



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**GESTÃO ESCOLAR E EDUCADOR SOCIAL: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE LAGES (SC)**

**LAGES
2013**

Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages.SC |(49) 3251.1022 - www.uniplac.net

MARIBEL DE AMORIM PEREIRA

**GESTÃO ESCOLAR E EDUCADOR SOCIAL: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE LAGES (SC)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação, *stricto sensu*, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida

**LAGES
2013**

Ficha Catalográfica

P436g	<p>Pereira, Maribel de Amorim. Gestão escolar e educador social: uma análise para além das práticas pedagógicas nas escolas públicas de Lages (SC) / Maribel de Amorim Pereira. -- Lages (SC), 2013. 174f.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Orientadora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida.</p> <p>1. Administração escolar. 2. Educadores – formação. 3. Prática de ensino. I. Almeida, Maria de Lourdes Pinto de. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.7</p>
-------	--

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**“GESTÃO ESCOLAR E EDUCADOR SOCIAL: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE LAGES (SC)”**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 16/12/13

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Orientadora)

Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos (Examinador Externo – UFSM)

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti (Examinador Externo – PUCPR)

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks (Examinador PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Marilu Diez Lisboa (Examinadora PPGE/UNIPLAC-Suplente)

Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda
Coordenadora PPGE
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Maribel de Amorim Pereira
Lages, Santa Catarina, dezembro de 2013.

Qual Dom Quixote, lancei-me em busca de um ser que habitava minhas esperanças. Lutei contra moinhos de vento (CERVANTES, 1960), fui ludibriada em minha ingenuidade intelectual, contrariada pelas adversidades da construção da pesquisa. Mas aos poucos a esperança se renova quando, cansada sentei-me à margem do caminho, olhando a dureza do asfalto construído com o material do capitalismo e da burocracia, mas eis que... “Uma flor nasceu na rua! / Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego. / Uma flor ainda desbotada / ilude a polícia, rompe o asfalto. / Façam completo silêncio, / paralise os negócios, / garanto que uma flor nasceu [...]” (ANDRADE, 1978) quando encontrei os gestores e suas práticas...

Dedico esta dissertação aos gestores professores, sujeitos da pesquisa, pela oportunidade de compartilharem comigo suas experiências profissionais, seus relatos significativos que me oportunizaram (re)construir um perfil de educador social em meio a tantas contradições do cotidiano escolar.

AGRADECIMENTOS

Encerramos esta caminhada com a certeza de novos começos. No dia a dia de nossa dissertação Sentimos; Desejamos; Pensamos; Falamos; Estudamos; Aprendemos; Conhecemos; Ensinamos; Analisamos; Trabalhamos. Fomos diariamente constrangidos à ação e pelo que fazemos é que decidimos quanto ao próprio destino... E neste momento, entendemos a necessidade de agradecer...

Deus, com tua força em minha força, obrigada.

Aos meus pais (*in memoriam*), pelos ensinamentos de respeito e ética desde o berço.

Ao meu esposo Nazareno, companheiro em todas as horas, que soube compreender as ausências, recolhimentos, reconhecendo a importância deste momento histórico em minha vida.

As minhas filhas... neste momento chorei... Karinha, Helynha e Evinha, que foram o meu abrigo incessante de bom ânimo, persistência, amorosidade. Sou grata pela compreensão de muitas horas de trabalho que me roubaram do convívio familiar e pelas quais fui respeitada.

Em especial à professora Maria de Lourdes Pinto de Almeida, pela luz que acendeu em meu intelecto, por me fazer conhecer tantas coisas as quais nem cogitava, pela forma como me conduziu nos caminhos da pesquisa, transformando-me em sujeito reflexivo diante das teorias, desafiando-me e instigando-me sem limites pela senda do conhecimento.

Aos professores doutores Lindomar Wessler Boneti e Valdo Barcelos, membros externos da banca examinadora, pelas valiosas sugestões e contribuições na construção desta dissertação e seu compromisso para com a educação deste país. Aos professores doutores Geraldo Augusto Locks e Marilu Diez Lisboa, membros internos da banca examinadora, por dedicarem um tempo de suas vidas para apreciar e contribuir com esta dissertação.

Às amigas Ivonete Benedet Fernandes Coan, Valéria Cembranel e Rosiane Dutra, que estiveram ombro a ombro, lado a lado, na parceria, na cooperação fraternal, como joias raras. Assim é nossa amizade.

Aos demais colegas que compartilharam de um momento tão importante em minha vida, dividindo sorrisos, abraços no dia a dia da sala de aula, fortalecendo e sendo fortalecidos por palavras de incentivo constante.

Aos professores do PPGE-Uniplac, pelo crescimento intelectual, humano e social e pelo conhecimento reflexivo que me possibilitaram.

Aos gestores professores, sujeitos da pesquisa, pela oportunidade de compartilharem comigo suas experiências profissionais, seus relatos significativos que me oportunizaram (re)construir um perfil de educador social em meio a tantas contradições do cotidiano escolar. Como a *flor que nasce no asfalto*, vocês floresceram a esperança da possibilidade em mim.

À Secretaria Municipal de Educação de Lages, pelo estímulo através do programa Bolsa Mestrado e licença integral do trabalho para dedicação aos estudos.

A todos aqueles que cruzaram meu caminho, ajudando-me na construção desta pesquisa, como fonte que renova e ensina, meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta pesquisa é sobre gestão democrática participativa na perspectiva do educador social. Teve por objetivo analisar o perfil profissional do gestor escolar de escolas públicas estaduais de Lages (SC) e propor outra construção ao trazer o conceito de educador social para essa questão. Efetuou-se uma pesquisa qualitativa, tendo como método a revisão de literatura, análise documental e pesquisa empírica embasadas na metodologia histórico-crítica. Os principais autores que fundamentaram nossas discussões foram Saviani, Paro, Ferreira, Dabrach, Souza, Gohn e Diaz. Os resultados permitiram observar que a gestão da escola pública catarinense ainda se caracteriza pela burocracia, mas os gestores pesquisados demonstraram, na prática cotidiana, a possibilidade de transpor a condição de subalternidade às determinações estatais e trabalhar em prol da participação da comunidade na gestão escolar. Entende-se que se esta tem como parâmetro o ser humano, também decreta a superação e ruptura com a lógica desumanizadora que o sistema neoliberal e a hegemonia capitalista materializam cotidianamente, impossibilitando movimentos autônomos e emancipatórios. Dentre as funções dos gestores encontramos ações sob a égide do educador social, não na concretude, nem na inteireza, mas que sugerem possibilidades de uma gestão democrática participativa.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Educador Social, Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

This research is concerned with the democratic participatory administration within the perspective of a social educator. Its purpose was to analyze the professional profiles of school headmasters from Lages (SC) in public schools and provide an alternative concept of administration by bringing into question the social educator. Qualitative research was carried out by way of methods using literature revision, documentary analyses and empirical research based on the methodology of critical thinking. The major authors which were essential to our discussion were Saviani, Paro, Ferreira, Dabrach, Gohn e Diaz. The results permitted the observation that Catarinense public school administration can still be characterized by bureaucracy. However, the school headmasters interviewed demonstrated that in their daily running of the school there is the possibility of surmounting the state' delegation decision and working towards a participatory community. Specifically, this administration has humans as parameter. It decrees the need to overcome or break the dehumanized logic of the neoliberal system and the capitalist hegemonic, where autonomous and emancipation movements are probable. Within the function of the administration we found actions that were sustained neither specifically nor entirely by the social educator, but which suggest the possibilities of a democratic participatory administration.

Key-works: School Headmaster, Social Educator, and Pedagogical Practices

LISTA DE SIGLAS

ABEP	– Associação Brasileira de Empresa de Pesquisa
ANDES	– Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APP	– Associação de Pais e Professores
BM	– Banco Mundial
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	– Câmara de Educação Básica
FE	– Faculdade de Educação
FIJ	– Faculdade Integrada de Jacarepaguá
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GERED	– Gerência Regional de Educação
GT	– Grupo de Trabalho
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JUC	– Jovens Unidos com Cristo
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEB	– Movimento de Educação de Base
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
OCDE	– Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	– Programa de Desenvolvimento Educacional
PMDB	– Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PROEMI	– Programa Ensino Médio Inovador
PRÓ-GESTÃO	– Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública
RJ	– Rio de Janeiro
SAEB	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SC	– Santa Catarina

SCIELO	– <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEAD	– Secretaria de Educação a Distância
SED	– Secretaria de Estado da Educação
SEML	– Secretaria da Educação do Município de Lages
SP	– São Paulo
UDESC	– Universidade do Estado de Santa Catarina
UE	– Unidade de Ensino
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UNED	– Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense
UNISUL	– Universidade do Sul de Santa Catarina
UNOESC	– Universidade do Oeste de Santa Catarina
USAID	– Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	– Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	26
2.1 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA: O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO.....	31
2.2 SOBRE A PESQUISA	37
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA, PERFIL DOS GESTORES E DAS ESCOLAS.....	39
2.4 TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS A CAMPO	43
2.5 ESTADO DA ARTE	44
2.6 QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO.....	56
3 GESTÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE: PRÁTICAS, LIMITES E POSSIBILIDADES.....	61
4 A GESTÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS CATARINENSES NO MUNICÍPIO DE LAGES E O PERFIL DO GESTOR EDUCADOR SOCIAL	81
4.1 O GESTOR EDUCADOR SOCIAL	98
5 GESTOR ESCOLAR UM EDUCADOR SOCIAL: PRIMEIRAS (DES) APROXIMAÇÕES	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	167
ANEXOS	170

1 INTRODUÇÃO

Isso significa dizer que não se trata de pensar as políticas públicas sob uma ótica dicotômica da sua horizontalidade ou da sua verticalidade, dependendo da participação ou não da população na sua elaboração e operacionalização, como analisam alguns pensadores. Pensar as políticas públicas sob esta ótica é considerar o Estado separado da sociedade civil, como se as políticas públicas fossem pensadas em instâncias separadas e a questão em pauta dissesse respeito apenas ao envolvimento ou não da população.

(LINDOMAR W. BONETI, 2006)

Esta pesquisa teve sua gênese na necessidade de respostas para inúmeras indagações surgidas ao longo de minha trajetória profissional, nos diferentes espaços em que trabalhei, grande parte deles vinculada à função de gestora do sistema público de ensino do município de Lages (SC)¹.

A busca que originou este trabalho centrou-se no princípio de sair do aspecto superficial de gestão que prevalece em muitas escolas públicas para transpor o mundo das aparências, em geral determinado pelas condições históricas dos sujeitos envolvidos em distintos processos. Foi necessário aportarmos em teorias, conhecermos outras práticas, com a intenção de, ao final desta tarefa, contribuir para a transformação da gestão escolar ao situá-la em outra práxis.

O norteador deste estudo foi a pesquisa de campo para a coleta de dados que auxiliou na compreensão do fenômeno no local onde ele ocorre. Ao destacar nosso objeto de pesquisa, a gestão escolar democrática e participativa, tendo o gestor como um educador social, buscamos analisar o perfil profissional do gestor escolar presente na contemporaneidade e propor outra construção, trazendo o conceito de educador social para essa questão, o que constituiu o objetivo geral deste estudo. Com isso, compreendemos a gestão escolar e o modo pelo qual a comunidade tem participado desse processo, sua atuação e confrontos, ao consultarmos no referencial teórico e documental o embasamento necessário à análise dos dados obtidos na pesquisa de campo. Procuramos entrever outra proposta de encaminhamento para esse articulador que está no interior do sistema de educação, gerindo processos educacionais e imerso na problemática sociopolítica e cultural, tanto quanto os que com ele dividem o espaço escolar.

¹ A experiência profissional constitui um dos principais motivos desta dissertação e as discussões aqui apresentadas possuem relação com minhas experiências na gestão escolar. Desse modo, nesta introdução, optei por intercalar a primeira e a terceira pessoa. Para sinalizar especificamente a vivência profissional da pesquisadora, uso a primeira pessoa do singular. Quando se trata das discussões relativas ao conteúdo da dissertação, uso a terceira pessoa.

Para cumprir esse objetivo principal, estruturamos o trabalho a partir de objetivos específicos, sendo eles: (a) delimitar o campo teórico-científico das categorias a serem discutidas na investigação e os métodos e tipos de pesquisa a serem usados para as análises. Isso nos permitiu sistematizar as etapas da pesquisa e atender aos princípios de um estudo científico no sentido de coletar dados sobre determinado objeto ou tema e, a partir de um referencial teórico específico, efetuar uma leitura analítica com base na perspectiva epistemológica histórico-crítica, norte das discussões empreendidas nesta dissertação; (b) teorizar a gestão escolar na contemporaneidade, sob a perspectiva histórica, indo ao encontro da teoria para fundamentar nossas reflexões a respeito da gestão democrática, que tem por base a participação de todos os sujeitos envolvidos com a escola sob a orientação do gestor escolar.

A partir da trajetória acadêmica, e através da teorização, procuramos (c) refletir sobre a gestão escolar em Santa Catarina para compreendê-la e propor outro perfil de gestor - o educador social. Para aproximar teoria e prática, fomos a campo coletar dados que nos auxiliaram na compreensão do trabalho do gestor escolar que está à frente dos processos formativos e necessita promover a participação da comunidade escolar, adotando outro perfil, que seja diferenciado da função burocrática estatal bastante presente nas escolas públicas brasileiras. Por meio de entrevistas com gestores escolares intencionamos (d) identificar práticas e possibilidades de um gestor com perfil de educador social que assuma um compromisso com a comunidade escolar no sentido da formação de sujeitos participativos e críticos. Entendemos isso como possibilidade de mudanças significativas no interior da escola e, desta, estender-se ao seu entorno e expandir para a construção de uma sociedade mais justa, tão necessária neste contexto em que nos encontramos.

Assim, colocamos em evidência essa dualidade de quem é capaz de aprender e de ensinar ao possibilitar sempre o diálogo como forma de captar a cultura local dos envolvidos, no sentido de ao mesmo tempo estabelecer fronteiras entre o que se distingue por educação formal, não formal e informal. Ainda, buscar o que pode desestruturar as barreiras que caracterizam escola, comunidade, família e sociedade como espaços distintos de formação do humano e que não podem se integrar. Nessa busca por desmistificar o trabalho do gestor como cargo burocrático atrelado ao fazer e determinar funções aos colegas de trabalho desenvolvemos nosso estudo para identificar a possibilidade de uma gestão democrática, participativa, que tenha como sujeito ativo um gestor escolar com perfil de educador social.

Tratamos, portanto, de distinções, tipos diferentes de educar e que ocorrem em espaços diferenciados. Considera-se como educação formal aquela desenvolvida nas escolas a

partir de “conteúdos previamente demarcados”, o que caracteriza a mediação de saberes institucionalizados, de modo sistemático para cada área do conhecimento (GOHN, 2006, p. 28). Esse tipo de educação tem, a princípio, sujeitos determinados, o que ensina e o que aprende, professor e aluno. A educação não-formal, conforme entende a mesma autora, caracteriza “[...] um processo com várias dimensões” que vai do aprendizado político, no que trata do saber sobre os direitos de um cidadão, passando pelo preparo à inserção no mercado de trabalho, para a mobilização social/comunitária até a “[...] a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista da compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc”. Essa educação se processa na vivência das pessoas, na interação social e consequente troca de experiências. Quanto à educação informal, trata-se daquela que os indivíduos adquirem por meio das interações sociais e a partir das quais se constituem como sujeitos, com a família, a comunidade, os amigos, por exemplo.

Embora essas diferenças, acreditamos na possibilidade de a escola de educação formal se constituir em espaço também de educação não formal e informal, tendo na figura do gestor o mediador capaz de viabilizar esse processo. Desse modo, estudar a gestão escolar, tendo como objetivo identificar no gestor um perfil de educador social, relaciona-se à minha experiência de educadora e gestora escolar.

Na trajetória profissional, vivenciei diferentes situações relacionadas ao cotidiano escolar nas funções que exerci. Fui professora do ensino fundamental, anos iniciais e finais, gestora de uma escola municipal por nove anos e, posteriormente, formadora de professores no programa de Educação Permanente da Secretaria Municipal de Ensino de Lages (SEML). Também fui coordenadora do Ensino Fundamental dessa Secretaria, função na qual estava quando entrei para o Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIPLAC (SC).

Os espaços de gerenciamento do qual fiz parte foram importantes por me permitirem questionar posturas e decisões tomadas sem a participação da comunidade escolar. Embora não entendesse bem o porquê, percebia que por trás da autoridade do gestor havia um sistema que, de modo verticalizado, comandava as ações na escola e impedia, na maioria das vezes, atitudes necessárias ao andamento das atividades escolares nos mais diferentes níveis e aspectos. Essa vivência levou-me ao curso de Mestrado com a intenção de desenvolver um projeto de pesquisa que possibilitasse respostas às dúvidas encontradas na trajetória profissional quanto à função do gestor na escola e na comunidade na qual a escola está inserida. Os questionamentos levaram-me a pensar em outra possibilidade de gerir uma unidade escolar que fosse menos submissa, mais democrática e participativa.

Ao constatar a relação dicotômica existente entre uma gestão participativa e outra não representativa, busquei compreender a relação entre o processo sociopolítico, econômico e cultural e a sociedade civil. Procurei entender o modo como essa sociedade se organiza para detectar em suas características elementos que pudessem associar-se a uma gestão de cunho democrático e participativo. Uma gestão pautada no educador social, que tem por objetivo precípua a participação da comunidade onde trabalha e que promove a emancipação dos sujeitos que dela fazem parte.

Desse contexto, gerou-se a problemática deste estudo que buscou averiguar se existe a possibilidade de o gestor escolar de uma escola pública ter um perfil de educador social. Para isso, estabelecemos diálogo com diferentes autores e textos que nos permitissem uma percepção mais comprometida, com a finalidade de promover mudanças no sistema de gestão escolar que possibilitem a qualidade educacional.

O meu ingresso no sistema municipal de ensino de Lages se deu em 1983, por meio de contrato temporário e posteriormente concurso público. O início dessa trajetória foi marcado pela dificuldade em compreender os meandros que envolviam o processo de ensinagem² e sua complexidade, pois se tratava de escola pública, com todos os seus implicadores, e tinha como alunado crianças oriundas de comunidades menos favorecidas economicamente.

Aliado às lacunas da própria formação que recebi nos bancos escolares e universitários, e que não me prepararam para aquela realidade, me deparei com professores tão leigos quanto eu na necessidade de desenvolver conteúdos expressivos que envolvessem também as classes populares, pois sem eles a escola se transforma numa farsa. Saviani (1997, p. 66) propõe que no interior das escolas, com relação aos conteúdos, “[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas”. Isso nos leva a refletir se há a percepção de que o professor muitas vezes não angaria suficientemente, ao longo de sua formação, a bagagem cultural necessária para construir com qualidade.

É bem possível, pela demanda do currículo vigente e a precarização da formação desses docentes, que se produza uma ruptura responsável por fazer com que a cultura escolar aos alunos da escola pública fique aquém da esperada, ou sem condições de competir, pois ficam, segundo Saviani (1997, p. 66), “desarmados contra os dominadores”. Sem concretizar

² O termo ensinagem indica a superação da visão fragmentada do processo de ensino e aprendizagem, pois essa é uma “prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender em um processo contratual de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela”. (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.14).

a dominação no sentido político, não há possibilidade de uma educação qualitativa para os alunos da escola pública. Conforme nos adverte Saviani (1997, p. 66), “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é a condição de libertação”.

A precariedade da escola pública em razão do descaso governamental produz uma sociedade sem condições de executar. Há necessidade de “[...] instrumentalizar os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos” para que tenham “[...] condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que politicamente se fortalecem” (SAVIANI, 1997, p. 66). Se há necessidade de se garantir os conteúdos para que a reforma da escola aconteça, também há que se garantir procedimentos para que o alunado se aproprie de fato desse conhecimento e assim tenha condições de se libertar da exploração, dos mecanismos hegemônicos e “[...] abrir espaço para as forças emergentes da sociedade” (SAVIANI, 1997, p. 68).

Essa percepção oportunizada por meio das disciplinas do Mestrado permitiu-me entender que as dificuldades encontradas para compreender o contexto escolar que me foi confiado para gerir estavam atreladas a minha formação inicial, muito aquém das necessidades daqueles alunos e professores. Com isso, o desafio da escola pública se apresentava maior, pois no meu campo de vivência não me era possível, à época, compreender a intervenção dos problemas estruturais da sociedade que envolvia a educação, e que influenciou fortemente o descompasso no qual estávamos imersos. Descompasso produzido pelas forças da conjuntura e da estrutura que notadamente desqualificavam o trabalho do professor e necessitava ser entendido como uma questão da sociedade brasileira.

Para considerar a necessidade de transformar posturas, conforme Demo (1999, p. 79), “A primeira preocupação é repensar o ‘professor’ e na verdade recriá-lo”. A ideia é sair do plano de “‘mero ensinador’ - instrutor no sentido mais barato”, para torná-lo um formador de sujeitos críticos. Contudo, para que isso ocorra “[...] é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido pleno”.

De acordo com o pensamento de Demo (1999), a escola tem a incumbência preponderante de fazer “emergir o desafio da ciência”, pois em nome da pesquisa demanda-se um professor investigador, visto que é fundamental para dirimir a distância que existe entre o magistério básico e a produção científica. Ao que o autor reforça que um docente do ensino fundamental sentir-se-ia constrangido, por vezes, na posição de cientista ou pesquisador, “[...]”

porque foi domesticado na universidade a aprender imitativamente e a atuar na escola como mero instrutor” (DEMO, 1999, p. 77).

O contato e o acesso aos conhecimentos, aos conteúdos escolares (seus currículos) a serem ensinados constitui condição precípua ao questionamento das relações de dominação. Sendo assim, o ingresso aos conhecimentos da dominação não é declarado. Ele demanda a interferência do professor que, no exercício educativo, tem como elemento de seu trabalho tornar vivo e explícito o intento sociopolítico da educação.

Para que isso de fato aconteça, necessário se torna que, na sua “formação-ação”, o educador alcance uma “aguda consciência da realidade”, uma adequada fundamentação teórica para que lhe seja possível direcionar essa realidade e poder intervir no contexto escolar, reconhecidamente um espaço de “[...] socialização do saber historicamente acumulado”, mas que acaba por privilegiar nessa sua finalidade as “camadas dominantes” (PIMENTA, 1988, p. 36). Nesse sentido, faz-se importante que a escola possa mediar os saberes historicamente acumulados em conhecimento/conteúdo, de certa forma que os meninos/meninas das camadas sociais menos favorecidas economicamente aprendam e tomem posse desse conhecimento para o exercício de sua cidadania e possibilidade de transformação social.

Quando falamos do quão importante é o espaço escolar, e se assim afirmamos, é por que a escola, no contexto em que nos encontramos, poderá ser o *locus* para a emancipação, mas é sabido que carrega em seu bojo limites e fragilidades. Seria “pedagogismo” conceber impactos de transformação quando há tanta dificuldade que permeia o ambiente escolar, precário na maioria das circunstâncias de sua ação. Mesmo assim, é necessário avançar, prosseguir na busca incansável da transformação dos sujeitos em seres conscientes e cidadãos. Demo (1999, p. 88) diz que “[...] Instruir bem é arte, mesmo menor. Mas é diferente o instruído domesticado, de quem se instrui para se construir e reconstruir”. A escola faz parte desse aparato social, como educação formal, para dialogar e questionar a realidade. Mas não consegue perceber o processo que envolve a conjuntura do empoderamento³ econômico em

³ O conceito de empoderamento vem associado na literatura à criação de estruturas independentes e autogeridas. De modo geral, o termo pode ser definido como a capacidade de determinado grupo ou indivíduo controlar seu próprio ambiente, envolvendo não apenas o acesso a recursos materiais e o controle sobre as decisões relevantes, mas também uma disposição psicológica compatível com o autogoverno (HANDLER, 1996). [...] A descentralização de caráter administrativo, em contraste, é mais limitada, pois tende a levar apenas à desconcentração de poder dentro das estruturas burocráticas existentes (por exemplo com a transferência de tarefas administrativas do Ministério da Educação para as escolas), não levando ao empoderamento dos grupos previamente excluídos do processo decisório (SAMOFF, 1990; SUNDAR, 2001). [...] No que tange às reformas da educação, o debate em torno do conceito reflete uma disputa mais ampla sobre o controle das escolas e do processo educacional, que por sua vez se relaciona a distintos modelos de organização do Estado e da sociedade (BORGES, 2004, p. 79).

torno da relação entre estrutura e funcionamento interno da escola e da comunidade escolar, juntamente com todo o poder e a hegemonia que subjagam o processo de educação vigente.

Esse processo vil foi instalado em nossa sociedade - uma sociedade mercadológica e manipulada pelo consumo, com graves consequências, porque instigado por gerentes externos e internos que veem o cidadão unicamente como consumidor e submisso às regras de produção. Uma sociedade que empurra os sujeitos para um processo individualizado, isolados uns dos outros, despojados de vida humana decente. Sentimentos humanos normais devem ser relegados, excluídos, porque “[...] incompatíveis com uma ideologia ajustada às necessidades de privilégio e poder” e que “[...] nega os direitos das pessoas para além do que estas podem obter no mercado de trabalho” (CHOMSKY, 2002, p. 43). Esse pensador entende que, para os já abastados e possuidores de condições capitalistas, há uma extensa proteção do Estado.

Diante de tantos processos excludentes na sociedade e também na escola, é importante ressaltar que, ao capitalismo, cabe manter essa instituição na fronteira da sobrevivência. Sendo assim, esse espaço formal do conhecimento, que deveria, sobretudo, ser de motivação emancipatória, passa a atender às requisições dos interesses do capital - “adestrar minimamente” os alunos para se tornarem trabalhadores produtivos.

Para que realmente haja mudança, a educação pode ser uma alavanca efetiva para a transformação, mas muitas vezes torna-se aparelho dos estigmas da sociedade capitalista: equipar de conhecimentos os sujeitos, prepará-los para a maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, e conjuntamente gerar e transmitir valores que legitimam os interesses dominantes. Em outras palavras, o ser humano formatado tornou-se um item do processo de acumulação de capital e de afirmação de uma consonância que possibilita a “reprodução do injusto sistema de classes”. Em lugar de espaço de emancipação humana, agora é organismo de “perpetuação e reprodução desse sistema” (MÉSZÁROS, 2005, p. 15).

Todo esse aparato social e econômico serve para repensarmos a formação continuada do professor, o que significa instrumentalizá-lo, como propõe Silva (2002, p. 170), “[...] de conhecimentos teóricos, práticos e políticos, valorizá-lo financeiramente, colocá-lo em condições de fornecer aos estudantes elementos essenciais para agir e tomar decisões”. Isso condiz ao desenvolvimento de uma educação pautada em hábitos para o enfrentamento de uma vida social digna, que possibilite a criatividade e criticidade com base em outros desafios de família, da profissão e da sociedade.

Ao reavaliar a caminhada profissional empreendida com as camadas populares dos arredores de Lages, percebo que havia determinantes de contrastes no que tange à situação socioeconômica desses sujeitos da sociedade civil. Isso caracterizava também um limitador da

prática de gestão, por não sabermos muitas vezes como enfrentá-lo e que se tornou um grande desafio. Além destas, outras questões de infraestrutura, escassez de material didático pedagógico, qualidade da escola oferecida à comunidade e rotatividade de professores acabavam por desarticular o trabalho pedagógico, sendo estas algumas das muitas dificuldades que permeavam o espaço escolar no qual esta pesquisadora desempenhou a função de gestora. Mas penso também que tínhamos ideais e esperanças que nos impeliam a continuar o trabalho e a busca de solução para os problemas que surgiam cotidianamente.

No descompasso entre a teoria e a prática havia discursos inflamados em nossas articulações com a comunidade sobre a gestão democratizada com a participação dos sujeitos, mas hoje percebo ter sido muitas vezes uma retórica mal versada. Em muitos aspectos, na prática, tornava-se contraditória, principalmente na efetiva descentralização das decisões, pois muitas delas eram verticalizadas e quase nunca discutidas.

Posto isso na conjuntura social, observamos que demanda cada vez mais esforços por parte dos gestores escolares e estes carecem apropriar-se de artefatos históricos adequados possíveis de colaborar para uma prática educativa que atenda às aceleradas transformações, às particularidades da modernidade, da sociedade tecnológica e de uma educação emancipatória. Assumindo como desafio essas transformações que se fazem necessárias e as lutas próprias da contemporaneidade, encontramos na perspectiva epistemológica histórico-crítica uma ferramenta propulsora desta ação. A apreciação crítica das relações sociais na pedagogia histórico-crítica determina o comprometimento da educação no movimento maior de transformação da sociedade.

O caráter material do método afirma que o aparelhamento da sociedade para a produção e a reprodução da vida, juntamente com o caráter histórico, busca compreender de que modo se deu historicamente a organização social marcada pelas “[...] relações sociais estabelecidas pela humanidade capitalista, por meio de funções bastante específicas: de promover o processo – pleno e reflexivo – de apropriação da cultura como instrumento de prática social transformadora” (LOUREIRO *et al*, 2009, [n. p.]).

Se a apropriação da cultura é, segundo os autores, um instrumento social, o contexto do pós-guerra enfatiza muito bem, pois a fase da industrialização alavancou a transformação de mão de obra e conjuntamente adotou economicamente o modelo capitalista (LOUREIRO *et al*, 2009). O período de 1946 a 1964, segundo Paro (2012), é considerado como a segunda fase da industrialização e de adequação do Brasil ao desenvolvimento econômico no período pós-guerra.

Em 1955, na administração de Juscelino Kubitschek, a nação tomou como base um modelo econômico de abertura ao capital estrangeiro. Na área da educação, e mais especificamente com a Lei nº 5.692/71, tornou-se obrigatório o ensino de oito anos, embora isso não fosse garantia para resolver o problema do seu financiamento, pois sendo inexecutável na prática, a destinação pecuniária era insuficiente à educação vigente. À época em que foi aprovada e colocada em exercício a citada Lei, o Brasil vivia sob o Regime Militar e os investimentos em educação para aparelhar e ampliar a qualidade de ensino não estavam nos planos governamentais.

Com a abertura econômica de capital estrangeiro no pós-guerra, realçou-se a figura do administrador escolar e seu contexto. Assim, na relação trabalho-educação/escola, essa figura central do administrador e do professor os colocou na condição de trabalhadores da educação, que carregavam na sua atividade cotidiana uma conjuntura capitalista vinculada ao processo de produção, como aconteceu nas etapas no contexto da indústria. Sob essa perspectiva, a administração escolar nacional refletia a expansão industrial e se mostrava convergente nos moldes do capital internacional. A partir dos anos 1960, o campo administrativo da escola, mais acentuadamente, impregnou-se pelas teorias administrativas provenientes do capitalismo (ANDREOTTI e GALLINDO, 2012).

O que mais se acentuava naquele contexto, conforme Andreotti e Gallindo (2012, p. 138), era a adoção de medidas características da administração empresarial que desagregava planejamento e execução no âmbito educacional, porque as “instâncias federais, estaduais e municipais” planejavam, mas a execução ficava a cargo dos “docentes”. Naquele âmbito, destacava-se a ação do diretor de escola, que não era dotado da autonomia necessária para gerir o espaço escolar de acordo com suas necessidades e características, porque o cargo estava atrelado ao “contexto político, econômico e social”.

O fato de não participar do planejamento permitia ao diretor escolar operar apenas como mediador entre quem projetava e quem efetivamente deveria executar o que era proposto em outras instâncias. A lacuna na função diretiva estava atrelada, então, à falta de vínculo com o pedagógico da escola, pois que estabelecia o distanciamento da direção no desempenho burocrático que acabava por suplantar a ação pedagógica.

Em 1964, com o golpe militar, alterou-se consideravelmente o aparelhamento escolar no Brasil, ao impor-se um regime autoritário, diminuindo a participação da sociedade civil e de associações de classe. Essas transformações modificaram a função do diretor escolar pelas técnicas controladoras do Estado (ANDREOTTI e GALLINDO, 2012). Com as alterações governamentais estimuladas pela lógica do capital, a escola tornou-se o local de instrução

para o mercado de trabalho a partir da formação tecnicista. Esta tinha por base o preceito da quantidade sob o pretexto da qualidade e levava os estudantes para o adestramento e não para um pensamento crítico sobre seu contexto social.

Inserida nessa conjuntura, juntamente com a comunidade escolar que me foi confiada para gerir, vivenciamos uma estrutura determinada por instâncias adversas ao que acreditávamos como uma educação formadora de cidadãos conscientes de sua função social. Nosso sentimento era de impotência quanto ao trabalho que deveríamos desenvolver, porque colocados no turbilhão da produtividade e eficiência, do progresso, da busca por índices qualitativos. Recebíamos diretrizes de instâncias mais altas em forma de papéis, com funções e ações que deveriam ser colocadas em prática, sem que houvesse um suporte teórico e crítico a respeito do que deveríamos oferecer à comunidade com a qual trabalhávamos. Ao assumir o cargo de direção, com pouca ou nenhuma prática nos meandros da política educacional da época, vivenciei períodos de euforia, motivada pela necessidade de transformação pela educação que eu acreditava possível, e de desgaste físico e emocional ao perceber que as diretrizes que nos eram repassadas não condiziam com o que almejávamos. Mudar essa prática se fazia premente, era consenso, mas ignorávamos a intervenção mercadológica e a estratégia capitalista que permeava o espaço escolar, embora sentíssemos de algum modo a mão invisível do poder por parte dos órgãos gestores da secretaria da educação, que agiam fortemente no espaço decisório da escola.

Era uma convivência de descobertas entre a burocracia que o cargo exigia e a vivência da conquista daqueles sujeitos que compunham a comunidade escolar e me olhavam com estranhamento, pois eu era muito jovem e, com certeza, a maioria tinha inquietações com relação ao meu desempenho na gestão daquele espaço educacional.

O processo vivenciado e as angústias advindas disso mostraram a necessidade de mais formação, de estudos, de buscar nos bancos escolares o conhecimento que me faltava para compreender o meio no qual estava inserida e sobre o qual eu deveria agir. Desse modo, entre a gestão escolar e a necessidade de mais escolarização, iniciei minha formação acadêmica na Faculdade de Ciências e Pedagogia da Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense, no curso de Ciências Sociais. Cinco anos depois, fiz curso de Pós-Graduação, Especialização em Gestão da Escola Pública, na mesma instituição, mas como extensão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esse curso foi uma contribuição para me instrumentalizar e poder refletir com aporte teórico sobre a gestão escolar.

O desafio que pautava minhas decisões e do meu grupo docente e administrativo era o de realizar uma gestão democrática e participativa. De minha parte, vivenciara gestões que

delineavam uma postura autoritária e submissa ao Estado e seu aparato de sociedade capitalista. Então, ser capaz de desenvolver o humano e o social daquela comunidade e por em prática nossos ideais, tímidos e limitados, tornou-se nosso grande projeto. Começamos com gestão participativa, a princípio com o Conselho de Pais e Professores (CPP), com o qual procurávamos dividir as angústias e as decisões. Pode-se dizer que foi um começo de aproximação com a gestão democrática ao percebermos que o trabalho em conjunto com aquele conselho gerou bons frutos e nos permitiu otimizar resultados nas parcerias. Com a ajuda de todos, inclusive junto ao poder público, fizemos muitas reivindicações e com êxito conforme o contexto por nós vivenciado em Lages naquele momento.

O contexto nacional, à época, abria espaço para pensar em mobilizações no sentido de mudar o contexto educacional brasileiro. Assim, em meio à ditadura militar, a gestão democrática emergiu como um dos princípios da educação na Constituição Brasileira de 1988 a ser posta em ação no ensino público, o que possibilitou uma perspectiva para trazer de volta o caráter público da administração pública. Teoricamente, a gestão democrática oportunizava o domínio da sociedade civil sobre a educação e a escola. Em termos práticos, algumas conquistas foram possíveis, a exemplo da eleição de gestores escolares e dos conselhos, o que aprofundava, de certa forma, a participação da comunidade na organização coletiva da escola nos processos de decisão (uma fatia a conquistar) e abria campo aos profissionais da educação para lutarem por salários dignos.

Contudo, embora as mudanças ocorridas, esse contexto de disposições sociais, no qual imperava o patrimonialismo, o clientelismo e a burocracia (BASTOS, 1999), articulados com o aparelho ideológico político e econômico de Estado, prosseguiu a dificultar as transformações necessárias à administração escolar. Conforme o mesmo autor ao retomar o contexto da época, Anísio Teixeira foi o primeiro administrador público a fazer relação de democracia com administração da educação e “[...] Seu projeto de educação concebia a escola como o único caminho para a democracia”⁴ (BASTOS, 1999, p. 20). Podemos dizer que houve movimento pela democratização no país, mas foi impedido pelas forças políticas que organizavam o Estado Novo⁵.

⁴ A democracia é o regime capaz de fornecer os instrumentos necessários ao controle social da sociedade sobre a coisa pública. BASTOS, J. B. *Gestão Democrática da Educação: as práticas administrativas compartilhadas*. Local:Rio de Janeiro: DP&A: SEPE,1999. p.20.

⁵ Estado Novo: instaurado por Getúlio Vargas em 1937, por meio da promulgação da Constituição Federal publicada nesse mesmo ano com o objetivo de instaurar a intervenção estatal na economia e ao nacionalismo econômico. Teve por meta promover a industrialização brasileira (criação da Companhia do Vale do Rio Doce e da Companhia Siderúrgica Nacional), dissolver o Congresso e fechar os partidos políticos. Tinha como premissa debelar levantes comunistas que ameaçavam a soberania nacional, o que mostrou-se na verdade como um golpe de Estado, forjado para a manutenção de Vargas no poder (BRASIL, 2012).

Importante destacar que três municípios foram pioneiros na democratização da gestão local e isso contribuiu para a realização de eleições para diretores nas escolas públicas e também no modo de administrar a cidade, sendo eles Boa Esperança (ES), Lages (SC) e Piracicaba (SP) (BASTOS, 1999, p. 20). De posse dessas informações, podemos considerar os movimentos de gestão democrática no contexto político de transição democrática, entendendo como importante analisar porque a luta na implantação da democracia no país passou a ter primazia para os trabalhadores. E para tanto, a gestão democrática, entende-se, deve ser incluída nos exercícios sociais que perpassam por uma consciência democrática de participação da sociedade civil no espaço da escola.

Buscava, nesse contexto e no cotidiano escolar, várias formas de atrair e envolver a comunidade para que pudéssemos trabalhar sob a perspectiva participativa com esses sujeitos no sentido de aprimorar a qualidade dessa relação. Posso dizer que houve mudanças de práticas pedagógicas que poderiam dar outros rumos qualitativos ao processo não fossem os imperativos mercadológicos que persistem na educação brasileira. Refletindo neste sentido conformes ao pensamento de Gohn (2010), entendemos que as mudanças acontecem primeiramente no ouvir o outro e no estabelecimento do diálogo entre os envolvidos, o que permite identificar e fazer um diagnóstico do que se faz necessário e premente em determinado contexto e conjuntura social.

Nessa atividade de escuta e diálogo qualitativo, eu realizava alguns diagnósticos através de questionários para medir a satisfação do trabalho desenvolvido no espaço escolar, na dimensão da gestão e do administrativo, pedagógico, espaço físico, ao que concernia à limpeza do prédio e preparação de alimentos para os alunos. Todas as informações (resultados) eram trabalhadas nas reuniões de maneira a contribuir para a mudança de postura e direcionamento do trabalho da gestão e do corpo docente em relação ao desenvolvimento das atividades diárias. Frente a essa postura de gestão democrática, entendemos pelas palavras de Gohn (2010, p. 58) que a “[...] cidadania ativa requer a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da história de seu tempo”.

Na função de gestora escolar, buscava promover reuniões de estudos e reflexão com cunho pedagógico. Mensalmente, o planejamento era coletivo, pois isso contribuía para a formação permanente dos professores, mesmo num quadro de limitações. Envolvida com e nessa função, no ano de 2000 passei a compor a equipe de formadores da Secretaria da Educação e posteriormente a coordenar o Ensino Fundamental do município de Lages, atividades que me oportunizaram acompanhar de perto muitas gestões escolares e as mais diversas formas de realizar o trabalho de gestor. Cada escola apresentava um desafio

diferenciado na forma de se relacionar com o colegiado escolar e a comunidade da qual fazia parte. A convivência, as relações que permeavam o cotidiano da escola, imbricadas na atividade que exercia, davam-me categorias de análise sobre a função da gestão democrática participativa, outras tantas não tão democráticas, pois percebia naquele espaço muitos processos de disputas e de dominação.

Ao observar esse conjunto de comportamento dos sujeitos envolvidos na conjuntura da escola pública, nos situamos com Monlevade (2000, p. 38) quando este coloca que “[...] 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”. Na função de gestor, era possível coletar material para muitas interrogações: como é possível dentro de um mesmo sistema de ensino haver tantas contradições? Como pessoas que sofriam a situação de dominação pela hegemonia do modo de produção capitalista, quando passam a gestar um processo, tornam-se dominadores? Como uma escola com uma retórica de democracia com participação adotava um caráter tão repressor nas suas práticas cotidianas?

Para compreender toda essa contradição no ambiente escolar, agregamo-nos ao pensamento de Saviani (1997, p. 27) quando analisa a escola, considerando-a “[...] cada vez mais discriminadora e repressiva”. Isso se dá pelo fracasso e todas as reformas empreendidas até então, em razão de as mesmas trazerem em seu bojo os princípios do “modo de produção capitalista”.

A dificuldade de engajamento de algumas escolas com as suas comunidades nas decisões e até na divisão de funções, o receio da efetiva participação da comunidade escolar, enfim, tornaram-se preocupações constantes e novamente me senti na responsabilidade de voltar a estudar, para buscar respostas ao que ainda me inquieta: Onde está a lacuna da participação da comunidade nesse processo? O quanto a gestão permite ou não que isso realmente aconteça na prática? Que mecanismos, que barreiras, visíveis e invisíveis, impedem essa participação de fato? Como transpor tudo isso diante de um Estado repressor e de políticas de descontinuidade que provocam rupturas as quais o gestor não consegue perceber? Segundo Monlevade (2000, p. 7), quais são “[...] os mandos e desmandos que acontecem na educação escolar brasileira”? Diante disso, faz-se necessário entender que, ao encontrar respostas e saídas para esse descaminho, mesmo na mais democrática das escolas existe uma teia de relações de poder. E na mais democrática das sociedades existe uma correlação de forças que se constroem e se embatem num contínuo exercício de afirmação, de passagem do poder ser para o ser, e do ser de fato para o ser de direito.

Para que pudéssemos repensar, tentar desvelar tantos questionamentos diante da educação municipal e por consequência brasileira, forçoso foi que empreendêssemos pesquisa na área educacional voltada para a gestão e seus mecanismos. Precisávamos de informações que nos levassem a compreender esse contexto e a construir caminhos que possam nos conduzir a uma gestão democrática de fato e de direito. Esses e os demais aspectos até aqui mencionados justificaram esta pesquisa em educação, voltada para a análise da gestão na intenção de identificá-la sob as vias da democracia participativa.

Nesse sentido, nos propusemos a desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, ao adotar como método de investigação a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. O primeiro caso nos serviu de base para que realizássemos leituras sobre o tema abordado com o intuito de aprofundar os conhecimentos ao dar ênfase para a temática Gestão Democrática Participativa. O segundo nos trouxe, a partir das fontes vinculadas diretamente a documentos, tais como secretarias de educação, institutos, centro de pesquisas e outros, informações para compreendermos nosso objeto de pesquisa. O terceiro estabeleceu métodos de coleta de dados e os instrumentos que serviram para identificarmos, no *locus* onde ocorre o fenômeno, as peculiaridades e informações que contribuíram para elucidarmos o objeto pesquisado. Também permitiu categorizar os dados no sentido de apreendermos parte da realidade estudada. Ao adicionarmos, esses instrumentos nos ajudaram a perceber de que modo a gestão participativa pode se tornar um elemento de coesão na qualidade educacional.

