escolas, os povos exerciam a arte de ensinar nas comunidades, tribos, transmitindo conhecimentos de geração em geração, mostrando na prática suas culturas e vivência para os mais novo, pois ela é a construção social de um determinado povo.

Ao confrontarmos a educação com a realidade atual olhando nessa perspectiva da educação além da escola faz lembrar-me da obra de Mészáros onde ele aborda a educação para além do capital fazendo as seguintes questões:

Qual o papel da educação na construção de um outro mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias? (MÉSZAROS, 2005, p 10).

Acredita-se que quando a educação e os profissionais que nela estão inseridos tem essa visão do ato de educar, sendo capaz de estruturar sua prática educativa, levando em consideração principalmente o despertar no educando essa emancipação, preparando-o para ter autonomia nas ações ao viver em sociedade, assim a educação passa a ter um significado real em sua vida e conseqüentemente isso irá refletir no meio onde ele está inserido.

Os conteúdos aprendidos são importantes, no entanto se o educando não aprender a contextualizar isso na sua vivência, nada terá sentido, pois o que não é significativo, logo fica no esquecimento e adormecido. Daí o ato de educar e ensinar torna-se tempo perdido. Mas se tiver essa preocupação com o educando que

merece toda uma preparação para a vida sendo um agente crítico, participativo e emancipatório, aí sim o ato de educar de ensinar é capaz de transformar a sociedade.

A proposta de pesquisar o CAICID Irmã Dulce tendo como objeto de pesquisa a gestão geral teve como desafio buscar compreender como foi possível a existência de um gestor democrático de sucesso, diante de tantas mudanças políticas, sociais, econômicas, numa sociedade onde o que prevalece é o individualismo, fruto de políticas neoliberais implantadas no sistema educacional. Compreender toda essa trajetória desde a implantação até o presente momento, tivemos que partir das gestoras pois foram elas que estiveram à frente das mudanças e da consolidação do referido trabalho desenvolvido no Bairro Guarujá na cidade de Lages, sendo esse relevante tanto como no que tange ao processo educacional qual à valorização da localidade onde foi implantado havendo assim diversas mudanças. Ao realizarmos no início desta pesquisa um estudo a cerca do histórico do Bairro, pudemos perceber que haviam muitos traços de uma zona rural devido a existência das charqueadas e criação de gado, agregando muitos serviços provenientes das atividades culturais que deu origem as atividades frigoríficas. Advindos de fazendas do interior do Planalto Catarinense, no entanto percebemos também a presença de um povo carente de melhorias e desassistido, e de uma vida de qualidade, com direitos respeitados. A implantação do CAIC, mudou não somente a área física do bairro, mas as ações desenvolvidas junto à comunidade através dos programas e subprogramas, buscou-se também transformar a visão dos que tiveram acesso ao trabalho do CAIC, pois a realidade que o bairro apresentava era o alto índice de violência, o tráfico de drogas, desde os alunos, familiares, comunidade escolar e comunidade local. Os cursos oferecidos visavam incrementar da renda familiar tendo em vista que muitos se encontram muitas vezes em situação de desemprego.

Para que houvessem ações capazes de transformar uma comunidade a ponto da mesma ser neste momento o alvo desta pesquisa foi preciso que houvessem gestoras capazes de fazer um diferencial na função à qual lhe foi delegada. Durante o processo de entrevista com as gestoras foi possível perceber que somente através de muito esforço e persistência de algumas gestoras, é que o CAICID tornou-se uma referência em termos de educação, conquistando a simpatia da comunidade lageana por reconhecerem os avanços sociais e educacionais que

foram promovidos, devido gestoras que mobilizaram a comunidade para que as crianças e adolescentes atendidos neste estabelecimento educacional pudessem ter melhor qualidade de vida, dignidade, estímulo à auto estima, e oportunidade de além de ter acesso à aprendizagem significativa , podendo participar também nos cursos e ações promovidos.

Visto que o processo de gerir uma escola tem como característica ser um ato político nas ações do dia a dia onde a função social da escola está em buscar junto às parcerias os resultados do ensino, solidificando o compromisso com a comunidade de forma que haja participação, tomada de decisões, propiciando na escola uma gestão democrática, com construção coletiva.

O papel da gestão está em liderar o seu grupo de trabalho impulsionando-os a ações que visam o coletivo no processo educacional, como a autoconstrução, compromisso, responsabilidade, qualidade e criatividade, bem como coordenar as relações envolvendo a comunidade escolar, e pelo fato de obter a visão de conjunto seu desempenho leva em articular e unificar os setores existentes na escola. Na contemporaneidade o gestor tem como função não somente abrir espaço para iniciativa e participação, mas espera essa atitude da equipe escolar, alunos e pais, procurando juntos a resolução do desafio da qualidade da educação no que se refere à instituição, sendo agentes transformadores.

Como neste trabalho de pesquisa almejamos a realização de uma “Reconstrução Histórica da Gestão no Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente Irmã Dulce do Município de Lages/ SC das gestoras que atuaram na instituição escolar do período de 1993 até 2012. No objetivo de analisar os desafios da gestão bem como a relevância das ações, no que tange a questão social da escola através de sua abrangência nas diversas comunidades, para alcançarmos nosso objetivo percorremos um longo caminho de incansáveis leituras, estudos, debates em sala de aula cuja compreensão nos direcionou à pesquisa de campo onde aliando teoria e prática foi possível conhecer de perto o processo da história para que houvesse essa reconstrução histórica.

A riqueza de conhecimento adquirido através das entrevistas com as gestoras que fizeram parte do CAIC, em seus relatos possibilitou que no desenvolvimento desta pesquisa pudssemos encontrar resposta ao que propomos para este trabalho de pesquisa científica. A experiência que adquirimos não se restringem ao conhecimento à uma pesquisadora estudante no curso de mestrado

em educação, pois a comunidade Lageana se tornou beneficiada através deste trabalho realizado em parceria com diversos sujeitos que foram imprescindíveis nesta reconstrução histórica do CAICID.

Na condição de pesquisadora, este trabalho de pesquisa não encerra com as considerações finais presentes em uma dissertação de mestrado, mas é o início de muitas reflexões que ficam registradas, como novos caminhos para a educação pois como sabemos o conhecimento não está pronto e acabado, se renova a cada instante. Nas contradições de ideias e ideais busca-se sempre o novo.

Dessa forma, por ser uma formação de mestrado em educação, esta pesquisa proporcionou conhecimentos, cuja dimensão transpassa ou transcende as paredes do local onde realizamos a pesquisa chegando à área de atuação onde estou inserida. Enquanto profissional da educação precisamos conhecer a história de nosso local de trabalho para acompanharmos as mudanças que ocorrem, sendo que esse acompanhamento exige participação, comprometimento que levem à ações emancipatórias. Essa postura retrata o que aprendemos da concepção gramsciana, “viver é tomar partido”. Essa frase, traduz o que mencionei na introdução deste trabalho, sobre as escolhas, sendo que constantemente realizamos escolhas.

Diante disso os conhecimentos construídos na trajetória acadêmica, nos possibilitam sermos mais sábios no que se refere às escolhas pois o conhecimento transforma, liberta, abre novos horizontes, novas perspectivas para a vida, pois ao percorrermos novos caminhos devido nova leitura da realidade, fazemos escolhas que nos possibilitam trilhar e definir novos caminhos. Ao direcionarmos isso à ação educativa, podemos repensar o conhecimento que tínhamos ao ingressarmos no programa, sendo que o considerávamos verdade absoluta. Essa etapa no mestrado possibilita esse novo olhar à ação educativa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**, 11. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1997.

ALARCÃO, I, **Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação**, in ALARCÃO, I (Org.), Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, M.L.P. **A Gestão da Educação na Sociedade Mundializada**. In: FERREIRA, N.S.C. A Gestão da educação na sociedade mundializada. Rio de Janeiro: DP&A; Cortez, 2003.

ALMEIDA, M.L.P.; RODRIGUEZ, M. V. **Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB. 2008.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

APPLE, Michael; JAMES, Beane. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARROYO, M. G. **Administração da Educação, poder e participação**. Educação e Sociedade, São Paulo: 1979.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUMANN, Zigmund. **Globalização as Conseqüências Humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Em Busca da Política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2000.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BOBBIO, Norberto. **Os Intelectuais e o Poder**: Dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

_____. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

_____. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 213-241.

BRAGANÇA, Wilson. **Papel do Estado na educação. 2008**. Disponível em: <<http://desenvolvimentosp.blogspot.com.br/2008/02/papel-do-estado-na-educacao.html>>. Acesso em: 23/02/2012, 23h 12min.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Col. Primeiros Passos. 21. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, C.R. **Pesquisa Participante**. 4 ed. Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº. 8.069/1990. Brasília: 1990.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96**.

Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA**. Brasília: 1994.

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Ano CXXXIV, n. 248.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Tecendo a Cidadania: Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira**. Educação e Sociedade Campinas, v.23, n. 81, p.247-270, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/php?script=sci_arttext&lng=pt&nr=iso>. Acesso em 2011.

CHLESENER, A. SILVA, S. (Org.). **Política, Gestão e História da Educação no Brasil**. Curitiba: UTP. 2010.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas: neoliberalismo e ordem global**. 4. ed. Rio: ed. 2004.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO de 12/07/1988 com o parecer nº357/88.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. Col. Biblioteca de Educação. Série 1. Escola; 17. São Paulo: Cortez; Niterói: Ed. da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991. 495 p.

CUNHA, Fátima. O Projeto CIEP de 1987 a 1990: o desafio da continuidade. In: **O desafio da escola básica: qualidade e equidade**. Série IPEA, n. 132. Brasília: IPEA, 1994.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002a.

DEMO, Pedro. **Pesquisa - Princípio Científico e Educativo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DICIONÁRIO do Pensamento Marxista. Trad. Waltencir Dutra- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

EDUCAÇÃO EM REVISTA, n. 2. 2001, p. 4 e 5. Lages, SC.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: **O compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001. Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol.31, nº 73, pp. 78-84, jan./mar., 1959.

ENGUITA, Mariano F.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1989.

ESTEVE, José M. **A Terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

FARIAS da SILVA, Elizabete. **O Fracasso da Oposição no Poder**. Lages 1972-1982. Coleção Teses. Editora, 1994.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e Memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. (Org.) 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

FLEURI, Reinaldo Matias; FREIRE, Paulo. **Educar para quê?: Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Liberdade**. 3. ed. São Paulo. 1980.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações e processo.** Coleção Série Educação Cidadã, vol.4. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã:** São Paulo: 2ª. ed.. 1993.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Editora Ática, 1995.

GALLO, Silvio. **A Educação integral numa perspectiva anarquista.** In: Educação Brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002 p.13-42.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em Descontrole.** 4. ed. Rio de Janeiro: 2005.

GOMES, Aurélia Lopes Gomes. **A Educação Integral e a implantação do projeto da Escola Pública Integrada.** Dissertação (Mestre Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, SC, 2007.

GOMES, Candido Alberto. Gestão educacional: O Brasil no mundo contemporâneo. In: **Em Aberto.** Brasília, v.19, n. 75, p. 1-189, jul, 2002.

_____. Gestão Educacional: para onde vamos? In: **Em Aberto,** Brasília, v. 1n. 75, jul. 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1985.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Concepção dialética da história.** Trad. Carlos Nelson Coutinho, 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HOBSBAWM, Eric J. **Tempos interessantes: uma vida no século XX;** tradução S. Duarte, São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOFF, Sandino. **A educação escolar no Planalto Norte e no Oeste de Santa Catarina.** 1870-1945.

IBGE -INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

INEP-INSTITUTO DE PESQUISA ANISIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://idep.gov.br/SITE>>.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, *apud* SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: solução ou problema** Brasília: IPEA, 1995. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2011.

JESUS, A. T. de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

JORNAL CORREIO LAGEANO: **Bairros de Lages**. 1997, p. 2.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Referências bibliográficas. *In: Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: ed 2005.

LATOURETTE, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed 34, 2009.

LAGES. Prefeitura Municipal. **LEI nº 891/85**. Determina eleições para gestores.

LAGES. Prefeitura Municipal **LEI COMPLEMENTAR nº 9/93**, de 17 dez. 1993.

LAGES. Prefeitura Municipal **LEI n. 2091/95** – Promoção de Educação Base e Amparo ao aluno carente.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A; Consed; Unicef, 1998.

MANACORDA, M. A. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Trad. William Lagos. Col.

Educação - Teoria e Crítica. Porto Alegre: Arte Médica, 1990.