Ao efetuarmos uma análise sob a perspectiva epistemológica histórico-crítica visamos formar um tipo de sujeito socialmente definido, com um perfil determinante que aponte para o desenvolvimento na luta pela transformação histórica, pois vê desigualdade profunda entre classes, nas quais a humanização plena não é possível por conta da alienação infligida pelas vinculações com o sistema de capital. Logo, para a superação deste contexto, implica em pensar a transformação social e a escola como possibilidades de articulação com interesses emancipatórios das classes populares. Isso, para dirimir as desvantagens destas em relação à classe dominante, ou, como entende Libâneo (1984, p. 67), colocar “[...] de um lado a determinação histórico-social do sujeito e, de outro, a ação transformadora do homem frente ao mundo natural e social”. Frente à crítica sobre realidade social que está posta, na questão gestor frente à gestão democrática participativa, pressupõe-se a transformação agindo na mudança local no interior da escola.

Os sujeitos que compõem a escola necessitam superar a lógica do mando e desenvolver uma condição de poder que seja exercido democraticamente em prol da coletividade. Só assim entendemos a possibilidade de ultrapassar a hegemonia neoliberal

presente na escola e que traz na sua retórica e documentos oficiais um horizonte democrático e participativo, mas que não funciona na prática, no cotidiano educacional brasileiro. Para alcançarmos os objetivos estabelecidos para este trabalho, usamos como base um quadro teórico principal formado por autores cujas discussões nos auxiliaram na compreensão do objeto investigado. Fomos buscar o âmago das discussões, com a certeza de que não esgotaríamos os conhecimentos aqui elencados.

É necessário reconhecermos que há muito a se estudar sobre a gestão escolar e o educador social, principalmente. Com os autores pesquisados fizemos interlocuções importantes para sincronizarmos conceitos. Algumas vezes foram mais rupturas procuras, ensaios e questionamentos do que respostas. Acabamos em alguns momentos a reescrever a própria história através de outras, à medida que tentamos fazer sentido para o que pensamos a respeito do nosso tema de pesquisa, o “Gestor como Educador Social”.

Para sistematizarmos a apresentação dos estudos efetuados para este trabalho, organizamos a descrição da pesquisa em capítulos. Na *Introdução*, situamos nosso leitor quanto aos motivos de ordem subjetiva e profissional que nos levaram a aquiescer ao projeto consubstanciado nesta dissertação e apresentá-lo, aproximando-o do objeto de pesquisa. Contextualizamos nosso trabalho ao salientarmos o tema, objetivos, justificativa, metodologia, estado da arte e quadro teórico.

Na sequência, apresentamos os *Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa*, com reflexões relativas à importância da pesquisa em educação e à necessidade de os educadores se tornarem pesquisadores, como processo de incremento à prática cotidiana e caminho para uma educação cidadã. Situamo-nos quanto à tipologia de pesquisa, os métodos e instrumentos utilizados em uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Apresentamos dimensões do que é a realidade no contexto da investigação e elencamos as considerações sobre a importância da pesquisa em educação e a perspectiva epistemológica histórico-crítica que nos embasou. Descrevemos o estado da arte, descrito na continuidade de nossas discussões teórico-metodológicas e apresentamos o quadro teórico, relacionando os autores proeminentes que fizeram parte de nosso mote de discussões.

A partir da estruturação da metodologia de trabalho, iniciamos a discussão propriamente dita sobre o objeto em análise, com a história da gestão no Brasil. Assim, em *Gestão escolar na contemporaneidade: práticas, limites e possibilidades*, apresentamos o histórico sobre a gestão escolar no Brasil desde a época colonial até este início de milênio e a discutimos a partir do referencial teórico elencado na pesquisa para compreender nos mecanismos políticos e econômicos os fatores que influenciaram a escola e o processo de

gestão escolar. Estabelecemos um contexto no qual se erigiu a crítica ao modo de administração e que abordou os princípios da gestão escolar, demonstrando os elementos que concorrem à institucionalização da gestão escolar democrática que balizam as modificações e continuidades. Efetuamos leitura e descrição histórica, abordamos a Gestão Democrática Participativa da educação pública, trazendo para a discussão a figura do gestor e a análise sob a perspectiva de educador social. Sintetizamos, desse modo, um estudo que permeia um registro histórico em um panorama de acanhada gestão, democracia e participação.

A continuidade de nossas reflexões nos levou do contexto macro para um menos abrangente e que incidiu diretamente sobre nosso objeto de estudo, que foi a análise da situação educacional na conjuntura política, econômica e social do Estado de Santa Catarina, a partir do relatório emitido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2010), o qual apresenta tanto a função do gestor quanto suas ações, discussão que constituiu nosso quarto capítulo *A Gestão nas escolas públicas estaduais catarinenses e o perfil do Gestor Educador Social*.

Destacamos conceitos de gestão, pois sua função é a de arranjar, articular recursos materiais, mobilizar ações humanas no sentido da construção dos processos sócio-educacionais voltados para a formação dos sujeitos, suas implicações, sejam elas positivas ou negativas que podem ocasionar o sucesso ou o insucesso de qualquer aparelho institucional. Delineamos o perfil de educador social e a adequação deste sujeito às ações que podem ser desenvolvidas pelo gestor escolar sob a perspectiva da educação social e da participação da comunidade, nas decisões sobre os caminhos da escola conjuntamente aos da gestão.

Confrontamos a análise dos dados coletados na pesquisa de campo com a teoria estudada. *Gestor Escolar e Educador Social: primeiras (des) aproximações*, nossa finalidade foi a de assinalar alguns caminhos para uma possível Gestão Democrática como um procedimento de tomada de decisão no âmbito da escola, destacando a possibilidade de um gestor sob a perspectiva de educador social, um intelectual orgânico conforme concepção de Gramsci (NOSELLA, 2004). Pensamos um sujeito à frente de seu tempo ao buscarmos a ideia de democracia participativa para gerir o espaço escolar. Acreditamos, assim, na possibilidade de gestor e educação desprendidos do seu espaço e transcendendo os muros da escola no engajamento com ações sociais, na construção de cidadãos autônomos na unidade escolar.

Apresentamos no capítulo seguinte as concepções e metodologias adotadas para a efetivação deste estudo, a trajetória profissional e o aparato vinculado à gestão democrática participativa.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O preocupar-se é a práxis no seu aspecto fenomênico alienado, que já não alude à gênese do mundo humano (o mundo dos homens, da cultura humana e da humanização da natureza), mas exprime a práxis das operações diárias, em que o homem é empregado no sistema de “coisas” já prontas, isto é, dos aparelhos, sistemas em que o próprio homem se torna objeto de manipulação.

(KAREL KOSIK, 1976)

Este capítulo apresenta os encaminhamentos teórico-metodológicos pelos quais foi organizada a pesquisa, as considerações sobre a importância da pesquisa em educação e sobre a gestão escolar, e traz informações e teorias sobre tipos de pesquisa, métodos e instrumentos, leitura e análise de dados, descrição do Estado da Arte e o Quadro Teórico.

O estudo fundou-se em três tipos de arrolamento, o bibliográfico e o documental que consubstanciaram a pesquisa de campo com teorias e legislações pertinentes ao objeto analisado. Seu desenvolvimento se deu através de pesquisas que abordam a temática da gestão democrática participativa do ensino público, tendo como pano de fundo o gestor na contemporaneidade e a possibilidade de um perfil de educador social para essa função, suas implicações, particularidades e proposições.

Um estudo de cunho científico exige encaminhamentos que orientem e auxiliem o pesquisador a compreender o objeto a ser pesquisado. Nesse sentido, nos reportamos à Minayo (1994), quando esta considera que a pesquisa faz emergir aspectos inerentes ao objeto em questão e suas relações com o meio social onde ela surgiu, pois é na relação entre teoria e prática que encontra espaço de desenvolvimento. Sendo assim “As questões da investigação estão [...] relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontram suas razões e seus objetivos” (MINAYO, 1994, p. 17).

Partimos do pressuposto de que nada do que está na prática fica descolado de alguma teoria anteriormente conhecida, e igualmente foi-nos necessário ancorarmos teoricamente para desvendar essa realidade que, com certeza, não fica na superfície, e nem sempre esta se apresenta como realmente é. Há necessidade de aprofundamento teórico para desvelar e compreender essa realidade. Como explicam Lüdke e André (1986, p. 41), “[...] Ora, a diversidade de pontos de vista e de enfoques parece contribuir mais para aumentar o conhecimento sobre algo do que para limitá-lo”. Essa diversidade, como propõem os autores, nos remete a uma busca constante e imparcial na tentativa de responder questionamentos,

criar significados, levantar possibilidades, ver a realidade sob vários ângulos, rejeitar verdades pré-concebidas e selecionar outras tantas, mas sempre na condição de compreender o objeto de estudo. Para isso, consideramos necessário definir o que entendemos por realidade, condição que nos é expressa nas palavras de Kosik (2010, p. 43).

Que é a realidade? Se é um conjunto de fatos, de elementos simplíssimos até mesmo inderiváveis, disto resulta em primeiro lugar, que a concreticidade é a totalidade de todos os fatos; e em segundo lugar que a realidade, na sua concreticidade, é essencialmente incognoscível pois é possível acrescentar, a cada fenômeno ulteriores facetas e aspectos, fatos esquecidos ou ainda não descobertos, e mediante este infinito acrescentamento é possível demonstrar a abstratividade e a não-concreticidade do conhecimento (KOSIK, 2, p. 43).

A ciência propriamente dita não possui o arauto da verdade, não está com ela a última palavra no que diz respeito à realidade, ou à verdade, pois a educação formal apresenta uma possibilidade das coisas, enquanto que para a educação não-formal a realidade terá uma observação muito diversa. A educação informal converge para outro ângulo, no qual tudo depende das relações, das inter-relações com o mundo que cerca os indivíduos e as necessidades que se busca.

Quanto à busca efetuada por meio do estudo e da compreensão da realidade, em determinadas abordagens procura-se diferentes possibilidades com a proposta de entender particularidades acerca do tema em discussão, quais suas implicações, suas determinantes, e dar-lhes sentido diverso conforme construímos nossas interpretações, que se caracterizam como verdades relativas. É nessa perspectiva subjetiva que, pois, tratamos de fenômenos humanos, culturais e sociais no que tange à proposta de entendimento da realidade que contextualiza nosso objeto de pesquisa.

Diante do estudo em pauta, das relações de poder que se estabelecem nesse contexto, e que é um fator preponderante, se multiplicam as possibilidades, ao levar em conta outros tantos aspectos da realidade diante do comportamento humano. Questionar, pesquisar, duvidar por vezes, faz parte da postura do pesquisador diante do seu objeto de estudo, tendo uma conduta reflexiva que se altera a cada momento, porque o homem é um ser mutante, com diversos sentidos. Podemos asseverar que a pesquisa deve se estabelecer em todas as instâncias e graus de escolaridade, como um plano para a emancipação, a forma própria de ser sujeito na história, ou seja, caracteriza “[...] um processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória” (DEMO, 1999, p. 16). Sendo assim, o ato de pesquisar toma corpo muito particular, nos incita, provoca e parte da premissa de que o conhecimento que se pode construir é aquele que

sabe sobrepujar-se. E que o caminho para a condição emancipatória “[...] não pode vir de fora, imposto ou doado”, mas consiste em uma busca interior, uma edificação intrínseca, e tentar a superação do sujeito a sua condição de “objeto das pressões alheias” (DEMO, 1999, p. 19).

A realidade traduzida e aqui abordada, e neste caso mais especificamente a realidade social onde os sujeitos estão imersos, pode ser compreendida por meio das palavras de Kosik, que a entende

[...] como um conjunto ou totalidade de estruturas autônomas, que se influenciam reciprocamente. O sujeito desapareceu, ou mais exatamente o autêntico sujeito, o homem como sujeito objetivamente prático foi substituído por um sujeito mitologizado, reificado: fetichizado pelo movimento autônomo das estruturas (KOSIK, 1976, p. 61).

Nos mostra esse filósofo que o produto da atividade humana é desprendido da atividade em si. Muitas vezes não possuímos o conhecimento da gênese, a concepção do todo, e dentro dessa perspectiva, da falta de apreensão de todo o fenômeno, os sujeitos envolvidos passam de sujeito real para sujeito mitologizado⁶. Ao reportar-se à ação da gestão na contemporaneidade, podemos afirmar que, quando estamos envolvidos no espaço escolar como sujeitos e a ele vinculados social e historicamente, perdemos de vista ou não nos damos conta da realidade social que nos manipula, por isso a necessidade de estudar esse contexto a partir da prática dos sujeitos que estão à frente do processo de escolarização, na função de gestores, responsáveis pelas ações desenvolvidas na e pela escola e que envolvem não somente o interior de uma unidade escolar, mas se estendem para além disso, porque compreendem o aluno e seus familiares, a comunidade na qual a escola está inserida e a sociedade onde os sujeitos desse contexto estão imersos.

Nessa perspectiva é que nos propusemos realizar uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica com o intuito de conhecer as produções já existentes. Conforme Gaio (2008, p. 155), a pesquisa bibliográfica “[...] por si só já é uma investigação e promove o contato do/a pesquisador/a com tudo o que já foi produzido na área de interesse [...]”. Nesse caso, a pesquisa bibliográfica nos conduziu à possibilidade de compreendermos melhor o fenômeno em estudo. Por sua vez, Bardin (1977) considera que podemos definir pesquisa

[...] como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sobre uma forma diferente do original, a fim de

⁶ O conhecimento não determinou a destruição da pseudoconcreticidade, se não descobriu por parte da aparente objetividade do fenômeno, sua autêntica objetividade histórica, assim confundindo a pseudoconcreticidade com a concreticidade, ele se torna prisioneiro da intuição fetichista, cujo produto é a má totalidade. Neste caso a realidade social é entendida como um conjunto de estruturas autônomas. O sujeito desapareceu, o autêntico sujeito desapareceu e foi substituído pelo sujeito mitologizado, reificado, fetichizado (KOSIK, 1976, p. 52).

facilitar num estado ulterior, a sua consulta e sua referenciação. Enquanto o tratamento da informação contida nos documentos acumulados, análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo esta informação, por intermédio de procedimentos de transformação (BARDIN, 1977, p. 45).

Esse tratamento necessário ao conteúdo dos documentos e dos dados coletados no trabalho empírico tem o intuito de levantar o véu que encobre por vezes toda a conjuntura pela emancipação das pessoas, e tem por desígnio o avanço democrático. O desvelamento do tema, como referem Lüdke e André (1986), autentica a abordagem de pesquisa em documentos oficiais publicados pelo governo sobre a gestão escolar e os documentos referentes a esse processo organizados pelas escolas da rede pública estadual, com a finalidade de compreendermos o texto regulamentar e o que as escolas colocam como possibilidade de gestão. Esse procedimento nos levou a perceber como se dá na teoria o processo de gestão escolar, se ela se configura efetivamente como democrática e participativa ou se essa questão ainda não se tornou prática. Nesse sentido, buscamos na bibliografia sobre o assunto as perspectivas apontadas por diferentes autores para que a escola se torne espaço de participação efetiva de todos os seus sujeitos.

No que tange à pesquisa documental, para Lüdke e André (1986, p. 38) esse processo “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Conforme as mesmas autoras, a pesquisa documental se aproxima mais do caráter qualitativo, possui semelhança com a pesquisa bibliográfica e ambas podem auxiliar o pesquisador a obter informações importantes sobre uma determinada realidade.

A pesquisa bibliográfica foi indicada neste estudo para que pudéssemos obter informações e uma abordagem mais específica sobre o objeto em análise, da problemática em torno dele. A forma de penetrarmos em documentos, leis e regulamentos - para termos contato com os escritos que convalidam nossos estudos – nos serviu para compreendermos e confrontarmos a realidade da gestão na contemporaneidade, em consonância com a trajetória documental qualitativa do comportamento humano frente à sua relação com autoridade na escola. Por trás desses discursos e de sua intencionalidade, intentamos avaliar, ou ao menos supor até que ponto essa busca, ou percurso nas demandas da comunidade local e da sociedade civil por participação na gestão escolar, tem se sucedido.

Dessa forma, a pesquisa documental permitiu delinear e datar historicamente as condições em que se achava o objeto em questão no momento em que se encetou a pesquisa, suas variações no recorte temporal que foi granjeado. Convém lembrar, no entanto, que o

núcleo sobre o qual fizemos a abordagem vem de uma prática de gestão de natureza centralizadora, embora nos apontamentos e documentos isso se revele contraditoriamente como participativa, democrática e cidadã.

Como tratamos de um fenômeno social, econômico e cultural historicamente construído pelos sujeitos que, igualmente pela história também são constituídos, estudamos o conceito de gestão sob o enfoque político-pedagógico, democrático e participativo, no sentido de identificar ações direcionadas ao fazer pedagógico e à comunidade escolar local. Para isso, situamos esse sujeito e a função que exerce para compreender, primeiro, sua interferência nesse espaço decisório e, na sequência, pensarmos na possibilidade do perfil do gestor adequar-se ao de educador social.

Entendemos a necessidade de conhecer de que modo a gestão participativa pode se tornar um elemento de coesão e de aprimoramento da qualidade educacional. A pesquisa bibliográfica nos permitiu identificar as teorias formuladas a respeito da educação e dos sujeitos que nela agem, principalmente os gestores, e que têm como desafio estabelecer constantes interações em relação à coordenação e participação da comunidade na escola. O gestor tornou-se sujeito importante quando se integrou a um projeto que envolve esforços coletivos, participativos e são componentes indispensáveis da gestão. Como reforça Ferreira (2000, p. 166), “[...] A solidariedade, a reciprocidade e o compromisso são valores que justificam a participação no processo da gestão”.

Ao adotarmos a perspectiva epistemológica histórico-crítica como base para nossa investigação, observamos passado e presente em suas peculiaridades no que diz respeito ao caráter da gestão e às influências que recebe do contexto social, político e econômico que engendra os caminhos da educação nacional. Isso se deu principalmente a partir dos anos 70 do século XX, quando os financiamentos internacionais emergiram e foram projetados à administração escolar, não com direcionamento para a transformação social, mas para estabelecer os mecanismos gerenciais de controle necessários à permanência no espaço escolar dos moldes empresariais capitalistas, centrados na legalidade da burocracia. Isso porque se estava, naquele momento histórico, “[...] diante da necessidade de se adequarem aos propósitos neoliberais de centralidade e verticalidade das políticas direcionadas à educação” (SÁ, 2011, p. 87). Nessa conjuntura, os gestores desenvolvem suas atividades conforme os moldes impostos.

A pesquisa teve caráter qualitativo porque se preocupou com a compreensão dos fatos e não propriamente com a dimensão quantitativa das ações voltadas para a gestão, a fim de se traçar um ponto de vista histórico do incremento da gestão escolar no Brasil e evidenciar

a importância da implementação, na contemporaneidade, da gestão participativa e seu aporte para o desenvolvimento da escola pública brasileira.

O estudo empreendido inseriu-se na Linha da Pesquisa I, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense de Lages (SC) e teve como meta desvendar os conceitos e probabilidades de uma gestão participativa no seio da escola. Na revisão da literatura, foram analisados e usados como pontos de reflexão textos publicados por autores nacionais que estudaram sobre a educação no Brasil, assim como teóricos internacionais que refletiram sobre a educação de um modo geral e no que trata da gestão escolar. Os documentos pesquisados referem-se à função do gestor, conforme preconizam leis e regulamentações nacionais e estaduais para a gestão escolar.

2.1 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA: O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO

Toda pesquisa/investigação se ancora em um problema, um questionamento, uma indagação sobre a realidade que a cerca. E essa mesma realidade que desestabiliza em um dado momento, remete o pesquisador a procurar respostas, constituindo o ato de pesquisar, analisar, tentar compreender o fenômeno e construir a partir disso uma realidade diferente, outra possibilidade de conhecimento. A pesquisa sempre conectará o pensamento e a ação, ou seja, a práxis. De acordo com Minayo (1994, p. 17, 18),

Pesquisa é atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente a realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Quando buscamos respostas, é porque existe um entrave que permitiu o desvendamento/desvelamento de certa realidade que não deu conta de explicar-se empiricamente, por isso a necessidade de ampliar nossos horizontes. “A pesquisa se define aqui, sobretudo pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo provisoriamente a metodologia como fonte principal da renovação científica” (DEMO, 1999, p. 34). Esse caráter provisório abre campo para o refinamento da pesquisa, para a condução de outros horizontes, aponta outros caminhos e traz a renovação de conceitos e teorias, o que propicia a transformação do conhecimento humano.

A contribuição do pesquisador consiste em servir de condutor, em buscar o conhecido, interpretá-lo, e de posse deste, como intermediador, despontar conhecimentos já com outro caráter, o conhecimento transformado por conta da intervenção humana social,

cultural e política que acontece nesse processo. Nos caminhos da ciência não há como ser linear, pois é nas nuances que se envolve todo o processo e se configura no espaço onde não há neutralidade. Pode-se aventar, então, que “Não há [...] possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 5).

Diante de tais fatos, quando tratamos de um fenômeno social como é o caso da gestão participativa e suas implicações e peculiaridades, não podemos concordar com as teorias positivistas, pois as relações que se estabelecem no interior das escolas - quando lidamos com sujeitos historicamente construídos por contextos sociais, culturais e políticos tão distintos - são mais profundas e intrínsecas na esfera da participação. Para Brandão (1984, p. 23).

[...] o ideal positivista, segundo o qual tudo pode ser captado, controlado e medido pela ciência, não leva em conta toda uma série de interrogações e questionamentos sobre as causas profundas dos fenômenos sociais e sobre o dinamismo interno.

A realidade social, e mais especificamente a que permeia o ambiente escolar, com suas relações e implicações, não pode ser concebida como estanque, pronta e acabada. Isso porque se trata de relações de indivíduos para indivíduos, do poder econômico, do choque cultural e social diferenciado. Todas essas variantes não poderiam colocar o pesquisador apenas como “[...] observador imparcial, situado fora da situação que ele analisa”. Foi com esse exame, sem a pretensão de revelar a totalidade da realidade - pois já compreendemos que isso é impossível -, que objetivamos esta pesquisa concernente ao tema proposto da gestão com vistas à participação da comunidade. Para Brandão (1984, p. 24), “[...] os fatos sociais não são coisas, mas sim o produto de ações humanas”. No espaço da educação formal, o qual discutimos, somos ao mesmo tempo sujeitos e agentes da história e por isso não podemos separar o pesquisador do objeto de pesquisa. A esse respeito o autor argumenta que:

Apreender a rede de relações sociais e de conflitos de interesse que constitui a sociedade, captar os conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar as brechas e contradições que abrem caminho para as rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vividas (BRANDÃO, 1984, p. 25).

Essa intencionalidade política constituiu o norte desta pesquisa, tendo a educação como eixo de nossa percepção, mais apuradamente a gestão dos sujeitos implicados nessa teia de relações que configura o espaço escolar.

Não há dúvidas de que, como grupo profissional, os professores compartilham de um mundo comum, onde reside um reservatório cultural que torna possível a integração de cada indivíduo gerador de identidade grupal, como nos ensina Oliveira (s,d), ao comparar saber popular e saber científico. Em contato crescente com esse reservatório comum se desenvolve a socialização do indivíduo, tanto no grupo social - dentro do qual nasce e cresce - quanto no grupo ocupacional - ao qual procura pertencer em sua vida ativa de trabalhador. É o processo de socialização profissional que dá conta da integração ao grupo ocupacional (LÜDKE, 2001, p. 77, 78).

Isso o que caracteriza a importância da pesquisa na educação, pois ali neste aparelho ideológico, na educação formal, tendo em vista que este é um processo dinâmico, pois não é um retrado, uma imagem parada, a realidade da educação se produz e reproduz, transforma em movimentos contínuos, pois lida com pessoas que têm conflitos, esperanças, antagonismos, relação afetiva, contradições.

Para empreender a tarefa à qual nos propusemos, aprofundamos nossas discussões no intuito de penetrar na realidade da gestão escolar. Quando o educador pensa educação, ele acredita que, entre homens e mulheres, ela é o que dá a forma e o polimento. Mas ao fazer isso na prática, “[...] tanto pode ser a mão do artista que guia e ajuda o barro a que se transforme, quanto a forma que iguala e deforma” (BRANDÃO, 2001, p. 23).

A pesquisa que realizamos diz respeito à gestão democrática escolar participativa, no sentido de perceber esse processo no âmbito da escola assediada pela conjuntura social que permeia os espaços de poder. Para Lüdke (2001, p. 83), ao citar Erickson (1986):

Se a docência nas escolas de educação elementar e secundária deve atingir a maturidade como profissão - se o papel do professor não deve continuar infantilizado - então os professores precisam tomar a responsabilidade adulta de investigar sua própria prática, sistemática e criticamente, por métodos que são apropriados à sua prática.

O investimento na própria prática perpassa pela pesquisa no que concerne ao chão da sala de aula, seu entorno, os sujeitos participantes, alunos, pais e professores que compõem o quadro da vivência cotidiana. Mas também um exame bem específico através da investigação para o currículo, os planejamentos, a avaliação de conteúdos, o livro didático, as atividades, o envolvimento com pesquisa e, mais do que isso, as teorias que sustentam essa prática.

Observar isso com criticidade, com reflexão, é necessário ao gestor. Da mesma forma, se faz importante dividir com seus pares e com a comunidade a qual pertencem esses indivíduos um pensamento construtivo, interventor e viável para uma sociedade acostumada a excluir e incluir quando bem assim lhe aprouver. Esses sujeitos buscam possibilidades mudanças a essa realidade ao se ancorarem no saber da educação formal, portanto necessitam

construir seus saberes para fazer parte da história, não como dominados e sim como pessoas que podem pensar e tomar decisões de modo consciente e crítico.

Então, faz-se importante oferecer esse recurso para que os problemas que surjam em meio ao processo possam ser sanados através do inventário investigativo. E isso só se tornará viável quando a escola compreender a necessidade de se desenvolver um processo pedagógico que promova a cidadania, ao contrário da “pedagogia empresarial”, com fins para o mercado, vigente na escola deste início de milênio. Nesse processo, é assim que Lüdke (2001, p. 87) vê o professor-pesquisador,

[...] na medida em que revelam a visão de professores da educação básica sobre suas atividades de pesquisa, a preparação que receberam ou não para desenvolvê-las, as condições de que efetivamente dispõem em suas escolas para realizá-las, os estímulos que recebem ou não para fazê-lo, as oportunidades que têm para aprimorar sua formação para a pesquisa ao longo da carreira docente, o apoio que recebem, ou não, da universidade e de outras instituições e sobretudo o papel que atribuem à pesquisa e à sua contribuição para o trabalho que desenvolvem nas escolas e para o saber no qual ele se apoia.

O professor como pesquisador, conjuntamente com pesquisas, sejam suas ou de outrem, realizadas por conta própria ou nas universidades, é o grande desafio da escola. “Mas também é preciso reconhecer a falta de clareza sobre que pesquisa poderia ser considerada indicada, para responder às necessidades sentidas pelos professores e assim contribuir para o crescimento do seu saber” (LÜDKE, 2001, p. 92). O deslocar do conhecimento pesquisado da academia para a escola, com o fito de questionar a educação e seus implicadores, poderá resultar na revolução interior capaz de modificar a realidade de nossas escolas. A universidade pode possibilitar, de modo intensivo, chegar-se até a comunidade de onde seus sujeitos pesquisadores saem e carregam consigo os problemas, as interrogações, os objetos de pesquisa e que necessitam retornar o objeto pesquisado com algumas respostas para essa mesma comunidade e esses mesmos problemas. É premente esse regresso com possíveis elementos de discussão para compartilhar e tornar o espaço de onde saiu um pouco mais cidadão. Assim, quem sabe, recuperaremos o *status quo* de que tanto a escola carece no campo moral e político na sociedade.

Ao examinar o ambiente escolar, começamos a perceber a importância de se estudar esse contexto para compreendê-lo, encontrar respostas e tentativas de solução para os problemas inerentes à escola, em especial à gestão escolar. É nesta conjuntura que concordamos com Demo (1999, p. 19), pois não se pode apreender, ou querer observar apenas um aspecto, uma fatia dos fatos, embora possa “[...] parecer estranho rejeitar que seja real

apenas o que se vê”. Sobretudo, faz-se necessário perceber o que motiva a emancipação social dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar caracterizada na figura do gestor, objeto de nossa discussão. Pessoas que estão profundamente imbricadas nesse processo, embora muitas vezes não se deem conta disso. Como experimentar essa emancipação se não há discussão suficiente, como um desafio constante para que a realidade se mostre ou tente evidenciar-se? Contudo, o assunto não se esgota em um projeto, ou numa discussão, pois aquilo que se vê está, e sempre estará por completar-se, descobrir-se um pouco mais, por desvelar outros fatos, aprofundar as questões, esse inevitável ir e vir para compreender e que caracteriza uma pesquisa científica.

Quando nos aproximamos do tema em questão, a gestão democrática participativa e o gestor social, centramo-nos na relação dos gestores que se negam, ou são negados, vetados pela mão invisível do poder (numa determinada ordem) a se tornarem sujeitos do processo educacional. Entendemos que os que participam deste jogo geralmente desconhecem as regras desse poder instituído pelo aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1980), que embora possibilite a escolha (pela comunidade escolar) de um ‘gestor’, na prática não permite a entrada verdadeira desse sujeito no caráter decisório das questões concernentes ao ensino, ou simplesmente, e muito provavelmente, como afirma Monlevade (2000, p. 39), “[...] a primeira coisa que vai acontecer no primeiro dia de aula são dois atos de obediência: ‘crianças entrem!’, ‘pais, podem ir!’ E daí por diante a professora e a diretora mandam e os alunos e pais obedecem”. Foi em razão desse universo de mandos e desmandos, de tentativa de participação, que se justificou este estudo.

Assim, esta pesquisa teve por fim precípuo examinar os fatos, repensar concepções com a finalidade de fundamentar o tema, a problemática da gestão escolar como mola propulsora da cidadania, que liberta e se transforma em práxis consciente para que trabalhem por uma escola mais igualitária, mais humana e possível. Compreendemos a necessidade de teoricamente nos embasarmos, tendo em vista uma prática social como sujeitos da história. E que essas atuações possam ser criativas com o entendimento das possibilidades objetivas e subjetivas do homem, esse ser que precisa desenvolver consciência crítica diante da realidade.

Quando falamos em realidade, forçoso se faz examinar as entrelinhas desta mesma realidade, porque, ao mencionarmos os fenômenos que ocorrem, senão buscarmos o cerne da questão, a análise poderá caracterizar-se uma situação apenas de superficialidade das ocorrências. É no mínimo citar sem conhecer os princípios geradores, a causa e não somente a consequência. Conforme entende Kosik,

[...] o conhecimento da realidade não se dá pela experiência imediata, mas por meio de abstrações que permitam o estudo de sua gênese, assim como dos fatores que influenciaram e determinaram seu desenvolvimento e sua manifestação fenomênica. O método dialético analisa, portanto, as contradições existentes entre a essência e a aparência, investigando as relações entre as partes de forma a compreender o fenômeno em sua totalidade (KOSIK, 1976, p. 61).

Conhecer em profundidade o fato, o acontecimento, saber as implicações, o desvendar das situações, é compreender de um modo particular o objeto em estudo, que muitas vezes não se apresenta de pronto, principalmente quando se trata da gestão e seus meandros, suas articulações, os agentes envolvidos na proposta de ser participativa. Sendo assim, investigamos para tentar perceber as contradições que esse fenômeno apresenta, ao observar aquilo que vemos e também o que não conseguimos perceber.

O ser humano como ser histórico não se furta em ser no mundo e também construir a própria trajetória no seu cotidiano, mesmo a contragosto, ou mesmo sem consciência disso. Sendo assim, nessa vivência em sociedade e mais especificamente na escola como núcleo de nossa investigação (atrelada aos seus articuladores e articulados - professores, gestor e pais), entendemos a necessidade de o gestor sair da cotidianidade, do trefismo, do projeto pedagógico pronto e acabado para atos de reflexão teórico-práticos, de ações articuladas, estratégicas, bem pensadas para alcançar os fins almejados.

Essa participação que se busca não vem sem provocação, recursos organizados e envolvimento, sem sair do enlevo e partir para o processo de inserção, de trazê-los, os sujeitos (no sentido de provocar essa participação), para a escola com sentido verdadeiro. Para que haja essa participação de fato é necessário desconcentrar e descentralizar as decisões, comprometer-se verdadeiramente nas decisões que perpassam o espaço escolar e suas atividades. Muitas vezes os agentes/sujeitos envolvidos nessas ações podem pensar, ao elaborar e reelaborar a sua subjetividade, o porquê desta participação? Por que do chamamento? Por que desejamos realizar em dado momento interlocuções com essa comunidade? Isso se deve ao fato de que há situações nas quais esses sujeitos ficam à margem, em outras são convocados a tomar decisões. E neste vai e vem, muitas vezes de ações contraditórias, Kosik ressalta que

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 em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prático pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta,

pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos (KOSIK, 1976, p. 83).

A partir da análise dos fatos, percebendo seu movimento, é que tentamos elucidar, conhecer os envoltórios que se manifestam em torno da vivência escolar. O que faz necessário buscar o princípio de tais comportamentos, seus fundamentos, suas determinações, para que a análise entre a essência e o acontecimento nos possibilite a compreensão na sua totalidade.

Isso posto, convém pensarmos que se tornou quase um consenso no início do século XXI, na sociedade, a ideia de que a família não se interessa pela escola. Contudo, essa explicação muitas vezes não tem sustentação, ou é muito precária teoricamente a afirmativa para julgar com presteza que isso de fato ocorre. Estudar esse objeto nos permitirá desvendar mais a respeito das afirmações contidas no senso comum, na empiria e até mesmo em alguns materiais produzidos sob a égide da legalidade.

A pesquisa brota de um determinado problema que provoque o desejo de conhecer, a ansiedade e o interesse do pesquisador (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Percebendo a gestão democrática na escola como espaço de decisão, podemos denominá-la como instrumento de desenvolvimento humano para a consolidação - por meio de sua viabilização - e para a edificação consecutiva e inovação do processo de gestão na escola com a participação de diferentes sujeitos.

2.2 SOBRE A PESQUISA

Pôr-se em situação de escuta, tendo o respeito ao diferente, dar-se conta da presença do outro como condição básica para o desenvolvimento do trabalho, confia-se ser a identidade da pesquisa qualitativa. Neste aspecto, o fato de utilizar como instrumento de coleta de dados a entrevista permitiu refletir sobre o método de construção da própria pesquisa, lembrando sempre da importância do sujeito a ser perquirido nessa relação. Temos consciência de que o que se apresenta como realidade numa primeira instância pode conter erros que ofuscam a verdade debruçada em cada fenômeno, acontecimento ou situação trivial. A realidade pode se apresentar camuflada e bem distinta conforme o ângulo sob o qual é considerada.

No fito de conhecer outras possibilidades da gestão pública escolar da rede estadual em Lages procuramos, com a entrevista aos gestores, identificar sua prática no imbricado cotidiano na relação com os sujeitos que permeiam essa realidade, docentes, pais, comunidade e os demais usuários da escola, bem como os trabalhadores envolvidos no espaço da gestão escolar.

A pesquisa de campo adveio de uma análise de base teórico-bibliográfica, indo ao encontro dos autores e teorias que abordam o assunto. Desse modo, pesquisamos no banco de dados da 27ª GERED (Gerência Regional de Educação), onde estão cadastradas 26 Escolas do Sistema Estadual de ensino público no município (território) Lages, das quais selecionamos quatro (04) para a realização desta pesquisa.

Para angariar os dados da pesquisa, entramos em contato via telefone com as escolas previamente selecionadas e conversamos com os gestores, esclarecendo o ensejo da pesquisa e solicitando autorização destes para visitá-los e entreter o primeiro intercurso com o intuito de observar se havia realmente disponibilidade de participação na pesquisa. Nosso contato inicial com esses sujeitos permitiu-nos explicar de que modo seria realizada a entrevista. Quando da visita pessoal, aproveitamos o ensejo para solicitar aos gestores das escolas selecionadas para a pesquisa o Projeto Político Pedagógico para fins de análise no documento e contextualizar e caracterizar a respectiva escola. A receptividade dos gestores foi muito boa, com disposição para colaborar com a pesquisa. Posteriormente agendamos o dia e o horário para a realização da entrevista que se operou de forma tranquila. Obtivemos na sequência o material coletado valioso para nós outros e que se tornou extremamente significativo e relevante, permitindo-nos uma apreciação contextualizada e reflexiva sobre a gestão escolar e a realidade de cada unidade escolar.

Elegemos essas escolas pelos seguintes aspectos: por serem públicas e estarem inseridas em comunidades de diferentes classes econômicas, sociais e culturais. São comunidades diversificadas que possuem famílias empobrecidas economicamente falando, sendo que algumas delas vivem da renda proveniente da coleta e venda de papelão, até aqueles com poder aquisitivo mais aquinhoado, com a escolaridade avançada, e ainda outros analfabetos, indo de um extremo ao outro. Podemos compreender as comunidades de entorno dessas escolas como classes C, D e E⁷, conforme classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Em razão da diversidade sócio-econômica cultural dessas comunidades onde estão localizadas as escolas é que procuramos promover o confronto e a união entre teoria e prática da ação cotidiana dos gestores destas escolas. Priorizamos a pesquisa qualitativa por centrarmos nossa análise na entrevista, por meio do contato com os gestores escolares, que são produtos e produtores dessa prática na linha de frente e na realidade da escola pública,

⁷ De acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil, vigente desde o dia primeiro de janeiro de 2013, famílias que têm renda média bruta mensal de R\$ 1.685,00 pertencem à Classe C, os que alcançam a média de R\$ 1.147,00 pertencem à Classe C1 e os que alcançam em média o valor bruto mensal de R\$ 776,00 compreendem as Classes D e E (ABEP, 2013).

distanciados da pseudorealidade propalada. Entendemos que isso nos possibilitaria cogitar, sopesar e estudar as relações estabelecidas em um campo específico de cada contexto.

Tínhamos em mente que cada relato seria apenas um recorte dos dados existentes de uma realidade complexa, construída por homens e mulheres em determinado período e contexto histórico, o que corrobora com Brandão (1984, p. 11) ao entender que “[...] Nenhum conhecimento é neutro e nenhuma pesquisa serve teoricamente ‘a todos’ dentro de mundos sociais concretamente desiguais”. Percebendo essas discrepâncias das comunidades pesquisadas, realizamos entrevistas com gestores de algumas escolas públicas estaduais do município de Lages (SC) para observarmos quais desses sujeitos possuem o perfil ou a possibilidade de se tornarem gestores com perfil de educador social. Por estarem imbricados em uma sociedade onde trabalho docente e gestão escolar são partes de uma totalidade cunhada pelo sistema capitalista e forjada pelas contradições, identificamos que a gestão escolar não foge à via de mão dupla que se estabelece, de um lado o capitalismo e de outro a proletarianização. Toda essa conjuntura reflete no contexto escolar, no trabalho docente, na gestão da escola e nas relações com os seus usuários.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA, PERFIL DOS GESTORES E DAS ESCOLAS

Os sujeitos desta pesquisa são os gestores de quatro escolas públicas de Lages, cujas práticas de gestão em um primeiro momento parecem indicar a possibilidade de um perfil de educador social. Para conhecer se esse perfil se desenvolve de fato, realizamos entrevistas, sob roteiro pré-estruturado, com esses sujeitos para apreender em suas falas ações que os aproximem ou afastem do perfil de educador social, bem como pensamos nesse instrumento de coleta de dados para entender como se dá a gestão nas escolas públicas de Lages e as influências internas e externas que essa função recebe. Para salvaguardar a fidelidade dos dados coletados nas entrevistas, os sujeitos da pesquisa foram informados quanto à garantia de anonimato nas respostas e de que posteriormente teriam acesso a esse trabalho. Esses sujeitos trabalham em escolas estaduais do município de Lages, unidades descritas neste texto conforme dados obtidos a partir do Projeto Político Pedagógico. Lembramos que, também no intuito de preservar a imagem de gestores e escolas, seus nomes foram omitidos. Os sujeitos serão denominados Gestor A, correspondente ao local de trabalho Escola A, Gestor B, com respectiva Escola B, Gestor C - Escola C e Gestor D que trabalha na Escola D.

O Gestor A, encontra-se na faixa etária dos 40 aos 50 anos. Fez o curso de Ensino Médio na área do Magistério e graduou-se em Pedagogia, pela UNIPLAC, e especialização em Administração e Supervisão escolar, também nessa Instituição de Ensino Superior. Pós-

graduou-se em Administração Escolar na Instituição de Ensino Superior Severino Sombra, de Vassouras (RJ). Recentemente concluiu o Mestrado em Educação pela UNIPLAC. Está há vinte e oito anos no magistério, sendo dezenove deles na mesma escola onde está gestor há seis anos. Denota tempo alargado no contato com a instituição, com os alunos e conseqüentemente de convívio com a comunidade deste ambiente. Tempo e experiência suficiente para consubstanciar uma prática participativa de gestão.

O Gestor B está na faixa etária dos 50 aos 60 anos e também fez o curso de ensino médio com direcionamento para o Magistério. Na graduação, cursou Artes Plásticas, Educação Artística e Artes Cênicas, pela instituição UNOESC, como curso de extensão da UNIPLAC, e sua Pós-graduação foi em Artes Cênicas – História das Artes, cursada na FIJ (Faculdade Integrada de Jacarepaguá), em Jacarepaguá – Búzios (RJ), o que destacamos como um diferencial de formação. Está há 30 anos no magistério, 25 deles na mesma escola e há 11 anos na gestão deste espaço.

O Gestor C está na faixa dos 30 aos 40 anos de idade e também fez o Magistério a nível de ensino médio, com habilitação para Educação Física. Graduou-se em Pedagogia - Séries Iniciais e Educação Especial pela UNISUL, com extensão na UNIPLAC. Concluiu duas pós-graduações, uma em Educação Especial outra em Orientação a Mobilidade/Cegos e está em fase de conclusão do curso de Pós-graduação em Avaliação Institucional pela UFSC, na modalidade Ensino a Distância. Nesse ínterim, fez uma disciplina no curso de Mestrado em Educação em 2009 e ao qual pretende dar andamento. Possui 15 anos de magistério, dentre os quais 1 ano e 6 meses na unidade escolar em que ocupa a função de gestor.

O Gestor D está entre os 40 e 50 anos de idade. Seu curso de ensino médio foi direcionado para a área de Química, adversamente dos outros três gestores que tiveram o Magistério como formação pedagógica do ensino elementar. Na graduação, cursou Educação Artística, Artes Plásticas pela UNOESC, com extensão na UNIPLAC. Fez duas Pós-graduações voltadas para a área do magistério, uma delas em Psicopedagogia, pela FACVEST (Faculdades Integradas), e Gestão Escolar pela UFSC em curso de extensão na UNIPLAC. Está no magistério a 21 anos, destes, 13 anos na mesma escola na qual está gestor há 5 anos.

A Escola A está localizada no Bairro Coral e foi criada para atender alunos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio regular. Em 2010, passou a integrar o projeto Ensino Médio Inovador⁸, com aulas todas as manhãs e mais três tardes em período integral,

⁸ O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) desenvolvido nessa escola foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, e considera as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. De acordo com a portaria, os projetos de reestruturação curricular devem possibilitar o desenvolvimento

com saída às 16h45. A clientela caracteriza-se, a maioria, por adolescentes, que se dividem em turmas no ensino fundamental e médio⁹. O nível sócio econômico da maioria das famílias dos alunos, incluindo a remuneração dos alunos trabalhadores, situa-se entre um a quatro salários mínimos¹⁰. Aproximadamente 15% dos alunos residem no bairro onde está localizada a Escola A, sendo a maioria oriunda de bairros adjacentes ou de distritos do município. Essa unidade escolar tem por base os princípios filosóficos da educação voltada para a evolução e o empreendedorismo e seu objetivo é o de trabalhar para o desenvolvimento da postura ética, moral e reflexiva dos educandos, estimulando-os a situar e a multiplicar em seu contexto social informações e conhecimentos adquiridos conforme registrado no Projeto Político Pedagógico dessa unidade escolar.

A Escola B situa-se no Bairro Bela Vista, na cidade de Lages¹¹. A princípio foi criada para atender alunos de 1ª à 5ª série do Ensino Fundamental, sendo implantadas gradativamente as séries seguintes até a oitava série. O Parecer nº 094/97/CEE de 29/04/1997 autorizou o funcionamento do Ensino Médio (Segundo Grau), primeiramente no período noturno, em 1997. Essa Escola atende neste ano de 2013 (754) setecentos e cinquenta e quatro alunos distribuídos entre Ensino Fundamental e Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. A infraestrutura da escola possui salas de aula e demais dependências usadas pelos funcionários. Pelo fato de ser uma entidade pública estadual, depende de verbas estaduais e

de atividades integradoras que articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Entre as inovações estão o aumento da carga horária, nos três anos do ensino médio, das 2,4 mil horas atuais para, no mínimo, 3 mil; a leitura como elemento central e básico de todas as disciplinas; o estudo da teoria aplicada à prática; o fomento das atividades culturais e professores com dedicação exclusiva. Para desenvolver as atividades, as escolas recebem apoio técnico e financeiro do MEC, por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Os projetos incluem atividades nas diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital.

⁹ Os 227 alunos dessa escola dividem-se em turmas de ensino fundamental (7ª e 8ª série), e de ensino médio, sendo cinco turmas de 1º ano integrantes do Projeto Ensino Médio Inovador. Há também uma turma de segundo ano e uma de terceiro ano com aulas todas as manhãs e dois dias em regime integral, com frequência de 31 alunos. Nestes dias, a escola fornece três refeições para os alunos (lanche da manhã almoço e lanche da tarde). As demais turmas, totalizando treze, são de ensino médio regular, com 390 alunos, para as quais será garantida a terminalidade gradativamente para, após este período, a escola oferecer apenas o EMI.

¹⁰ Em 2012, a maioria dos estudantes do ensino médio que se matriculou nessa unidade escolar saiu de outros estabelecimentos de ensino da rede pública, sendo que 3% estavam matriculados em escolas particulares.

¹¹ Criada a partir do Decreto nº 1.298 de 12/04/1962 é jurisdicionada pela 27ª GERED. Localizava-se no Bairro Caça e Tiro, mas, em decorrência da enchente de 1982 e 1983, escola e famílias desabrigadas foram removidas e formaram o Bairro Pró Morar. Atende (342) trezentos e quarenta e dois alunos de 6ª a 8ª série; (233) duzentos e trinta e três alunos e no Ensino Médio, (179) cento e setenta e nove alunos, distribuídos em três turnos. Possui salas de aula e demais dependências usadas pelos funcionários. A equipe administrativa conta com Diretor, Assessoras, assistente de Educação, assistentes Técnicos Pedagógicos. O Corpo Docente possui (27) vinte e sete professores efetivos, todos com Pós-Graduação (Especialização) e 01 com Pós-Graduação (Mestrado). O serviço de apoio tem 02 dois vigilantes (empresa terceirizada), (04) quatro agentes de serviços gerais (contratadas pela APP).

federais para sua manutenção, verbas provenientes dos programas FNDE (PDE, PDDE e Mais Educação).

A Escola C localiza-se no Bairro Santa Mônica, na cidade de Lages, jurisdicionada à 27ª GERED. Fundada na década de 1970 como escola Isolada, em 1981 passou para Escola Básica e cinco anos depois, quando foi implantado o Ensino Médio, passou para Colégio Estadual. Atende à comunidade de diferentes bairros que apresentam diversidade socioeconômica e cultural. Em 2004, começou a desenvolver o Projeto Escola Pública Integrada (EPI) com currículo em tempo integral; a partir de 2010, em parceria com outros órgãos ou entidades foram colocados em prática o ProJovem Urbano, o Brasil Alfabetizado e o Curso de Bíblia. Atualmente, possui setecentos e sessenta e três alunos (763) alunos distribuídos no Ensino Fundamental e Ensino Médio¹². A escola tem como missão preparar os alunos para o mundo moderno para que tenham capacidade de agir e conviver com os demais membros da ordem social. Essa Escola também aderiu ao Programa de Correção de Fluxo no ano de 2012, que consiste na integração de alunos com 13 anos ou mais, com distorção idade/série, que estejam frequentando o 5º e 6º ano em turmas específicas¹³. O Foco do trabalho da Correção de Fluxo incide principalmente sobre as habilidades de leitura, de produção textual escrita e de cálculo.

A Escola D situa-se no Bairro Vila Nova, cuja comunidade é considerada carente sob o ponto de vista econômico. Do mesmo modo são os bairros em seu entorno e dos quais oriunda a clientela atendida nessa unidade escolar¹⁴. Atende quinhentos e sessenta e oito (568) alunos neste ano de 2013, divididos em Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os alunos se dividem nos três turnos, matutino, vespertino e noturno e a escola está adaptando as turmas ao ensino fundamental de nove anos. Essa unidade escolar procura atender aos princípios da universalização de igualdade de acesso e permanência, da obrigatoriedade do Ensino Fundamental e da gratuidade escolar, em conformidade com a Constituição brasileira vigente. Tem por intenção oferecer aos alunos um processo de ensino qualitativo, em uma “[...] escola

¹² Os alunos estão divididos em turmas e séries, sendo 1ª série: 41 alunos, 2ª série: 58 alunos, 3ª série: 37 alunos, 4ª série: 80 alunos, 5ª série: 56 alunos, 6ª série: 57 alunos, 7ª série: 76 alunos, 8ª série: 61 alunos, 8ª série Correção de Fluxo: 03 turmas: 61 alunos, 1º ano: 107 alunos, 2º ano: 73 alunos, 3º ano: 56 alunos.

¹³ Em 2012, mediante a Lei Complementar nº 381, de 07/05/2001, e Resoluções CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010, nº 07, de 14 de Novembro de 2012, e a Resolução nº 64/CEE/SC, de 09 de Novembro de 2010, que tratam da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos: *Parágrafo Único: os alunos com 13 anos ou mais frequentando o 5º e 6º ano do EF de (09 anos) em 2011 deverão ser desenturmados e Integrados ao Programa de Correção de Fluxo em 2012.*

¹⁴ A escola atende uma comunidade carente do Bairro Vila Nova onde está situada e demais bairros da cidade de Lages (Bom Jesus, Morro Grande, Santa Rita, Universitário, Caça e Tiro, São Luís, Várzea, Habitação, Brusque, Centenário e Santo Antônio). A cada ano concluem o Ensino Fundamental nessa Unidade Escolar cerca de 50 a 60 alunos, dos quais formam-se, no mínimo, 02 turmas de Ensino Médio.

democrática, participativa e comunitária, caracterizando um espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de direitos e cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania” (PPP ESCOLA D, 2013, p. 5). A finalidade desse estabelecimento de ensino consiste na conformidade com a legislação e demais regulamentações decorrentes e segue as orientações e diretrizes da Secretaria Estadual de Educação, por meio da Proposta Curricular de Santa Catarina.

2.4 TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS A CAMPO

O método utilizado para a pesquisa empírica foi a entrevista semiestruturada com roteiro pré-estabelecido no sentido de nortear a conversa com os gestores participantes deste estudo. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para leitura e análise. O estudo das respostas foi realizado mediante as indicações de Bardin (1977) para a análise de conteúdo, que prevê a categorização dos dados obtidos a partir do método de coleta adotado, neste caso, a entrevista.

Conforme orientações de Bardin (1977), para a análise de conteúdo são necessários alguns procedimentos básicos que, em sequência, tendem a orientar a leitura dos dados e permitem ao pesquisador identificar pontos ou indicadores para discussão. Primeiro, buscamos nas respostas as palavras ou expressões repetidas e que tendiam a compor temáticas possíveis de leitura e interpretação de acordo com o referencial teórico organizado para este estudo, os documentos selecionados e analisados e os objetivos propostos. Nesse levantamento prévio das temáticas que seriam discutidas, também observamos os dados que apareceram com pouca frequência e que poderiam sugerir a diferenciação entre perfis dos entrevistados e as práticas de cada um deles no cotidiano da função de gestor.

Efetuada essa primeira etapa, as temáticas foram agrupadas por semelhança e diferença com o objetivo de comporem categorias e subcategorias que seriam analisadas. Na sequência, essas categorias foram interpretadas mediante os estudos teóricos e documentais apresentados nos capítulos precedentes.

Estivemos conscientes de que para a realização de uma pesquisa faz-se necessário estabelecer um paralelo entre os dados, os relevos, contornos, as informações colhidas sobre determinado problema e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Consiste isso em coligar o pensamento e a ação do homem, e levantar isso no empenho de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que “[...] deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 2). Isso posto, e entendendo a necessidade de conhecer para poder compreender, efetuamos uma pesquisa em

diferentes bases de dados no intuito de descobrir como se encaminham as discussões sobre a gestão escolar e as possibilidades desta de ser democrática, participativa e construtora de uma educação para a cidadania. Os elementos encontrados nessa pesquisa compuseram o texto do Estado da Arte apresentado na sequência desta dissertação.

2.5 ESTADO DA ARTE

A pesquisa está diretamente ligada ao trabalho humano, pois o homem é o ser capaz de transformar a realidade por meio de suas ações. O domínio do homem sobre a natureza resulta no aparecimento da cultura. E a cultura do conhecimento no século XXI pode ser brevemente descortinada a partir de observações sobre as produções acadêmicas e científicas disponíveis em diferentes bases de dados, a exemplo das universidades UNICAMP, Faculdade de Educação e USP, Faculdade de Educação; da instituição CAPES, teses e dissertações e CAPES, periódicos, e da base de dados *Scielo* que foram adotadas como base para a pesquisa aqui descrita. Descobrimos, através dos canais de pesquisa selecionados, categorias que dizem respeito ao nosso objeto/tema de pesquisa, à gestão escolar democrática participativa, e foi sob esse viés que ancoramos nossas observações.

Quando da realização desta pesquisa nos foi possível entrever na produção acadêmica e científica os elementos que nos oportunizaram um conhecimento prévio e amplo sobre o que desejávamos investigar. Em outras palavras, como ressalta Ferreira (2002, p. 258), em estudos do tipo Estado da Arte ou do Conhecimento é possível identificar as diferentes “[...] categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”.

Observamos que muitas das produções contemplam o nosso objeto de estudo, o que nos colocou o desafio de propor um diferencial para o que nos propúnhamos a investigar, analisando aspectos que pouco foram considerados no material relacionado nas bases de dados pesquisadas para, na realização do nosso tema/pesquisa, discuti-los e nos embasarmos, ancorados nas obras consagradas de diferentes autores. Em acordo com o pensamento de Ferreira (2002),

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (FERREIRA, 2002, p. 259).

Esses dados provêm de muitas fontes, “[...] catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa” (FERREIRA, 2002, p. 259) e foram tratados com o rigor que nos foi possível e sobre o qual possuíamos entendimento.

A divulgação dos trabalhos produzidos nas universidades deve estar a serviço de toda população acadêmica e em outros espaços que permeiam a educação formal, não formal e informal. Isso permite que cada vez mais a informação possa ser circulada e socializada para que a produção científica se estabeleça como possibilidade de emancipar os sujeitos através do conhecimento historicamente produzido em suas mais diversas formas.

Essa pesquisa nos catálogos serviu para que buscássemos o maior número possível de documentos vinculados ao tema em estudo. Foi um primeiro contato com o já produzido, mas por serem tão vastas as publicações, o Estado da Arte constitui-se num banco de dados infinito, em razão de serem infinitas as produções e o conhecimento.

Há muitas informações nesses catálogos e em virtude das possibilidades que essa pesquisa encerrou, selecionamos primeiramente os títulos das dissertações, os quais constituíram elementos importantes em razão de chamarem a atenção mais para determinados trabalhos do que para outros. Assim, refinamos nossas observações e nos detivemos em leituras mais completas. O que corrobora com Ferreira (2002), para quem “[...] Os autores criam diferentes títulos para diferentes gostos. Nos catálogos há títulos curtos, longos, densos, subjetivos. Há títulos seguidos de ponto final (a maioria), mas também os acompanhados por interrogações, e até por reticências”.

Após a seleção de títulos, buscamos seus resumos, o que nos deu um norte para adentrarmos aos textos e obter informações que pudessem contribuir com nosso objeto de investigação. Observamos, nesta pesquisa mais apurada, que além do nome do autor da pesquisa, há referências ao orientador dos trabalhos de pós-graduação, sendo muitos deles utilizados por nós como base de nossas discussões neste estudo, a exemplo de Paro (2010), Saviani (1997; 2008), Gohn (2005; 2010) e Ferreira (2000; 2003; 2008; 2011).

Conforme Pimenta (1993), quando se trata de levantamentos bibliográficos e divulgação de resumos, além da indicação bibliográfica de cada trabalho, acrescenta-se um resumo, de caráter informativo, para promover a divulgação e facilitar o acesso a esses estudos. O crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza a atividade de seleção daqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa. No entanto, que sejam objeto de elaboração cuidadosa.

Mais do que uma importante informação, Pimenta (1993) nos alerta para o que deve constar nos resumos dos trabalhos acadêmicos, pois em geral apontam certa realidade e suas discussões e teorias servem como fonte de informação para que o leitor/pesquisador tenha elementos de aporte ao buscar o texto completo dos documentos. Ainda sobre isso, Pimenta escreve que muitas instituições são mais deixam claro

[...] o que deve constar em cada resumo para sua inclusão no catálogo: o objetivo principal de investigação; a metodologia/ procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; os resultados; as conclusões e, por vezes, as recomendações finais (GARRIDO, 1993, *apud* FERREIRA, 2002, p. 262).

Ao se tratar de resumos, é importante ressaltar que esse espaço privilegiado da produção pode auxiliar o pesquisador, dar-lhe uma introdução, uma ideia central do que foi abordado na tese ou dissertação. Também observamos que as publicações a respeito de nossa pesquisa são da década de 70 e meados dos anos 80 do século XX. Antes disso, raramente apareciam os resumos como parte importante da publicação dos trabalhos. Assim, os resumos constituíram-se em um portal de entrada para nossa pesquisa nos catálogos. Nessa lógica, Ferreira (2002) propõe que

Uma palavra excluída, substituída ou acrescentada a qualquer um dos resumos pode permitir que cada leitor faça uma apropriação diferente daquele texto, pode conduzi-lo a uma direção não prevista, pode confundi-lo na opção por um ou por outro resumo com o objetivo de escrever aspectos da produção acadêmica de uma certa área do conhecimento, pode ser responsável pela frustração do leitor pesquisador quando buscar o original (FERREIRA, 2002, p. 269).

Essa constituiu uma realidade bem presente nas pesquisas investigadas, pois nos resumos nos deparamos com uma complexidade textual, pois diferentes indicações presentes nos resumos não se confirmaram no teor do texto completo, portanto não fidedignas à íntegra do trabalho. Mas esse é um ponto vulnerável e por vezes nevrálgico, pois, segundo Ferreira (2002, p. 269), o “[...] pesquisador jamais terá controle sobre seu objeto de investigação”.

O pesquisador passa por vários momentos importantes quando realiza o “estado da arte ou do conhecimento”. Vale ressaltar que na primeira etapa dessa confrontação a pesquisa se agrega. Para o pesquisador, em acordo com Ferreira (2002) caracteriza o momento

[...] em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. Nesse caso, há um certo conforto para o pesquisador, pois ele lidará com os dados

objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas que remetem à pesquisa (FERREIRA, 2002, p. 265).

Há outro aspecto não menos importante que é o tratamento propriamente dito desses dados, que tem com princípio norteador adentrar os trabalhos/pesquisas e buscar informações, dados contidos nos resumos, com o fim de capitanear as discussões e as teorias que permeiam cada uma das pesquisas avaliadas. Sobre tais demandas, Ferreira nos aponta que

Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos (Grifos da autora) (FERREIRA, 2002, p. 265).

Essa outra fase do trabalho de elaboração do “Estado da Arte ou do Conhecimento” é também relevante, ou talvez outra fase do nosso levantamento investigativo, pois inventariar requer um pouco mais de tratamento para com o conhecimento produzido. É nessa etapa que observamos o diferencial dos trabalhos no que eles divergem ou convergem, as ideologias, a opção teórica, quais as áreas do conhecimento se destacam, o tempo no qual foram produzidos e com que propósito. O levantamento por nós efetuado não deixa dúvidas sobre o quanto se tem produzido em termos de pesquisa científica em nosso país, fruto de muitos trabalhos elaborados nas universidades e em outros espaços. Por meio deles, quem sabe possa a educação pública do Brasil (todos os seus trabalhadores) ir ao encontro desse patrimônio intelectual que está a serviço de pesquisas realizadas nas escolas com o intuito de formar, informar e fomentar a política de educação de formação permanente dos professores, gestores e demais sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico. Por isso, esse trabalho se constituiu tão importante, poderíamos dizer que foi mesmo um divisor de águas para a nossa pesquisa, conhecer, compreender para poder produzir e ter a consciência de que o conhecimento adquirido é apenas uma parte muito ínfima de tudo o que já se produziu. Com base nesse processo inicial, relacionamos o que conseguimos captar num primeiro contato com a gama de materiais/trabalhos produzidos, os quais são apresentados a seguir.

Para elaborar o Estado da Arte realizamos, conforme citado anteriormente, pesquisa nas bases de dados SCIELO, CAPES, teses e dissertações, CAPES periódicos e Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP, estabelecendo como início da pesquisa, na maioria dos acessos, o ano de 1996 e término em 2012. Algumas bases permitiram estabelecer períodos menores. Também determinamos cinco (05) palavras-chave de pesquisa - Escola /

Comunidade; Educação Escolar / Gestão Participativa; Gestão Escolar / Gestão Pública Escolar; Gestão Escolar / Gestor Educador Social; Gestão / Papel da Escola. Na base de dados SCIELO encontramos 01 ocorrência para Escola / Comunidade, publicado em 2002; não houve entradas para Educação Escolar / Gestão Participativa. Reduzindo os termos, destacamos 14 resultados para Gestão Participativa. Somente como Gestão Escolar, destacamos 17 trabalhos e nenhum para Gestão Escolar / Gestão Pública Escolar, do mesmo modo como não obtivemos resultados para Gestão Escolar / Gestor Educador Social e Gestão / Atribuição da Escola. Mas encontramos uma ocorrência para Educador Social, publicado em 2009, 2 entradas para Gestão Escolar / Comunidade e nenhuma para Gestão Democrática / Educador Social. Nesse momento, começamos de certa forma a compreender que o objeto sobre o qual nos propusemos a pesquisar, Gestão Escolar/ Educador social, se destacava como ineditismo, em razão de não termos encontrado nenhum estudo para essa categoria, o que apontou-nos para a necessidade prosseguirmos com a investigação sobre esse tema.

A base de dados da CAPES, teses e dissertações, apresentou 94 resultados para a expressão Escola / Comunidade, com a adição do termo Educação, para limitarmos o número de ocorrências e direcionarmos para nossa área de atuação e pesquisa. Sendo assim, destacamos, no geral, 94 trabalhos, sendo 34 deles elaborados no período de 1996 a 2012 e 60 no período de 2007 a 2012. Para Educação Escolar/Gestão Participativa obtivemos 36 resultados, sendo 10 deles de 1996 a 2006 e, 26 trabalhos no período de 2007 a 2012. A expressão Gestão Escolar/Gestor Educador Social não apareceu, mas ao limitar a pesquisa destacamos Gestão Escolar / Gestor, com 5 resultados em 1996 a 2006 e 29 resultados no período de 2007 a 2012; como Gestor Educador Social encontramos 27 trabalhos no período de 1996 a 2012 e 17 entre os anos 2007 a 2012; os termos Gestão/ Papel da Escola associados apresentaram 57 resultados de 1996 a 2006 e 107 resultados no período de 2007 a 2012. Já no site da CAPES, teses e dissertações, apareceram trabalhos próximos a nossa abordagem, mas mais uma vez ao lermos o conteúdo nos certificamos de que poderíamos prosseguir em nossa pesquisa, pois havia e há muito o que desvendar sobre esse assunto.

Na Base de dados da UNICAMP, biblioteca da FE, destacamos resultados para os seguintes termos combinados: Escola e Comunidade – 04 trabalhos; Educação Escolar / Gestão Participativa – 01 trabalho (mestrado – 2012); Educação Escolar / Gestão – 08 trabalhos e Gestão /Papel da escola – com 01 trabalho (mestrado – 2006).

Com base na pesquisa, no mapeamento da produção acadêmica realizada no banco de teses da CAPES, na área da educação, abordamos a expressão “Escola/Comunidade” e, do ano 2000 a 2010 totalizou 10 pesquisas.

Na leitura dos dados sobre a relação Escola / Comunidade destacamos a pesquisa sobre a participação da comunidade em atividades realizadas na escola, que trouxe a cooperação, a participação, interação e a intervenção (SILVEIRA, 2010; AREDES, 2002; CAMARGO, 2002; CARVALHO, 2006; RIANI, 2010). Outros abordaram a questão de ver a família como um espaço de educação não-formal (MAGALHÃES, 2004; POLONIA, 2005; PINTO, 2006; PINTO, 2009). O que observamos é que isso passa muito pelo discurso do que se pretende da escola, o que ela faz, e o que se espera da comunidade onde essa escola está inserida.

Nessa perspectiva, selecionamos alguns trabalhos que nos possibilitaram mais informações a respeito do tema sob investigação, sendo eles Silva (2001); Magalhães (2004); Polônia (2005); Pinto (2006) e Ferreira (2009). Uma das questões relacionadas foi a referência ao ensino de qualidade, a observação de que às vezes a escola e a comunidade caminham na contramão. Outra perspectiva foi a do pensar a respeito da função social da escola na sociedade brasileira, ao analisá-la sob a perspectiva de um conjunto de reivindicações políticas e sociais. Os trabalhos assumem o discurso entre o público e o privado, entre o Estado e o Mercado para entendermos as relações marcadas pelo modo-indivíduo de subjetivação que ganhou força desde a modernidade, assunto este que alude a muitas das constatações a que chegamos nas leituras do material pesquisado. Não há como negar a necessidade sempre abordada no que diz respeito aos canais de comunicação entre a escola e a comunidade e dessas com as instâncias administrativas, sejam elas Federais, Estaduais ou Municipais.

Os desafios são muitos no que tange à prática efetiva da democracia no espaço escolar. Uma necessidade básica levantada foi a de conscientização, que perpassa também a cidadania e dessa o destaque: que futuro queremos para nossas escolas, que se baseiam num discurso de autoridade, civismo e obediência, e qual o envolvimento de todos os sujeitos da comunidade para que isso se efetive ou não? Esse constitui-se um processo de “muitas mãos”.

A análise sobre o fato de que a comunidade projeta suas expectativas na escola como via de acesso ao mercado de trabalho e possibilidades de aprimorar as condições de vida, e o mercado que espera exatamente esse resultado das políticas educacionais implementadas no ensino foi um diferencial relatado em Silveira (2010); Silva (2001) e Aredes (2002).

Um dos principais aspectos relacionados foi quanto à participação dos sujeitos no entrave para construir essa relação escola-comunidade neste contexto histórico da escola que exclui, mas que nos discursos é inclusiva, e que sustenta a cidadania como carro chefe do processo. As possibilidades apontadas dizem respeito ao alargamento dos espaços de diálogo

e de acolhimento, por meio da tessitura de relações sociais não hierarquizadas que permitam o empoderamento dos grupos sociais envolvidos. Isso caracteriza o fortalecimento da cidadania, conforme apontam Camargo (2002) e Magalhães (2004).

Há um processo instalado de fragmentação e descontinuidade na relação escola x comunidade, juntamente com a necessidade de intervenção nesta realidade que está posta e imposta e da qual todos os envolvidos sofrem o efeito direto, e que propicia a efetivação do modelo neoliberal que se espera, pois foi essa a finalidade desse projeto político e econômico que acabou por influenciar todo o contexto das sociedades que o adotaram como modelo. Ao falar de sucesso nessa relação tecida entre escola e comunidade, qual a garantia que podemos oferecer, pois é nesse sentido que muitos trabalhos elencaram esta questão, com vistas a contribuir para esse desiderato.

Esses aspectos ligam-se com a educação escolar e gestão participativa. Nessa acepção, o período de pesquisa foi de 2000 a 2011 e totalizou 07 teses, as quais se reportam ao tema em questão. Dessas, as que se aproximaram de nossa pesquisa são de Mutim (2000); Flores (2003) e Cavazzani (2007).

O que dizem as pesquisas sobre a “Gestão Participativa”? As discussões que permeiam essas teses é a tentativa de construção e consolidação da gestão participativa, mas percebe-se que há muito a caminhar. Como releitura da teoria de Antonio Gramsci direcionada para a gestão escolar e a participação da comunidade, destaca-se o trabalho de Magrone (2006), cuja leitura nos permitiu pensar no caráter da gestão e da participação da escola a partir de um contexto histórico marcado por tensões sociais, políticas e econômicas. Esse autor apontou as fragilidades nessa participação, apesar de já existirem alguns ensaios positivos tais como: assembleias de alunos e reuniões de acolhimento aos pais e professores nas quais se vai estabelecendo um fluxo de comunicação entre todos os membros da escola, além de incentivar e promover situações de diálogo entre os vários sujeitos, o que pode alavancar essa participação democrática em todos os níveis, mesmo que tímida, mas necessária, pois o aparelho ideológico das secretarias reproduz a mesma ótica neoliberal que por vezes obstaculiza o processo.

A pesquisa mostrou também que a participação popular, enquanto mote adotado, se fundamenta no eixo de participação e democratização, mas que não é suficiente para efetivar a transformação da realidade social. Essa participação ativa dos segmentos da sociedade civil, de níveis diferenciados de organização, partindo para as decisões diante das políticas governamentais, incluindo as definições orçamentárias, fica reduzida a uma parcela ínfima da população escolar. Outro item se reporta à burocracia que evidencia a dificuldade de

implantação dos conselhos escolares como processo democrático e espaço de decisão. A dificuldade na interpretação dos relatórios contábeis, receitas e despesas, que muitas vezes impossibilitam que um cidadão da comunidade possa efetivamente participar do processo, ficou manifesto em alguns dos trabalhos encontrados.

As pesquisas destacam uma prática de gestão de natureza centralizadora, embora nos documentos apareçam contraditoriamente como participativa, democrática e cidadã. Essa prática educativa está em exercício do diálogo para dirimir e desativar a cultura autoritária como desafio reacional e organizacional. Entre os assuntos apresentados, uma das questões relacionadas no discurso e na prática cotidiana escolar é a de que os problemas que surgem nesse espaço são de responsabilidade exclusiva do gestor quando centraliza as ações desse sujeito. De acordo com Paro,

Nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis. Também na mídia e no senso comum, acredita-se de modo geral que, se o ensino não está bom, grande parte da culpa cabe à má administração das nossas escolas, em especial daquelas mantidas pelo poder público (PARO, 2010, p. 765).

E quanto aos outros sujeitos do processo, alunos, professores, pais? Ficam à margem, apenas como executores e ou expectadores? Onde e como esse modelo foi copiado, e ou consolidado na prática, e como as pessoas envolvidas no processo corroboram com esse tipo de movimento? Isso nos remete também ao trabalho da educação escolar e da gestão pública escolar, que passa pela ideia de gestão democrática com finalidade de discussão, o planejamento como possibilidade de organização e participação. A gestão pública escolar também segue pela relação com as políticas públicas, que descentralizam o poder do Estado na questão das responsabilidades, ao propor para a escola, para o gestor, esse trabalho.

A respeito da função da gestão democrática na construção da escola como formadora de cidadania podemos citar o trabalho de Silva (2000). No que tange à relação de gestão, democracia e políticas públicas entra em jogo a questão da autonomia, destaca-se o trabalho de Gomes (2001), sobre cooperativas educacionais para qualificar a educação dos filhos, ou seja, muitos pais acabam se reunindo e montando escolas de modo cooperativo. Nestas, a gestão se apresenta como democrática no sentido da participação de todos os sujeitos envolvidos com a escola. Nesse caminho está a ideia de ações coletivas das professoras no processo de gestão democrática, conforme destacam Calderón *et al* (2008).

Esses fatores se ligam aos termos Educação Escolar / Gestão Pública Escolar e Papel da Escola, colocando gestão, escola e comunidade como responsáveis pelo processo de ensino. Ferreira e Jacinto (2006) trabalham na perspectiva do relacionamento da escola e da família no que trata da indisciplina dos alunos de escolas portuguesas e a função do “Director de Turma” na tentativa de solução para os problemas encontrados com os alunos, o que configura ação bastante próxima entre duas instâncias - escola e família – e a finalidade da gestão como mediadora dessa proximidade. Em outra perspectiva, Shigunov Neto *et al* (2010) apresentam a análise do Projeto Qualidade no Ensino Público elaborado para as escolas do Paraná, no período de 1994 a 2001, e a forte presença do ideal neoliberal no sentido de isentar o Estado da responsabilidade com a escola e as tentativas de privatização da escola pública, leitura também realizada por Zulke e Nardi (2009), mas sob a perspectiva do ensino profissionalizante e a lógica do mercado que impregna os discursos sobre a ineficiência do Estado como gestor da qualidade na educação, abrindo caminho para a incorporação dos ideais capitalistas e a aproximação do ensino com a preparação para o mercado de trabalho.

Ao fazer uma abordagem geral sobre os dados coletados para este Estado da Arte, buscamos os trabalhos que se aproximassem do nosso objeto de pesquisa e os que abordassem o mesmo tema, mas sob diferentes realidades e perspectivas, como a área da saúde e a participação da escola, principalmente a gestão, no sentido de promover ações voltadas para a prevenção, ao colocar nessa questão a função da escola como agente de educação social. O caráter social da comunidade e os movimentos de reivindicação também apareceram em alguns estudos, dentre eles o de Camargo (2002), que reflete sobre a função social da escola no Brasil contemporâneo a partir de um estudo de caso em duas escolas de Educação Básica situadas em uma favela da cidade de São Paulo. A autora analisa os movimentos reivindicatórios dos moradores da favela que incluem a escola como um dos itens da lista de solicitações às autoridades governamentais. Para essa análise, foram ouvidos integrantes de toda a comunidade escolar. Efetivou-se, nesse processo, a participação da família na escola, o que nos levou a pensar na função da gestão escolar como elemento necessário nessa relação. Pinto (2009) desenvolveu seu estudo na linha do serviço social e apresentou a escola pública como lugar de educação e de cultura e espaço de efetivação dos direitos humanos. Também na área das ciências sociais e dos movimentos populares reivindicatórios de mudanças para a educação destacou-se o trabalho de Riani (2010).

A ideia de gestão democrática nos reportou ao trabalho de Aredes (2002), que trabalhou com a perspectiva dos Conselhos de Escola, as Associações de Pais e Mestres e os grêmios estudantis como espaços de relevada importância para a gestão democrática da

escola. Um dos nortes da pesquisa foi a função dos gestores como mediadores dessa participação e também para que essas instâncias possam atuar de forma integrada. Destacou-se a ideia de que o futuro da escola depende da participação de todos, ou de acordo com Paro,

Pela peculiaridade democrática e pública de sua função, o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém precipuamente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem à sua direção. Nesse sentido, há que se pensar em formas de escolhas democráticas que superem o anacrônico processo burocrático de provimento por concurso, bem como a clientelística nomeação político-partidária, as quais costumam, ambas, impingir aos trabalhadores e usuários da escola uma figura estranha à sua unidade escolar e a seus interesses mais legítimos (PARO, 2010, p. 776).

Em um contexto geral dos estudos pesquisados, destacamos a preocupação de diferentes autores (de pesquisas acadêmicas ou de artigos científicos) com a relação entre o público, o privado e o comunitário na educação brasileira, na identificação de escolas comunitárias, de cooperativas ou de instituições consolidadas, como a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), instituição presente na educação e na política educacional brasileira.

Encontramos também o trabalho de Gahnen (2004), que realizou uma pesquisa sobre os trabalhos publicados no período de 1985 a 2003 sobre Educação e participação no Brasil. Essa autora destaca que,

O interesse de pesquisadores sobre os aspectos da participação implicados em educação no Brasil é marcante a partir dos anos 1980. Há cerca de vinte anos, importantes mudanças na vida política nacional desafiavam a compreensão das dificuldades e a explicitação de possibilidades para políticas educacionais democráticas. Essa era a época na qual, esgotando-se o regime autoritário implantado em 1964, foram retomadas as eleições diretas para os executivos estaduais, ocasião em que alguns candidatos de partidos de oposição elegeram-se governadores e tomaram posse em 1983. Programas e medidas elaborados e implementados desde então, em novas circunstâncias, foram tomados como objeto de estudos (GAHNEN, 2004, p. 163).

Outras discussões que perpassam a gestão democrática e sua função na escola e comunidade na qualidade da educação são a relação entre família e escola na implementação de políticas públicas, como foi o caso do estudo de Magalhães (2004), que tratou da implantação da Progressão Continuada em escolas de São Paulo, da desigualdade de comunicação entre essas duas instâncias que acaba se tornando complexa na medida em que a escola não participa às famílias sobre as mudanças, mas solicita a participação das mesmas no que diz respeito à prática pedagógica. Também foram relacionadas questões sobre o caráter

centralizador e impositivo das políticas públicas. No contexto geral, esses trabalhos inseriram-se na linha de discussão sobre políticas públicas para a educação e as reformas educativas desenvolvidas para a escola brasileira, centradas na perspectiva da educação para o capital.

O projeto político pedagógico apareceu em diferentes trabalhos como possibilidade de reorganização do espaço e do trabalho escolar e da necessidade de ser elaborado coletivamente. Este tem no gestor a mola propulsora para o desencadeamento de ações voltadas para a efetiva participação de toda a comunidade escolar no que diz respeito às questões educacionais.

Todos esses processos acabaram por situar-nos quanto aos limites e possibilidades da escola pública como formadora da cidadania, o que implica em efetivação de um trabalho democrático que perpassa a gestão escolar e a necessidade de ações democráticas que busquem a participação da família na escola como agente de mudança, o que pode contribuir efetivamente para a transformação da educação brasileira na perspectiva da qualidade.

Sobre a ideia de gestão, a pesquisa revelou trabalhos voltados para a gestão em diferentes áreas sociais e políticas. Destaca-se a leitura de discursos políticos sobre gestão democrática, palavras que não se consolidam em práticas; gestão democrática de políticas públicas no sentido de garantia de direitos adquiridos, tendo como exemplo os Direitos da Criança e do Adolescente; também na esfera das políticas públicas percebemos a recorrência de trabalhos que analisam a descentralização e municipalização do ensino, o que deixa a cargo de municípios a responsabilidade pela escola pública.

Apesar de encontrarmos uma gama considerável de trabalhos relacionados à gestão escolar, fizemos coro com Paro quando este assinala que,

Para os estudos da administração (ou gestão) escolar, o que surpreende não é a existência do discurso que valoriza a figura do diretor, pois, como vimos, ele vem-se repetindo há muito tempo. O que intriga é a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição (PARO, 2010, p. 166).

A ausência de discussões a respeito da função a ser exercida pelo sujeito gestor foi identificada em nossa pesquisa para a composição deste Estado da Arte. Nesse sentido, nos questionamos a respeito dessa ausência com o objetivo de identificar se isso é resultado da pouca atenção dos pesquisadores sobre o tema ou se representa a própria conjuntura social e histórica que foi aos poucos minando a figura do gestor, traduzindo-a como uma atividade administrativa que pouco oferece em termos de discussão para o âmbito educacional. Mas, destacamos que outros autores também ressaltam essa lacuna, a exemplo de Junquillo,

Almeida e Silva (2012, p. 330), que observaram em seus estudos “[...] uma penumbra nas pesquisas ou lacuna a ser preenchida”. Para esses autores, esse vazio “[...] refere-se à ação cotidiana dos diretores escolares tecida juntamente com outros sujeitos que habitam os espaços que compõem a comunidade escolar – alunos, pais, magistério, funcionários técnico-administrativos”.

Também ressaltamos as palavras de Paro no que tange à necessidade de se estudar a gestão, de condução de trabalhos, de direção de todo um processo que se desenvolve na escola. O autor em questão nos diz que

O estudo da prática administrativa do diretor escolar justifica-se, num primeiro momento, pela necessidade de se estudarem maneiras de o diretor contribuir para uma maior competência administrativa da escola fundamental. Isso é relevante porque a escola brasileira, de modo geral, não logra alcançar minimamente os objetivos a que se propõe. É de conhecimento público que, salvo exceções, as escolas fundamentais no país não conseguem passar à imensa maioria de seus frequentadores sequer os mínimos rudimentos de conhecimentos e informações que são objeto das “avaliações” externas feitas pelos sistemas de ensino. E isso ao custo de pelo menos oito anos de dispêndio em recursos tanto objetivos quanto subjetivos (PARO, 2010, p. 771-772).

Embora tenhamos encontrado várias discussões sobre “Gestão Democrática Participativa”, percebemos que muito há que se discutir sobre essa problemática e em diferentes percepções, mais especificamente sobre “Gestor Educador Social”, porque nas bases de dados pesquisadas muito pouco foi abordado a esse respeito, o que pode indicar a originalidade deste trabalho.

O material contribuinte neste primeiro arrolamento foi compatibilizado e considerado a partir de três categorias básicas, que foram tomadas pela incidência com que surgem nesses estudos e pela capacidade aglutinadora de dados e de informações proeminentes tais como: gestão, participação e democrática.

Quanto à gestão, é importante ressaltar, segundo Lück (2010), que se trata de um procedimento de mobilização da envergadura e da energia de pessoas coletivamente constituídas para que seja a sua participação ativa e ajustada, que promovam a realização, de forma mais plena plausível, dos objetivos educacionais. E a ideia de participação atrela-se em tarefas coligadas e cooperativas de pessoas na apreciação de circunstâncias, na tomada de decisão sobre sua condução e na atuação sobre elas, em conjunto, a partir de fins organizados, entendidos e abraçados por todos. Conforme a autora, a democracia que “ultrapassa e transcende a participação” é condição fundamental através do diálogo e da vivência social. De modo sintético, a predominância da anuência recíproca e da negociação, quando a

convivência se faz com a asseveração da subjetividade de ambas as partes envolvidas, “[...] neste caso dá-se a democracia, em seu sentido mais amplo, de convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos que se afirmam como sujeitos” (PARO, 2010, p. 27).

2.6 QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO

O quadro teórico tem como propósito apresentar os autores que farão parte da nossa dissertação e com os quais vamos dialogar e estabelecer conceitos relativos ao tema em análise. Muitas vezes esses conceitos serão uma cisão, ruptura, em outras, concordância, na certeza de que não esgotaremos os conhecimentos aqui elencados.

É preciso reconhecer que há muito mais procuras, ensaios e questionamentos do que respostas. Estamos aprendendo a reescrever a própria história através de outras, na tentativa de fazer sentido para aquilo que pensamos a respeito do nosso tema de pesquisa. O “Gestor como Educador Social” foi nossa pretensão ao garimpar em meio a tantas obras as reflexões dos autores que pudessem convalidar o que desejávamos estudar através da pesquisa aqui apresentada.

Para compreender e discutir a educação no Brasil, tivemos como base trabalhos de Dermeval Saviani, dentre os quais podemos citar: “História das ideias pedagógicas no Brasil” (2008), na qual o autor apresenta as principais concepções pedagógicas seguidas pelos governos brasileiros para a educação, fazendo uma apreciação crítica de cada momento e as situações e razões que influenciaram sobremaneira essas tendências educacionais. Saviani procura estabelecer as relações entre a educação e a política e, com isso, traz à tona uma discussão das mais importantes no campo da educação.

Embora no Livro “Escola e Democracia” Saviani (1997) afirme não existir uma analogia entre educação e política, ao mesmo tempo ambas constituem-se numa sincronia em virtude dos fenômenos inseparáveis, pois para explicar o processo que envolve a educação e a sociedade mercantilista, a relação de dominação, de hegemonia, de poder e a política neoliberal é necessária para se discutir a crítica social realizada sobre os conteúdos no contexto da prática educativa.

Como sustentáculo para essa exposição, buscamos João Monlevade (2000), como eixo, sobre as políticas públicas na forma como estão colocadas nas obras “Quem manda na educação no Brasil?” e “Conto e Descontos” (2001). Juntamente com Maria Abádia da Silva (2002), em “Intervenção e consentimento: a política do Banco Mundial”, os autores revelam a intervenção e a imposição internacional do Banco Mundial nas prescrições socioeducacionais,

não só pelo montante financeiro, mas pelo gerenciamento, manipulação e consentimento dos governos.

No que diz respeito ao educador social, nos apoiamos em Maria da Glória Gohn (2010), principalmente com o livro “Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais”, no qual apresenta um amplo debate investigativo sobre a educação no campo social brasileiro e ressalta a contribuição desse processo para o debate sobre as práticas de educação que extrapolam o âmbito da escola. Incorporamos ao nosso debate sobre Gestor como educador social os conceitos e reflexões sobre educação formal, não formal e informal. Também nos aportamos com outros trabalhos dessa mesma autora, a exemplo de “Movimentos sociais e educação” (2012) e “Conselhos gestores e participação sociopolítica” (2001). Essas obras apresentam ações e projetos sociais da sociedade civil e políticas sociais governamentais, bem como tratam de assuntos da contemporaneidade, como processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação de indivíduos para a cidadania e emancipação social, conforme reflexões presentes também no trabalho “Sociedade civil” (2005) dessa mesma autora.

No contexto de uma sociedade capitalista, nos propusemos dialogar com vários autores, para compreender a discussão sobre neoliberalismo. Nessa perspectiva, usamos como suporte para nossas reflexões os livros “Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?” (2004), organizado por Emir Sader e Pablo Gentili; “Globalização excludente” (2002) e “Pedagogia da exclusão” (2008) organizados por Pablo Gentili que lançaram luzes sobre as discussões a respeito do neoliberalismo e suas consequências como políticas antidemocráticas que desestabilizam culturalmente a possibilidade de vivência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional capaz de garantir a consolidação desse direito, qual seja, a escola pública.

Para Santos (2005), no contexto histórico de mudanças societárias não há como negar as transformações econômicas pelas quais passa todo o processo da vivência humana em suas relações, implicações, desafios e incertezas que constituem uma realidade de insegurança a comandar as relações sociais, uma das premissas que o mercado proporciona. Como complemento a essas discussões, buscamos em Bauman (2000) os elementos para descrever o paradoxo das transformações decorrentes da política de mercado capitalista e de que modo isso poderá influenciar a vida das futuras gerações.

Iztván Mészáros (2005) nos levou ao âmbito de uma educação para além desse modelo que centraliza o poder econômico, político e hegemônico em seu processo de funcionamento, no qual tanto a escola quanto a sociedade necessitam de transformações para

superação dessa hegemonia. Todo esse material constituiu porta de acesso para compreendermos a conjuntura social, política e mercadológica que envolve a educação e mais especificamente o Gestor na conjuntura da escola, nosso objeto de discussão.

O debate sobre a educação nos levou a estudar e a pesquisar no livro organizado por Maria de Lourdes Pinto de Almeida – “Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento” (2010) –, os entraves que permeiam as políticas educacionais e se refletem diretamente na prática em sala de aula, sob a ideia de conhecimento como mercadoria.