MARX, K & ENGELS, F.. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **O Capital**. v. I, t. I. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MEC/Sepespe. **Programa nacional de atenção integral à criança e ao adolescente - Pronaica, concepção geral**. Brasília: 1994. (Série Documentos Básicos, no 2). MEC/Sepespe/CAT - maio/1994.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELOTTO, Regina Maria. **LDB, educação superior e a crítica na pesquisa: A contribuição metodológica de Antônio Gramsci para se investigar a educação**.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: Contos e Descontos**. 2.ed. Rio de Janeiro:Idéa.EDITORA, 2001.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**. São Paulo: Editora Senac, 2001.

MUNARIM, Antônio. **A práxis dos movimentos sociais na região de Lages**. 1990, 307 f. [Dissertação Mestrado] – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 1990.

_____. **Educação e esfera pública na serra catarinense: A experiência política do plano regional de educação**. Florianópolis: Núcleo de Publicações, 1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: 2001.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OFICINAS PEDAGÓGICAS DE DIREITOS HUMANOS, (p. 109).

ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PABLO, Gentili. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PANSARDI, Marcos Vinícius. **Pensando as relações entre democracia e educação**: Do nascimento da social-democracia à hegemonia neoliberal.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2010.

_____. **Escola em Tempo Integral**: desafio ao ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Gestão Escolar, Democracia e qualidade do Ensino**. São Paulo: Atica, 2007.

_____. **Eleição de Diretores**: a Escola Pública Experimenta a Democracia. São Paulo: 1996.

_____. **Gestão democrática**: participação da comunidade na escola. Nosso Fazer. Ano 1, n. 9. Ago. Curitiba, 1995, p. 1.

PAZETO, A. E. Participação: **Exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização**. Em Aberto, Brasília. v. 17, n. 72, p. 163-166, fev./jun. 2000.

Parecer nº 075/2001. Tornando a Escola Aberta para **Escola Municipal de Educação Básica Aline Giovana Schmitt**.

PIRES, Gisele Brandelero Camargo. **Escola Pública Integrada**: impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau- SC. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade do Vale do Itajai: UNIVALI, 2007.

PONTES, Marco Antônio Dias. **Eqüidade**: tratamento desigual aos desiguais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2002.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO – CAIC IRMÃ DULCE, 2010.

RIBEIRO. Maria Luisa Santos. **Educação Escolar**: que prática é essa? Campinas: Autores Associados, 2001.

RIOS, T. **Compromisso social**. Publicado em GESTÃO ESCOLAR, Edição 009, ago./set. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/ser-gestor-muito-mais-estar-etica-590868.shtml>>. Acesso em 22 abr. 2012, 20h 51min.

ROMÃO, José Eustaquio. **Poder Local e educação**: São Paulo: Cortez, 1992.

SABÓIA, B. **A Filosofia Gramsciana e a Educação**. EM ABERTO, Brasília, ano 9, n.45, jan. mar.1990.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, L. a. A. **A presença do pensamento de Antonio Gramsci na produção acadêmica sobre Educação no Brasil dos anos 80**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2002.

SANTOS, Milton. **Por outra Globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro. 2001.

SADER, E. **Poder, Política e Partido**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Escola Pública Integrada**. Florianópolis: SED, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 2005.

_____. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. São Paulo. Ed. Cortez, 2000.

_____. **Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas/SP: Autores associados,1997.

SAVIANI, N. **ESCOLA E LUTA DE CLASSES NA CONCEPÇÃO MARXISTA DE EDUCAÇÃO**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 1, p.7-14:fev. 2011.

SILVA, Sidney Reinaldo. **Ética e gestão na era FHC: O “valor” dos negócios.**

SCHLESENER, A. SILVA (Org.). **Política, Gestão e História da Educação no Brasil.** Curitiba: UTP. 2010.

SCHLESENER, Anita Helena. **Antonio Gramsci e a Política Italiana: Pensamento, Polêmicas, interpretação.** Curitiba: UTP, 2005. 196 p.

SCHLESENER, A. SILVA, S. (Org.). **Política, Gestão e História da Educação no Brasil.** Curitiba: UTP. 2010.

SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil: Cultura e educação para a democracia..** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. v. 1. p. 180.

STRECK, Danilo R. **Da Pedagogia do Oprimido às Pedagogias da Exclusão: Um Breve Balanço Crítico.** v. 30. maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. maio/ 2012.

THIOLLENT, Michel. **Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 49, p.45-50, 1984.

TORRES, Artemis. Diretores de escola: o desacerto com a democracia. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72. fev/jun./2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Tradução de Maria Encarnación Moia. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da Educação: A escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.