Para que adentrarmos à legislação e os conceitos sobre gestão, nosso diálogo ocorreu principalmente com Naura Syria Carapeto Ferreira (2011), com os trabalhos “Gestão democrática da educação”; “Formação humana e gestão da educação” (2008); “Formação continuada e gestão da educação” (2003); “A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova sociedade” (2003). Nesses textos, a autora discute sobre a gestão democrática da educação, a globalização que vivenciamos ao verificar as interações mundiais nas últimas décadas, as crises dos paradigmas que exigem um conhecimento mais amplo, uma pedagogia diferenciada, outras compreensões e conceitos, particularmente aos administradores da educação no que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Duarte Júnior (2000) demonstra que é possível pensar a gestão escolar como movimento privilegiado de busca e de encontros entre o Estado e a sociedade civil, na probabilidade de compreender o mundo e a realidade que nos cerca, sob a observação de onde nos encontramos e para onde devemos envidar esforços por estudá-la e tentar interpretar essa realidade para podermos agir sobre ela. Juntamente a esses autores, nos detemos sobre os estudos de Neila Pedrotti Drabach (2009) e outros textos dessa estudiosa que tratam sobre a administração escolar no Brasil desde 1930 até a condição atual de gestão escolar. Complementamos nossas informações com os estudos de Benno Sander (2007) sobre Administração da educação no Brasil: a genealogia do conhecimento.

No exame dos textos de Selma Pimenta Garrido (1993), buscamos compreender os meandros do poder e a escola, porque a autora revela um panorama da culpabilização da aprendizagem focada no professor e sua formação precária, dentre outros fatores. Buscamos em Vitor Paro (1986) - “Administração escolar: introdução crítica”, “Políticas públicas e educação básica” (2001) - uma abordagem crítica da administração/gestão escolar e suas implicações, condicionantes e a estrutura socioeconômica da sociedade. Complementa-se com o trabalho organizado por Oliveira e Adrião, *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal* (2002), que trazem contribuições sobre a análise

da normatização da educação realizada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB 9.394/96.

Com Giovanni Semeraro (2001) retomamos o pensamento de Antonio Gramsci, principalmente sobre o conceito de sociedade civil como espaço de luta de classe e a sociedade que o pensador antevia como ideal, livre, aberta, múltipla, dinâmica e criativa. Em Manacorda (1990), encontramos a proposição de uma escola única de cultura e de trabalho ao mesmo tempo e a ideia de intelectual orgânico, pensamento que pode ser aplicado à discussão do gestor como educador social, portanto um intelectual que trabalha para promover a emancipação social dos sujeitos envolvidos com e na escola.

Para corroborar com nossas discussões, buscamos Pedro Demo (1995) - “Cidadania tutelada e cidadania assistida” - como contribuição sobre as reflexões a respeito do paradigma e do caráter do Estado, desafios e dilemas sobre o neoliberalismo, o assistencialismo que campeia nossa sociedade, a escola e o desafio da cidadania emancipada. Em “Saber pensar é questionar” (2010), o mesmo autor destaca a importância do saber pensar como elemento fundamental para uma aprendizagem bem-sucedida. Nesse sentido, a pesquisa surge como instrumento capaz de auxiliar nesse processo. Com “Pesquisa: princípio científico educativo” (1999), buscamos as reflexões sobre a pesquisa como condição de consciência crítica e componente necessário de toda a proposta emancipatória. Para conceituar e explicar a metodologia de pesquisa nos apoiamos em Maria de Souza Minayo (1994), que entende a pesquisa como possibilidade de desvelamento de situações pouco visíveis sem que haja uma investigação mais acurada sobre uma determinada realidade. Nesse caminho, Menga Lüdke e Marli André (1986), e Menga Lüdke (2001) discutem sobre a importância do conhecimento científico e de seu deslocamento para a escola com a pretensão de questionar a educação e seus implicadores na busca por saídas que auxiliem a escola a resolver os próprios desafios através da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa documental, Bardin (1977) foi nosso norte no que diz respeito à análise dos dados coletados nos documentos pesquisados sobre gestão escolar. Esse tratamento a ser dado ao conteúdo, aos documentos, tem o intuito de propagar, levantar o véu que encobre por vezes toda a conjuntura pela emancipação das pessoas, e tem por desígnio o avanço democrático. Karel Kosik (1976) entende que o homem não é um ser passivo, mas que tem intencionalidades, e é na construção que há a interlocução entre esse sujeito e seu entorno, seu contexto, o mundo onde vive e, portanto, precisa ser conhecido em sua totalidade.

Carlos Brandão (1984) apoia nossas discussões sobre o espaço da educação formal, como “atores e protagonistas” da história, porque não há possibilidade de separar totalmente o pesquisador do objeto de pesquisa. Por fim, Norma Ferreira (2002) nos orienta a respeito das pesquisas para elaboração do Estado da Arte.

Para compreender os conceitos e as relações que se estabelecem entre educação e democracia é forçoso perfilhar as dimensões públicas e socializadoras que historicamente foram sendo construídas pelas classes populares e, que põem em tela o entendimento de que não haverá democracia social sem a democratização da escola.

Pensar o desafio de educar pela pesquisa, ao pensar numa relação dicotômica entre teoria/prática da gestão democrática, buscamos realizar uma (re)construção de conhecimentos que retratem as políticas públicas adotadas em torno do tema e que se aproxime das necessidades do mundo contemporâneo do fim do século XX em toda a sua pujança da realidade globalizada e mercadológica.

Ao considerar o valor de tais experiências, este capítulo pôs em evidência as discussões em torno da análise do objeto de estudo sobre a gestão democrática do ensino público e o gestor na contemporaneidade, como educador social frente aos desafios do conhecimento. Foi necessário um caráter investigativo, instigante e devotado de pesquisador, pois esse exame salientou o problema que ora inventariamos para propiciar conhecimentos, qualquer que seja o nível de inovação e profundidade conseguido, e também exigiu a competência de recriar a teoria e de conectar conhecimento e mudança.

Em torno do que este estudo propiciou, no próximo capítulo apresentamos o histórico e conceitos de administração e gestão, delimitando onde começa um e adentra o outro, no sentido de demonstrar suas interfaces durante o processo histórico que vai de 1970 até 1990, com suas implicações sociais, econômicas e culturais historicamente construídas.

3 GESTÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE: PRÁTICAS, LIMITES E POSSIBILIDADES

O indivíduo socializa-se dentro e fora da instituição escolar e, por isso, a educação social deve efectuar-se em todos os contextos nos quais se desenvolve a vida do ser humano. Nesse sentido, não pode definir-se exclusivamente por ocupar o espaço não escolar, o que implicaria uma redução da mesma.

(ANDRÉ SORIANO DÍAZ, 2006)

Neste capítulo apresentamos o histórico da gestão no Brasil desde a época colonial até este início de milênio, para tentarmos compreender os mecanismos políticos e econômicos que influenciaram a escola e a gestão escolar. Efetuamos uma retrospectiva histórica da gestão escolar, no sentido de permear as discussões com a apresentação dos acontecimentos que julgamos importantes para o histórico da gestão escolar brasileira. Buscamos também apresentar a trajetória histórica das questões políticas e pedagógicas que perpassam as relações da gestão participativa educacional. Frente ao contexto das mudanças sociais, tentamos perceber - através das concepções teóricas - quais são as implicações, os limites e as contradições vinculadas à gestão escolar em uma sociedade capitalista e de consumo pautada no lucro, fruto do modelo neoliberal - que também influencia tanto na função do gestor escolar quanto em todo o processo educacional.

A administração escolar tem sido pouco discutida, embora tão em voga em função das várias reformas na legislação educacional, mas esse fato é recente (SANDER, 2007), pois a produção acadêmica dos intelectuais em torno da história da educação e da administração escolar estruturou-se a menos de um século. Os primeiros escritos teóricos no Brasil reportam-se à década de 1930, apesar de que a prática administrativa tenha sido uma constante no espaço educacional desde as primeiras instituições escolares criadas neste país. Para Sander (2007), a falta de um sistema de ensino àquela época não possibilitou o desenvolvimento de um corpo teórico em relação à administração escolar.

A história da gestão remonta ao período colonial e seu atrelamento às questões políticas e econômicas. A esse respeito, Sander nos situa que

Efetivamente, desde o Descobrimento até a Primeira República, as publicações sobre políticas educacionais e práticas de organização e administração do ensino eram memórias, relatórios e descrições assistemáticas, de caráter subjetivo, normativo, prescritivo e legalista. Foi somente no contexto da efervescência política e cultural das décadas de 1920 e 1930 que nasceu a administração educacional como campo profissional de estudo. Foi nessa época que a disciplina Administração Escolar e Educação

Comparada passou a integrar os currículos dos cursos de licenciatura das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, destinados à formação de educadores e professores para a educação básica. Foi nesse contexto que apareceram as primeiras obras especializadas no campo das políticas públicas e da administração do ensino, com destaque às publicações de Anísio Teixeira (1935), Querino Ribeiro (1938), Carneiro Leão (1939) e Lourenço Filho (1941). Todos adotaram a denominação de administração escolar em seus trabalhos. No entanto, Lourenço Filho e Anísio Teixeira também falam em administração do ensino e administração educacional, no contexto da administração pública, já sinalizando uma tendência mais sociológica no estudo das políticas educacionais e da administração do ensino (SANDER, 2007, p. 4).

Há uma característica importante a ser ressaltada na década de 1930, no Brasil, data marcante pelas mudanças na arena educacional, pois visível e comprovadamente a sociedade moveu-se para o processo de industrialização. O modelo de educação vigente à época era o tradicional, que notadamente já demonstrava não mais ser possível diante da sociedade que se apresentava com o denominado movimento escolanovista. Isso foi devido às mudanças ocorridas nos campos econômico, político e social que protagonizaram os ideais de educação elevaram a sociedade industrial europeia, que a pouco e pouco se agigantou e se disseminou para outros continentes.

Esse desenho social exigia, também, outra forma de compreender a educação e o incremento científico e equiparava os alicerces para o desenvolvimento da racionalidade pedagógica que foi capaz de ajustar os atributos individuais e exigências sociais, respondendo às demandas do sistema.

Diante disso, utilizamos como procedimento a pesquisa bibliográfica para retomar a constituição teórica do campo em que se assenta essa normativa, a fim de identificar e compreender as concepções teóricas pioneiras que edificam as bases da administração escolar no Brasil; buscamos situar o contexto em que se constrói a crítica ao modelo de administração escolar e se gesta os princípios da gestão escolar e, identificar os elementos que convergem à institucionalização da gestão escolar democrática que demarca as mudanças e continuidades em relação às primeiras elaborações desse campo. Tendo em vista que as políticas públicas materializam questões que não se constituem a partir da realidade imediata, porque decorrentes de um processo histórico envolvendo fatores políticos, econômicos, sociais e culturais, identifica-se a necessidade de reconstituir a trajetória que culmina na configuração da gestão escolar, sob a finalidade de identificar o percurso e compreender as bases nas quais essa função se assenta.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova¹⁵ consistiu uma apreciação desfavorável à falta de espírito científico na administração escolar, que tinha como premissa elencada, segundo Dabrach (2011, p. 2711), a “desorganização do sistema de ensino”. Desse modo, aventava-se a edificação de uma forma de administração que se fundasse em princípios científicos e afiançasse a eficácia do ensino. E é daí que emergem, nessa conjuntura, os primeiros escritos sobre a administração escolar no Brasil. Na maioria, os partícipes eram os mesmos educadores que contribuíram no Manifesto.

Com âncora no processo de acréscimo da oferta educacional, exigia-se um aparelhamento dado à complexidade da organização escolar e concomitantemente voltava-se a uma observação atenta para a administração escolar que, dentro de um enfoque da abordagem clássica¹⁶, era a mesma aplicada às empresas.

Em síntese, em conformidade ao que Carneiro Leão pensava a respeito de um modelo de administração escolar, se confirmava o diretor com um caráter hierarquizado e centralizado, com conhecimentos na área administrativa e pedagógica. Esse sujeito deveria um “[...] defensor das políticas educacionais mais amplas, pois sua função dentro da escola, além de dirigir [era] de um representante legal do estado”. Ressalta-se que este era responsável pelo planejamento das “diretrizes gerais da educação” e pelo aparelhamento do corpo docente e de técnicos, sempre tendo por meta colocar em prática as políticas educacionais (DABRACH, 2011, p. 2712-2715).

No entanto, com o regime de governo ditatorial, as ideias que conduziam para um avanço na forma de compreender a administração da educação, disseminadas por Anísio Teixeira, ficaram estagnadas. Durante o período político-econômico intransigente, vivido no país entre as décadas de 1960 a 1980, o modelo de administração escolar utilizado pautou-se nas teorias da Administração Geral e foi empregado como instrumento de controle e punição nos espaços escolares, retrocedendo aos avanços conquistados em décadas anteriores. O

¹⁵ Segundo Dabrach (2011, p. 2710), “As críticas ao modelo tradicional de educação e as novas aspirações destes educadores brasileiros resultaram no documento que ficou conhecido como ‘O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’. Neste documento é possível identificar características fundamentais como: um modelo de educação baseado no respeito ao desenvolvimento individual; a educação como um direito de todos dentro do princípio democrático da igualdade de oportunidades para todos; o direito a educação deve ser assegurado pelo Estado, por isso esta deve ser essencialmente pública; a educação por ser democrática deverá ser única, obrigatória, gratuita e laica; na organização dos serviços e dos sistemas de educação e ensino adota-se o princípio da descentralização administrativa”.

¹⁶ A abordagem Clássica da Administração compõe-se por duas correntes que se desenvolveram no início do século XX, embora em contextos distintos: nos Estados Unidos a Escola de Administração Científica, tendo como principais expoentes Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947); na França desenvolveu-se a Teoria Clássica, a partir dos trabalhos de Henri Fayol (1841-1925). A primeira corrente desenvolveu uma teoria administrativa com ênfase nas tarefas, enquanto a segunda a ênfase estava na estrutura (CHIAVENATO, 1983, *apud*, DABRACH, 2011).

planejamento educacional era composto de forma burocrática, elaborado por especialistas e por organismos internacionais através de acordos realizados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID).

Tendo a administração capitalista como pano de fundo na administração escolar, pois corrobora com a hegemonia na sociedade, essa abordagem estava ativamente articulada nos segmentos da escola. Conforme refere Monlevade (2000, p. 38), “[...] 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”. E esta se constituiu em espaço “hierárquico, submisso, estéril, obediente”.

Esse período histórico foi notadamente marcado pelo tecnicismo educacional pautado no incremento econômico. O sufrágio internacional tinha suas bases alicerçadas nas diretrizes políticas e técnicas que apontavam sempre para as exigências do capitalismo internacional de forma a adequar o sistema educacional segundo o que havia sido traçado.

Mas não há impeditivo em conceber processos administrativos orientados por outra lógica. Nesse sentido, em relação às constatações, apesar das críticas anteriores, acredita-se na possibilidade de, mesmo considerando os condicionantes sociais, históricos, políticos e econômicos, desenvolver uma administração escolar voltada para a transformação social, através da participação social, contrapondo-se ao caráter conservador daquela administração pautada na racionalidade capitalista.

Quando estudamos as políticas públicas, percebemos um descompasso da teoria com a realidade que se apresenta no que diz respeito a estudos relativos ao neoliberalismo de uma forma crítica em nossas escolas e ou em cursos de formação permanente.

Ao considerar essas questões, neste capítulo buscamos historiar a gestão escolar, nos detendo principalmente no período correspondente aos anos 70 do século XX até o início da segunda década do século XXI. Justificamos a adoção desse período, porque os anos 1970 marcam um período em que, no Brasil, as políticas públicas implementadas pelo governo federal tiveram por pano de fundo os desdobramentos do capitalismo avançado, que tomou corpo em diferentes sociedades, notadamente nos países da América Latina e do Caribe. Esses países, ao contraírem dívidas com organismos internacionais, dentre eles o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BM (Banco Mundial), se veem na necessidade de adotar os projetos educacionais desenvolvidos por esses organismos como forma de gerir e de manter sobre controle os países endividados. Embora isso esteja ligado a um sistema econômico, suas raízes se ramificam em todas as esferas sociais, incidindo sobre as áreas sociais básicas, como educação, saúde e segurança. Nesse contexto, os projetos educacionais brasileiros se pautaram

em teorias e propostas pedagógicas importadas de outros países e que não levavam em consideração as especificidades e heterogeneidade da nação brasileira (SAVIANI, 2008).

Contudo, entendemos que a gestão educacional margeada por fatores internacionais, subjugada de certa forma por questões intra e extraescolares precisaria buscar, mesmo sob esforço sobre-humano, progressivamente, a autonomia das unidades escolares. E, também, a participação da sociedade civil organizada, embora a predominância das marcas conservadoras intrínsecas ao processo das forças hegemônicas do capital centradas no interesse desse monopólio.

De acordo com Saviani, na área educacional, destacavam-se teorias voltadas para o tecnicismo, para uma concepção analítica e uma visão crítico-reprodutivista. Em relação ao tecnicismo, segundo o autor, isso consistia num plano de neutralidade científica, sob a égide dos “princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”. A pedagogia tecnicista propunha restabelecer o processo educacional de forma a torná-lo um modelo “objetivo e operacional”, voltado para a preparação de pessoas para o mercado de trabalho (SAVIANI, 2008, p. 381)¹⁷. Igualmente, a pedagogia tecnicista procurou desenhar a educação que tendia a minimizar a interferência da subjetividade humana, para não ocasionar problemas nem na produtividade e nem na sua eficiência nos aspectos pedagógicos.

De forma mais determinante, essa tendência adentrou no Brasil a partir da reforma do Ensino Fundamental e Médio, estabelecida pela Lei 5.692/71. Essa reforma prorrompeu em meio à ditadura militar e mesmo ao aparentar caráter neutro, técnico e distanciamento político, acabou por apresentar uma política despótica. Sendo assim, a pedagogia assumiu uma proposta com o enfoque sistêmico que, para Saviani (2008, p. 382), integrava “[...] o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar”. Na pedagogia tecnicista, o processo principal constitui-se na coerência metodológica, momento privilegiado na organização escolar, ao que passam o professor e o aluno a tomar espaço secundário, relegados a meros executores de um procedimento cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam ao encargo dos especialistas de maneira suposta capacitados, imparciais. Todo esse processo tem como diretriz garantir a eficiência, mas quando tenta estabelecer um equilíbrio e propor mudanças quanto às “deficiências” do professor, leva ao máximo a intervenção do sistema em sua prática pedagógica.

¹⁷ Ao que Saviani (2008, p. 381) se reporta: “Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que esse foi objetivado e organizado na forma parcelada”.

No contexto teórico do tecnicismo pedagógico, competia à educação ajustar um eficiente treinamento para o cumprimento das múltiplas tarefas exigidas constantemente pelo sistema social. Para Saviani (2008, p. 383), “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”. Essa teoria pedagógica contribuiu para um crescente processo burocratizante. Além de instrucionalizar minuciosamente os procedimentos metodológicos, o que passou a fragmentar a ação pedagógica. Nessas condições, a pedagogia tecnicista fomentou o caos no campo educativo, ao provocar a descontinuidade de heterogeneidade e de fragmentação que impactou no trabalho pedagógico.

Juntamente com a pedagogia tecnicista, se desenvolveu a concepção analítica que, em seus princípios, pautava-se também na racionalidade, neutralidade e objetividade, porém diferindo por ter destaque no plano da linguagem, na análise no campo do discurso sobre a realidade. No contexto dessas teorias, emergiram estudos que fizeram a crítica da então educação dominante, a visão crítico-reprodutivista, trazendo à tona a função da política educacional obscurecida pelo discurso em vigência. Desse modo, tornou-se importante nessa década por criticar as políticas de controle da sociedade no regime militar (SAVIANI, 2008, p. 384-97).

Com relação à administração escolar, nos anos 1970 e 1980 esta se organizava a partir do modelo da administração empresarial. Com relação a esse período, Rosar (1999, p. 166) expõe que os estudos desenvolvidos entre o final da década de 70 e início da década de 80 do século XX permitiram constatar

[...] uma relativa sincronia entre o desenvolvimento da área de administração de empresas e o “modelo” de sistema educacional implementado pelas reformas realizadas durante os governos militares. No âmbito mais geral do sistema, foram se introduzindo os parâmetros da burocracia privada e, de certa forma, esse processo era validado levando-se em conta o que ocorria na prática do trabalho fabril, em que a produtividade, a eficiência e a racionalidade se concretizavam materialmente no resultado da produção (ROSAR, 1999, p. 166).

Assim, a história da administração escolar teve nessa fase forte influência de um conceito organizacional advindo das fábricas, que tinham um modelo de fragmentação das funções, cuja forma de gerir foi baseada nos princípios de Frederick Taylor¹⁸ e adotada nas escolas (ROSAR, 1999).

¹⁸ Taylor, engenheiro americano, foi quem considerou primeira e cientificamente as concepções de uma sociedade eminentemente industrial do início do século XX. Criando um sistema racional de trabalho

Para Cattani (1997), o modelo industrial de Taylor demonstra que há um distanciamento entre a ideia, o planejamento e os afazeres a serem executados pelos trabalhadores, pois fragmenta a ação. Esse parcelamento propicia a realização do trabalho com mais rapidez, porque

[...] os princípios Tayloristas foram aplicados de tal maneira generalizada e intensiva, que eles configuram o paradigma explicativo do regime de acumulação para o período compreendido entre o final da Primeira Guerra Mundial até meados dos anos 70. O surgimento de novas formas de gestão da força de trabalho no regime de acumulação flexível não pode ser entendido como a superação da Organização Científica do Trabalho. (CARVALHO, 1990 *apud* CATTANI, 1997, p. 248, 249).

Esses princípios se aplicam aos mais diversos espaços de trabalho e promovem uma separação entre os que dirigem e os que executam as atividades no campo do trabalho. Historicamente, percebe-se que a escola trouxe para suas práticas administrativas os princípios do Taylorismo. Sob a perspectiva desse modelo, caberia a transformação e superação na construção de outro tipo de gestão.

Dentro dessa lógica, abordamos a questão da administração que esteve imersa em um contexto econômico e social. E nesse quadro que, em 1977, o Banco Mundial, sob a administração de Robert Mc Namara (1968-1981), endossou empréstimos aos países em desenvolvimento tanto na África como na América. Esses empréstimos tinham a destinação de acordo com os interesses internacionais, ou seja, políticos, ideológicos e econômicos com o objetivo de redirecionar a economia dos “Estados capitalistas periféricos e devedores”. E a educação estava conforme os planos estratégicos como atividade capaz de apoiar e aligeirar o desenvolvimento através da formação de mão de obra especializada em administração, tecnologia e serviços e de políticas setoriais (MONLEVADE, 2000, p. 79). Sendo assim, o mesmo autor elenca as estratégias de disciplinamento do Banco Mundial para o setor educacional:

No caso da educação básica, o Banco Mundial passou a elaborar documentos políticos de definição conceitual e a induzir medidas e propostas voltadas para a redução do papel do Estado; a transferência dos serviços públicos para o setor privado e a implementação de medidas voltadas para a

garantindo a captação de resultados aceitáveis de “serem produzidos pela força de trabalho” e transformados em lucro. O que para Taylor, a competência de refletir seria eliminada na ação, pois os trabalhadores não participam do planejamento das atividades a serem desenvolvidas, apenas têm como objetivo principal ser mero executor do seu trabalho. E nessa trajetória capitalista, advém o parcelamento na divisão do trabalho para facilitar seu cumprimento. Dessa forma se constituía o trabalho fabril. Esse modelo sofreu muitas censuras, pois a desumanização do indivíduo, abstraindo-o da participação no sentido da presença da sua subjetividade nas atividades, ou seja, numa atividade que se caracterizava como fragmentada e repetitiva, transformava o trabalhador em operário alienado do seu próprio processo produtivo.

institucionalização da indústria na educação. As elites financeiras internacionais tendem a considerar a educação pública como um serviço, no mesmo nível que os serviços prestados por empresas comerciais (MONLEVADE, 2000, p. 79).

Conforme se observa, a lógica empresarial na educação pública se instalou, induziu todo o sistema educacional a agir conforme se estabeleciam suas políticas, favorecendo a minimização do papel do Estado. Impôs-se também forte pressão das elites das potências hegemônicas, as quais não poderiam ser deixadas de lado, quando levou-se os governos brasileiros a oportunizarem um campo aberto para a exploração de atividades comerciais nos espaços educacionais (MONLEVADE, 2000).

E nesse panorama, a lógica do mercado concebeu uma sociedade mais “subserviente”, conforme Monlevade (2000), e dispar, isto é, adaptada aos interesses capitalistas. Dessa forma, compreende-se que, no espaço educacional, o intercâmbio entre a escola e a sociedade oportunizou uma escola para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, adaptada, desse modo, ao modelo adotado pela organização empresarial. Essa ideia alastrou-se pelo campo educacional e ainda mantém, neste século XXI, suas raízes no âmbito escolar e governamental. Como entende Sander,

O atual enfoque econômico da administração pública e educacional tem paralelos, se bem que mais sofisticados, com a perspectiva econômica do desenvolvimentismo da década de 1960, que marcou profundamente as ciências sociais nas décadas subseqüentes. As políticas públicas de educação e administração educacional daquela época sustentavam-se nos poderosos movimentos internacionais da economia da educação, da planificação de recursos humanos, das teorias do capital humano e do investimento no ser humano. À luz da lógica econômica que caracterizou esses movimentos, surgiu o planejamento governamental e, dentro dele, o planejamento educacional, fortemente impulsionado pelas agências de assistência técnica e financeira dos países desenvolvidos, pelos organismos intergovernamentais de cooperação internacional e pelas organizações multilaterais de crédito (SANDER, 2007, p. 9).

A administração escolar constituía-se como parte integrante de outro projeto de sociedade que se desenhava. Nesse período, o campo educacional foi abarcado pelos inúmeros interesses que se intercalavam naquela conjuntura de luta pela democracia e de alargamento do projeto econômico neoliberal, em nível global.

A década de 1980 marca uma mudança nas concepções de ensino até então desenvolvidas, quando entram em cena teorias contra-hegemônicas. Na sua conjuntura, apresenta as formas adotadas pelos movimentos de educadores, pelo arranjo político no campo educacional, pelo movimento das ideias pedagógicas que trazem em seu bojo um ensino voltado para uma alternativa à pedagogia oficial, mas “que a ela se contrapusessem”.

Ao que Saviani (2008, p. 402) nos aponta “[...] a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados”. Essa foi a questão central da reorientação na prática educacional desta década.

Não menos importante que a questão da reorientação na prática educacional, com o processo de redemocratização do país, no panorama educacional também começava-se a implantar ideias democráticas a partir de um “movimento crítico que reivindicava mudanças”. Como reforça Dabrach (2011, p. 217), “[...] dentre elas, foi introduzido na Constituição Federal o princípio de gestão democrática do ensino”, conforme se constata no item VI, do Art. 206, Seção I – Da Educação, Capítulo II – Da educação, da Cultura e do Desporto. Essa Lei foi levada em consideração nas discussões que se estabeleceram nos anos seguintes em diferentes níveis de ensino e que resultaram na Proposta da Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9394/96. Esse processo iniciou-se ainda em 1988, quando Florestan Fernandes assumiu a comissão responsável pelos encaminhamentos que deveriam resultar no projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Por interesses político/partidários, Florestan Fernandes foi substituído pelo senador Darcy Ribeiro, o novo relator desse documento e também o responsável pelas modificações ao documento original. O que marcou tanto o que preconiza a Constituição Federal de 1988 quanto sua consolidação a respeito da educação nacional na LDB de 1996 foram os acontecimentos decorrentes da abertura política e o envolvimento de diferentes setores da sociedade que buscavam uma educação de qualidade a partir da liberdade de expressão retomada com o fim da Ditadura Militar.

O caminho seguido pelos interessados na mudança em relação ao contexto educacional brasileiro foi de discussões travadas em diferentes instâncias. Nesse rol de acontecimentos, no entanto, os interesses neoliberais estiveram presentes e influenciaram as diversas áreas sociais, com a diminuição dos direitos dos cidadãos, cuja maior responsabilidade foi repassada à sociedade civil. Isso se deu também na área educacional e, juntamente com a ideia de gestão democrática, as atribuições gerenciais e burocráticas do gestor escolar se ampliaram em detrimento da função de coordenar e orientar o processo político-pedagógico (ARAÚJO, AMUDE e MORGADO, 2008).

Essas mudanças resultaram de todo o processo de elaboração do texto da LDB oficializado em 1996, e que passou por diferentes estágios e mudanças substanciais desde 1988, sendo claras, conforme atestam diferentes autores, dentre eles Saviani (1997), as influências neoliberais que orientaram as alterações sancionadas pelo Relator Darcy Ribeiro e aprovadas pelo governo brasileiro.

Quanto à Gestão democrática na escola, para compreendermos em que as mudanças relacionadas influenciaram na organização da gestão escolar buscamos subsídios na LDB 9.394, de 1996. Paro, neste caso, nos indicou os rumos para essa discussão:

No Art.3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII – Gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da Legislação dos sistemas de ensino; [...] Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...] (PARO, 2001, p. 79-80).

Ao embasarmos-nos na discussão de Paro (2001), procuramos desvendar o que está por trás de uma resolução que diz respeito ao ensino público. A gestão democrática deve, conforme essa regulamentação, estar ao alcance de todos os sistemas. O que nos chamou a atenção foi a questão de centralizar-se unicamente no sistema público de ensino, como se os outros sistemas, e aqui nos reportamos ao privado, pudessem vivenciar outra forma de gestão pautada no padrão autoritário, como se ali não estivessem indivíduos que precisam igualmente vivenciar outra lógica, ainda mais em uma sociedade que se quer e diz democrática.

Essa outra lógica é a da mercadorização na educação, não importando os sujeitos que estão sob a égide deste mando, do desejo de lucrar, interesse maior do setor privado, pois cristalizam historicamente uma sociedade capitalista, respondendo simplesmente ao que deseja a classe dominante.

Sobre o Artigo 14, da LDB de 1996, Paro (2001) nos adverte que os sistemas de ensino estaduais e municipais é que verdadeiramente nortearão, ou melhor, decidirão como vão se estabelecer os princípios e normas da gestão democrática. Bem se poderia esperar, então, dos governos atrelados a essa arena de confrontação que propõe as lideranças administrativas, aqui pautadas na figura do gestor escolar, que entre acordos e desacordos, muitas delas em nível estadual, permanecem como uma extensão politiqueria, sem levar em conta o processo democrático. Isso indica que a eleição de gestores deva permanecer sob os ditames das classes dominantes, por indicação determinada por grupos políticos que controlam as instituições governamentais, somado ao sistema da educação estadual.

Na esfera local de ordem municipal, já se consolidou, pelos menos em parte, como espaço democrático pautado na eleição direta dos seus gestores. São os professores, alunos e comunidade que decidem quem vai gerir o espaço escolar, embora isso envolva meandros da política local nas campanhas, favorecendo esse ou aquele candidato, um atrelismo coronelista ainda vigente em nossa sociedade regional.

No mesmo Artigo 14 da citada LDB, o que se propôs em seu primeiro princípio, como enfatiza Paro (2001), entende que a elaboração do projeto político pedagógico tenha a participação dos conselhos escolares e que seja um espaço de discussão ampla, com toda a sociedade civil, pertencente ou não à governança da escola. Mas não deixa explícito como será, ou até quanto será garantida a ação desses conselhos, em qual expediente atuarão e se de fato terão poder de decisão.

Nesse sentido, Freitas (2000, p. 47) nos adverte que “Quanto mais próximos da base da pirâmide, menos poder de decisão, menos educação formal e menos respeito social”, pois é notório que neste início de milênio ainda vivenciemos essa forma administrativa no âmbito escolar. Está, portanto, no patamar do cumprimento de planejamentos externos, baseado nas expectativas dos sistemas superiores, descolado da realidade dos desejos dos alunos e demais membros da comunidade escolar.

Como está posto na LDB 9.394/96 sobre “gestão democrática” do ensino básico, o Estado não normatiza, não discute e deixa esse processo por conta dos Estados e municípios, o que acaba por não ir avante, nem tão pouco propicia a emancipação, porque reitera o poder hierarquizante no interior das escolas.

Quando nos voltamos para o contexto histórico, observamos que para os indicadores econômicos a recessão provou ter sido os anos 1980 “uma década perdida”, mas na questão dos movimentos sociais e organização da sociedade civil, ela mostrou-se profícua desde a democratização do país. Conforme Saviani (2008, p. 404), ao fazer uma análise histórica, dentre tantas realizações no campo educacional o que ficou marcado foi um vigoroso movimento sindical que abarcou os professores da educação básica. Ao que esse mesmo autor nos apresenta reflexões em torno da organização dos educadores na referida década e que ela pode ser assinalada por meio de dois vetores distintos,

[...] aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja a expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 (SAVIANI, 2008, p. 404).

O primeiro vetor diz respeito às produções acadêmico-científicas direcionadas para uma discussão que propunha o desvendamento de diagnósticos e apreciações, as críticas e

posteriormente a formulação de propostas com vistas à edificação de uma escola pública de qualidade para a classe trabalhadora.

O segundo vetor foi “protagonizado” pelos sindicatos dos mais diversos Estados do país, organizados, segundo Saviani (2008, p. 404), “em âmbito nacional pela CNTE e Andes”. Todo esse movimento se deu em função da carência de medidas não concretizadas no âmbito da política educacional. Mas o autor nos aponta que, se houve omissão na esfera federal de políticas educacionais, as quais não passaram de proclames que não chegaram a se tornar prática, tal premissa não foi generalizada por todo o território nacional. Houve Estados e municípios que tiveram a iniciativa de políticas voltadas para crianças e jovens das camadas populares e que se multiplicaram, segundo nos relata o mesmo autor, com experiências que se distinguiram com modelos de administração democrática.

Mesmo com êxito efêmero, as experiências toparam com barreiras representadas pelos interesses excludentes e pela condição de descontinuidade que preponderaram nas políticas educacionais de nosso país, embora com curta duração, mas que no bojo serviram como saldo positivo “na década perdida”.

Foi uma década profícua para o academicismo-científico, pois surgiu, à época, uma ampla produção de livros na área da educação. A veiculação de periódicos também foi marcante nesta ocasião como forma de circulação e divulgação das ideias pedagógicas, pois propôs mudanças na prática pedagógica dos educadores. Para Saviani, a escola

[...] para a maioria não pode ser definida pela minoria. O ponto de partida deve ser não um modelo ideal, mas a escola que temos, com suas falhas e contradições e com o seu papel de reprodução das desigualdades: deve-se partir dessa escola, da prática que nela se realiza, para caminhar rumo a educação que queremos (SAVIANI, 2008, p. 411).

Dentre as publicações destacava-se a “efervescência de ideias e discussões” assinaladas pelo comprometimento em não apenas tecer críticas a respeito das práticas e ideias em vigência, mas no empenho em construir outra prática.

Abriu-se, então, espaço de discussão e a propositiva de outra estrutura educacional através da publicação de artigos nas revistas pedagógicas, na tentativa de reunir educadores teóricos que buscavam alcançar professores da educação básica e dessa forma alavancar outra estrutura educacional. Ao que Saviani propõe em defesa da especificidade da escola de desenvolver

[...] um trabalho pedagógico vinculado aos interesses da maioria da população; de uma escola pública de qualidade acessível a todos; de uma democratização plena; de um ensino que tornasse acessível à população os

conhecimentos produzidos socialmente, colocava-se claramente na posição da transformação da educação brasileira e abria espaços para a emergência de propostas contra-hegemônicas (SANDER, 2008, p. 412).

Esse mesmo autor resume o que na época tornou-se fato, um conjunto de fatores de propostas contra-hegemônicas que sobressaiu e privilegiou a década de 1980, entre as quais elencamos

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (SAVIANI, 2008, p. 413).

Houve propostas e tendências que centravam no saber popular, no saber do povo e na sua autonomia, na busca para transformar o espaço escolar, apregoando ideias populares e propondo exercícios direcionados à autonomia popular. Dava-se grande importância à educação formal, permitindo o acesso das camadas populares ao saber cientificamente sistematizado.

Dentre as propostas, destacou-se a estabelecida e difundida por Paulo Freire, com a “Teologia da Libertação”¹⁹, e uma segunda, inspirada no marxismo, principalmente sob o ângulo da “[...] crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade”. Havia outros que se esforçavam e diligenciavam em compreender “os fundamentos do materialismo histórico”, como tentativa de articular a educação com uma concepção que se contestava à liberalidade (SAVIANI, 2008, p. 415). Em geral, apresentavam propostas em termos teórico-pedagógicos com a função de guiar a prática pedagógica para um direcionamento que fosse transformador.

Ao tentarmos compreender o que foi essa pedagogia cunhada de “educação popular” e que despontou na década de 80 do século passado, destacamos que ela possuía o caráter de

¹⁹ Teologia da Libertação, neste caso, representa uma ideologia que fundamentou alguns dos movimentos encetados no final da década de 1950 e início de 1960, quando a mobilização popular se intensificou no país promovida por diferentes organizações, instâncias, instituições e grupos. “Em termos de educação popular, as manifestações mais significativas são o MEB” (Movimento Eclesiástico de Base) “e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia nova. Ora, o MEB foi um movimento criado e dirigido pela hierarquia da Igreja Católica e o Movimento Paulo Freire, embora autônomo em relação à hierarquia da Igreja, guiava-se predominantemente pela orientação católica, recrutando a maioria de seus quadros na parcela do movimento estudantil vinculada à JUC” (Juventude Católica). “[...] É lícito, pois, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de ‘escola nova popular’, como um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada ‘teologia da libertação’” (Saviani, 2008, p. 107).

se contrapor à hegemonia da elite dominante, tanto que intercedia junto aos movimentos populares de uma educação “[...] do povo e pelo povo, para o povo e com o povo”, conforme destaca Saviani (2008, p. 415). E contestava veementemente a que dominava, portanto, “[...] da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo”. A educação popular tinha caráter enigmático, do ser, sua legitimidade baseava-se não nas condições histórico-políticas determinadas, mas na transcendentalidade. A educação popular trabalhava com a categoria de povo, enquanto que a pedagogia da prática optou por conceito de classe.

A pedagogia da prática possuía uma percepção diferenciada e esteve nas finalidades “[...] dos conteúdos, dos métodos, dos processos, da organização escolar, conforme os interesses de classe”. Nesse contexto, o professor direciona os métodos e os processos com capacidade criadora e com vistas a um produto a ser obtido, mas livre e conscientemente escolhido, “autogestionário e não espontaneísta”, mas direcionado para a prática social (SAVIANI, 2008, p. 416).

Na pedagogia crítico-social dos conteúdos, segundo as ponderações de Libâneo (1984, p. 419), “[...] o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, sendo esse o melhor serviço que se presta aos interesses populares”. Os conteúdos a que se refere não são mais do que os “[...] conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade”, mas direcionados conforme as realidades sociais vividas pelos docentes. O mesmo autor destaca que a pedagogia crítico-social dos conteúdos parte do concreto, da vida prática dos alunos, mas ultrapassa essa experiência imediata, para um saber sistematizado dos conteúdos e despertou outras necessidades. A proposição foi a de “estabelecer uma relação conteúdo-realidades sociais”, e dessa forma estabelecer uma educação com vistas à mudança social nesses indivíduos frequentantes do espaço escolar.

Quanto à pedagogia histórico-crítica, podemos dizer que se caracterizou como proposta contra-hegemônica, lançada em 1984, por Saviani, e assim definida pelo seu autor:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos, políticos-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual denominada pelo capital (SAVIANI, 2008, p. 421).

A pedagogia histórico-crítica, conforme o autor, está em conformidade com a “concepção de mundo e de homem, própria do materialismo histórico”. Para muitos, essa base teórica e sua concepção ia ao encontro do que pensavam, ao firmar que suas interpretações, ao

estarem longe de serem reducionistas e dogmáticas, eram a possibilidade de aproximação. Ela é fluente da concepção dialética, nomeadamente na forma do materialismo histórico, fortemente vinculado às bases com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vygotsky, “[...] o que quer dizer que a prática social é ponto de partida e de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2008, p. 422). Segundo o mesmo autor, um método que parta do contexto social em que o educador e educando estão inseridos, mas situados diferentemente, desenvolve uma relação fértil na forma de entender e posteriormente propor soluções para os problemas atribuídos pela prática social. Ao que o autor, em síntese, conclui que,

Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2008, p. 422).

O que procura demonstrar Saviani é que tanto na escola quanto na vida surgem situações das quais emergem conflitos e discordâncias, e a educação formal precisa possibilitar formas através da teoria e por meio da prática oportunizar instrumentos que levem a equacionar esses conflitos, compreendendo essa vivência e situações que são análogas à vida no seu cotidiano.

O período pós ditadura militar no Brasil nos anos 80 do século passado desencadeou uma série de debates em torno do processo de democratização presentes até mesmo na Constituição Federal de 1988, cujo contexto presenciou acaloradas discussões em torno do assunto, e nas instituições públicas educacionais que começaram a ganhar *status*, principalmente por meio das produções científicas resultantes de pesquisas que abordavam a problemática da democratização da gestão.

A partir dos anos 90 do século XX, sinalizou-se a necessidade de mudanças necessárias e urgentes, pois se tornou premente desvelar as estruturas que possibilitavam ou até mesmo que colocavam empecilhos para que efetivamente tornasse democrática a gestão educacional.

Diante disso, através de entidades de caráter nacional e que tinham identidade com a causa democrática, advogava-se a favor da escola pública, trazendo à tona a necessidade da participação da comunidade local no espaço da gestão educacional e escolar. Tinha-se a compreensão e o entendimento de que era necessário maior participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola, e que isso se daria por meio do

exercício diário e permanente para que esse procedimento se estendesse em escala maior para a sociedade.

Isso, no entanto, não se deu do mesmo modo entre os representantes do empresariado educacional, pois nesse âmbito a ideia de participação passava apenas pela cooperação dos alunos, das famílias e do corpo docente com a direção das escolas e das mantenedoras dos estabelecimentos, nunca efetivamente na esfera da tomada das decisões no espaço da gestão.

No momento da formulação do anteprojeto da Constituição de 1988, a forma de ver a gestão ficou mais próxima da participativa, em regime de colaboração na gestão escolar, mas esta foi alterada pelos conservadores. Conforme Adrião e Camargo (2007), o texto modificado auferiu um sentido redundante e de certa forma restritivo, que passou a ter a seguinte composição: “Gestão democrática do ensino público na forma da lei” (BRASIL, 1988). Para Dabrach,

O conceito de gestão escolar ficou restrito ao ensino público, excluindo a gestão democrática do ensino privado. A expressão “na forma da lei” protelou a operacionalização da gestão democrática para um segundo momento, quando da elaboração de leis complementares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, por exemplo. Dessa forma, a permanência da gestão democrática do ensino público na Constituição, representou uma conquista parcial, na medida em que sua abrangência tornou-se limitada e sua aplicação adiada (DABRACH, 2011, p. 2718, 2719).

Para compreender essa conjuntura, fruto de um processo que vinha se desenvolvendo no Brasil, precisamos observar o contexto e as condições históricas vigentes até a Constituição de 1988, ao estabelecer que o dever do Estado para com a educação fosse garantido pelo “ensino fundamental obrigatório e gratuito”. Nesse mesmo período, a Legislação que regulamentaria as ações escolares tinha como pressupostos o ensino e os aspectos referentes à educação na referida Constituição e na LDB de 1996. Por consequência, a LDB dilatou a garantia, assim como ampliou o uso de um direito subjetivo à educação ao estabelecer que a oferta da mesma reafirmava o dever do poder público estatal e igualmente essencial da família do discente, além de deliberar acerca de um conjunto de disposições legais que produzem o avanço da qualidade do ensino nacional, assim como a valorização do profissional da educação (DABRACH, 2011, p. 2719).

Demonstra-se que, na década de 1980, a “pedagogia da educação popular” esmaeceu, mas vicejou nos anos 1990 com maior prosperidade com a “Escola Cidadã”, tendo como protagonista o educador Paulo Freire, através de seu Instituto. Notadamente, a Pedagogia libertadora aterrissou em um processo que o Brasil estava vivenciando, um clima político

propositalmente aportado no neoliberalismo e dentro da proposta cultural da pós-modernidade (DABRACH, 2011, p. 2719).

Nesse clima político, econômico e social que se apresentava, Monlevade (2000) considera que as estratégias de maior desestruturação do sistema educacional responsabilizavam Estados e municípios pela oferta da educação básica, mas com distorções, a exemplo do não repasse de verbas públicas para os sistemas de educação, o que causava profunda crise entre o compromisso subsumido e a governança na educação sem os recursos para gerir com qualidade, o que sobrepujou o seguinte quadro exposto pelo mesmo autor:

As políticas para educação pública do governo federal criaram uma estrutura complexa de apropriação dos impostos públicos e de pouca transparência na distribuição; planos de carreira verticais e hierarquizados do magistério; desseriação e instituição dos ciclos ou módulos; reclassificação dos alunos; métodos de aprovação duvidoso; incapacidade de grande parte dos municípios para o atendimento da educação infantil e de 1ª a 4ª séries (primeiro ciclo); ênfase nas políticas de privatização gradual do ensino médio e superior (MONLEVADE, 2000, p. 85).

Esse quadro continuou a aprofundar a crise que se formou em face de tantos descompassos, ao impossibilitar ainda mais a mudança no sentido da qualidade. E ressaltava a concepção da educação pública presidida pela lógica empresarial promotora das políticas dos gestores externos, cuja tarefa era a de fazer com que todas as decisões se convertessem em lucro para o capital.

Precisa-se levar em conta, também, que nesse meio houve achatamento no salário dos docentes, mudanças na forma de seus contratos, não se esquecendo do monopólio da produção e distribuição do livro didático, uma ampla e vigorosa proposta de avaliação centralizada e que de certa forma fortalecia a educação à distância. Toda essa conjuntura entre os anos 1980 e 1990 e todas as políticas para a educação pública foram estabelecidas segundo as leis da competitividade do mercado.

Nesse clima surgiu, em 1994, a Escola Plural²⁰, que teve o arranjo e a organização de Miguel Gonzalez Arroyo. Foi também nesse panorama que a escola começou a ser alicerçada sobre os quatro pilares da educação - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser, conforme representados no “Relatório de Jacques Delors” (SAVIANI, 2008).

²⁰ A Proposta de Escola Plural foi implementada pela prefeitura de Belo Horizonte a partir de 1994. O projeto dessa escola foi elaborado por um grupo de professores coordenado por Miguel Arroyo e “[...] apontava para a necessidade de abandonar uma concepção tradicional de educação e a criação de novas formas de compreensão da cultura escolar: outra representação quanto aos tempos e espaços escolares, novos significados para o conhecimento escolar e, principalmente, dos sujeitos que poderiam frequentar esse ambiente” (VALADARES, 2008, p. 47).

Nesse ínterim, emergiu nos simpósios a problemática, a crise bem acentuada de Estado e do neoliberalismo. Pronunciavam-se as transformações tecnológicas e concomitantemente a educação para a classe trabalhadora tomou diferentes contornos, voltados para a qualificação na técnica de produção da escola para o mercado de trabalho. Nessa época, cabe lembrar, houve a desmobilização dos movimentos sociais (SAVIANI, 2008).

E foi nesse contexto social que a educação foi percebida como interessante investimento, pois, de certa forma, qualificava para o trabalho do qual o mercado necessitava para continuar sua soberania. O que contribuía para sobrepujar a maximização do desempenho humano, alargando a possibilidade de um retorno produtivo desses trabalhadores para o capital com vistas ao crescimento econômico. Para tanto, tornava-se necessário modificar as condições cognitivas dos trabalhadores perante a lógica do capital, e seguidamente o uso das respectivas tecnologias e de novos equipamentos para a realização do trabalho. Para Saviani (2008, p. 441) que “[...] a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado”.

Com a gestão não foi diferente, pois se destacou em muitas instituições de ensino a prática voltada a autenticar os interesses do capital, que conseqüentemente levava à hegemonia da classe dominante e a lógica do mercado se sobrepunha à razão e aos interesses da sociedade. Sendo assim, a maior conquista para modificar essa situação vigente em muitas escolas seria o transformar a administração escolar em um espaço de conquistas e de mudanças sociais.

Desse modo, com a reabertura político-democrática no Brasil, foi assegurado, via Constituição Federal de 1988 e, mais tarde, em 1996, por meio da LDB nº 9.394, a Gestão Democrática do Ensino Público. Esta propositiva destacou-se com o reconhecimento da aquisição de direitos promovida pelas forças civil-democráticas e visava institucionalizar e movimentar outra forma de organização escolar, baseada nos princípios da democracia, autonomia e edificação coletiva, em contraposição a uma atitude centralizadora e burocratizada a gerir esse campo. Várias formas e diferentes vieses passaram a ocupar os espaços de gestão democrática desde então, e dentre eles houve muitos que não traduziram o esforço e os ideais que estimularam a sociedade civil a reivindicar estes postulados no campo educacional.

Contudo, juntamente às mudanças que pareciam propícias, retomou-se a ideia do “aprender a aprender” que fundamentou o neotecnicismo, outra forma de pensar a escola e as

ações educacionais, cuja base reside também no ideário capitalista de elevar ao máximo os recursos que minimamente deveriam ser aplicados na educação, com vistas à “pedagogia da qualidade total” e da “pedagogia corporativa”. Diante disso, surgiu mais um entrave para a escola, a “exclusão includente”, que “se manifesta no terreno produtivo como fenômeno de mercado”. São “diferentes estratégias que conduzem à exclusão do trabalhador do mercado formal, seguida de sua inclusão na informalidade ou reinclusão no próprio mercado formal” (SAVIANI, 2008, p. 442), o que constitui um sistema paradoxal. Ao mesmo tempo em que exclui o trabalhador do processo produtivo, cria para ele outra perspectiva, a da informalidade, que também serve aos interesses do capital, na medida em que continua a movimentar o mercado com o mínimo de recursos para as áreas sociais e de assistência ao trabalhador, por exemplo.

Toda essa reordenação de trabalho e mercado tinha e tem por objetivo produzir mais retorno para o avantajamento do capital. Na sua estratégia muito bem urdida, tem como perspectiva fazer do trabalho, do capital humano, a forma mais vil, pois faz o trabalhador perder seus “direitos” que a tanto custo conquistou, levando-o da formalidade para a informalidade ao entrar no campo da exclusão includente.

A educação vinculada fortemente com esse mesmo aspecto mercadológico e com as mesmas estratégias propõe incluir o alunado em diferentes níveis e modalidades, com a enganosa falácia da inclusão que não permite a esses jovens concretizar uma aprendizagem de qualidade. Com o aligeiramento de sua formação, os inclui de certa forma numa estatística educacional, falseia a ampliação do atendimento escolar, o que o avizinha das metas da universalização do acesso ao ensino fundamental. Com isso surgiram os “ciclos”, “progressão continuada”, “classes de aceleração”, mas que no seu bojo não permitem a aprendizagem necessária. Para Saviani (2008, p. 442), “[...] embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade”, o que reflete, na escola, os meandros capitalistas que imperam na sociedade trabalhista, por exemplo, e assim consuma-se a “inclusão excludente” também no âmbito escolar.

Nesse contexto, entendemos a necessidade de pensar e repensar a gestão escolar em seus princípios históricos e metodológicos. Isso pode constituir importante elemento no contexto escolar que pode orientar e contribuir ao fazer pedagógico e à construção de cidadãos críticos e conscientes quanto a sua função de agentes que podem modificar a realidade na qual estão imersos. Nesse contexto, compreendemos a gestão escolar como espaço de transformações a partir de ações estratégicas de valorização do ser humano no

sentido de torná-lo sujeito da própria história, participe nas decisões escolares. Esse foi a construção por nós encaminhada nas discussões sobre a proposta de uma gestão de cunho social a ser levada adiante por um gestor com perfil de educador social.

A continuidade de nossas reflexões parte para um contexto histórico mais próximo, na apresentação do nosso objeto de pesquisa que investigou a possibilidade de um gestor com perfil de educador social nas escolas públicas estaduais no município de Lages. Para estabelecermos esse vínculo, foi necessário conhecer a gestão escolar em Santa Catarina, seus meandros e atribuições para depois pensar o perfil do gestor que precisamos e intentamos projetar para nossas escolas públicas, o Gestor Educador Social. Isso posto, no capítulo que segue apresentamos a gestão em Santa Catarina e destacamos as reflexões efetuadas sobre o perfil de gestor que se almeja para as escolas públicas estaduais catarinenses.

4 A GESTÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS CATARINENSES NO MUNICÍPIO DE LAGES E O PERFIL DO GESTOR EDUCADOR SOCIAL

É preciso formar um cidadão para ser pacífico, um cidadão de direito, respeitador da liberdade do outro, provocador de transformações sociais, um cidadão que faz a vida na sua sociedade e que usufrua do direito que tem. Está em pauta saber se aquele cidadão do teste consegue resolver/responder aos testes, que são de duvidosa qualidade.

(VITOR PARO, 2010)

Neste capítulo apresentamos o contexto da educação brasileira e ancoramos na figura do gestor escolar democrático participativo, para nos debruçarmos na construção e consolidação do gestor com perfil de educador social. Contudo, para delinear esse perfil, centramos nossas discussões sobre um sujeito determinado, neste caso, o gestor das escolas públicas estaduais de Lages (SC). Assim, elaboramos um panorama da gestão no Estado, materializando as práticas de gestão desenvolvidas nas escolas estaduais a partir de documentos que tratam sobre o tema. O principal deles, um estudo realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), a pedido do governo estadual catarinense.

Quando realizamos o Estado da Arte nos canais de pesquisa registrados no capítulo da metodologia, o gestor com o perfil de educador social no espaço da educação formal não apresentou ocorrências, o que nos instigou a pesquisar, adaptar e construir esse perfil. Sabíamos que estávamos propondo uma perspectiva inédita, visto que todas as possibilidades em torno do educador social se apresentaram na área da saúde, na assistência social com fins ao educador social de rua. Do mesmo modo encontramos ocorrências que não diziam respeito ao que buscávamos, ou pelo menos na perspectiva da educação formal. Tomamos sob nossa responsabilidade analisá-lo e adaptá-lo à gestão escolar, compreendendo que, se buscamos a transformação da gestão democrática e participativa de fato, precisamos propor outra lógica, outra postura e forma de gerir a escola como resistência e contestação aos modelos de imposição e na coerção legal e burocratizante atribuídos pelos sistemas educacionais e por uma sociedade capitalista e excludente, que tem forjado instrumentos de controle e de exploração. Receamos que seja por essa razão que a democracia carece ser mantida como um produto inacabado, uma utopia em completa construção.

Conjecturamos a necessidade de compreender os conflitantes caminhos das práticas de gestão escolar, principalmente as que se proclamam como democráticas. Nosso campo de análise da gestão desde a década de 70 do século XX até este início de século XXI

demonstrou que a gestão tem procurado cunhar um caráter neutro de administração, o que tem dirigido o seu desempenho administrativo em direção à centralidade e verticalidade burocrática, camuflando sua dimensão política de intencionalidade, contraditória ao trabalho participativo (FORTUNA, 1999).

As ideias no campo da gestão escolar no Brasil estão em proeminência. Contudo, a abrangência do fenômeno está também na prática dos dirigentes escolares em Santa Catarina, sobre a qual desenvolvemos nossas discussões, com caráter local e com vistas às condicionantes no que tange às nossas observações em função do contexto político em que está imersa. Foi necessário, no entanto, levar em consideração nesse exame os desafios enfrentados no campo econômico, social e as implicações da globalização e suas decorrências diretas no interior da escola, nosso campo de análise.

Nos documentos oficiais do Estado de Santa Catarina, especificamente sob o título Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - nosso ponto de partida para desenvolver um panorama geral da educação neste Estado, e também sobre a gestão escolar desenvolvida nas escolas estaduais -, nos deparamos com uma leitura bastante direcionada para o pensamento neoliberal que permeia as escolas brasileiras há tempos. A gestão descrita nesse documento foi analisada sob a perspectiva crítica, cotejando argumentos dos autores nos quais nos ancoramos.

Primeiro, coube definir o que significa e representa para o sistema educacional e a sociedade catarinense e brasileira esse documento. A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE) constitui um fórum único, no qual governos de 32 países ditos democráticos trabalham juntos para enfrentar os desafios econômicos, sociais e ambientais da globalização (OCDE, 2010).

Esse fórum tem como objetivo, conforme descrito na introdução do texto editado em 2010, colaborar com os governos de países em desenvolvimento para obter respostas frente às transformações e apreensões do mundo contemporâneo “[...] como a governança, a economia da informação e os desafios gerados pelo envelhecimento da população” (OCDE, 2010). A Organização proporciona aos governos um limite a partir do qual estes podem checar suas experiências políticas, procurar respostas às situações e dificuldades comuns, reconhecer as melhores possibilidades e trabalhar a coordenação de políticas nacionais e internacionais. Importante saber que os países democráticos que fazem parte deste fórum e consequente trabalho intervencionista são:

Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria,

Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suécia, Suíça e Turquia. A Comissão Europeia participa dos trabalhos da OCDE (OCDE, 2010).

Os periódicos da OCDE garantem uma larga difusão dos trabalhos da Organização e a mesma responsabiliza-se pela divulgação dos resultados, as compilações dos dados estatísticos, os trabalhos em pesquisas sobre os mais variados temas econômicos, sociais e ambientais, bem como “[...] as convenções, as diretrizes e os modelos desenvolvidos pelos países membros” (OCDE, 2010, p. 2).

Conforme delineado, este documento traz um panorama da educação em Santa Catarina, avaliando os aspectos positivos e os que precisam ser melhorados, conforme a percepção dessa organização. Identificamos, diante dessas colocações, o atrelamento do Governo de Santa Catarina às políticas internacionais, e aí indagamos: como países de realidades tão díspares da nossa, principalmente no que diz respeito à sociedade, política e economia podem apontar as soluções para um contexto pautado em tantas exclusões e problema sociais? Um país de governo autoritário, mas que se diz democrático, descomprometido e vinculado fortemente com a corrupção em todas as frentes, sobretudo, o descompasso entre teoria, prática e políticas públicas para a educação nas esferas federais, estaduais e municipais?

Entendemos que a política para a educação básica em Santa Catarina é decorrente das deliberações externas, como nos aponta Silva ao dizer que:

[...] Partícipes desse contexto, os trabalhadores em educação vêm-se diante da necessidade de compreender e analisar de maneira reflexiva dois aspectos: um, referente aos nexos existentes entre as políticas educacionais nacionais e as instituições financeiras internacionais – Banco Mundial/Fundo Monetário – agências instituidoras de políticas de privatização com transferência da educação pública para a esfera da competição privada; outro, relacionado à centralidade da educação pública nas políticas de sustentação econômica, cuja a base é a concorrência do livre comércio (SILVA, 2002, p. 15).

Entre os compassos e descompassos da política no âmbito das três esferas e o vínculo forte com a política monetária, ditando as diretrizes educacionais, como fica o gestor em sua função “[...] de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico”? (SOUZA, 2006, p. 53). Esse sujeito articula o processo político que é a gestão da escola e é percebido como dirigente central do que ocorre na unidade escolar que o tem como gestor. Esse destaque em torno do aspecto político da função do diretor é fato, pois a gestão pública

escolar, diante do conceito que abordamos, é um processo político. O que o diretor da escola faz é desencadear ações que se qualificam como necessariamente políticas, todavia, no centro desta conjuntura ocorrem disputas de poder. Logo, a administração escolar harmoniza-se, antes de tudo, com um ato político, ancorado constantemente na tomada de decisão.

Em Santa Catarina, conforme a apreciação que o citado documento da OCDE vem fazendo a respeito da educação neste Estado, logo no prefácio menciona-se que Santa Catarina é uma das regiões mais “afortunadas” do Brasil e o sistema educacional é avaliado como um dos melhores do país. Conforme o mesmo relatório,

Consciente do fato de que o sucesso econômico e social da região depende amplamente da educação e das competências da sua população, o Governo Estadual solicitou à OCDE que empreendesse uma análise independente sobre o sistema educacional e que formulasse opções com vista à elaboração de políticas, a curto e médio prazo, com o objetivo de desenvolver o seu capital humano²¹ (OCDE, 2010, p. 3).

É como se a educação não apresentasse entraves de funcionalidade e qualidade. Contudo, se fizermos uma avaliação macro, podemos elencar dificuldades que permeiam a educação nacional e também se refletem em Santa Catarina, a exemplo da redução nos investimentos para remunerar adequadamente os profissionais da educação, bem como a sua formação, que é deficitária e descontínua; o investimento escasso e pouco na infraestrutura das escolas, número elevado de alunos nas salas de aulas e número reduzido de profissionais na área administrativa para o bom funcionamento das escolas entre outros.

Na continuidade da leitura desse documento, ressalta-se que o governo do Estado solicitou à equipe de analistas²² da OCDE que realizasse uma apreciação autônoma (privada)

²¹ Essa teoria busca vincular a escolarização e a obtenção de algumas competências como forma de alcançar uma melhor posição social. Contudo, ao fazer isso, mascara as desigualdades e deposita no indivíduo as consequências de sua posição e de um possível fracasso (TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E CAPITALISMO, [s/d], p. 516).

²² John Coolahan (Irlanda), Relator, Professor Emérito, Universidade Nacional da Irlanda; Ian Whitman (Secretariado da OCDE), Chefe da equipe de avaliação, Coordenador do Programa de Cooperação com Economias Não-Membros, Diretoria de Educação da OCDE; Mary Canning (Irlanda), Ex-coordenadora da Educação Superior da Irlanda, ex-especialista em Educação do Banco Mundial; Eduarda Castelo Branco (Portugal), Especialista em Educação e em Políticas de Formação junto à Fundação Europeia de Formação; Johanna Crighton (Países Baixos), Consultora Independente em Educação e Especialista em Avaliação, Wolfson College, Universidade de Cambridge, Reino Unido; Francisco Marmolejo (México), Diretor Executivo, Consortium for North American Higher Education Collaboration (CONAHEC) e Vice-Presidente para os Programas do Hemisfério Ocidental da Universidade do Arizona, EUA; Mihaylo Milovanovitch (Secretariado da OCDE), Analista de Políticas para o Programa de Cooperação com Economias Não-Membros, Diretoria de Educação da OCDE; Sam Mikhail (Canadá), Professor Emérito, Universidade Ryerson, Toronto; Jhungsoo Park (Coréia), Professor de Políticas Públicas, Ewha Women’s University; Lichia Saner-Yiu (Suíça), Diretora, Centro para o Desenvolvimento Socioeconômico. Assistência geral e coordenação realizadas por Célia Braga-Schich e Deborah Fernandez, do Secretariado da OCDE, e por Antônio Elízio Pazeto, Isaac Ferreira, Fábio Alexandrini e Wilson Schuelter (Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina) (OCDE, 2010, p. 3-4 *Prefácio*).

sobre o sistema educacional e que a partir daí assessorasse o governo catarinense com propostas direcionadas à valorização do “capital humano” e que atendessem aos propósitos mais imediatos a exemplo da capacitação dos indivíduos voltada para o mercado.

Questionamos, porém, como uma equipe de analistas, cuja maioria vem de instituições internacionais, pode avaliar, ou tem a pretensão de avaliar a educação catarinense sob o ponto de vista da apreciação de seus contextos, tão diferentemente desvinculados da realidade em que se encontra a educação no Brasil, e mais especificamente no Estado de Santa Catarina? Ao nosso entender, isso caracteriza uma proposta neoliberal para o Estado catarinense que se estende Brasil afora. Conforme Silva,

No caso do Brasil, o governo Federal e parte dos estaduais, tendo em vista uma conexão sistemática e direta, estreitaram os entendimentos políticos e financeiros com os gestores dessas instituições financeiras. Historicamente autoritário e patrimonialista, o Estado brasileiro apresentava-se vulnerável ante os interesses privados internacionais decorrentes dos acordos e empréstimos e devido também aos pactos políticos internos que permitiram às elites nacionais nutrirem-se dele, obrigando-o a submeter-se a um padrão de financiamento que se tornou insustentável depois dos anos de 1970 (SILVA, 2002, p. 14, 15):

Desde os anos 1970 também Santa Catarina parece se alinhar aos ditames neoliberais, refletindo o que acontece no contexto nacional, com longa tradição de recorrer a recursos externos para a solução de seus problemas locais. Vieira, ao analisar esse contexto e processo, afirma que,

[...] assim como ocorrera no passado, os anos noventa protagonizam nova onda de acordos internacionais e uma redescoberta da educação como campo fértil de investimentos. [...] à presença de organizações internacionais no país voltadas para o desenvolvimento de projetos na área da educação, a exemplo do Unicef e do Banco Mundial (VIEIRA, 2001, p. 60).

Se o país se adapta às exigências daqueles que lhe cedem empréstimos, e se esses organismos possuem um sistema de gestão que tende a monopolizar, a ditar ações nas diferentes esferas das sociedades devedoras, entende-se que também a educação e a função de gestor são influenciadas por esses organismos e sistema. Esses reflexos podem ser observados nas escolas catarinenses quando analisamos o já citado documento da OCDE e percebemos que, nas primeiras páginas, são dadas as características estruturais da gestão escolar e sua subordinação ao órgão central do Estado para as questões educacionais, que é a Secretaria de Estado da Educação. Mas a gestão também depende de outro órgão, materializado pelo Conselho Estadual de Educação, duas instâncias responsáveis pelas determinações do que se deve empreender na escola, na função de gestor.

Assim, um exame mais acurado no documento da OCDE inicialmente lembra que o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Secretaria de Estado da Educação (SED) são as instâncias mais altas da gestão do sistema educacional. Essa afirmação enaltece a estrutura, pois coloca o CEE como “[...] órgão consultivo e de assessoramento com poderes regulatórios, cuja função é deliberar sobre questões relativas à educação no âmbito do Estado ou dos seus grupos de interesse especial” (OCDE, 2005, p. 67).

Observa-se que as secretarias são colocadas numa instância de poderes deliberativos sobre as escolas, ditando regras, muitas vezes sem levar em conta os contextos escolares social e economicamente constituídos, bem como seus Projetos Políticos Pedagógicos elaborados, a maioria, por representantes dos professores, equipe gestora, pais, alunos e comunidade em geral. Entende-se, então, que numa posição verticalizada de mando e comando, “[...] À SED cabe administrar o sistema, bem como orientar, formular, coordenar, controlar e executar políticas educacionais” (OCDE, 2005, p. 67).

Essas constatações exigem uma apreciação mais contundente em torno desse poderio por parte do poder público de controlar o espaço que é público, é da escola pública e de seus usuários. Desse modo, é necessário atentar para a dimensão do poder que sobressai na conformação escolar e se materializa na função do gestor escolar. Nesse sentido, Paro (2010, p. 36) considera que “[...] a perspectiva do poder como a capacidade de determinar o comportamento de outros é uma dimensão necessária do poder que, por seu próprio enunciado, se mostra explicitamente social”.

Concomitantemente, na perspectiva do poder, a gestão escolar permanece conectada com vínculos vigorosos ao poder central. Essa dimensão política do poder, e quando nos referimos à política ela está ligada ao trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito escolar, opera igualmente nas relações de poder. Outra abordagem sobre o uso político da função de diretor, a qual salienta Paro (1995), diz respeito ao que acontece quando o sistema de ensino outorga ao diretor a função de gerente, de controlador do trabalho escolar. E numa relação dicotômica entre ser representante das pessoas da comunidade, de um lado, e ser um subordinado (representante) do Estado, de outro, compreendemos o princípio político da função, pois o diretor está sempre lidando com as relações de poder na cotidianidade do espaço escolar.

Também incide sobre a função do diretor escolar a questão da representatividade e responsabilidade, ao que Paro (1986, p. 133) questiona se o diretor representa a comunidade escolar ou se ele é representante do Estado? Cabe-nos refletir a respeito desta indagação, pois o diretor se vê constantemente posto à frente de duas circunstâncias bem adversas. De um

lado ele é o interlocutor dos professores, profissionais da escola em geral, alunos e pais e estes solicitam medidas que possibilitem melhores condições para realizar o trabalho e ao mesmo tempo desejam melhorias do ensino. Por outro lado o Estado não proporciona tais melhorias e o gestor acaba por não responder às reivindicações da comunidade escolar. Contudo, nesse entendimento, o diretor deve igualmente se responsabilizar pelo cumprimento, na esfera escolar, dos regulamentos, determinações que o poder público solicita e estabelece, de certo modo até mesmo impedindo que as ações dos usuários da escola decorram em alguma ameaça aos interesses dominantes. Ao que Souza (2006) argumenta:

É inata à função do diretor, ao que tudo indica, este posicionamento entre o poder público e a população, porque o diretor é um dos representantes do Estado na escola, pois é o chefe de uma “repartição” pública que existe para atender aos interesses educacionais da população, mas é também o coordenador da política escolar e o do desenvolvimento de todo o trabalho escolar, tarefas estas articuladas imediatamente àqueles interesses (SOUZA, 2006, p. 55).

Particularmente, essa dicotomia instalada na prática do diretor da escola é uma realidade presente por ser ele o representante do Estado e da comunidade no mesmo espaço. O diretor se vê na contingência da dualidade de ação, porquanto tem que manifestar lealdade a seus superiores hierárquicos, e da mesma forma prestar apoio aos seus pares. E dessa forma, perante a dificuldade de realizar sua função, tende a eleger as instâncias superiores em detrimento aos interesses da escola e da comunidade. Nesse sentido, a ação do Diretor de Escola “[...] coloca-se tanto mais a serviço da burocracia do Sistema de ensino, quanto for o grau de autonomia administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar e o grau de participação da comunidade extraescolar na vida da instituição” (CLARK e NASCIMENTO *et al*, 2012, p. 167). Assim, na medida em que aumenta o nível de autonomia da escola, a função do diretor como mediador transporta-se das instâncias superiores para a conjuntura interna escolar, despontando o diretor como condutor e principal articulador dos trabalhos de professores e funcionários.

O relatório da OCDE propõe no seu esboço que

As responsabilidades da educação são, na verdade, partilhadas entre o Estado, os municípios e as instituições privadas (incluindo as religiosas). A gestão do sistema é fragmentada: as escolas estaduais funcionam sob a égide da SED e as municipais são controladas pelos respectivos órgãos competentes das prefeituras. Os estabelecimentos particulares, por sua vez, pertencem a entidades privadas ou a comunidades religiosas, porém subordinados ao sistema estadual (OCDE, 2010, p. 67).

Há fragmentação na forma de gerir as instituições, quando o que se busca é a unidade. Outra reflexão necessária é sobre o sistema de descentralização da educação, porque o Estado responsabiliza o município a arcar com a manutenção do ensino fundamental, enquanto fica com o Ensino Médio. Esse jogo na Educação Básica da Educação brasileira apenas transfere aos municípios a conta a pagar, enquanto o Estado continua no comando, no centro das decisões, pois as instâncias municipais ficam atreladas às estaduais, que por sua vez respondem às esferas federais. Nesse contexto, assevera Ferreira que

[...] a “territorialização” é vista como a expressão da tendência das sociedades pós-industriais de transferirem para a periferia a gestão das contradições que o centro não pode resolver. Ou, ainda, como forma de manipulação pelo Estado central que financia localmente as políticas que ele determina sozinho (FERREIRA, 2011, p. 21).

Essa alteração no caso da ‘descentralização’ administrativa vem corroborar no procedimento de transferência de competências para as ‘autarquias’ e estabelece a ‘autolimitação’, integralmente decidida, deliberada e controlada pelo Estado, com o objetivo de conservar o poder. Compelido pela “[...] complexidade dos problemas e a carência de recursos, o Estado devolve as táticas, mas conserva as estratégias” (FERREIRA, 2011, p. 22). A crítica fundamental adverte que a descentralização nem sempre trabalha como elemento estimulador da democratização da ação do Estado. Em geral, ela se mostra apenas com uma configuração mais competente de controle dos gastos públicos.

Na década de 1990, a descentralização foi concebida como uma forma da disjunção do Estado em virtude das responsabilizações das obrigações sociais e seguidas de outras formas de controle, conforme vem se desenhando na gestão dos gastos públicos no Brasil. Na redefinição do caráter de descentralização, Neto e Almeida defendem que,

[...] grande parte das facilidades recentes para os processos de descentralização, não foi fruto de conquistas democráticas autênticas por parte de comunidades locais. A descentralização ocorreu por enfraquecimento do poder central e de suas entidades administrativas, que não conseguiram acomodar interesses provenientes de novas demandas. [...] A descentralização aparece como um remédio para resolver a insatisfações diversas em relação ao Estado autoritário, ao déficit nos serviços públicos e a dificuldades financeiras e insuficiências administrativas (NETO e ALMEIDA, 2000 *apud* MOTTA, 1994, p. 190).

Durante o relato, os procedimentos deixam explícitos os processos de controladoria por parte do Estado em relação à escola, quando de forma contrária se busca a democratização do ensino, juntamente com a descentralização das decisões no âmbito micro, ou seja, local, e

têm como fim a menor intervenção possível das secretarias. Mas o documento em análise demonstra o contrário quando ressalva-se em seu texto que

A Secretaria da Educação (SED) é a maior instituição do sistema, com um grande número de estabelecimentos sob a sua responsabilidade. As 1.353 escolas estaduais (2009) são administradas com a ajuda de um elaborado sistema de coleta de dados que facilita o fluxo regular de estatísticas e informações sobre o desempenho das várias regiões. A SED conta com a maior parte da capacidade analítica e administrativa de Santa Catarina e suas decisões políticas têm boa visibilidade na área pública. O seu trabalho é apoiado por uma rede de 36 Gerências Regionais de Educação (GEREDs), que interagem diretamente com as escolas de suas áreas respectivas e fornecem suporte e orientação, exercendo controle e reportando-se à capital (OCDE, 2010, p. 67).

Mas, para entender de que modo isso se processa em Santa Catarina, primeiro faz-se necessário compreender como os sujeitos chegam à função de gestor escolar. A celeridade e o número de informações apenas parecem aprovar e autorizar interpretações antecipadamente feitas, ambíguas, isto é, de ‘significados possíveis’, que estão ao dispor e por isso são congregadas de forma naturalizada e maquinal. Nesse contexto, encontram-se pessoas, mais especificamente estudantes, profissionais da educação, comunidade, o gestor e um contexto social perverso, cheio de percalços que as informações não traduzem. A máquina “facilita” e contraditoriamente “substitui” o verdadeiro diálogo humano de pessoas.

Esse processo desenvolvido nas escolas catarinenses se contrapõe ao que se espera da função de gestor, de saber cada vez mais, tomar disposições, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola, resolver questões pedagógicas, preocupar-se com o humano, com a formação de sujeitos e não apenas com a burocracia que impede a escola de se tornar espaço de emancipação, de participação e de democracia. O que poderia ser colocado sob a perspectiva do educador social, cujo perfil delineamos adiante nesta dissertação.

Contrário a isso, o gestor trabalha atrelado às condicionalidades do Estado, dentro desse complexo instrumento, essa máquina que se preocupa com dados, descomprometido com a formação da cidadania, transformando-se num conjunto complexo de uma cultura globalizada (FERREIRA, 2004).

Em meio a tantas contrariedades cabe-nos indagar, como é possível assumir uma gestão com o sentido de gestão democrática participativa da educação em Santa Catarina, numa cultura globalizada e conduzida potencial e virtualmente pelo capitalismo em meio a um caos de dados, censos, estatísticas, comandantes, subordinadores?

E sob outra perspectiva, a do modo como um sujeito se torna gestor, questionamos como pode um gestor ser democrático, participativo, se ele chega à função a partir de indicações político-partidárias? É importante lembrar que, neste Estado, a função de gestor constitui um cargo político, portanto sujeito às eleições político partidárias do governo estadual e submetido à mudanças a cada nova conformação ou conchavo político. O que se destaca no documento em questão é que,

Em Santa Catarina, os diretores das escolas são nomeados de duas maneiras. Em alguns casos, são eleitos pela comunidade escolar. Na maioria das vezes, são designados por nomeação política. Ambos os sistemas apresentam desvantagens. A eleição pela comunidade escolar pode produzir resultados mais populares, mas não necessariamente designar um profissional que apresente as qualidades de liderança que a situação requer, pois as características necessárias a um líder educacional nem sempre coincidem com popularidade elevada (OCDE, 2010, p. 244).

A apreciação do relatório traz à tona a análise da gestão e o aparelhamento do trabalho na escola pública como componente importante para repensá-la, não só no que concerne à organização didático-pedagógica, mas primordialmente no que alude às relações de trabalho que ali se erguem e se reerguem na diligente prática social na educação.

Com base nesses princípios, torna-se imprescindível rever a função do gestor da escola pública de Ensino Fundamental e Ensino Médio (1º e 2º graus no Brasil), em especial em Santa Catarina. Entendemos que o gestor, ao assumir um cargo com tantas implicações, pode sentir-se incapacitado diante de tantos afazeres, sem recursos humanos, financeiros e de infraestrutura suficientes, bem como de conhecimentos teórico-metodológicos, pouco qualificado para o cargo, pois quase sempre, indicado politicamente, e além de tudo sendo ‘responsável último pela escola’ diante da inadequação das condições para a realização de seus intentos. Nesse caso, o gestor acaba se culpabilizando pela ineficiência da escola e da função que ele exerce nesse espaço. Ele sente-se perdido em meio a tantas obrigações burocráticas que nada têm a ver com os fins a que a escola se propõe, a busca e ações no sentido de alcançar objetivos efetivamente pedagógicos voltados para o processo de ensino aprendizagem, para a formação de sujeitos.

Paro (1986, p. 131, 32), ao analisar situações de gestão no Brasil, ressalta que o gestor é dotado de “[...] toda autoridade para mandar e desmandar, mas sem nenhum poder para atingir os objetivos educativos”. Em outras palavras, “[...] o diretor de hoje, por mais bem intencionado que seja, é levado a concentrar em suas mãos todas as decisões”, mas diante dessa situação, acaba passando-se por autoritário. A percepção de todos é a de que o gestor é

um “defensor apenas da burocracia do Estado”. E pouco adianta, como acontece na prática, a formação de estruturas de apoio, a exemplo de

[...] um conselho deliberativo que seja, se a função política de tal colegiado fica inteiramente prejudicada pela circunstância de que a autoridade máxima e absoluta dentro da escola é um diretor que em nada depende das hipotéticas deliberações desse conselho, e tem claro que este não assumirá em seu lugar a responsabilidade pelo (mau) funcionamento da escola (PARO, 1986, p. 131, 32).

À escola não faz falta um chefe burocratizado, como propõe o autor, então faz-se urgente que este adote a postura de um colaborador, alguém que, conquanto tenha o passaporte atributivo das funções, das obrigações e responsabilidades diante do Estado, não se vincule tão fortemente ao seu poder, se colocando para diante dos demais.

É necessário ter consciência de que o gestor não se deslindará facilmente de uma organização cujas relações sociais se achem sob a égide ideológica da globalização da economia, como caracterização prática do êxito brilhante da política neoliberal que, ao reciclar a função do Estado, procura escamotear a sua interferência.

O maior exemplo disso encontra-se descrito no documento que ora analisamos, a pedido do Governo do Estado de Santa Catarina, demonstrando essa política neoliberal nas reformas administrativas conforme propõe o relatório OCDE que se iniciou em 2009 e concluiu em 2010. Nesse texto, encontra-se o objetivo de racionalizar a gestão, deslocando, propondo o acrescentamento de responsabilidades. Por consequência, todas as instâncias escolares da educação infantil e o ensino fundamental estão sendo gradativamente remanejadas para as prefeituras. Proposta verticalizada essa da descentralização, pois não criou condições favoráveis para efetivar a participação dos profissionais da educação, daqueles que se situam na base do sistema educacional, alunos, pais, na sua forma de estruturação.

Em relação à descentralização, primeiro período deste processo na educação, podemos descrever que esta descentralização fiscal para Estados e municípios, encetada na década de 1980, acrescentou a disponibilidade de recursos financeiros nessas instâncias governamentais em decorrência do processo desencadeado pela lei da vinculação, pois o setor educacional cresceu expressivamente a sua disponibilidade de recursos orçamentários. Em compensação, houve aumento da oferta de serviços educacionais por parte das instâncias governamentais municipais (RODRIGUEZ, 2001).

Segundo o relatório da OCDE, apregoa-se que

Sem dúvida, a descentralização instituída por esse processo de municipalização traz vários benefícios, tais como maior controle, maior flexibilidade da alocação de orçamentos e melhor adequação às necessidades regionais. A fusão de escolas (prevista no médio prazo) talvez ajude a criar efeitos de economia de escala. Assim, os municípios, responsáveis pelos resultados da educação e pelo desenvolvimento de competências junto à economia local, poderiam revigorar o sistema escolar, realizar um melhor planejamento e contribuir para o aprimoramento do desempenho dos alunos (OCDE, 2010, p. 68).

A falta de autonomia financeira nas redes de ensino, analisando a não existência de dotação orçamentária, ou seja, não tendo qualquer verba prevista como despesa no orçamento público destinado a esse fim, ou quando tem não corresponde às necessidades, não cobre as despesas indispensáveis para o bom funcionamento e com qualidade da escola pública, assinala para a urgência em se adotar medidas que visem preencher essas lacunas no financiamento acerca do sistema educacional caótico.

Para promover essas mudanças no campo educacional no que concerne ao interior da escola, bem como na gestão escolar, essa discussão perpassa o campo das inovações, porquanto essas transformações alteram o ânimo das pessoas envolvidas, fazendo emergir “[...] contradições, tensões, conflitos de interesse, apatia, descrédito, negativismo, percepção limitada em relação à problemática como um todo” (SCHNECKENBERG, 2000, p. 115). Desse processo emergem vontades pessoais, interesses econômicos, de situação, locais e imediatistas que se manifestam contrapondo-se à mudança. Isso posto, podemos acrescentar que realinhar evoca movimento, bem como ressonância na apreciação do público e dos professores.

As reformas educacionais no espaço da escola passam também pela gestão, pois muitas vezes a transformação no cotidiano escolar necessita de ação estratégica, principalmente quando o gestor, ao deparar-se com circunstâncias conflitivas, oposições, indiferença e reatividade por parte dos indivíduos, empenha-se na busca por soluções sem, no entanto, debruçar-se sobre o processo político de modo a construir conhecimento.

À falta de aparato teórico no cotidiano para instrumentalizar sua prática, o gestor, por vezes, desenvolve ações pautadas no senso comum, na intuição, pois é também precária sua formação inicial de administrador (SCHNECKENBERG, 2000).

Segundo Wittmann (2000), “A ampliação da autonomia da escola e a democratização de sua gestão constituem hoje, exigências histórico-sociais. A autonomia e a democratização da escola são demandas pela própria evolução da sociedade”. Estamos vivendo momentos cruciais e ao mesmo tempo distintos de mudanças arraigadas. O autor reforça, quando indica que a questão não é somente a de “melhorar ou reformar”, mas sim de transformar, que exige

recriar, reinventar novas práticas. “O fundante decisivo desta situação é a mudança das regras das relações que vêm se engendrando na sociedade e no ato pedagógico. As relações pedagógicas são da mesma tessitura das relações sociais” (WITTMANN, 2000, p. 89).

Para Barroso (2006, p. 16), isso indica que o conceito de autonomia se atrela à ideia de “autogoverno”, isto é, “[...] à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias”. No entanto, se a autonomia implica a liberdade (e capacidade) de deliberar, ela não se confunde com a “independência”. “A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações”. Convém sublinhar que a autonomia é também um conceito que demonstra sucessivamente certo relativismo, pois somos mais ou menos autônomos, isso quer dizer que, se somos autônomos para umas coisas, poderemos não o ser para outras tantas.

Faz-se necessária a compreensão de que a autonomia da escola é resultante da influência de diversas lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos), tendo em vista que é importante saber gerir, agregar e negociar. A autonomia da escola não é a autonomia dos discentes, ou mesmo dos pais, nem somente dos gestores.

A autonomia é uma arena de forças, onde se “confrontam e equilibram” díspares detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o comando central, o Estado, a direção, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local (BARROSO, 2006, p. 16).

De outra forma, paradoxalmente, conforme resultados de uma pesquisa relacionada por Dourado (2011, p. 105, 106), propala-se que 75% das escolas nas capitais brasileiras são pautadas na deliberação pedagógica. Mas conforme temos presenciado pelos teóricos pesquisados, a “[...] autonomia é uma falácia, ou seja, parece ser ainda uma intenção, não se constituindo efetivamente enquanto política”.

No documento analisado e que nos deu suporte às discussões sobre a gestão escolar em Santa Catarina, verificamos que nesse texto reservou-se espaço para discutir e explicitar como é e como deverá ser, ou seja, qual a conduta a ser seguida pela gestão escolar em Santa Catarina (OCDE, 2010). Para isso, elencamos alguns aspectos direcionadores de nossa crítica.

No Estado de Santa Catarina, como está explícito no relatório, os diretores das escolas são nomeados tanto por eleição direta mediante votação da comunidade escolar quanto por indicação político/partidária, conforme já explicitado anteriormente. O que nos chama a atenção é a justificativa que se faz a partir da avaliação feita pelos autores do relatório em análise, cujos resultados revelam que as duas formas de escolha de gestores

escolares apresentam desvantagens, nos parecendo que os avaliadores desse processo consideram que a gerência/gestão escolar sob indicação político/partidária tende a colocar à frente do processo político pedagógico da escola pessoas mais aptas, embora haja uma breve consideração de que isso nem sempre signifique a opção por pessoas que possuam o perfil decisório necessário à escola. Conforme destacado no Relatório da OCDE,

Qualificação, experiência, bagagem profissional, realizações e independência de opiniões nem sempre são apreciados por colégios eleitorais formados por **pessoas exteriores ao sistema educativo, fazendo com que o voto pela diretoria de uma escola fique sujeito às inconstâncias da preferência popular**. Por outro lado, a nomeação por apadrinhamento político também está sujeita às inconstâncias que caracterizam a política partidária. O prestígio junto a políticos locais não constitui garantia das qualidades necessárias a um líder educacional (OCDE, 2010, p. 244) (grifos nossos).

Ao analisarmos essas colocações/afirmações, atentamos para o fato de que aos organizadores a preferência popular tende a optar por sujeitos mais populares, o que a esses avaliadores não constitui uma escolha favorável ao que a escola necessita. Contudo, entendemos que esse popular está se referindo à comunidade escolar, considerada pelos avaliadores como “pessoas exteriores ao processo educativo”.

Ora, se a comunidade de usuários da escola é um público externo ao que se desenvolve em determinada unidade escolar, de que modo os partidos políticos, prefeitos, governadores, deputados, senadores que nunca, ou quase nunca vão àquela escola podem saber qual a pessoa mais indicada para assumir a função de gestor? Não são eles muito mais “exteriores ao processo educativo” do que os professores, pais e alunos que, de algum modo, acompanham senão todo o seu cotidiano, mas parte dele?

Há uma colocação que sucede às observações dos relatores de que o gestor indicado político-partidariamente não será necessariamente qualificado para a função. No entanto, essa consideração se perde em meio às afirmativas de que a escolha pela comunidade escolar é mais problemática do que a indicação de partido, sendo colocado como principal entrave à uma gestão eficiente, nesse caso, a inconstância da política de partido que pode mudar a qualquer momento. Trata-se de um discurso resultante de um estudo encomendado pelo Governo Estadual Catarinense, portanto, não podemos nos furtar às reflexões sobre o que isso pode representar para a escola, para a função do gestor. Adotamos aqui uma interpretação desse discurso e que nos parece mais favorável à escolha do gestor por meio de indicação atrelada a partidos políticos. Entendemos que essa leitura pode ser refutada, mas assumimos o posicionamento de que o Estado possui uma tendência em manter a escola sob seu controle

também como forma de usá-la para atender aos próprios interesses ou de pessoas/partidos coligados.

Todo esse discurso sobre a eleição de diretores demonstra, na prática, que as indicações concebem uma configuração mais política de intervenção no ensino e na definição da gestão escolar, pois na forma propõe mais influência do poder público no espaço da escola ou o uso dos cargos de direção como moeda de troca no tráfico de influências políticas.

Quando indicado politicamente o diretor escolar público, é como se não se entendesse a real função da gestão escolar como atividade a ser desenvolvida especialmente por especialista da carreira do magistério. Esse trabalho torna-se, então, sob as prerrogativas do Estado, um cargo político de confiança do governante estadual, ou configura-se como um aparelhamento de conformidade e um jogo político para fins eleitoreiros. Dentro desta conjuntura, o diretor, no interior da escola, constitui uma figura de expressão primeira do poder público, representada no espaço escolar, e que tem como compromisso chefiar uma repartição pública em detrimento das questões pedagógicas.

A indicação revela a faceta política do cargo de diretor, do contrário não aconteceria disputa na “[...] definição de quem indicaria quem para ocupá-lo. Mas, também significa uma forma patrimonialista de perceber a política e a própria educação” (SOUZA, 2006, p. [s.n]).

O procedimento da indicação está vinculado às procedências patrimonialistas da formação do Estado brasileiro, o que significa dizer que o Estado não faz distinção entre a fronteira do público e os limites do privado, como enfatiza Souza, que

[...] permitiram sustentar relações de troca de favores na ocupação do emprego público como lógica de seu funcionamento. [...] Ter um diretor como aliado e dependente político é ter a possibilidade de deter o controle de uma instituição que atende diretamente parte significativa da população por meio de um contato direto e sistemático (SOUZA, 2006, p.[s.n], *apud*, MENDONÇA, 2000, p. 179, 181).

Não há indicação política que não seja erigida pela política. Esta é, com certeza, uma relação de dominação tradicional, gerada por costumes arraigados em nossa sociedade. O provisionamento do cargo de diretor escolar indicativamente efetivado pelas instâncias governamentais recai no clientelismo e essa tática permite transformar a escola, como salienta Dourado,

[...] numa linguagem do cotidiano político, [que] pode ser designado como ‘curral eleitoral’, por distinguir-se pela política do favoritismo e marginalização das oposições, em que o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da comunidade escolar, caracteriza-se como instrumentalizador de práticas autoritárias (DOURADO, 2011, p. 100).

Isso confirma que todo esse aparato somente corrobora para revelar a má administração do Estado em relação à gestão da escola. O discurso governamental apregoa que nem sempre a eleição direta favorece o contexto escolar. O que parece é que essa menção serve para camuflar interesses político/estatais e manter a gestão escolar sob seu comando e controle, na medida em que se utiliza desse meio para cumprir promessas eleitoreiras ou atender reivindicações de partidos coligados e nutrir acordos firmados por meio de coligações partidárias. Entendemos que isso fere os princípios da gestão democrática, no sentido da necessidade da escola de que aquele que esteja à frente do processo político pedagógico tenha chegado à gestão a partir do consenso da comunidade escolar e não dos interesses de pessoas distantes do contexto social/comunitário da escola.

Sob o ponto de vista democrático e também por aqueles que fazem parte do contexto escolar, a eleição direta é tida historicamente como uma peculiaridade pelos movimentos sociais e como uma das formas mais condizentes de aproximação com a democracia participante. Não queremos, todavia, atribuir à eleição somente o crédito da democratização da gestão, mas autenticar que essa tese como instrumento para o exercício democrático pode se constituir de fato. Assim sendo, a forma como acontece a designação do cargo pode não determinar o tipo de gestão, mas seguramente intervém no andamento desta. Objetivando o delineamento da gestão escolar, assinala Dourado (2011, p. 103) que conceber a eleição como “[...] ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares”.

Observa-se que nesse contexto não estão relacionadas somente a questão da escolha e a gestão escolar como processos acabados. Isso diz respeito a uma conjuntura que envolve o que está em andamento na escola e as ações que a gestão pode desencadear tanto para a continuidade do processo formativo, quanto na promoção de mudanças necessárias à qualidade do trabalho pedagógico. Relaciona-se também a essa questão a necessidade de desenvolver um trabalho voltado para a democratização no sentido da participação de todos os sujeitos envolvidos com a educação de uma comunidade específica, o que, entendemos, deveria acontecer em todas as unidades escolares. Nisso reside o que compreendemos como democratização das relações escolares e que inclui a comunidade de entorno, pais, alunos, professores, funcionários e gestor na formação de um grupo que possa pensar as possibilidades e trabalhar em conjunto para o desenvolvimento de um contexto determinado. Neste caso, a escola como espaço de formação para a cidadania e emancipação dos sujeitos por meio do trabalho do gestor escolar como organizador desse processo democrático.

Isso nos leva a questionar o que vem a ser a gestão em um contexto social impreciso, onde a função e o gestor escolar se encontram envoltos por uma teia de malhas tão ínfimas, tão diminutas, que por vezes se sentem amarrados na rotina da burocracia, nos problemas cotidianos da escola? Qual a função do gestor que vive e convive com tantos sujeitos (professores, alunos, pais e comunidade em geral) que vêm de contextos sociais diferenciados e contraditórios, em meio ao caos no qual muitas vezes a escola se transformou?

Observa-se que a escola nesse contexto vem sendo gerida em acordo com as prerrogativas da administração ou da direção escolar na qual se destacam, por vezes, senão na maioria delas, situações de mando, de autoridade de que tem o poder e não de uma função que tem por prerrogativa estar à frente de um processo educacional no qual se imbricam diferentes sujeitos. Nesse sentido, nos cumpre pensar o que significam as diferentes terminologias para a função diretiva da escola. Uma das terminologias bastante usada embora as mudanças é a de direção escolar e que traz em seu bojo nuances a serem destacadas.

Ferreira (2011, p. 135) salienta que, por falta de significação, costuma-se confundir direção com autoritarismo. Autoritarismo é o avultamento de autoridade, é excesso do poder, é a demonstração egocêntrica de interesses pessoais que não conjectura os interesses coletivos. É personificação da incapacidade por abuso de poder e descompromisso com o coletivo. Direção é a função que afiança a sustentação de uma estrutura e o regime de atividade na concretização de um programa/projeto. “[...] É uma influência consciente sobre determinado/específico contexto com a finalidade de ordenar, manter, aperfeiçoar e desenvolver uma programação planejada e projetada coletivamente”.

A direção está, por conseguinte, subordinada à natureza da instituição social que é a escola, ou sistema educacional, e à maneira social do trabalho, bem como ao imperativo de que os indivíduos se intercomuniquem em sua ação, seu movimento vital, no processo de troca de produtos da atividade material e não material. Para Ferreira (2011, p. 135), “A direção se constrói e se legitima na participação, no exercício da democracia e na competência da construção coletiva do projeto pedagógico que reflita o projeto de homem e de sociedade que se quer”.

Conforme nossa compreensão, não serve mais esse modelo, essa forma de gerir o espaço pedagógico educacional. Se não é mais possível a manutenção desse status quo, há que se rearticular e modificar, achar outra lógica possível de direcionar as ações dentro da escola. Tal compreensão acerca do meio em que vivemos, agimos e reagimos o tempo todo, os profissionais da educação no espaço educacional, mister se faz construir um projeto pedagógico que de fato possa entrar em ação e que formará personalidades dos alunos e

incentivará cada um dos componentes da escola que, conscientes dos propósitos objetivados para a realização do trabalho, tendo em vista seu sentido e os valores que os amparam, reavaliarão, na própria prática, as suas vidas e poderão eleger prioridades. Reside aí, nesse processo de gestão da educação, o amplo valor do construto da coletividade humana, o projeto pedagógico formador e fecundo. Segundo Ferreira (2011), define-se então a responsabilidade e o compromisso do administrador educacional na direção desse processo. Pois um roteiro de gestão que edifique coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua gênese, a pujança da transformação.

4.1 O GESTOR EDUCADOR SOCIAL

Um trabalho de caráter teórico almeja demonstrar que o ofício do gestor educador social necessita de formação, conscientização e alcançar algumas competências instrumentais e sociais, como nos aponta Mateus (2012, p. 60), “[...]necessárias à criação dinâmica de pontes socioeducativas, determinantes na construção da sua identidade profissional”. O educador social é um profissional que aperfeiçoa sua práxis dentro de um processo de ação reflexão ação, porque se depara no espaço da escola e da comunidade para a qual trabalha com problemas, conflitos, dilemas éticos e na consolidação de sua prática ativa, bem como precisa se tornar um “[...] impulsionador das mudanças e da rentabilização dos recursos humanos” a nível local.

Para entender essa concepção e a possibilidade de um gestor trabalhar sob a perspectiva da educação social ou de desenvolver um trabalho sob o perfil do educador social é necessário que se retome de onde surgiu a prática desse sujeito, buscando nos movimentos sociais o cerne dessa função.

E como pensar a formação de um gestor que tenha essa concepção de educador social para trabalhar com a educação formal? Que dentro do seu exercício pedagógico inclua valores das comunidades onde se encontra ou opere, e mais do que isso, que essa ação se dê a partir de um compromisso social fundamental? Essa pergunta implica num precedente: formar gestores educadores sociais para quê? Para vivenciar essa proposta junto à comunidade organizada é a resposta, onde as práticas da educação não formal estão presentes e que necessitam com urgência serem adotadas pela educação formal, adaptando-as à cotidianidade da escola. E esse agente, o gestor escolar, que desempenha suas atividades no espaço da escola, poderá ter a denominação de educador social? Se na sua performance diária coexistirem as convicções que se construam no diálogo e no respeito, e ele agindo como

elemento estratégico nas ações coletivas da educação, poderá nascer daí um educador social na gestão escolar num espaço democrático participativo.

Entender o que significa isso, requer definir o que seja educador social que em sua gênese liga-se diretamente aos processos não formais de educação. Isso também pede que se defina educação formal, não-formal e informal, pois o contexto do objeto com o qual trabalhamos tende para essas perspectivas.

Freire-Ribeiro *et al* (2009) destacam que a profissão de educador social, no Brasil, só começa a ganhar destaque no final dos anos 80 do século XX. Desde então, algumas instituições de ensino superior começam a oferecer vagas para curso direcionado à formação desse profissional em razão da demanda nessa área, decorrente do aumento dos problemas sociais em suas diferentes facetas e realidades. Por serem diferentes e diversos, precisam de um profissional que saiba lidar com essa gama de dificuldades porque passam crianças, jovens, adultos e idosos. Disso resulta também, conforme os mesmos autores, a impossibilidade de entender o educador social de maneira única. Desse modo, para defini-lo, os autores trabalham com a contextualização das atividades que esse sujeito pode desenvolver e se baseiam dentre outros nos estudos de Diaz (2006) para essa tarefa.

Em um de seus trabalhos, Diaz (2006) faz um levantamento de teorias que, juntas, podem ajudar na compreensão do que seja a educação social e, por consequência, o trabalho do educador social e o perfil desse sujeito. Dos diferentes itens relacionados por Diaz, podemos depreender que a educação social se processa em diferentes âmbitos sociais e está para a formação social dos indivíduos, o que leva a entender que esse processo deve ser um contínuo na vida dos sujeitos.

No que trata da profissão de educador social, especializado na área de educação social, isso não diz respeito a trabalhar somente sob a perspectiva da educação não formal, pois se trata de uma prática pedagógica realizada com pessoas em situação de vulnerabilidade social, o que pode incluir idosos abandonados ou sujeitos a maus-tratos e crianças e adolescentes em situação de risco pela marginalização, consumo e/ou associação com o tráfico de drogas, prostituição, abandono, violência doméstica, preconceito, dentre outras condições sociais que tornam o sujeito vulnerável e carente de ações que possam reintegrá-lo socialmente. Mais recentemente, o educador social também vem trabalhando com outras questões sociais que envolvem jovens e adultos.

Freire-Ribeiro *et al* (2009), ao compilarem os diferentes estudos sobre educação social e sobre o campo de ação do educador social resumem que esse profissional

[...] intervêm em diversos contextos, desde os sociais aos educativos formais e não formais, passando também pelos culturais. Em todos eles o educador deverá apresentar-se como um actor e mediador social (Carvalho & Baptista, 2004; Capul & Maurice, 2003), como profissional da condição humana e como técnico da relação humana (Carvalho & Baptista, 2004), como um revelador / testemunha (Capul & Maurice, 2003) sempre com o intuito de potenciar uma intervenção esclarecida e rigorosa, em espaços sociais vulneráveis e junto das populações, no sentido da melhoria da qualidade de vida, da mudança social actuando ao nível da prevenção e da inserção (FREIRE-RIBEIRO *et al*, 2009, p. 259).

Compreendendo esses campos de trabalho nos quais o educador social pode intervir, podemos pensar que a escola pública, principalmente por atender às camadas populares, constitui um campo fértil em situações de vulnerabilidade social e que demandam um processo educativo sob a perspectiva da educação social. Nesse caso, o gestor, poderia se tornar uma espécie de educador social e promover atividades que atendam às necessidades da população escolar e da comunidade de seu entorno. Sabemos que o Estado possui áreas específicas para o trabalho com a assistência social, processos sócio-educativos que são pontuais ou preventivos, mas que podem não abranger, a princípio, todo o contexto comunitário do qual os sujeitos atendidos fazem parte. Por isso nos parece que na escola há possibilidade de se desenvolver entre os profissionais que nela trabalham um perfil de educador social, a começar pelos gestores.

A escola caracteriza-se como espaço de educação formal, mas no momento em que os sujeitos que a frequentam e os que nela desenvolvem suas atividades entram em interação para além da sala de aula, isso pode caracterizar um processo não formal de educação ou mesmo de educação informal. Entendemos que não há como separar essas instâncias, mesmo que se estabeleça uma definição do que cada um desse tipo de educação represente.

A educação formal ocorre na escola, onde são ministrados conteúdos de diferentes áreas do conhecimento de modo sistematizado, organizado em disciplinas, em horários, em procedimentos formais. Nesse caso, os conteúdos são determinados por um currículo estabelecido antes. Cada professor trabalha em sua área de formação, os alunos são alfabetizados e no decorrer do tempo escolar têm acesso ao saber historicamente acumulado. A sala de aula, neste caso, se constitui o espaço principal no qual ocorre a educação formal, ou, como sintetiza Gohn (2006, p. 28): “[...] aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”.

A educação informal, por sua vez, faz parte das interações sociais dos sujeitos. Nesse processo, cada um vai aprendendo e adquirindo habilidades para a convivência social de acordo com as informações que recebe do meio do qual faz parte. Ela é aprendida pelos

sujeitos “[...] durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados”. Em análise, a educação informal diz respeito à formação do sujeito social a partir de suas vivências e talvez seja a que melhor determina cada um naquilo que ele representa em sua relação com outros sujeitos. O aprendizado ocorrido por meio da educação não-formal, por sua vez, acontece no coletivo, no compartilhar de experiências com outros sujeitos, e tem como espaço “[...] ambientes interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos”. Nesses casos, segundo a mesma autora, “[...] usualmente a participação dos indivíduos é optativa” (GOHN, 2006, p. 29).

Como podemos observar, embora as definições e contextos nos quais se desenvolvem os diferentes tipos de educação, todos eles têm como base o aprendizado do sujeito como modo de inserção social, desde as primeiras interações até a formalidade do ensino e a participação consciente em movimentos e organizações sociais.

Sabemos que o contexto social onde se convive é sempre envolto e constituído de significação cultural. Mas esses significados só são compreendidos com a participação efetiva, pois o participar verdadeiramente não é aquele apenas do quórum, mas aquele no qual “Participar é um processo ativo, interativo, que se constrói”, conforme entende Gohn (2010, p. 50).

E para a construção de um conceito em torno do que é ser um gestor educador social, preciso é que relacionemos suas contribuições no trabalho no *locus* da escola que seja articulado, funcional, propositivo e interativo. Ele é mais do que um animador cultural, embora não possa prescindir de animar o grupo a que pertence, pois necessita provocar constantemente a participação e desafiar os partícipes à descoberta das conjunturas onde estão sendo erigidos os documentos e teorias grafadas. Assim como nas atitudes, nos diálogos, nas representações etc., compreendendo e fazendo compreender que a prática não se concretiza sem a devida apreensão da teoria, caminhando conjuntamente para transformar-se em práxis.

O gestor educador social anseia por constituir ambientes onde possa frutificar a dinâmica para a construção de um processo participativo com qualidade que perpassa pelo diálogo com objetividade, não uma retórica vazia, mas um fio condutor que leva à formação dos sujeitos. Para o gestor escolar que se propõe a ser um educador social, faz-se necessário conceber a espontaneidade como um espaço de criatividade, e o educador social faz uso dessa ferramenta, mas o seu trabalho precisa pautar-se principalmente em “[...] princípios, métodos e metodologia de trabalho” (GOHN, 2010, p. 51). Nesse sentido, articular um trabalho no

espaço educacional requer planejamento coletivo antecipado nas etapas que antecedem às atividades desenvolvidas em toda a conjuntura escolar.

No trabalho do gestor sob o prisma do educador social e seguindo a pedagogia Freireana há três etapas bem assinaladas na construção do trabalho coletivo escolar que são: o levantamento do diagnóstico do problema e seus imperativos, seguida do planejamento preliminar da proposta de trabalho propriamente dita, e posteriormente o desenvolvimento e complementação do procedimento de participação de um grupo ou toda a comunidade de uma dada região, na consolidação da proposta (GOHN, 2010). Tendo sempre, no entanto, a concepção de que o gestor educador sob o perfil social nunca trabalha sem a perspectiva de ‘mão-dupla’ de aprender e ensinar, apresentando o diálogo como meio de articular a comunicação.

Mas é preciso compreender que quando o gestor pretende caminhar por essas veredas, de ser um educador social, carece ajuizar a necessidade de se sensibilizar no objetivo de captar a cultura local da comunidade onde trabalha, de onde vêm seus sujeitos (professores, alunos e seus respectivos responsáveis), e isso constitui-se como algo primordial. Quando nos reportamos à necessidade de captar a cultura local, é justamente para poder articular um currículo o mais próximo possível da realidade em que os indivíduos usuários da escola se encontram, pois, como enfatiza Gohn,

A escolha dos temas gerados dos trabalhos com uma comunidade não pode ser aleatória ou pré-selecionada e imposta do exterior para o grupo. Esses temas devem emergir a partir de temáticas geradas no cotidiano daquele grupo, temáticas que tenham alguma ligação com a vida cotidiana, que considere a cultura local em termos de seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas (GOHN, 2010, p. 51).

Quando pensamos no gestor como educador social, suas possibilidades, mas também seus entraves, é por conta do enfrentamento de toda essa conjuntura sociocultural, econômica e política, e aqui ele é o catalizador e promotor da diferença, em todos os aspectos no espaço da escola, quando, pelo menos, procura administrar democraticamente e inclui os valores da comunidade. Como nos indica Gohn (2010), ele tentará de todos os modos articular esses sujeitos da sociedade civil e organizá-los de modo que possa surgir desse procedimento a participação nas ações coletivas efetivas.

Na prática do gestor sob esse ângulo, de ser um educador social, há necessidade de criar vínculos sociais construídos localmente com a comunidade na qual está inserido, levando em conta a aquisição de conhecimentos prévios sobre o grupo com o qual realiza sua

atividade escolar. Nesse caso, também não se pode esquecer que é indispensável trabalhar com conteúdos historicamente construídos e acumulados pela humanidade. Como destaca a mesma autora,

Ele tem o dever e a obrigação de sistematizar e repassar estes conhecimentos, não como um depósito bancário, despejando informações, mas articulando, tematicamente, as duas coisas: saberes anteriores e saberes locais, momentâneos ou não (GOHN, 2010, p.52).

O educador social, sob a perspectiva do gestor escolar, no decorrer de suas atividades precisa construir com seus pares espaços de cidadania e de esperança. E esse espaço pode ser erigido a partir da escola. Embora Harvey não tenha relacionado a gestão escolar quando discute sobre os espaços de esperança que vão se formando nas sociedades globalizadas, podemos trazer suas considerações para este trabalho, em especial quando nos posicionamos quanto à gestão escolar como espaço democrático. Se falamos em democracia, estamos nos referindo a uma possibilidade na qual todos têm voz e vez, fato que mesmo nas consolidadas sociedades democráticas ainda não se realiza no todo. Então, neste caso, estamos falando de um processo que ainda vive no plano da utopia, embora alguns espaços já estejam se abrindo para que a esperança ceda lugar à concretude de ações democráticas capazes de levar gestão e comunidade escolar a caminharem juntas.

De acordo com Harvey (2004, p. 310) “[...] há [...] necessidade de persuadir as pessoas a ver para além das fronteiras do míope mundo da vida cotidiana que todos habitamos necessariamente”. Com isso, o autor nos alerta para a possibilidade de pensarmos o futuro como queremos e o que desejamos para esse futuro, mas para isso não podemos nos restringir a viver nossos espaços individuais que incluem as rotinas cotidianas de trabalho e de consumo. Há que se pensar além disso e compreender que o presente pode ser a projeção do futuro. Quando reportamos essa característica à gestão escolar e os fatores que a envolvem, estamos diante de um espaço de formação para o futuro. E se ele caracteriza o começo do vir a ser, então é nesse espaço que podemos projetar nossas esperanças de uma sociedade mais humana.

Contudo, romper com essa tradição requer agentes de transformação e de espaços que não sejam aqueles cercados por muros nos quais se desenvolvem práticas que se encerram ao final de um período. Os agentes podem ser os gestores escolares, dentre tantos outros educadores que trabalham em diferentes níveis, espaços, tempos e com variadas classes e sujeitos. A tradição que necessita ser rompida é a mesma que vem assolando a sociedade mundial há tempos, metamorfoseada em diferentes faces e fases que tem como base primeira

o capitalismo, selvagem ou camuflado sob novas denominações, mas que na essência objetiva o enriquecimento financeiro de alguns a partir do suor e empobrecimento econômico e intelectual da maioria da população mundial.

E se falamos em empobrecimento intelectual, podemos nos situar no espaço escolar como mantenedor e difusor dessa ideologia. Mas como extrapolar os muros físicos e ideológicos que se ergueram na passagem do tempo e nas transformações das relações sociais como um todo? No caso deste estudo, podemos entrever que a escola, que tende a difundir essa tradição também pode ser o espaço da mudança. Contudo, há que se mudar em primeiro lugar a concepção daqueles que trabalham efetiva e diretamente com a comunidade escolar, o gestor da escola, em especial da escola pública que recebe a maioria dos desfavorecidos econômica e socialmente.

Para isso, o gestor precisa se desfazer das amarras capitalistas, burocráticas e hierarquizantes que emperram seu trabalho para perceber o seu entorno e entender que há esperança, que se pode mudar a realidade posta a começar pelo corpo diretivo, a comunidade escolar e sair para a comunidade na qual a escola está inserida. Quiçá ir além dela, perceber outros horizontes e derrubar as barreiras que nos impedem de sonhar, de ter esperanças, refutar as “[...] terríveis espaço-temporalidades da vida cotidiana – impelidas por tecnologias que enfatizam a velocidade e rápidas deduções na fricção das distâncias e dos tempos de giro do capital”. Essas condições, de acordo com Harvey (2004, p. 310), “[...] nos privam de tempo para imaginar ou construir alternativas distintas das que nos são impostas mecanicamente em nosso apressado desempenho de nossas respectivas funções profissionais, em nome do progresso tecnológico e da interminável acumulação do capital”.

Nesse sentido, entendemos que a gestão escolar precisa se revestir da roupagem da esperança e construir na escola espaços possíveis de transformações sociais. No entanto, isso não se dá de imediato e sem que haja negociações, mediações de conflitos e tensões que surgem sempre que se procura mudar uma realidade cristalizada no corpo e na mente dos sujeitos. Isso porque a mudança precisa ocorrer em todos os sentidos e principalmente no interior mesmo do sujeito. Ao mesmo tempo, enquanto se modifica para uma gestão capaz de trazer um novo sentido à escola pública, também se transforma o próprio entorno. Mas, ao falarmos em gestão democrática, nos referimos a algo que seja concreto, de fato e de direito e não superficial, mais ou menos democrática, ou democrática em alguns sentidos e autoritária em outros. Trata-se de uma gestão calcada na ética, na iniciativa própria e na responsabilidade consigo e com aquele que está ao lado para a emancipação de todos os sujeitos. Para Ferreira (2000, p. 171), “Não há como ‘substituir’ a iniciativa própria de quem pretende emancipar-

se”, do mesmo modo que “[...] ninguém emancipa ninguém, a não ser que este alguém se emancipe” (Grifo da autora). Para a mesma autora:

A gestão democrática da educação, na complexidade do mundo atual, implica colocar a educação a serviço de novas finalidades, a fim de se poder, na tentativa de superar tudo o que tem corroído a humanidade neste quadro de caos e de barbárie em que vivemos, construir um futuro mais compromissado com toda a humanidade (FERREIRA, 2000, p. 173)

Observa-se que a gestão democrática constitui uma possibilidade de rompimento com as mazelas sociais, econômicas e políticas que vem assolando as classes populares há séculos, mas de modo mais acentuado no século XX e neste início de milênio. Contudo, ao observarmos a gestão escolar sob a perspectiva da democracia de fato, entendemos que ainda há muito o que mudar, pois dizer que a escola possui uma gestão democrática, participativa não significa que ela realmente o seja na prática. Desse modo, essa conexão entre a gestão escolar proclamada democrática, mas que se mostra imbricada com as relações de poder, fortemente entremeadas e expressas pelas leis e normas que derivam dos órgãos superiores do sistema de ensino, articula-se de certa forma a influenciar, produzindo o condicionamento na realização da prática do poder.

Convém esclarecer que no panorama educacional brasileiro de tantas controvérsias, desigualdades e problemas sociais, culturais e econômicos, merece destacar-se a especificidade da escola pública, seu papel, bem como sua forma de administrar esse contexto. Propor uma escola pública em meio a uma heterogeneidade de sujeitos, sociedades e suas culturas que caracterizam a sociedade brasileira, pois lidamos com um “[...] Brasil real, Brasil da miséria, da pobreza em todos os seus sentidos”, como nos afirmam Gutierrez e Catani (2011, p. 84), implica falar em gestão participativa na instituição escolar. Assim, conforme os mesmos autores, estamos a nos referir a uma relação de desiguais e encontramos no seu núcleo uma escola ‘sabidamente desaparelhada’, o que alude ao seu financiamento para o enfrentamento dos constantes desafios que se apresentam no seu cotidiano. Igualmente, temos nessa relação uma comunidade ainda imatura para questões que se referem à gestão participativa da escola, assim como do exercício da cidadania que se faz necessário emergir.

Sabemos que a escola, como se tem afirmado em outras oportunidades, mesmo sozinha e entre os enfrentamentos e percalços quer mudanças. Então, necessário se torna o esforço para romper com a mediocridade e caminhar para um horizonte com ideais de sociedade democrática. Desse modo, entendemos que, por meio da gestão escolar, como instrumento de emancipação, mesmo que com dificuldades, essa transformação se faz

indiscutivelmente necessária. Quando se proclama que é por via da educação que as mudanças acontecem, a sociedade e os proclamadores ou desconhecem ou desconsideram todo o conjunto de fatores externos que fortemente a influenciam, pois, propositalmente estão vinculados a uma ordem econômica e a uma conjuntura social que exclui. Nesse contexto, não é possível por vezes romper essa lógica que atomiza sobremaneira seus sujeitos e as possibilidades de ascensão socioeconômica e cultural.

Quando uma instituição deseja inserir e desenvolver práticas com caráter participativo, vive constantemente sob a ameaça da “reconversão burocrática e autoritária” dos seus mais amplos esforços. E os motivos para isso são os mais variados, como relatam Gutierrez e Catani (2011, p. 87), dentre eles a “[...] história de vida dos membros, super valorização ideológica das formas tradicionais de gestão, demandas políticas difíceis de conciliar etc”. Mas muito bem colocam esses autores que o ponto a merecer destaque é o de que a “[...] participação se funda no exercício do diálogo entre as partes”. E que esta se dá, geralmente, entre pessoas com formação e habilidades díspares, ou seja, entre sujeitos aparelhados das mais diversas competências para a edificação de um projeto coletivo e consensual de ação.

Entretanto, compreendemos que o universo da escola e da gestão é particularmente complexo e característico, pois o diálogo só pode ser verdadeiro e próspero a partir do empenho de aproximação em que todos tentem “[...] perceber e conhecer o outro em seu próprio contexto e a partir da sua própria história constitutiva” (GUTIERREZ e CATANI, 2011, p. 90, 91). Nesse caso, ver o outro como se vê e não apenas como o vejo a partir do meu contexto específico de vida. E ainda, para compreender a escola pública e a gestão escolar que absorve e que lida com as necessidades humanas prementes plausíveis, não obstante viver em num país de tantas carências sociais, é imperioso praticar invariavelmente o exercício da participação em todos os seus sentidos e especificamente na prática administrativa, na inserção. Como nos propõem Gutierrez e Catani (2011, p. 91), na “[...] política transformadora e emancipadora, no diálogo intelectual com todas as áreas de conhecimentos e, provavelmente a dimensão mais difícil, de cada um consigo mesmo por meio do autoconhecimento”, procurando tornar-se uma pessoa mais humana, complacente e acautelada para com o diferente, no que tange aos seus direitos e à contribuição que certamente se pode dar.

Compreende-se então o buscar uma construção comunicativa dentro do consenso ou talvez (dis)senso, mas sobretudo estando presente o diálogo para com todos, com vistas à participação efetiva e transformadora do ambiente escolar. Nesse sentido, no próximo capítulo

abordamos e teorizamos as reflexões propostas aos gestores das escolas estaduais de Lages através de entrevistas realizadas com esses sujeitos por ocasião da pesquisa de campo, realizada com a pretensão de compreender um pouco mais a gestão participativa democrática e o gestor com perfil de educador social.

5 GESTOR ESCOLAR UM EDUCADOR SOCIAL: PRIMEIRAS (DES) APROXIMAÇÕES

[...] é necessário que os homens e as mulheres possam se sentir audazes e possam exercitar a criatividade no seio da sociedade. O desenvolvimento humano se dá através de atos inovadores, de novas ideias, de novas formas sociais que despertam novas necessidades e abrem novas possibilidades de ação. A viabilidade de tal compreensão só é possível mediante a gestão democrática da educação, no seu amplo sentido e abrangência, pois só ela permite o construto da participação coletiva por meio da criação e/ou aperfeiçoamento de instrumentos que impliquem a superação das práticas autoritárias que permeiam as práticas sociais e, no bojo dessas, as práticas educativas.

(NAURA SIRYA CARAPETO FERREIRA, 2000)

Neste capítulo apresentamos a análise decorrente da leitura dos dados obtidos na pesquisa de campo realizada com os gestores de quatro escolas que integram a rede estadual de ensino em Lages. Esse trabalho foi efetivado com o intuito de conhecer e explicitar a realidade e o contexto em que se desdobram as atividades da gestão escolar, nosso objeto de pesquisa, sob a égide do educador social. A pesquisa deu-se por meio de entrevistas, nas quais privilegiamos técnicas qualitativas e quantitativas de análise e que nos forneceram subsídios para refletirmos em torno do tema pesquisado. Desse modo, este capítulo se constitui no prolongamento e no coroamento entre a teoria e a prática.

No exame das respostas procuramos compreender as atividades, as ações dos gestores, as relações e processos que se dão no interior da escola no sentido de identificar práticas e possibilidades de um gestor com perfil de educador social que tenha compromisso com a comunidade escolar e a formação de sujeitos participativos e críticos. Sinalizamos para uma particularidade deste capítulo, que é a apresentação do perfil dos gestores ao final das análises aqui efetuadas, porque, no decorrer da entrevista, entendemos que o perfil encontrado se coadunava em muitos detalhes com o almejado no início da pesquisa aqui apresentada. Assim, quando descrevemos os sujeitos também os vinculamos em maior ou menor amplitude, mediante suas práticas, ao educador social que consideramos como possibilidade de efetivar, nas escolas públicas, a gestão democrática/participativa.

Para buscar subsídios à compreensão das práticas desenvolvidas pelos gestores entrevistados nas escolas onde trabalham, perguntamos a esses sujeitos se, antes de assumir o cargo no qual estão, possuíam experiência nessa área e por quanto tempo estiveram gestores antes da função exercida no momento de nossa entrevista. Essa preocupação em conhecer a prática anterior se deve ao conhecimento de que a gestão escolar envolve dimensões as mais

diversas, e se o sujeito que se coloca à frente de uma escola não possuir determinado grau de compreensão do que deve gerir, sua prática pode ficar, de certo modo, comprometida, o que não inviabiliza seu trabalho, mas tende a dificultá-lo. Como sintetiza Castro (2000, p. 79), isso envolve “[...] complexidade, riqueza e a interface entre os dois fatores, afetando e dando forma a práticas administrativas das escolas”.

Sendo assim, a entrevista seguiu com a seguinte pergunta: “Você vivenciou outras experiências de gestão escolar? Quanto tempo?”. Sabe-se que uma gestão dinâmica na organização da escola amplia sua relevância. Nesse sentido, a escola por menos que faça faz a diferença na aprendizagem dos alunos e uma gestão voltada para as necessidades da comunidade escolar é conclusiva para obter tais fins. Para Galvão *et al.*, a

[...] coesão e a qualidade de uma escola dependem, em larga medida, da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida que articule e promova estratégias diferenciadas para estimular tanto o empenho individual quanto o coletivo na realização dos projetos de trabalho (GALVÃO *et al.*, 2012, p. 133).

Partindo desses pressupostos, evidenciamos que a experiência na gestão escolar possibilita a realização dos fins, alavancando o processo de gerir tendo em vista os procedimentos mais condizentes com as necessidades e desafios da escola na contemporaneidade. Mas não significa que, ao contrário, quando o gestor assume essa função desprovido de experiência ele tende a não desenvolver de forma adequada suas ações, pois há muitos determinantes para que tal aconteça.

O procedimento de constituição do ambiente escolar e da educação está para além da assimilação de técnicas de administração que afiancem sua eficiência, porque a organização escolar apresenta fins diversos daqueles vividos pelas empresas e, por esta razão, carece de edificação teórica própria capaz de abranger suas adversidades e particularidades (MAIA, 2008).

Sander (1982 *apud* MAIA, 2008, p. 33) ressalta a introdução de prescrições administrativas de outros contextos e o tentame do emprego na realidade escolar, observando a administração enquanto “[...] processo universal, um instrumento neutro, uma tecnologia mecânica para resolver problemas com pesada carga cultural e política”. Importando demandas da empresa com fins mercadológicos de lucro para um espaço de intersubjetividades como é a escola, pode acarretar em dificuldade que desemboca em situações muito adversas e antagônicas que prescindem de análise, critérios tão conflitantes quanto adversos, que não se combinam. O que destaca o mesmo autor é que

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa a unidade e economia de ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas – planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatório) – e se aplica a todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento (SANDER, 1986, *apud* MAIA, 2008, p. 34).

Entende-se, a partir dessas colocações, que a administração da educação nos moldes sob os quais se desenvolve tende a fundar-se nos princípios da técnica. Os gestores movidos pela formação e o contexto se transformam em técnicos que tomam soluções racionais frente aos problemas administrativos, em detrimento dos aspectos humanos e sociopolíticos que envolvem e formam a escola. Quando há essa tomada de decisão, consciente ou não, ela sobrepuja a capacidade de articular com os sujeitos que circundam o espaço escolar, as soluções não se aproximam das subjetividades inerentes à escola e seus usuários. Por isso, forçoso se faz reconstituir a forma de rearranjar a administração das escolas na base do sistema, ou seja, promover a transformação em seu arcabouço, porque sem ela os gestores passam a gerir o espaço educacional adversamente à boa execução das suas funções, o que leva a maioria a restringir-se a simples execução do que dimana dos poderes políticos. Dessa forma, a escola, encarcerada e subordinada à administração pública padece os reveses dos interesses político-partidário-eleitorais que perpetram e valem-se aos da ordem técnica.

Em um país que propala a democracia em seus documentos e decretos, há necessidade de se fazer o movimento de compartilhamento das instâncias do poder nos processos de prestação de serviços educacionais, o qual deve pertencer à comunidade e não ao Estado. Isso pode fortalecer a liderança do gestor no interior das escolas de forma a fluir tanto na horizontalidade quanto na verticalidade. Todavia, ao observarmos a gestão escolar tal como se nos apresenta neste início de milênio questionamos se as nossas escolas e seus líderes estão aparelhados para tomar decisões próprias de modo compartilhado? Isso porque entendemos que a escola carece ser colocada como um ambiente público de decisão da e com a comunidade e não um espaço de gerência que tem por finalidade o capital.

Trouxemos a baila esse complexo sistema da escola por dentro para desenvolver os fins a favor da comunidade escolar, para organizar o trabalho pedagógico, visando consecução dos objetivos educacionais. Sendo opostos os objetivos de um e de outro (o da empresa e o da escola) e até de certa forma contrários, pois o fim a que objetiva a educação, seu princípio fundante, é o aluno e tudo o mais que depreende dele, enquanto que a empresa se volta para o produto material e o que o circunda (MAIA, 2008).

O Gestor 1 não possuía experiência específica no cargo de gestão escolar quando assumiu essa função na Escola 1, mas ressalta que: *“De certa forma indiretamente porque o administrador trabalha como equipe gestora [...] Desde 1990 eu atuei na gestão [...] Desde quando eu entrei na administração, eu indiretamente atuei na gestão e fui aprendendo”*. Observa-se que seu conhecimento se deu pelo trabalho na área administrativa escolar desde os anos 1990, o que, no seu entendimento, lhe deu certa bagagem de gerência. Quanto ao Gestor 2, sua resposta revela: *“Como gestor escolar não, a minha vivência foi dentro da FEBEM, não como gestor, mas, como auxiliar de gestor antiga FEBEM em Curitiba/PR período de 2 anos e 2 meses”*. Essa fala permite entender que esse sujeito não teve experiência escolar de maneira direta, embora tenha trabalhado em um órgão estatal responsável pelo trabalho com crianças e adolescentes infratores, o que lhe rendeu certo conhecimento relacionado às ações para o combate à delinquência infanto-juvenil, uma das realidades que a escola formal enfrenta neste início de milênio. A resposta do Gestor 4 apresenta experiência de um mês na gestão escolar: *“Eu já fui gestor [...] por um mês. Eu tenho experiência de gestor, mas não em escola, não na educação”*. Destacamos que a experiência desse entrevistado se deu no trabalho em cargos administrativos em outras instâncias que não foram explicitadas na entrevista. O Gestor 3 também possuía certa bagagem quanto às questões relativas à gestão quando assumiu essa função na escola onde trabalha. Quando questionamos quanto a sua experiência, obtivemos a seguinte resposta: *“Sim. Na escola onde eu sou efetiva, por um ano”*. Segundo seu relato, após esse ano de gestão, passou-se outro período de prática pedagógica em sala de aula até que assumiu novamente o cargo de gestor, que ocupava no momento em que desenvolvemos esta dissertação.

Uma análise das palavras desses entrevistados nos permite observar que dois deles chegaram à função que ocupam com um conhecimento mais prático a respeito das questões relativas ao cargo e suas peculiaridades. Quanto aos demais, embora tenham ressaltado experiência na área da gestão, sua prática foi efetivada em outras instâncias, diferente da escola tal como a conhecemos.

Ressaltamos que a questão da experiência mencionada na pergunta (d, questão 2) teve por objetivo compreender até que ponto a experiência em gestão escolar traz alguma vantagem no desenvolvimento da função de gestor. Partimos do pressuposto de que, para gerir o espaço escolar, faz-se necessária certa prática em relação às implicações propostas pelo cargo, pois o grande desafio nesse contexto é o de lidar com toda a complexidade e a decorrência que está estabelecida na educação brasileira. Isso porque, esse sujeito, ao assumir uma função diretiva em uma unidade escolar, coloca-se também à frente de uma série de

incumbências relativas ao cargo, dentre elas a relação constante com as secretarias de Educação Regional e Estadual²³, pois que estamos nos referindo ao gestor escolar de Santa Catarina, funções burocráticas que demandam tempo e disponibilidade, juntamente com a necessidade de se desenvolver relações com os pais e com a comunidade, usuários da escola.

Castro (2000, p. 77) sintetiza essas questões do contexto social mais amplo que ocorre na escola em cinco dimensões, mas ressaltaremos três delas “[...] a ‘questão da pobreza’, ‘crise de valores’, ‘recursos financeiros [...]’”. Essas questões resultam em uma gama de dificuldades no interior da escola, as quais o gestor precisa articular e também saber lidar com os desafios da contemporaneidade que refletem no processo educacional.

Por estarmos imersos em um contexto de exclusão social, econômica e política que diminui em muito as condições de provimento do sustento das condições básicas das famílias, entendemos que a escola precisa levar em consideração essa característica que corresponde a maior parte da população brasileira, cujos desdobramentos interferem no ambiente escolar. Sabemos que os filhos dessas famílias constituem a população da escola pública e levam consigo suas determinantes sociais para a escola.

A questão da carência se traduz na característica de assistência social da escola, a qual não podemos olvidar, ou seja, adentrar a realidade do aluno, seus problemas e dificuldades quanto à crise de valores é saber lidar com as questões de disciplina, violência na escola e outros problemas decorrentes, o que de certo modo recai na própria desvalorização social ou a crise que a escola vem passando; quanto aos recursos financeiros, a gestão acaba por ser envolvida em constantes estratégias para captar recursos, fazer o repasse dos mesmos, trabalhar com recursos ínfimos e dar a destinação mais eficiente possível ao considerar-se o alto nível de carência material e falta de condições físicas e estruturais que dificultam muito o desempenho da gestão.

A especificidade das organizações escolares avulta o valor delas a serem sopesadas como construções humanas, o imperativo de se fundarem processos informais de participação e, sobretudo, a implantação do princípio da distinção de práticas de gestão escolar, em função das particularidades dos estabelecimentos de ensino e de suas comunidades. Castro (2000) resume a questão das carências da escola em torno de tantas exigências da sociedade de sua comunidade do entorno quando recomenda:

²³ A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina se caracteriza como o órgão central de onde emanam as diretrizes para a educação nas escolas estaduais. No entanto, essa Secretaria descentraliza suas ações em 36 Coordenadorias Regionais que têm por incumbência desenvolver as ações a partir do órgão central. Sendo assim, a gestão escolar está atrelada às coordenadorias que por sua vez respondem à SED.

A liderança comunitária significa conhecer bem a clientela, seus problemas e atuar de forma a obter e dar apoio às necessidades da comunidade. De uma forma geral, este apoio implica fazer a mediação entre a escola e outros serviços de que os alunos necessitem: médicos, pedagógicos ou psicológicos. As diretoras acompanham, marcam consulta, controlam para ver se os pais levam os filhos, dão a passagem para o ônibus mais de uma vez, se necessário; enfim, procuram garantir o acesso dos alunos a atendimento especializado se necessário. Este processo chamamos de caráter de assistência social da escola, e ele assume um papel fundamental na garantia do acesso à educação, pela população mais carente (CASTRO, 2000, p. 85).

Frente a essas e muitas dessas implicações, entendemos a dificuldade de se pensar a gestão sem que haja experiência diretiva no meio escolar, situação que buscamos compreender ao questionarmos se os gestores desenvolveram práticas anteriores na gestão e o tempo em que isso se deu. Acreditamos que esse conhecimento prévio possa contar para a articulação de seu trabalho quanto à dimensão, complexidade e interfaces entre diferentes fatores que envolvem a rotina da gestão escolar. Como nos relata o Gestor 1: *“Eu iniciei em Anita Garibaldi e lá eu tive um grande aprendizado, cada escola que eu fui, cada gestão eu aprendia”*. Mais adiante reforça: *“Desde quando eu entrei na administração, eu indiretamente atuei na gestão e fui aprendendo”*. Esse aprendizado robustece nossas reflexões em torno da experiência e do tempo.

Quando o Gestor 1 transparece no seu relato que não possui experiências transatas na gestão escolar, isso nos remete a pensar na importância da formação como um sinalizador de caminhos, um indicador de diretrizes como uma forma de prover essa lacuna, principalmente quando os gestores são indicados politicamente, os quais muitas vezes não trazem o perfil e experiência necessária para exercer essa função. Dentre os entrevistados, um gestor nos descreve sua experiência *“Eu já fui gestor [...] por um mês. Eu tenho experiência de gestor, mas não em escola, não na educação”* (Gestor 4).

Quanto à questão da formação, Paro (2009, p. 453) designa que há duas formas de prover a formação do gestor escolar frente aos novos desafios

[...] duas alternativas para a formação de dirigentes escolares: uma formação “técnica” específica, calcada nos princípios e métodos da empresa capitalista, com apelo “gerencial” e privilegiando as formas de controle do trabalho alheio, ou uma formação fundamentada no pedagógico e nas potencialidades da educação como prática democrática (PARO, 2009, p. 453).

Quando examinamos teoricamente as formações oferecidas pelas políticas públicas vigentes, observamos que se tratam em tese do primeiro caso, de uma formação técnica adequada às necessidades do capital. Isso se torna inviável para a compreensão de educação e

de escola, cujo objetivo é completamente adverso ao da empresa e torna-se inviabilizador, ou pelo menos improfícuo, dentro do quadro geral das necessidades que a escola requer ou solicita. Essas formações, com um caráter extremamente burocratizado, têm a sua eficácia no sentido de atender aos reclames dos documentos que o Estado demanda, mas em contrapartida trabalha em detrimento a situações conflitantes vivenciadas no cotidiano escolar. Muitas coisas não se aplicam e acabam por distanciar a teoria da prática.

Se esse método tem se mantido, há que se articular outra proposta de trabalho suficientemente capaz de sustentar esse transcurso, pois se buscamos traçar um perfil diferenciado de gestor frente aos desafios contemporâneos sociais, culturais e econômicos, se é esse o nosso desiderato, torna-se importante compreender e empreender uma formação dentro de uma concepção de educação como formação do ser humano em sua completude de sujeito, de ser de aspiração, autor de sua história, inconciliável, portanto, com qualquer procedimento de ensino ou qualquer pedagogia que o intento não seja o caráter ou que demande uma analogia de dominação. Certamente, a administração escolar como uma proposta de mediação com o fim de realizar essa pedagogia e para a consecução de tais objetivos, o qual a concepção exige, não pode contrariar tais fins e tais princípios pedagógicos, senão não será mediação, promovendo, em vez disso, barreiras.

Mas o que buscamos nesta dissertação e mais precisamente na pesquisa empírica foi o que poderia articular-se com a perspectiva de construir e propor outra forma de gerir a escola, vislumbrando o educador social que nos parece adaptar-se melhor e se encaixa na segunda proposta do autor ou uma formação fundamentada no pedagógico e nas potencialidades da educação como prática democrática.

Ancorados na sugestão de Paro (2011, p. 160), quando ressalta que “[...] os processos de aprendizado e atualização inerentes a uma formação docente em serviço devem fazer parte constante do cotidiano do professor”, consideramos que o mesmo se traduza para o gestor escolar, para que verdadeiramente haja a mudança de postura na melhoria da prática pedagógica e no processo democrático.

O mesmo autor ainda apresenta duas modalidades de formação endógena no âmbito escolar como alvitre de reflexão, “[...] são os grupos regulares de discussão a partir de textos e outros materiais de divulgação de ideias [...], com o propósito de promover o aprendizado e a reflexão”. Nesse contexto, há necessidade de se organizar conteúdos importantes mediante a um diagnóstico dos problemas e de lacunas teóricas mais presentes, com material disponível e de boa qualidade de forma a suprimir a desatualização, o descompasso e a brecha teórica que porventura haja na formação dos docentes e todo grupo gestor (PARO, 2011, p. 160).

Outro empreendimento seria a autoavaliação e a avaliação mútua. Uma avaliação interna do desempenho dos próprios docentes. Com questões propostas pelo próprio grupo da escola a partir do âmbito que o sistema sugere, pois segundo Paro (2011, p. 161), “[...] A avaliação deve ser necessariamente qualitativa, fugindo às burocráticas pontuações e aos injustificáveis e odiosos *rankings*”. O propósito deve residir no avanço da performance do professor e do grupo, sem o intento de divulgar resultados, pois serve para uso da escola, para discussões e reflexões sobre a prática se os envolvidos assim o desejarem. Todo esse movimento poderá servir para mudanças de atitudes nas práticas pedagógicas, com a finalidade de ser um educador mais assertivo. Ainda assevera o mesmo autor a evidência de que o êxito de tal empresa depende da “[...] consciência do mestre, mas penso que é uma aposta que se pode fazer com certa segurança quando se tem a educação (e, portanto, a confiança mútua) como substrato da ação coletiva escolar”.

Entendemos que aí reside a percepção e a postura do gestor com perfil de educador social, que precisa conhecer a comunidade, ter experiência no trato com as pessoas, entender que a escola está inserida num contexto social. Não podendo deixar de lado que, além da prática com a comunidade escolar, também as técnicas burocráticas e pedagógicas, organização do trabalho coletivo junto aos professores constituem fatores importantes. As questões propriamente burocráticas que granjeiam espaço na pauta de ofícios do diretor, a atenção em detrimento ao pedagógico, a função de direção implicada em múltiplas atividades dedicadas a atender solicitações dos órgãos superiores pouco relacionadas com as atividades-fim da escola.

Se a metade dos gestores entrevistados, mesmo que por um período curto, já vivenciou a gestão, a outra metade relacionou que suas experiências se deram como administradores ou auxiliares de gestão. Dois deles relataram terem exercido função de gestão fora da educação formal, sendo um deles no trabalho sócio-educativo realizado na FEBEM. Conforme nos informa Gohn (2010, p. 8), existem outras “[...] áreas de saberes que estavam invisíveis ou não eram tratadas com conhecimento ou saberes educativos – recobertas de práticas pedagógicas e processos educativos” e que passaram a ser consideradas como espaços educacionais a partir dos movimentos sociais, em especial os que mobilizaram as sociedades latino-americanas a partir dos anos 1980. Entendemos que essas possibilidades são extensões do contexto social, mas do mesmo modo, promotoras de saberes. Em resumo quanto à especificidade das respostas ao questionamento em pauta, ressaltamos que o Gestor 4 deixa claro sua experiência em administração. O Gestor 2, por sua vez, apresenta certa singularidade que transparece em toda a sua fala, no que diz respeito às atividades realizadas

na escola, apesar de sua experiência em gestão ter se dado em um órgão estatal que não tende a promover educação formal conforme os princípios da escola tradicional. Seus relatos apresentam uma riqueza social nas atividades da gestão, que muito bem se expressa na sua prática e sua ação escolar, denotando vivência em outro espaço que de certo modo trabalha com processos educativos. Então, isso significa que no contexto da educação não-formal há muito trabalho social invisível como propõe Gohn (2010), que faz com que os sujeitos advindos de outras realidades e munidos de outras práticas e outros saberes possam se traduzir em ações diferenciadas no contexto escolar.

Observamos no depoimento do Gestor 1 o pensamento empresarial que permeia o espaço escolar quando este fala sobre sua experiência em gestão: *“De certa forma indiretamente porque o administrador trabalha como equipe gestora”*. Esse termo ‘equipe gestora’ pressupõe expressão utilizada pela administração de empresas capitalistas, quando sugere competição e no intento de aplicar na escola os princípios de produção. Mesmo que inconsciente, o gestor se utiliza da terminologia e práticas conformando um ascendente assalto da lógica da produtividade que se faz sobre as políticas educacionais e, mais acentuadamente, na gestão escolar.

A escola como espaço de gerenciamento sob os moldes da administração capitalista inseriu-se nas escolas brasileiras até os anos 60 do século XX, onde produziu um corpo teórico que pudesse dar sustentáculo às suas obrigações ou até mesmo que comportasse avançar nos campos da organização do aparelho e da estrutura da rede escolar. No sentido que pudessem ajustar-se às condições sociais do período e as demandas da sociedade vigente, até mesmo a adequação da legislação impunha como formação especializada em administração escolar. De acordo com Martelli,

A divisão social do trabalho, a hierarquia das funções, a centralização do poder, a burocracia – conceitos esses aprimorados no desenvolvimento da sociedade capitalista – estão enraizados na forma como a escola se organiza e distribui seus profissionais, na atuação dos diretores e na relação com os alunos. A função da escola, muito difundida pelo capitalismo, é a preparação da mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho (MARTELLI, 1999, *apud* GALLINDO e ANDREOTTI 2012, p. 138).

O sistema educativo não ficou indene, não poderia ficar distante ou alijado dessa ação e a administração escolar congregou moldes da administração da empresa, o que ocasionou as várias regulamentações no sistema de ensino brasileiro, as quais incidiram sobre todas as escalas da administração da educação, até despontar na escola. Portanto, o gestor escolar que ocupou posição hierárquica constituída, dentro da concepção da administração

empresarial, segundo Gallindo e Andreotti (2012, p. 140) “[...] assumiu um papel de comando, todavia, encontrava-se subordinado a legislação, cumprindo então o papel reprodutor das políticas públicas, fixando sua ação na área administrativa e não pedagógica”.

Como nos asseveram os mesmos autores, ao falarmos de administração escolar, do administrador escolar e o professor como profissionais da educação, percebemos que os mesmos não poderiam deixar de “[...] carregar as características relevantes no exercício de sua profissão, que estão diretamente ligadas ao processo de produção dentro do contexto do capitalismo em sua fase industrial”. Pois que, como se configura o cargo/função do gestor escolar, não se pode conceber que a escola, pelo seu caráter peculiar, seja um obstáculo ao modo capitalista de produção. Desconsiderar isso é o mesmo que ignorar a conexão histórica evidenciada por esse modo de produção que satura todos os campos do trabalho humano. E para corroborar com essa afirmativa, Gallindo e Andreotti (2012, p. 135) propõem que, além disso, “[...] esta pressuposição não consegue explicar a crescente fragmentação do trabalho docente, facilmente observável na grande empresa Capitalista de Educação”, mostrando-nos que a escola como “instituição social” que é não está desvinculada dessa realidade, o que equivale a dizer que está fixada na arena do controle da produção capitalista e, concomitantemente, a administração escolar passa pela sua subordinação de igual modo.

Outro fator interessante que se destacou foi quando o Gestor 1 assinalou: *“Porque eu não sei trabalhar sozinha, eu dependo muito principalmente dos especialistas que são meu braço direito e meus assessores: a administradora e a supervisora”*. Observa-se que, ao mesmo tempo em que evidencia a questão da lógica produtivista empresarial capitalista na educação, esse gestor ressalta o grau de importância do trabalho em grupo. Mas, também destacamos em seu depoimento que essas funções realizadas conjuntamente na gestão estão mais direcionadas para funções administrativas e não propriamente comprometidas com a comunidade escolar, em torno de uma gestão democrática e participativa.

Se aventarmos a necessidade de o processo escolar se dar em torno da proposta democrática e participativa, seria quimera uma gestão que não supunha a comunidade nessa dinâmica. Por mais redundante que isso possa parecer, o equívoco aqui assentado parece estar muito mais presente do que se concebe na teoria e na prática da administração de nossas escolas, conjectura de que a questão da democratização das relações deve, segundo Paro,

[...] restringir-se às pessoas que atuam no âmbito do Estado, sem se dar conta de que, por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesse que, por isso

mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária (PARO, 2000, p. 16).

É bem verdade que a participação da comunidade na gestão da escola pública depara-se com muitas barreiras para concretizar-se, o que precisa basicamente e preliminarmente para que se consagre esse mister é estar convencido da importância e da necessidade dessa participação. Para não sucumbir diante dos obstáculos que advirão, necessário se torna que o gestor e seus profissionais prestadores de serviço à comunidade se convençam disso.

Com a questão 4, “Percepção do perfil do gestor escolar” e suas variantes, procuramos saber, a partir de características determinadas, qual é o perfil dos gestores que trabalham nas escolas pesquisadas para verificar se esses sujeitos conhecem “alguma diretriz legal que explicita as atribuições do gestor escolar”, questão expressa na alternativa “a” do contexto geral do perfil que intentamos formar. As respostas a essa alternativa, num primeiro momento, sinalizam para um desequilíbrio entre saber da existência, conhecer e desconhecer diretrizes que fundamentem as ações da gestão escolar. A partir da entrevista, situamos que dois gestores conhecem e citam legislação sobre gestão, embora uma delas não tenha sido identificada em nossas pesquisas; um conhece mais ou menos, mas ressalta não ter se aprofundado em relação a isso e um deles afirma não conhecer nenhuma diretriz específica sobre gestão escolar.

Em análise, dos quatro gestores entrevistados, três deles mencionaram saber da existência da Lei Complementar nº 1.139, de 28 de outubro de 1992, Procedência Governamental Natureza, sob o número PC-33/92, publicada no Diário Oficial nº. 14.557, de 29/10/92. Embora tenham dito que conheciam ou sabiam da existência dessa regulamentação, há dubiedade quanto ao aprofundamento em relação aos itens constantes nesse documento. Denotam essas falas um conhecimento superficial sobre as especificidades regulatórias da função de gestor, o que pode implicar também em saber limitado a respeito das atribuições de fato que esse sujeito deve ter, principalmente quanto às questões pedagógicas, situações que serão tratadas adiante.

Observamos nas falas dos gestores entrevistados que há precarização quanto ao entendimento do que seja a função real de gestor escolar. Dos aspectos que podem ser observados diretamente em suas palavras e corroboram com as nossas reflexões situamos o que segue. Quando questionamos os gestores quanto ao seu conhecimento a respeito da legislação que rege a função de gestor, obtivemos as seguintes respostas de dois deles: Gestor 2 - “*Dizer que eu sou um conhecedor eu digo que não*”. Ou seja, existem encaminhamentos legais, mas que nem sempre são devidamente apropriados pelos sujeitos que assumem a

gestão de uma escola. O Gestor 4 argumenta: *“Olha, uma lei eu desconheço. O que existe são as teorias que a gente lê, através de cartas do MEC, revistas e livros de gestão”*. Essa interpretação resulta do fato de que os documentos regulatórios estão nas pautas das reuniões e nos Projetos Políticos Pedagógicos, segundo informações dos próprios gestores, mas observa-se certo distanciamento da real e profícua compreensão quanto às atribuições na prática diária da gestão.

Quando efetuamos a leitura do referido documento, observamos que ele se constitui em uma lista de determinações que, em sua gênese, parece contemplar várias pautas de gestão democrática participativa. Dentre os itens relacionados, destaca-se a Lei Complementar Promulgada nº 1.139, de 28 de outubro de 1992, em cujo Anexo II descreve-se o cargo de especialista, pois em algumas escolas estaduais não houve mais concurso nessa modalidade, porque havia os dois cargos, o de Diretor e o de Administrador. De acordo como texto dessa Lei, destaca-se como função do administrador escolar

- Garantir que a escola cumpra sua função social e construção do conhecimento; - diagnosticar junto à comunidade (especialistas, professores, pais, alunos) as suas reais necessidades e recursos disponíveis; - participar com a comunidade escolar, na construção de projeto político-pedagógico; - participar do planejamento curricular; - organizar e distribuir os recursos humanos, físicos e materiais disponíveis na escola (SANTA CATARINA, 1992, p. 2).

Mas quando vamos adentrando nossa pesquisa, e principalmente a leitura das entrevistas realizadas, começamos a compreender uma série de contradições entre o que o documento preconiza e as atividades desenvolvidas pela gestão, equipe gestora, professores, alunos e comunidade.

Essa constatação nos leva a questionar: como essa prática vem se estabelecendo na cotidianidade do fazer escolar? Quais os reais afazeres desses gestores que estão divididos entre o compromisso com os seus pares e as exigências do cargo em relação às determinações que o Estado lhes impõe?

Observamos nas respostas dos entrevistados que o desconhecimento também perpassa a questão da formação do gestor quando assume um cargo de tamanha monta e responsabilidade sem a devida orientação e estudos referentes às atribuições, às divisões de atividades no interior da escola e à falta de planejamento que vêm imbricados no tarefismo cotidiano, impedindo ações mais direcionadas e assertivas.

Atentar para essa constatação é refletir sobre as políticas educacionais no Brasil, que vêm sendo definidas por importantes transformações, sobressaindo às pautas

legais/institucionais. Na área educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 9394/96 coloca-se em destaque como um marco para essas modificações. Conquanto incidam as suas limitações e prerrogativas, é a expressão das lutas concretizadas entre as distintas “[...] forças sociais e, dessa forma, apresenta-se como um balizador para as políticas educacionais no país e, conseqüentemente, para as políticas de democratização da escola e da gestão escolar” (DOURADO, 2011, p. 94).

Isso nos coloca diante das mais diversas e difusas discussões sobre a democratização da gestão escolar, e não há como descurar esse marco em torno da legislação em nosso país, entendendo que o fato de constar em lei, de elas existirem, não é fator de garantia na prática da aplicação desses regimentos. O que podemos observar cotidianamente, pois a efetivação incorre em diversas circunstâncias de conjuntura socioeconômica e cultural, condições que vêm se desenvolvendo com mais intensidade desde os anos 1990, juntamente com a intensificação de movimentos pró-democratização do ensino e estudos direcionados aos problemas educacionais, dentre eles os relativos à legislação pertinente à educação escolar nacional. Andrade salienta que,

[...] os anos 90 irão refletir um contexto em que a luta pela democratização do ensino assume, no âmbito da educação básica, o caráter da qualidade, da busca da permanência e da conclusão da escolaridade como um direito social. Ao mesmo tempo o Estado procurará imprimir maior racionalidade à gestão da educação pública, buscando cumprir seus objetivos, equacionar seus problemas e otimizar seus recursos, adotando em muitos casos o planejamento por objetivos e metas (ANDRADE, 2006, p. 91).

Dentre tantas, a busca pela democratização da educação básica adota o aspecto de extensa defesa e advoga o direito à escolarização para todos, à universalização do ensino e à defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola. Essas reivindicações acabaram sendo, de alguma forma, consideradas na Constituição Federal de 1988.

Mas devemos refletir que entre a lei e a prática há uma grande lacuna e,

[...] é preciso, preliminarmente, desmistificar a falácia presente no discurso de educadores e políticos governistas de que já temos escola para todos (ou para quase todos), faltando apenas buscar a qualidade. Como se a quantidade pudesse existir no vazio, sem se referir a alguma qualidade. O que temos, em geral, são prédios (a que se convencionou qualificar de "escolares") precariamente equipados e mal conservados, onde se amontoam quantidades enormes de crianças e jovens, sem os mais elementares critérios didático-pedagógicos e sem as mínimas condições sequer de convivência humana. Como se pode dizer que há escolas para todos, se as que existem têm de "funcionar" em vários turnos diários para acolher os alunos, reduzindo a quase nada o número de horas diárias de escolaridade? Ou abrigam classes com mais de 40 alunos quando o mais rudimentar conhecimento pedagógico

ensina que a aprendizagem nessas condições é drasticamente prejudicada, especialmente com a baixa qualificação e as precárias condições de trabalho possibilitadas pelo infamante salário recebido pelo professor? (PARO, 1994, p. 443).

Quando se possibilita que o gestor escolar possa participar de cursos de formação específicos para a área da gestão, há uma dicotomia observada nos estudos que já realizamos em capítulos anteriores, ou seja, essa formação é uma formação “técnica” específica, embasada, segundo Paro (2009, p. 456), nos “[...] princípios e métodos da empresa capitalista, com apelo ‘gerencial’ e privilegiando as formas de controle do trabalho alheio”. Quando deveria, ao contrário, tendo em vista o que estamos discutindo, o gestor na perspectiva de educador social, ter uma formação direcionada à gestão escolar fundamentada no “[...] pedagógico e nas potencialidades da educação como prática democrática”. Estudos confirmam que uma questão crítica na educação é a qualificação, motivação e o incentivo dos profissionais que compõem a equipe escolar.

A gestão escolar, o desempenho e a formação do gestor são encarados como amplos e potenciais desafios ao tratar-se de transformações nessa área. Machado reforça que

O avanço e a relevância social e política da teoria e da prática da administração da educação emergem da superação da aplicação mecanicista e acrítica de teorias de administração produzidas, a partir de e em função das empresas capitalistas de produção (MACHADO, 2000, p. 97).

Por isso se constitui um desafio quebrar esses paradigmas fortemente implementados nas políticas públicas educacionais. No caso desta discussão, as voltadas para a gestão escolar, por serem ainda insatisfatórias mediante o desafio que os gestores têm de superar a incapacidade técnica e política presente em diferentes contextos da educação nacional. As pesquisas nacionais e internacionais demonstram, segundo Machado (2000, p. 97), que “[...] os treinamentos de curta duração não têm sido capazes de suprir as deficiências de uma formação inicial inadequada, não incentivam os profissionais na revisão de suas práticas”, porque satisfazem necessidades tópicas e imediatas, geralmente atendendo a uma demanda do Estado. Não desfazendo desta qualificação que o Estado vem oferecendo, o certo é que para administrar é imprescindível, senão vital considerar a formação permanente com vistas à qualidade da administração escolar.

A prática educativa, a constituição da educação reinventada que estabelece a emancipação humana pela sua maneira intersubjetiva, num contexto que se produz parceiro com o conhecimento, como alicerce material, requer novo arcabouço organizacional na gestão

da escola e gestores com novas aptidões cognitivo-atitudinais. Ao que Wittmann (2000, p. 95) acrescenta com relação à formação do gestor que:

O desenvolvimento do conhecimento e da produção de habilidades não é anterior à ação, mas se realizam na própria ação. Somos tratores que nos construímos no próprio ato da lavração. O objetivo da formação do gestor da educação é o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades, que o qualificam como coordenador. Para tanto, na sua formação, tanto universitária quanto em serviço e permanente, é necessário construir ecologias cognitivas, meios desafiadores, para impulsionar o processo (WITTMANN, 2000, p. 95).

Observa-se nessa reflexão que um dos embasamentos da qualificação do gestor é o conhecimento da realidade do contexto histórico da instituição na qual e pela qual labora, o que nos leva a pensar que a gestão da escola é lugar de constante preparação/qualificação humana, de desenvolvimento subjetivo e profissional.

Também a esse respeito, os quatro gestores entrevistados mencionaram que as orientações para o desenvolvimento da função predominantemente advém de informações de cursos oferecidos pela SEED (Secretaria de Estado de Educação e Desporto) ou, particularmente, do Pró-gestão²⁴. De maneira geral, as secretarias de educação estaduais têm demandado significativo investimento de recursos para programas de capacitação de seus profissionais do magistério. Resta saber, e é importante verificar, se são eficazes essas propostas, ao que nos aponta Machado (2000, p. 97), quando refere que “[...] a experimentação de novas práticas de formação são questões que têm avançado de forma pontual e assistemática e que estão demandando atenção para adequá-las aos novos requerimentos e desafios impostos ao setor educacional”. Mas também carece ser contundente assaz para suscitar ações sólidas de mudanças do panorama pessimista que perdura por sobre a educação, na busca por provocar a marcha contestatória. Como propõe Silva (1998, p. 2), “[...] a marcha em direção aos centros de poder a fim de revelarem mais escancaradamente a sua condição de explorados e, dessa forma produzirem a história”. Essa movimentação, esse deslocamento necessário se faz que siga em direção à formação digna de provocar mudanças,

²⁴ PRÓGESTÃO Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares. Nasceu como programa pioneiro, no Brasil, de educação à distância para capacitação de lideranças escolares. O programa é desenvolvido pelo Consed em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e já contou com apoio e cooperação da Fundação FORD, da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* - UNED e da Fundação Roberto Marinho. Foi desenhado a partir de uma demanda específica de um grupo de Secretários de Estado da Educação, no final da década de 90, tendo como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focada no sucesso escolar do aluno. O Público-alvo do Progestão é constituído da equipe de gestão escolar, envolvendo diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores de área, professores líderes, candidatos à função de dirigentes e outras lideranças, conforme critérios definidos em cada unidade da federação.

de apontar no horizonte perspectivas assertivas capazes de prover pelo menos satisfatoriamente uma educação/escola que dialogue – “não maquiavelicamente, mas eticamente” (SILVA, 1998, p. 6), ou de certa forma franca – sobre um projeto que possa revigorar a educação pública.

Na sequência de suas observações, o mesmo autor destaca que, durante as décadas de 70 e 80 do século XX houve uma política “expansionista” que marcou profundamente o Brasil pelo “[...] centralismo, autoritarismo e estruturas burocráticas verticalizadas” (SILVA, 2000, p. 99). Mais de duas décadas passaram e essa situação ainda persiste nas estruturas sociais brasileiras, dentre elas a escola. Como se revela pela fala dos gestores escolares entrevistados no que trata de sua formação, esses sujeitos apresentam níveis elevados de titulação, alguns com formação específica em administração escolar efetivada por meio de cursos promovidos pelas secretarias estaduais de educação ou treinamentos esporádicos no que concerne a essa função. Conquanto, diante desse aparato de formação aligeirada, muitos deles, conforme Machado (2000, p. 102), “[...] permanecem em práticas tradicionais de gestão e não se tem evidências de mudanças no desempenho desses profissionais, como decorrência desses programas”.

Em detrimento a essas constatações é que vem a nossa proposta de outro perfil para esse gestor que tem grandes desafios na contemporaneidade. Entendemos que se faz necessária a mudança de postura na gestão escolar através de um aparato teórico consistente, de acompanhamento sistemático, de avaliações constantes da própria escola em relação à prestação de serviços à comunidade, ao nível de satisfação desses usuários e à qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, juntamente com o comprometimento em relação à participação mais efetiva da comunidade nos espaços de decisões da/na escola.

Entendemos que, indiferente à legislação, o gestor necessita ser exemplo. Isso posto, demonstra-se que não adianta reconhecer, saber da existência das responsabilidades que o cargo requer em seus prepostos documentários se, na prática, houver distanciamento do que é fundamental na função. Conforme ressalta o Gestor 1, “*A partir do momento que você segue a legislação e você não é exemplo você perde toda a credibilidade*”. E aqui trazemos a discussão em torno das competências, no sentido de estabelecer referências para conduzir a chamada ‘excelência profissional’ ou a ‘qualidade do desempenho profissional’. Torna-se um pouco complicado determinar, nesse sentido, o que seja competência em determinados cargos e aqui mais especificamente a gestão escolar. Para Machado (2000, p. 104) a generalização na abordagem quando se trata de fundar quais as competências referentes a determinadas áreas profissionais pode acarretar em perspectivas diferenciadas.

Uma delas é o risco de redução desse conceito a uma mera lista prescritiva do que seria, por exemplo, o bom gestor escolar. Ao que na verdade, trata-se de algo mais complexo, que se articula com o desenvolvimento de capacidades para o desempenho de determinados papéis profissionais, contextualizados no projeto institucional e na concepção de gestão e de profissionalização presentes na política educacional (MACHADO, 2000, p. 104).

Pode-se compreender que o grande desafio da contemporaneidade da gestão e gestor escolar se estabelece em encontrar o equilíbrio entre descrições gerais de uma boa prática elucidada em decretos que vêm de forma verticalizada e as necessidades peculiares de escolas específicas. As descrições são importantes, mas a escola necessita encontrar ajuda, colaboração para que possa desenvolver um estilo apropriado de gestão. Isso requer olhar pesquisante e avaliativo para todas as atividades realizadas no espaço escolar e no seu interior, observando seus usuários, suas necessidades e possíveis intervenções para que a escola passe a ter identidade própria, a partir das ações em coletivo e tendo o gestor como um líder positivo, que traga para sua prática diária a descentralização das decisões e das ações para promover esse espaço cidadão.

Com a alternativa “b”, da questão 4, solicitamos aos nossos entrevistados que descrevessem o “perfil profissiográfico do gestor nos dias atuais”. Nosso objetivo foi o de conhecer as atividades realizadas pelo gestor de acordo com sua percepção sobre o que isso significa e que ações ele desenvolve no cotidiano da gestão escolar. Entendemos que, quando se trata de elaborar um perfil, de empreender uma nova possibilidade de gerir a escola, há necessidade de se conhecer a prática desse sujeito para, depois, poder-se pensar se ela condiz com as necessidades atuais da escola ou se esse sujeito necessita se adequar à realidade que a escola neste início de milênio sugere e precisa. Assim, pensando na questão de que a gestão escolar em Santa Catarina parte de um contexto estatal, que possui prerrogativas do Estado e que este é a entidade soberana a comandar o espaço escolar, procuramos entender os que gestores pesquisados fazem, para então compararmos essas ações com o que o Estado espera desses sujeitos.

As respostas revelam, segundo o Gestor 1, que há necessidade de “*Ser exemplo*”; de “*cobrar*” e “*controlar*” as ações dos demais envolvidos com o processo pedagógico e escolar; que o gestor deve assumir um “*compromisso com a comunidade*”, mas, sua fala revela também a necessidade de manter a escola sob certa aparência de controle. Para o Gestor 2, é preciso “*Conhecer a realidade socioeconômica da comunidade*”; “*Gostar do que faz*”; “*conquistar a equipe*” e “*saber o que faz*”. O Gestor 3 destaca a “*Confiança*” como característica desse perfil, bem como ressalta por meta do gestor escolar “*prestar serviço à*

comunidade” e *“engajar-se em causas sindicais e profissionais”*. Por sua vez, o Gestor 4 ressalta a necessidade de *“Doar-se ao que faz”*; o *“compromisso com aspectos políticos, burocráticos, sociais e pedagógicos”*, o que caracteriza uma espécie de mediador das ações entre escola/comunidade/ entre escola/professor, entre escola/aluno.

Destacamos que os quatro gestores relacionaram ser exemplo, ter a confiança da equipe, doar-se e gostar do que como ações representativas de êxito em uma gestão escolar. Isso caracteriza uma busca constante desta prerrogativa em suas tarefas junto ao grupo que coordenam e frente à comunidade que representam. Partindo desse pressuposto, nos relatos analisados na sequência deste capítulo procuramos traçar o perfil deste gestor que está a frente das escolas estaduais. A colocação do Gestor 1, *“Eu acho que antes de tudo tem que ser exemplo”* torna-se emblemática no tocante à confiança e reciprocidade entre os membros de um grupo, o que postula condição efetiva para o bom andamento de um espaço social de trabalho segundo Lück (2010), destacando principalmente o gestor escolar.

Todavia, questionamos quando o gestor situa o que um bom ou um gestor satisfatório pode representar como exemplo. Refere-se ao exemplo para seus pares ou para o Estado? Observa-se no espaço da gestão escolar a presença de uma dicotomia em relação a essa questão, pois, na prática, é comum o gestor encontrar-se entremeio a dois núcleos de força. De um lado os profissionais da escola e comunidade evocam atitudes que visem melhorar as situações de trabalho e reivindicam qualidade no trabalho pedagógico. Concomitantemente, do outro lado, o Estado pressiona para resultados positivos em relação aos índices de aproveitamento dos alunos sem, contudo, prover as reivindicações da comunidade escolar. Diante dessa circunstância embaraçosa, o gestor vê-se na necessidade de manter acima de tudo o *status quo* da política pública, sem promover intimidação às determinações dos dominadores. Conforme Paro (1988), políticas públicas como essas estão necessariamente ligadas à escola no seu cotidiano, o que se corrobora com a declaração do Gestor 1 *“Então, assim o compromisso, embora eu seja indicada politicamente, eu tenho compromisso com a comunidade”* (grifos nossos).

O gestor designado na direção, ele reúne um poder que lhe cabe como preposto/subordinado do Estado, que tem expectativas sobre ele na execução de condutas administrativas nem sempre condizentes com os fins que sejam fidedignamente educativos. Do mesmo modo, é o responsável último por uma administração que tem por mote a escola, cujo processo pedagógico impõe condições às atividades-meio/administrativas e determina, para que as duas se desenvolvam com rigor administrativo. Ao que Paro (2010, p. 770) considera “[...] determinada visão de educação e determinadas condições materiais de

realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral”. Isso posto, pela característica democrática e pública de seu cargo, o gestor escolar, este precisa ser democrático na plenitude do conceito, pois sua legitimidade incide principalmente da liberdade e do consentimento dos que se submetem à sua gestão.

Paro argumenta ainda que

[...] Nesse sentido, há que se pensar em formas de escolhas democráticas que superem o anacrônico processo burocrático de provimento por concurso, bem como a clientelística nomeação político-partidária, as quais costumam, ambas, impingir aos trabalhadores e usuários da escola uma figura estranha à sua unidade escolar e a seus interesses mais legítimos (PARO, 2010, p. 776).

Além de que, entra em controvérsia com os interesses comunitários dos que prescindem da escola pública (alunos, pais e comunidade em geral). Essa dicotomia de forças antagônicas que permeiam a função do gestor nomeado politicamente vem sendo um dos entraves, pois servir ao Estado e à população constitui desafio de interesses por vezes anacrônicos.

Certamente que há particularidades técnicas na função de gestor escolar. Por sua natureza, a gestão é aqui abrangida como uma atividade exercida na escola, com o desígnio de conduzir a instituição por meio de um conjunto de ações e demandas distinguidas basicamente como político-pedagógicas. Conforme o Gestor 2, *“Tem alguns momentos”* que, nessa função, *“ele precisar ser administrador da parte técnica na escola hoje”*. Todavia, esse mesmo sujeito ressalta que há necessidade de *“ser humano mesmo embora que a nossa vida hoje dentro de uma escola se resolva, 80% dos casos são administrativos e o pedagógico às vezes fica para trás”*. Na compreensão das duas dimensões, administrativa e pedagógica, que envolvem as atividades desenvolvidas pelo gestor, afirma Paro (1995) que o sujeito gestor encontra-se

[...] pressionado pelas exigências burocráticas e desamparado pelos órgãos do sistema no que tange à supervisão pedagógica, o diretor se vê sem tempo nem condições para cuidar dos assuntos que dizem respeito diretamente ao processo ensino-aprendizagem. E por isto o diretor é cobrado pelos professores e cobra a si mesmo. Contudo, por que os dirigentes, mesmo entendendo que o papel pedagógico que devem desempenhar é mais importante, atuam mais marcantemente nas tarefas administrativas ou burocráticas? (PARO, 1995, p. 98).

Entretanto, não faz sentido qualquer atividade ou empreitada do gestor escolar que seja, em alguma medida, desvinculada das razões pedagógicas da escola, mas o que está em jogo são interesses e existe contradição. A contradição talvez aconteça somente nos casos em

que as condicionantes do Estado são diferentes dos interesses da comunidade escolar e o do Estado na divergência, pois, ao que parece, o gestor é, ao mesmo tempo, representante das duas frentes em questão. Nesse embargo, o gestor se prende tanto à impossibilidade de desenvolver seus princípios sobre o que exige o cargo quanto fica limitado em relação às imposições estatais e falta de estrutura desse mesmo Estado que exige o cumprimento de suas determinações. Talvez por isso, o gestor se designe a fazer o que pede o Estado em detrimento do que necessita a comunidade escolar.

Mas o importante a ressaltar é que tanto a função burocrática quanto a pedagógica deveriam ser estrategicamente desenvolvidas conjuntamente pelo gestor, pois representam distintas faces da mesma função, embora muitas vezes conflitantes, mas jamais adversas. Se mostram-se adversas, é porque uma delas está sendo desenvolvida inadequadamente, haja vista que, no tocante à atividade meio (ou administrativa), é que esta tem resultados mais diretos, e, portanto,

[...] é mais fácil! Porque os resultados da lida administrativa são mais imediatos e demandam menos investimento pessoal do diretor. Ademais, o controle sobre as questões administrativas e sobre os recursos (financeiros, materiais) concentra parte razoável do poder em disputa na escola, o que certamente também interessa ao diretor, pois quem atua na política, o faz porque tem interesse no poder (SOUZA, 2006, p. 54).

Podemos pensar que essa condição só tenderá a modificar-se quando o gestor perceber, criar consciência e compreender que a alavanca para a mudança está no processo de espírito crítico, que as percepções necessariamente precisam perpassar a ação pedagógica e ir ao encontro do sujeito da história que são aqueles que estão na ponta do processo - atividades-fim -, rompendo com a cristalização das suas funções e das responsabilidades que o cargo solicita, que quase sempre, ou sempre, são determinados por outrem.

No que tange ao gestor, quando soe ocorrer essa protrusão/ruptura da massa do poder/manobra e na condição de administrador servidor público que concentra parte razoável do poder em disputa na escola? Talvez quando se amenizar, para extinguir, o gesto de comando e mando, quando se levar em conta os fins e não somente os meios. Sem essas condições não se alavanca, de certo modo até se desarticula a atividade fim a que se destina a escola, razão da existência da educação.

Muitas vezes, na rotina intensa que o gestor desenvolve na escola, o tempo fica comprometido e as circunstâncias escassas para cuidar das atividades que dizem respeito transversalmente ao processo ensino-aprendizagem. Por outro, lado existem igualmente as relações com o Estado, que exige um tributo de tarefas administrativas exacerbadas dos

dirigentes escolares, muito embora, e o trabalho pedagógico torna-se dificultoso a mensuração/aferição em detrimento a isso, este acaba incidindo menor escala de controle do Estado, mas no tocante aos aspectos burocráticos o Estado, a rigor, consegue controlar melhor por certo (PARO, 1995).

Convém observar que sem dirimir as múltiplas atividades prováveis no interior da escola, nos adverte Paro (2000, p. 72) que podemos enquadrar dois grupos: o das atividades-meio e o das atividades-fim²⁵. E que segundo a narrativa do Gestor 3, “*E eu sou muito pedagógica, a minha prática pedagógica eu olho caderno de avaliação do professor, todo bimestre eu olho o caderno dos professores. Eu sento com eles, eu procuro dizer assim - o que eu posso te ajudar?*” consegue fazer um trânsito com ambas as atividades, meio e fim, na escola por estar muito vinculada ao pedagógico e por vivenciar experiências na educação especial que lhe deu *know-how* para transitar entre dois polos, o administrativo e o pedagógico com mais facilidade.

Cabe reforçar que há uma linha divisória entre o administrativo e o pedagógico. Embora sejam atividades diferenciadas, as duas linhas mestras permeiam o espaço escolar. Destacamos que isso se fortaleceu na cultura da escola por conta da “[...] ideologia dominante em nossa sociedade [que] identifica administração apenas como o controle e a supervisão do trabalho alheio”. Conforme Paro (2000, p. 75), o conceito de administração preconiza e tem a pretensão, segundo o autor, de “[...] dar conta do real de forma mais precisa, tomando a atividade administrativa em seu caráter mediador na busca de fins estabelecidos pelo homem”.

Não obstante, toda a discussão sobre administrar nos remete ao caráter de mediação das relações subjetivas existentes na escola e suscita a discutir a questão da liderança, uma expressão recorrente na fala dos gestores e que conquanto seja intrínseca ao trabalho educacional como um todo e não exclusivamente dos gestores escolares, requer “[...] conhecimentos, habilidades e atitudes” (LÜCK, 2010, p. 18), ainda que sua ampliação dependa de sucessiva atenção de todos que trabalham na educação, mas em particular dos gestores escolares, por tomarem para si responsabilidades e compromissos contíguos de alcance sobre o que advém na escola. A mesma autora advoga que

²⁵ As atividades-meio são aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou condições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula. Destacam-se as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria e as atividades complementares e de assistência escolar. As atividades-fim da escola referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula (PARO, 2000).

O trabalho dos gestores escolares se assenta, pois, sobre a capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos e pais) para a efetivação dos objetivos educacionais propostos pela escola. Isso porque a gestão se constitui em processo de mobilização do talento humano para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais (LÜCK, 2010, p. 20).

É necessário considerar que a gestão quando se apoia em um processo de compartilhamento tende a desenvolver melhor, pois se ancora na marcha, no movimento das pessoas no interior da escola de forma a envolvê-los e envolver-se para a consecução dos fins educativos.

Considerando isso, o Gestor 4, em deferência ao apoio pedagógico necessário do grupo, dos profissionais da escola, acentua *“Porque hoje um gestor sem apoio pedagógico ele acaba não conseguindo chegar onde deveria, porque através de imposição não vai... ninguém faz nada... apesar da gente ter o poder, de poder obrigar mas sem os apoios pedagógicos a gente não vai muito longe”*. Ainda que paute seu trabalho no apoio pedagógico do grupo, deixa explícito que *“a gente tem o poder, e pode obrigar”*. De acordo com Souza,

A gestão da escola, pela sua natureza política, é dominação, pois ‘para a vida cotidiana dominação é primariamente administração’. Assim, para a condução cotidiana da escola, fundem-se a gestão e o poder. Em outras palavras, pode-se afirmar que, na escola, o domínio legítimo sobre as relações de poder é, de fato, o domínio sobre os processos de gestão escolar. A condução desta tarefa primeira dos dirigentes escolares não é por eles executada quando não detêm o domínio sobre as relações de poder (SOUZA, 2012, p. 159).

A partir dessa perspectiva, não parece possível apreender a ação administrativa de modo isolado do poder que está sempre atualizado nela. Poder esse que se confirma nas conexões escolares pedagógicas, administrativas precisamente ditas e no controle sobre a instituição para alcançar os objetivos almejados. Em torno dessas finalidades educativas, o que se precisa é aparelhar a escola pública com fins amarrados aos interesses das camadas trabalhadoras, tendo em vista a conexão das práticas políticas com as atividades administrativas. Em vista disso, como relata o Gestor 4, *“A primeira coisa que eu vejo é o compromisso com a instituição, segundo estar sempre de acordo com as legislações, para você não fazer acordo que você vai ferir alguma legislação”*. Essa fala demonstra que o gestor e conseqüentemente a sua gestão preocupa-se com as normas, os documentos e leis, como se estas fossem o alicerce da gestão. No atrelamento burocrático, de acordo com Souza (2006, p. 57), “[...] Esse poder identificado com a figura do diretor emerge, por um lado da

legislação e de outra parte provém das expectativas que a organização escolar tem em relação ao diretor, resultando em dois tipos de pressões sobre ele: pressões legais e pressões sociais”.

A gestão escolar conceituada e organizada nos limites das teorias da burocracia encontra eco com esses aspectos mencionados. Ela repousa no princípio de que a escola deve se pautar por regras impessoais, gerais, com condutas e comportamentos altamente organizados e rotinizados, sustentando-se em uma divisão hierárquica do trabalho e dos poderes de mando, na qual os papéis de todos os sujeitos estão definidos e esses sujeitos devem agir em conformidade com aquelas regras, estabelecidas pelos postos hierárquicos mais altos.

Em complemento às informações a respeito do perfil profissiográfico dos gestores entrevistados, elaboramos a questão “c”, a partir da qual perguntamos a cada entrevistado o seguinte, “No cotidiano escolar qual tem sido o trabalho desenvolvido por você na condição de gestor escolar?”, no sentido de conhecer o que esses sujeitos desenvolvem na prática cotidiana e para quais ações dão mais ênfase. Ainda, procuramos entender os motivos pelos quais esses gestores privilegiam determinadas questões em detrimento de outras. Os quatro gestores apontaram em seus relatos que na base, o servidor público, o diretor é um burocrata. A unanimidade nos elucida o que muitos autores vêm discutindo sobre a burocratização da escola e respectivamente que as tarefas que estão na agenda diária dos gestores escolares está pautada nesta perspectiva, salvo algumas exceções que apresentaremos durante a nossa discussão. Por exemplo, o que expressou o Gestor 1:

Assim, eu sigo mais ou menos uma rotina, eu faço uma agenda no final de semana do que eu preciso vencer naquela semana. Sempre já visualizando, por exemplo, já estou pensando no ano que vem, quais turmas eu vou abrir, o que o Estado vai deixar eu abrir. Já mandei os documentos para a secretaria. (Gestor 1)

Essas palavras revelam uma rotina de gestão escolar ligada quase que diretamente às determinações do Estado. Queira-se ou não, um dos aspectos mais importantes que estão no centro das discussões no atual arcabouço organizacional da escola pública é a função desempenhada pelo gestor escolar. Entendemos, sob essa perspectiva, que este articulador ainda é um dos decisivos e mais proeminente no tocante à qualidade dos serviços desenvolvidos pela escola.

Sabemos que a função desse gestor, entre tantas que desenvolve, suscita a interlocução entre o Estado e a comunidade escolar e, desta forma, a desempenhar ações de liderança local. Nesse sentido, Souza (2009, p.125) pondera “Mas num ou noutro caso, se

trata sempre de poder, pois a política somente existe onde há poder em questão. A forma como se lida com ele, contudo, pode demonstrar uma vocação mais ou menos democrática”.

A escola como está posta não cumpre a sua função. Contrariamente ela reflete a ideologia dominante, pois “[...] é sim negadora de valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica” (PARO, 2000, p. 10).

No exame das funções que são inerentes ao cargo de diretor/gestor na circunstância que o sistema decreta, pois a cada dia crescem as demandas e problemas organizacionais escolares e educacionais, não há como esquivar-se esta face do gestor burocrata do cargo, conforme palavras do Gestor 1 quando se refere a “*tarefeiros tem que cumprir agenda*”. O depoimento do Gestor 1 traz algumas colocações sobre as quais precisamos refletir:

Então assim, eu faço essa agenda na segunda eu reúno a equipe e a gente discute essa agenda eu coloco “eu pensei e a gente tem que vencer o que vocês tem para acrescentar? E aí distribuimos as tarefas, porque somos um pouco tarefeiros. (Gestor 1)

Observamos nessas palavras que as ações da gestão praticadas em geral nas escolas tendem a ser tradicionais, burocráticas. O que nos apresenta a escola é um sistema baseado na hierarquia que intencionalmente coloca o poder nas mãos do gestor. A realidade educacional, embora não transpareça, desenha-se e modifica-se através de como ela se compõe no cotidiano. Quais artifícios utilizados para o êxito das mudanças conectam diretamente ao entendimento que os sujeitos do cotidiano escolar, pelo tarefismo, improvisam seus objetivos e sua metodologia na realização das atividades?

A gestão da escola, nessa conjuntura, se vê na contingência de modificar os encaminhamentos, sabendo-se que o gestor escolar que chefia um espaço público com o objetivo de garantir o bom funcionamento, para que ele possa dar conta desta empreitada, geralmente utiliza-se de muitas artimanhas, recursos variados, mas que se vê engolido pela burocracia que os sistemas desejam, querendo garantir o que não garantem, impondo pesada carga de trabalho burocrático, padronizando comportamentos, propondo regimentos, que na maioria são impessoais, mas regulados pela regra/ordem autoritária e deturpam o caminho democrático que a escola precisa trilhar.

Do mesmo modo o Gestor 4 afirma que

[...] cuidado da parte burocrática, questões que dizem respeito a relatórios, abro os e-mails da escola porque a GERED me solicita, eu tomo providência, vejo quais são as pessoas responsáveis por aqueles encaminhamentos que são solicitados, passo os encaminhamentos, cobro

para ver se isso está sendo executado. Também como da supervisão, a supervisão faz o papel de acompanhar a sala de aula e eu cobro da supervisão para que eles vejam esses encaminhamentos. (Gestor 4).

Até mesmo para incumbir seu grupo de resolver as situações de cunho burocrático, bem como pedagógico, o gestor carece ter conhecimento sobre o funcionamento da instituição e suas funções, normas que sobre ela recaem, pois, dada a tarefa a desempenhar, o pedagógico e o administrativo são fundamentais para cumprir a função que lhe é designada.

Há evidências de que os educadores públicos, os gestores, espelham suas práticas de gestão em uma prática de processo fabril pela cadeia de etapas em constante sequência, fragmentada, qual seja a autoridade sobre os conhecimentos, valores, rituais que consentem ao gestor o comando sobre a política escolar. Nela, o procedimento de tomada de decisão é centralizado, a gestão ainda é compelida a essa função. No contorno e conformação da forma que esse fenômeno se processa, mostra o movimento do poder no interior da escola.

Em comparação com a realidade das gestões escolares aprovacionadas (onde seu cargo é um preposto do Estado) há muitas ações que tendem ao não interesse público, mas ao interesse privado dos gestores e de grupos políticos que os recomendaram e a quem eles acodem, em última instância.

Essa centralidade, a pertinácia dos moldes hierarquizados e em discordância com uma concepção democrática de prática pedagógica, Paro (2011, p. 33) nos adverte que desafina do desenvolvimento histórico em outras áreas e parece apontar justamente a “[...] persistência também de um tipo de prática educativa que não logra realizar os objetivos de formação de personalidades humano-históricas à altura do desenvolvimento histórico-cultural da sociedade ou que esta requisita na contemporaneidade”.

Limita-se comumente aos aspectos administrativos somente as atividades-meio, que são as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria, conceito muito presente na escola por desconhecimento teórico por parte da estrutura organizacional da escola e seus fundantes e todo o espaço que esta atividade permeia. Frequentemente, pondera-se segundo Paro que

[...] a estrutura administrativa da escola diz respeito à ordenação desta com vistas à realização das atividades de planejamento, organização, direção e controle do pessoal e dos recursos materiais e financeiros, deixando de incluir no plano explicitamente administrativo as atividades imediatamente pedagógicas (PARO, 2011, p. 20).

Há uma separação nítida e asséptica entre quem realiza atividades administrativas e quem é responsável pelo pedagógico, contudo o risco que se corre ao abranger as questões de

gerenciamento, exclusivamente as atividades-meio é que daí para baixo parece que não existe mais administração. É o que muitas vezes ocorre no processo de gestão em nossas escolas, onde se relega as atividades-fim a um patamar menor, burocratizando-se o processo. A argumentação de Paro (2011, p. 20) é a de que, a partir desse entendimento, “[...] a causa fundamental da administração passa a ser o da necessária coerência entre meios e fins, ou seja, para que a administração efetivamente se realize é imprescindível que os meios utilizados não se contraponham aos fins visados”. Considerando as práticas da ação administrativa, as práticas escolares concretizadas com o desígnio de procurar racionalmente o fim pedagógico da escola buscamos nas palavras do Gestor 3 exemplos que nos auxiliem na compreensão desse processo:

E eu sou muito pedagógica, a minha pratica pedagógica eu olho caderno de avaliação do professor, todo bimestre eu olho o caderno dos professores. Eu sento com eles, eu procuro dizer assim: “o que eu posso te ajudar? Principalmente nas séries iniciais. Nosso IDEB²⁶ estava muito baixo e o IDEB e as provas me incomodam muito, porque elas não são indicativo de quase nada, mas elas são indicativos de alguma coisa. (Gestor 3)

Qualquer administração só é bem sucedida se atinge seu fim. Na escola, o fim é a aprendizagem final do educando, essa é a tônica, a razão de existir da educação escolar. Tudo que se faz desde o Ministério da Educação, as Secretarias da Educação do Estado, Municípios e as Escolas, ou bem antes desse compasso, se não estiver articulado com aquilo que se realiza no processo pedagógico final da sala de aula, que é a aprendizagem, é como se a teoria estivesse distanciada, desarticulada completamente da prática, pois esta, em última instância, é a razão de ser de todo o empreendimento educacional, ou pelo menos deveria ser.

As práticas pedagógicas que se baseiam numa relação dinâmica entre o educador/professor e a gestão da escola por meio da ação mediadora tende a organizar significativas experiências de aprendizagem e de trocas. A gestão em si significa todo tipo de mediação, quando concorre para uma gestão baseada nos princípios democráticos participativos, começando pelos trabalhadores da escola. Novamente trazemos à reflexão, no depoimento do Gestor 3, a sua prática com o intuito de organizar e orientar o corpo docente,

²⁶ O Ideb foi criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil. Ou seja, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação, numa escala de zero a dez. O mecanismo foi muito bem avaliado por especialistas justamente por unir esses fatores. Sendo assim, se uma escola passar seus alunos de ano sem que eles tenham realmente aprendido, por exemplo, isso ficará claro a partir da análise do desempenho dela no Ideb. Uma versão completamente minguada do conteúdo indispensável e afastado para lograr o mínimo de êxito no aparelhamento para o exercício da cidadania.

Então, alguma coisa não está dando certo! Então a gente sentou juntas e viu: o que não está dando certo? E através do caderninho do professor, aquele planejamento bem simples, eu não quero de planejamento bonito, bem do rascunho da sala de aula, é daquele rascunho que eu sento e eu olho e a partir daquele rascunho é que eu coloco o meu rascunho. E os primeiros momentos não foi muito bem aceito. O professor perguntava: Porque você quer meu planejamento? Vinha o planejamento no pen-drive, eu não quero planejamento no pen-drive eu quero o teu rascunho do que você vai trabalhar naqueles 15 dias de sala de aula, naqueles 7 dias da sala de aula, naqueles 3 dias de sala de aula. Não é o teu pen-drive, o teu plano anual que eu quero. Eu quero realmente o que você vai trabalhar, aí eu posso te ajudar (Gestor 3).

O Gestor 4 traz outros indícios com relação à prática pedagógica junto ao seu grupo de professores e o conteúdo que é veiculado nessas paradas de estudos na Unidade escolar:

Coordeno também a assembleias, a gente tem uma reunião pedagógica todas as segundas-feiras que é a reunião de planejamento. Nós temos o Ensino Médio Inovador, então o planejamento é feito todas as segundas-feiras, esse planejamento é específico para o ensino médio mas...a gente acaba falando sobre a escola em um geral (Gestor 4).

Compreendendo a responsabilização da gestão escolar e especificamente as palavras do Gestor 4, percebemos práticas que apontam na direção do planejamento coletivo, que há interesse da administração/gestão da escola em dinamizar as atividades pedagógicas do seu contexto escolar. Mas o que está em jogo em nossa análise neste momento é exatamente o conteúdo que se está articulando, veiculando e dando suporte/sustentação ao currículo escolar. Que tipo de conteúdo e informação esse programa está difundindo entre os estudantes/jovens, filhos das classes trabalhadoras, cuja maioria frequenta as escolas públicas, confirmando/contribuindo para uma sociedade ainda mais injusta e excludente como soe ser esta em que estamos imersos na contemporaneidade.

Paro sustenta nossas reflexões quando ressalva que:

Se temos como fim da educação escolar a universalização do saber produzido historicamente, de modo que ele seja apropriado pelas amplas camadas trabalhadoras, esta já é uma posição política, na medida em que visa a dotar amplos grupos sociais de conteúdos culturais que potencializarão sua luta pelo poder que se encontra concentrado em mãos de outros grupos restritos da sociedade (PARO, 2000, p. 75-76).

A nossa reflexão e crítica vem exatamente em torno de que, se o compromisso da escola pública se concentra nas camadas populares, entre os educandos, trata-se de atentar para que a educação aconteça, na forma e no conteúdo, mais condizente com os interesses destes, o que reclama a participação dos ministrantes, gestores e próprios usuários da escola nas deliberações que aí se tomam.

Está nas mãos do Estado a tomada de decisões em torno de quais programas/currículos são disponibilizados às escolas, como esse que está posto no Ensino Médio (Ensino Médio Inovador) nas unidades escolares do Estado de Santa Catarina, programa atrelado às questões de financiamento. Essa modalidade de ensino está aí para suprir a defasagem dos programas anteriores em relação ao aprendizado dos alunos, então, a gestão acaba se tornando uma espécie de aliada das questões sociais, mas isso é direcionado para suprir carências e obter retorno financeiro como incentivo.

De certo modo, o descompasso entre os programas e as necessidades dos educandos e de seus responsáveis, está no como atender objetivamente aqueles que dependem da escola pública se esses ignoram toda a conjuntura por trás dos programas ali veiculados. Essa alavanca mesmo que singela para mudança, necessita partir dos profissionais que detêm em parte o conhecimento e que podem fazer a diferença ao ministrar suas aulas, buscando o que de mais substancial houver nos currículos, que possam propiciar uma prática e uma consciência diferenciada com vistas à cidadania e à emancipação através dos conteúdos e na relação que se estabelece entre o educador e o educando, bem como a gestão deste espaço de aprendizagem.

Sem a participação dos profissionais da escola e outros interessados no processo de mudança será muito difícil que as mudanças venham a atender aos interesses das populações que, por força da condição de subalternidade econômica, em nossa sociedade, acabam alijadas dos poderes político e decisório. Conforme Paro (2000, p. 76), nessa conjuntura, “[...] o político antepõe-se sobre o administrativo no dia a dia da escola pública”.

As técnicas estabelecidas guardam uma estreita dependência das implicações políticas. O artifício técnico, metodicamente desconhecido pela maioria dos responsáveis por políticas públicas em educação refere-se à própria natureza do ato educativo, de como o estudante se acomoda e apreende a cultura. A aprendizagem e a apropriação da cultura pelo educando estabelece uma prática política no modo/forma em que amplia/intensifica os grupos sociais que a ela têm ingresso para se colocarem em posição desvantajosa diante dos grupos que lhes são antagônicos.

As camadas populares que utilizam o espaço público, mais precisamente a escola pública, exigem cada vez mais preocupações em torno da gestão desse espaço, ou seja, buscam, embora não transpareça na prática, maiores demandas. Por isso, torna-se imperativo caminhar em virtude das necessidades para uma gestão democrática, pois a sociedade, em torno da problemática sociocultural e econômica vigente, decreta um espaço com mais

reflexão e uma importação maior de consciência humana. Mas com todas as decorrências políticas em torno da gestão e seus prepostos, como desdobrar essa tarefa?

Pensando em uma educação emancipadora e o desafio que ela requer, entendemos a possibilidade de colocar o gestor com perfil de educador social no espaço social que é a escola, na função de transformador/possibilitador desse espaço. Nessa perspectiva, há uma luta desigual. Se por um lado há um sujeito histórico de direitos, precisando de uma sociedade mais justa, igualmente precisa de uma escola que tenha um projeto pedagógico que vá ao encontro dessas necessidades, portanto carece mais do que nunca que a escola e seus profissionais se engajem nesta luta. Com vistas à promoção desse sujeito, necessário se torna desfazer a ideologia do fracasso e buscar uma responsabilização política para não submergir. Já por outro lado, há políticas públicas educacionais que vêm de encontro a esses interesses. Como reforça Silva (1998, p. 26), a “Onda do entusiasmo surge num lampejo de consciência, mas se esborracha nas amarguras do cotidiano”. Essa é a política educacional entremeadada à prática da cotidianidade na escola que o gestor precisa contornar e sobrepujar para proporcionar outra forma de convivência com seus pares.

Há um círculo vicioso que, segundo Silva (1998, p. 24), “[...] viceja e se revigora a cada tempo. Redundam diretrizes pretensamente inovadoras...”. Esse círculo vicioso da política educacional e a atuação forte do Estado ditatorial fazem, por vezes, oposição a muitas práticas ou demandas de transformação no espaço decisório da escola, no seu custeio/financiamento e em atitudes que promovem o poder sem medidas por conta da burocratização, truncando muitas ações dos gestores, dos profissionais da educação e concomitantemente da comunidade do entorno para a qual a escola precisa fazer sentido.

Os gestores pesquisados demonstram, a maioria, na ênfase de suas respostas, uma preocupação intensa com o social, com a comunidade onde a escola está inserida. Como práticas sociais, podemos compreender as ações que sugerem lutas internas/intensas, pois o gestor como subordinado do Estado movimenta-se como pode, como consegue, na tentativa de um trabalho coletivo, já que preposto do poder público encontra barreiras a transpor, tais como: situações de conflitos, desigualdades sociais e situações de fragilidades diante de um poder posto para atender alguns em detrimento dos demais membros de tal comunidade.

Dessa forma, destacamos o Gestor 2, que dá sentido à transposição das barreiras para interagir com a comunidade e isso leva para a questão do gestor talvez como intelectual orgânico, que se forma na comunidade, que conhece o mundo no qual interage.

[...] é uma coisa que eu sempre defendo, no meu caso, eu estou aqui há 25 anos, no que eu levo vantagem, que talvez outros que vieram em termos de

humano eu estou falando aqui, em termos de família eu tenho a confiança da família, então eu posso ajudar, talvez nem tanto em cima pedagogicamente, mas falando socialmente (Gestor 2).

Nesse sentido, há que se voltar a percepção para atitudes e compromissos, responsabilidades e encaminhamentos levando em conta a necessidade na construção, na/a interação da cultura, nos anseios de um povo, que é a comunidade na qual a escola está inserida. Constitui essa a forma que o gestor, para conduzi-la com o mínimo de qualidade e que seja compatível com os fins educacionais precisa promover. Então, baseados nos depoimentos dos gestores com perfil de educador social, e vale dizer que a educação escolar permite que estes se debrucem sob a perspectiva social. Encontramos nas palavras desses sujeitos uma forma de conectar-se com o outro, com a sociedade, com os que dela carecem e vivenciam ao mesmo tempo uma possibilidade de realização profissional, que é condição *sine qua non* para sentirem-se estimados/valorizados em sua prática docente de/na gestão.

Como nos incita Paro (2000, p. 123), “A sociedade parece rir-se diante de quem ousa colocar seu ideal social acima dos próprios interesses pessoais de simplesmente levar vantagem, ganhar mais e projetar-se frente aos demais”. Esses profissionais por vezes se frustram frente ao descaso recorrente do Estado, ante a precariedade da escola frente à desolação e impotência para concretizar aquilo que creem ser sua inclinação. Esse é o sentimento que experimentam muitos gestores.

Novamente buscamos a prática cotidiana do Gestor 2, indicando ser ele, neste caso em particular, um fomentador de prática social. Isso afirmamos quando esse sujeito transforma o processo efetivamente da relação escola/alunos/comunidade, desenvolvendo e fortalecendo a consciência da cidadania com/nesta comunidade, promovendo uma articulação baseada na confiança e troca de sentidos, realizando sua função, convertendo/modificando a realidade, aquela vigente em nosso espaço escolar de tantas prioridades sociais. E demonstra isso quando pronuncia

Se a gente pegar o nosso bairro mais complicado nos índices de desenvolvimento humano. Então se o gestor hoje não tiver este perfil de conhecer a família de conhecer o seu aluno, conhecer seu professor, porque nos trabalhamos com as mais diversas formas de vida, com os mais diferentes tipos de alunos, então nós temos que ter este tipo de conhecimento, se nos não tivermos, se nós não conhecermos a comunidade, a gente não consegue fazer um bom trabalho, você pode se tornar o diretor que simplesmente chega na escola, dá o seu recado e vai para casa. E talvez seja o tempo que eu estou de 11 anos, talvez eu não tenha conseguido muito na parte técnica vamos dizer assim, física, mas eu me orgulho de ter recuperado gente aqui dentro; de tirar gente e trazer para vida social; filhos que as mães tinham perdido e você conseguir recuperar; filhos que estavam

no mundo do crime e a gente conseguir trazer de volta, e hoje nós temos alunos que são engenheiros, meninas que estavam na prostituição e a gente conseguiu..., são trabalhos que a gente procura não divulgar tanto, mas a gente levou para dentro da universidade, então a gente tem que muitas vezes esquecer a parte pedagógica e partir mais para o humana principalmente na nossa comunidade (Gestor 2).

Quanto ao Gestor 1, também identificamos em suas ações práticas sociais quando requisita o grupo para realizar a gestão da sua unidade escolar. Sabemos de antemão que dificilmente terá a totalidade do grupo, da sua comunidade, muito menos o apoio do órgão que o nomeou, mas sendo ele um mediador por natureza, tendo mesmo que com todas as dificuldades cumprir pelo menos em parte o que se propõe ao expor que

Incita procurar o grupo. Você não faz nada sozinha, não pode esquecer-se disso. Se a escola anda bem é porque você tem uma equipe que te dá suporte. Tu tem pais que dão suporte, não é o gestor em si. Não faz muita diferença embora se diz faz né?! Você está na coordenação mais direta, mas, sem uma equipe por traz, nada funciona. Você tem que buscar o coletivo, nem sempre aquilo que você pensa é o que a escola necessita (Gestor 1).

Uma gestão colegiada ainda é uma utopia na educação escolar brasileira, pois ela vem permeada de muitos arranjos no tocante às organizações desse colegiado. Dessa forma de gerir o espaço e sobre esse tema ainda há poucas contribuições no sentido de realizá-la com êxito e na prática. Mesmo conjecturando ou advogando a vivência de um colegiado escolar, (entre os usuários da escola) até um conselho de escola-comunidade bem arquitetado, Paro (2011, p. 61) faz algumas observações importantes, como as dificuldades para estabelecer esses conselhos escolares de forma dinâmica e participativa e não apenas representativa,

[...] para promoverem a democratização da escola tem sido precisamente o fato de que, por mais deliberativo que seja, ele nunca é diretivo, cabendo essa incumbência ao diretor escolar que, como responsável último pela instituição, se vê obrigado a atender, em primeiro lugar, aos interesses do Estado (PARO, 2011, p. 61).

Como soe a realidade de nossas escolas, salvo exceções, mas aqui nos reportando à Santa Catarina, há uma celeuma no tocante às deliberações do conselho de escola e do trabalho em/com grupo da escola, pois que conflitam com as deliberações dos “escalões superiores do sistema”. E comumente é a este que o gestor se vê sujeito a acatar/deliberar, por vezes caindo por terra a vontade coletiva (PARO, 2011, p. 61).

Como se fosse uma norma, a organização da escola está de certa forma aparelhada para que o gestor seja sempre cotado a ser o emissário do Estado na escola, condição histórica e de contexto social. Dando-lhe o Estado toda a condição de autoridade, mas nenhum poder,

como propõe Paro (2011, p. 62), “[...] é capaz de fazer obedecer à vontade do Estado, de quem é representante legal, mas não tem poder de fazer valer a própria vontade, se esta é contrária à do Estado”, mesmo estando compatível com o desejo do colegiado ou da escola a gerir.

Retornando às ações do Gestor 2, que insistimos em retratar por caracterizar dentro do quadro do educador social algumas de suas atividades, identificamos que este procura caminhos pelo livre-arbítrio e a convivência, e a prática social vem colocar o sujeito consciente de seu trabalho junto aos demais membros da escola e sua comunidade. Nesse sentido, Severino destaca que, para/na transformação social

[...] ser eminentemente prático, o homem tem sua existência definida como um contínuo devir histórico, ao longo do qual vai construindo seu modo de ser, mediante sua prática. Essa prática coloca-se em relação com a natureza, mediante as atividades do trabalho, em relação com seus semelhantes, mediante os processos de sociabilidade, em relação com sua própria subjetividade, mediante sua vivência de cultura simbólica. Mas a prática dos homens não é uma prática mecânica, transitiva, como o é a dos demais seres naturais, ela é uma prática intencionalizada, marcada que é por um sentido, vinculado a objetivos e fins, historicamente colocados (SEVERINO, 2006, p. 14).

Essa prática intencionalizada que marca uma definição de gestão, que neste caso é promotora de sentidos, destaca o Gestor 2 que

[...] em termos de perfil a pessoa tem que ser humana, tem que conhecer um pouco de Leis de direitos humanos, tem que ter um bom trânsito com autoridades; se não tiver você não consegue, né, tem que conhecer o Estatuto da Criança; você tem que conhecer Maria da Penha; você tem que conhecer e saber identificar um aluno, os sentimentos dele; se é um fato que está acontecendo dentro de casa; se é uma discriminação dentro de casa; se está acontecendo dentro de casa o problema é enfim... nós temos que ter conhecimento destas coisas (Gestor 2).

Como estamos imersos em uma sociedade por demais entrincheirada pela problemática sociocultural e econômica, emerge a necessidade de que as pessoas pertencentes às classes menos favorecidas economicamente e que frequentam as escolas públicas, vítimas de exclusão social, discriminação, impossibilidade de uma vida digna que comprometem sua participação tenham condições mais igualitárias. De um modo geral, a própria família em razão das condições adversas e contexto histórico característico de uma sociedade neoliberal, que promove uma impiedosa e injusta sociedade marcada pela barbárie cometida diariamente e num combate efervescente contra os filhos dos trabalhadores dentro e fora da escola. Nessas condições argumenta-se: o que esperar? Como afirma o Gestor 2 “[...] *se está acontecendo*

dentro de casa o problema é enfim...” ficam as reticências de tudo quanto perpassa o espaço escola, família, sociedade, pois tudo está inter-relacionado. Então nos questionamos, o que a escola pública e seus gestores e profissionais, sob a égide do educador social, têm a ver com isso? O que todos nós haveremos de ter com isso?

Nas miríades de responsabilidades que cabem ao gestor, na avalanche do tafetismo, do torvelino de rotinas e de papéis que burocratizam essa função, é possível encontrar espaço para alternativas educacionais que proporcionem estratégias possíveis ao atendimento das camadas populares, dos filhos dos trabalhadores que frequentam a escola pública? Isso alguns de nossos entrevistados revelaram, essa possibilidade, ou seja, relacionaram preocupações que perpassam/transversam o seu trabalho de coordenador/gestor, que fazem a interlocução com o conjunto de sujeitos sociais, seus alunos, pais, comunidade e os profissionais da escola. Esses gestores são desafiados a compreender as deliberações que acedem uma realidade globalizada distinta pela desigualdade e exclusão na conjuntura social, econômica, cultural e educacional, eclodindo as determinações do famigerado e sedutor mercado capitalista do mundo globalizado para, doravante, num trabalho com a coletividade, edificar alternativas sociais de maneira justa e igualitária para todos.

Trazemos o depoimento do Gestor 3 que confirma essa prática docente posta na escola e nas ações desencadeadas no seu cotidiano de trabalho:

Eu ligo para o CRAS, eu ligo para o Psicossocial, eu ligo para o Posto de Saúde”. [...] Porque eu não posso trabalhar só com o lado pedagógico, sabendo que a criança está com dor de dente; que não foi alimentada e eu também entendo que eu não posso só pensar na questão do alimento; no bolsa família; porque também tem o lado pedagógico (Gestor 3).

Na tentativa de compreender e decodificar a realidade para talvez reelaborar, interagir, o gestor que tem o perfil de educador social enfrenta sem pieguismo muitas incumbências que não são de sua responsabilização. Isso porque o poder público se exime da resolução de problemas dessa natureza que comprometem tanto a escola e o trabalho do gestor quanto dos professores que trabalham na escola. Entendemos que são determinantes sociais que geram demandas de políticas sociais públicas que não vêm sendo cumpridas pelas esferas estatais, comprometendo a saúde, a integridade dos educandos, condições adversas que também são enfrentadas pela comunidade, pois se trata de uma população em desvantagem socioeconômica, o que torna excessiva a carga para tantos desafios, quais sejam: se o gestor atende ao chamado, aos apelos dos usuários da escola; se há compreensão de que a atividade fim da escola é a que deve determinar quais caminhos que esta deve percorrer para

vir ao encontro desses sujeitos e da comunidade, que é o centro de toda movimentação escolar; se esse gestor e os profissionais da escola precisam ser sensíveis para interagir, pois a forma como vem se dando o atendimento torna visível nas/as ações se esses facilitam ou comprometem a participação em suas atividades e nas decisões que aí se tomam.

O comprometimento do gestor com o seu público e na sua função é percebido em resposta às necessidades cotidianas da realidade da escola, da sociedade, do Estado, da comunidade, dos educandos e dos colegas professores, o que requisita trabalho, conhecimento, atitudes, competência, qualidade no que faz, situação circunstancialmente atribuída para quem gesta o espaço escolar. Quando este sujeito se sente parte integrante, vinculado com a comunidade em que serve e interage, ele se aproxima do perfil que perseguimos, a exemplo do Gestor 3 quando, em sua fala, declara:

As crianças que estão agora dentro da nossa escola, a nossa realidade da nossa comunidade que nós estamos agora. Eu venho do bairro do Coral, lá do Jardim Cepar, mas eu tenho que viver aqui nessa comunidade, eu não posso vivenciar o bairro Coral, eu tenho que viver o Santa Monica. É o que eu estou fazendo nesse momento. Então o gestor que não faz isso ele não consegue trabalhar. Ele tem que vivenciar essa realidade aqui. Ir na residência, tem que ir! Tem que bater na porta, só o uso do telefone não me contenta. As pessoas também veem aqui. Agente faz uma parceria muito grande com a policia, tem algumas coisas da policia que me incomoda muito! Então se esse gestor não tiver essa visão do social das pessoas, do centro comunitário, do posto de saúde, do CRAS, sem esse lado do viés político, você cria uma raiz aqui na tua cadeira e não trabalha. Então esse é o foco de gestor atual (Gestor 3).

Pode-se dizer que todo esse envolvimento implica ter ciência/informação e a ação (a teoria x prática) sobre os sujeitos com quem a escola lida, em situações tanto de normalidade quanto conflituosas, pois isso se faz necessário diariamente. Mesmo que este gestor não possua formação em educação social, não tenha sido formado para ser educador social, nos reportamos às palavras de Diaz (2006), que entende a educação social como processo que ocorre em todas as esferas, níveis e tempo, ou seja, é uma educação por toda a vida. E esses gestores, mesmo sem uma formação específica, possuem o perfil de educador social, se adéquam à pedagogia social proposta pelo autor em questão.

Como conceitua a pedagogia social de forma mais geral, Diaz faz referência

[...] à ciência da educação social das pessoas e grupos, por um lado, e, por outro, como ajuda, a partir de uma vertente educativa, às necessidades humanas que convocam o trabalho social, assim como ao estudo da inadaptação social. O indivíduo socializa-se dentro e fora da instituição escolar e, por isso, a educação social deve efectuar-se em todos os contextos nos quais se desenvolve a vida do ser humano (DIAZ, 2006, p. 92).

Conforme o autor, não se define a pedagogia social somente na educação não-formal, para não torná-la reducionista, mas ela serve como conceito para todos os âmbitos da educação dos sujeitos, não importando o espaço em que esteja/se encontre.

Há muitos espaços de aprendizagem, mas a educação, por ocupar um lugar de destaque, porque a sociedade contemporânea adentra a escola com o fito de se apropriar da cultura historicamente construída e disseminada pela instituição escolar, ainda persevera no modelo hierarquizado totalmente em discordância e dicotômica com uma concepção democrática de prática pedagógica, porque não logram êxito os objetivos de formação de personalidades “humano-históricas” na mesma medida do “desenvolvimento histórico - cultural da sociedade” (PARO, 2011, p. 33).

Em nossas leituras dos dados coletados para a pesquisa, enfatizamos algumas práticas de gestores entrevistados que se propõem, apesar de toda a conjuntura, a uma prática de gestão diferenciada. Conforme essa percepção, se faz necessário ensinar a ser e a conviver com os outros sujeitos, “[...] aprender a ser com os outros e a viver juntos em comunidade”. Com essa proposta de convivência como um dos fins da educação social de que se utilizam esses gestores, e como “[...] contributo para que o indivíduo se integre no meio social que o envolve, mas com capacidade crítica para o melhorar e o transformar” (DIAZ, 2006, p. 92). Nesse sentido, situamos a fala do Gestor 4 ao caracterizar a gestão como

[...] um trabalho realmente de acompanhar. E fora isso eu acompanho também os alunos na comunidade, eu sou muito presente, faço visitas, vou na casa dos alunos, converso com os pais, muitas vezes não converso sobre assunto de escola, converso outras coisas de particular deles, que eles queiram contar, alguma coisa que acontece pelo bairro eu sempre fico sabendo. Na comunidade eu tenho mais contato com o morro grande, que é meu maior foco, mas também tenho contato com os outros bairros, eu tenho uma clientela menor desses outros bairros aqui na escola, mas eu também acompanho (Gestor 4).

Observamos que esta é uma forma de construir alternativas sociais de caráter solidário, de confiança, de estabelecimento de vínculos, de acompanhamento prático, de fraternidade, e que existem muitas coisas a serem realizadas para que a escola se torne um lugar de esperanças, de utopias possíveis. Em nossa pesquisa, identificamos que alguns ousam, alguns tentam, se logram êxito o tempo dirá e seus sujeitos ao longo da história confirmarão.

Considerando as múltiplas características do gestor que orchestra essa escola pública, suas funções, seus intentos, as Leis que regulamentam esse espaço que deveria ser democrático conforme preconiza nos seus regimentos, isso sedimentou nossas observações e

especulações. Diante de todo esse aparato e falando de democracia e participação, as direções escolares declaram que são receptivas à presença da comunidade escolar, especialmente quando em atividades que, de alguma forma, são dirigidas pela escola. Sabemos de antemão que ainda é tímida, limitada e mítica essa participação. Contudo, uma vez que está presente em todos os discursos, resta saber de que tipo de participação e de atividades comunitárias esses diretores estão falando e realizando de fato. Na perspectiva do gestor com perfil de educador social que foi o mote de nossas análises, como “*flor que rompe o asfalto*” (ANDRADE, 1978, p. 14), compusemos o perfil dos sujeitos que participaram de nossa pesquisa como elementos fundamentais diante de suas práticas, procedimentos e atitudes no espaço da escola que lhes cabe gerir.

O Gestor A, conforme suas declarações durante a entrevista que realizamos, desenvolve seu trabalho dividindo as responsabilidades da gestão com seus pares - profissionais da escola - e concomitantemente com a comunidade, o que consubstancia o substrato de um processo de democratização das relações na escola. Esse foi o traço marcante deste gestor segundo nossas observações durante a pesquisa.

O gestor B encontra-se imbricado com os professores, trabalhadores e usuários da escola. É importante ter presente a relevância desse sujeito nesta comunidade, pois suas ações propõem mesmo o educador social, na medida em que sai da sua zona de conforto e vai para a de confronto, que são os desafios de gerir a escola. Nesse processo, acaba vivenciando as problemáticas que emergem no seu cotidiano em relação aos problemas sociais enfrentados com os seus alunos, num diálogo constante com os pais para tê-los e confirmá-los como sujeitos de direito, procurando afastar o fantasma da exclusão social, econômica e cultural que se faz presente no contexto onde se encontra. Dessa forma, procura servir como instrumento para o atendimento das necessidades da maioria, quando se nega a servir aos interesses de grupos minoritários, detentores do poder econômico e político. Encontramos nesse sujeito o perfil de educador social por meio de suas ações e do diálogo travado em nossa entrevista.

O Gestor C demonstra a importância que dá a sua formação, conseqüentemente é um sujeito preocupado com as atividades meio e fim a qual nos reportamos em nossa dissertação. Seu diferencial se constitui nesta categoria. Além de trazer consigo muito presente a questão da partilha do poder, a participação na tomada de decisão e a valorização constante do grupo de profissionais da escola, seus professores, administradores, aspecto que ficou latente em nossa entrevista. Se sua formação está calcada na Educação Especial, isso pode indicar seu posicionamento diante das ações e dos sujeitos. Sua atenção está voltada para os alunos muito fortemente, é uma posição antagônica aos interesses dos grupos dominantes, e, ao nosso

entender, preocupar-se com os sujeitos em detrimento ao burocrático constitui um indício de educador social.

Quanto ao Gestor D, percebemos que a sua formação repercute, influenciando sobremaneira nos projetos que elegeu como prioritários, incentivando os alunos a organizarem bandas/fanfarras, danças, artesanato. Por conta dessa influência, a escola se destaca dentre as demais nessas atividades, o que constituiu quesito básico para concluirmos que a formação do gestor, nesse caso, e seu poder de influência, contribuem para a opção das atividades realizadas na escola. E também com esse sujeito encontramos possibilidades de práticas democráticas de gestão, pois se aproxima muito da comunidade, visita os familiares dos alunos, discute com eles questões sobre disciplina, situação de vulnerabilidade social. Para constar, o bairro no qual a escola em que este gestor exerce suas funções está situada em um bairro constituído de camadas sociais menos favorecidas economicamente. As ações desse gestor favorecem o diálogo e a construção da humanidade do educando, estabelecendo laços de confiança, práticas que também nos permitem identificar nesse Gestor um perfil de educador social.

Delineado o perfil que concretiza tanto nossa busca quanto as possibilidades aventadas nesta dissertação, o momento seguinte se constitui pelas considerações finais decorrentes das pesquisas, estudos, reflexões e análises efetuadas e consubstanciadas nesta dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma flor nasceu na rua! / Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego. / Uma flor ainda desbotada / ilude a polícia, rompe o asfalto. / Façam completo silêncio, paralise os negócios, / garanto que uma flor nasceu. / Sua cor não se percebe. / Suas pétalas não se abrem. / Seu nome não está nos livros. / É feia. Mas é realmente uma flor. / Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde / e lentamente passo a mão nessa forma insegura. / Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se. / Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico. / É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, 1978)

Esta pesquisa desde a sua gênese teve o propósito de analisar a gestão escolar de forma crítica e investigativa, principalmente as relações que permeiam questões políticas pedagógicas, econômicas, culturais, sociais no espaço educacional, observando a função do gestor sob a perspectiva do educador social nas escolas públicas catarinenses. Com esse grau de responsabilidade, a materialização de uma gestão escolar de cunho democrático solicita competência cognitiva, afetiva, ética, mas não menos importante carece estar respaldada na interiorização de valores, hábitos e conhecimentos daqueles que participam do processo escolar.

Ao longo de nossos estudos, compreendemos as transformações sofridas nas políticas educacionais, nos processos desenvolvidos no interior da escola, nas relações, nem sempre com a pretensão de como a gestão escolar deve ser, mas sob a possibilidade de vir a ser, como é possível operar diante das mudanças que a determinam.

Fazendo esforços para interpretar a realidade, adotamos como tema central de nossa investigação a gestão escolar e o educador social no sentido de efetuarmos uma análise para além das práticas pedagógicas nas escolas públicas de Lages. A opção por essa temática se deu em virtude do contexto social que ora se desenha e (re)desenha conforme as demandas sociais, econômicas, culturais e por consequência educacionais, que exigem cada vez mais da gestão da escola. Para atender a essas necessidades, o gestor escolar carece apropriar-se de componentes históricos que contribuam para que a prática educativa possa de maneira qualitativa atender às aceleradas mudanças decorrentes das transformações ocorridas em todas as esferas da sociedade moderna, tecnológica, para uma educação com vistas à emancipação dos sujeitos usuários da escola.

Compreendendo que nesse movimento de compasso e descompasso com vínculos vigorosos com a política monetária, forjando um ideário neoliberal com raízes profundas no

capitalismo, capaz de açambarcar todos os projetos societários, articulando e direcionando as diretrizes da educação, o gestor, na envergadura do cargo, precisa constantemente lidar com conflitos, com o poder que se institui através das Leis, do próprio Estado, com os contornos que o cargo político lhe impõe.

A gestão, em especial quando o gestor é nomeado, dimana de um processo também político e diminui fortemente a possibilidade de deslindar-se e volver-se para outro extremo, o da participação, da decisão em grupo, promovendo mudanças no interior da escola. Então, o que resta a esse preposto do órgão central do Estado que vive e dirige o espaço da escola, e acaba por alinhar-se aos preceitos neoliberais da política que vige em nossa sociedade? Se o poder se concentra, o Estado faz exigências, muito pouco espaço sobra para a participação e também de discussão por parte dos usuários na escola, pois no cotidiano os poderes deliberativos ditam as regras sem sopesar o contexto social desta. Isso resulta no desrespeito aos Projetos Político Pedagógicos que são, na maioria das vezes, constituídos pelo grupo (ou parte do grupo escolar – pais, alunos e comunidade). Isso oportuniza a instalação de um poder verticalizado, impossibilitando a autonomia e a emancipação, tanto de quem administra, como daqueles usuários frequentadores da escola.

Sendo essa a senda percorrida pelo gestor na contemporaneidade, igualmente o é de todos os participantes da escola, sejam eles profissionais que trabalham, como dos demais sujeitos, alunos, pais e a comunidade, como tornar-se um mediador, como vivenciar outra conjuntura se o contexto que vive torna-o um fazedor burocrata voltado para questões diárias, sem espaço para reflexão, de autonomia administrativa, pedagógica e de recursos? Como romper ou articular esse contexto para ser um educador social, propiciando um espaço democrático e se voltar para os sujeitos, seus anseios e entender de fato o que precisa a escola para se tornar um lugar de esperança para quem a frequenta e dela necessita?

Se o gestor labuta sob a condicionalidade do Estado; se a escola por consequência vive uma crise de paradigmas sem precedentes; se nas políticas públicas a forma de ver a escola ainda é sob o prisma mercantil, a sociedade caminha em situação semelhante e há pressões fortes de muitos lados fortalecendo a manutenção do sistema, essa sociedade e a escola necessitam ser repensadas. Se esta tem como parâmetro o ser humano, decreta-se superação e ruptura com essa lógica desumanizadora que o sistema neoliberal e hegemonia capitalista materializa dia após dia, impossibilitando movimentos autônomos e emancipatórios, essa articulação exaustiva do mercado que vige na contemporaneidade, originando egocentrismo, personalismo e competitividade avassaladora em seus fundantes.

Por isso torna-se tão difícil promover as transformações econômico-sociais, ético-políticas, culturais e educacionais que permeiam as políticas públicas dimanadas do Estado e estabelecidas no cotidiano escolar. Especificamente para a gestão escolar, quando forja um ideal que vai ao encontro dos anseios de emancipação, autonomia e um projeto de sociedade justa ao qual, nesta dissertação, ancorados nos autores, nas suas obras, na pesquisa empírica, procuramos fazer essa interlocução com muitos sujeitos que nos possibilitaram através da reflexão-ação fazer a contra hegemonia por meio de uma proposta ousada: se existe a possibilidade de o gestor escolar de uma escola pública ter um perfil de educador social?

No processo educacional, cabe-nos destacar que as propostas neoliberais rompem com os padrões societários, vinculando a educação formal pública aos interesses do capital e, deste modo, impossibilitam a construção de uma educação cidadã, democrática e de qualidade para todos os seus sujeitos.

Isso é como se tivéssemos um destino traçado sob a ação mercantilista de obedecer como se fosse um processo naturalizado, a partir do qual somos levados a essa desmobilização social. Configura-se uma cidadania interrompida pela neutralidade, esse desinteresse que campeia os organismos sociais e os indivíduos que agem neles, principalmente aqueles que “poderiam” transformar a prática do comportamento social historicamente construído, mas engolidos por uma lógica hegemônica do mercado e do consumismo parecem não ter forças para se deslindar.

A escola está inserida nesse processo avassalador e o seu gestor encontra-se nela envolvido. Mas, apesar de toda a barreira (inter)posta que se forma no entorno das ações que dele irrompem, busca o caráter mediador articulatório e isso caracteriza uma inovação na medida em que brotam nas relações cotidianas situações de conflito, oposição, indiferença e reatividade por parte dos profissionais da escola, como em toda a comunidade usuária do espaço, situações para as quais o gestor busca soluções. Nem sempre alcança êxito, mas na constância de suas ações rompe pouco e pouco a redoma (pelo menos em nossas observações durante as entrevistas e no material analisado). Foi nesses momentos que nos deparamos com a gestão democrática cintilando, caminhando num porvir para um gestor com o perfil do educador social.

Quando nos deparamos uma gestão preocupada não só com desdobramentos das atividades escolares, que vai além, por ser um sujeito que desenvolve seu trabalho por vinte e cinco anos em um mesmo espaço, em meio a mesma comunidade, conhece os alunos, os pais desses alunos, interage, tem a confiança destes a ponto de buscarem auxílio em questões que extrapolam o espaço escolar (casos como alcoolismo, drogadição, prostituição), requerendo

apoio para trazer seus filhos de volta à escola. Exemplos dessa natureza perpassam as tarefas do gestor escolar e com as quais tivemos oportunidade de nos aproximar pelas entrevistas. Não há como negar de que se trata de um profissional que não se limitou apenas a realizar seu trabalho conforme as demandas a ele conferidas da rotina escolar, mas se preocupou em voltar-se para os sujeitos, seus educandos, que se encontram em situação de desvantagem social, especialmente aqueles oriundos dos bairros onde as escolas estão situadas. Ter a capacidade de analisar e interpretar a realidade local por meio de leitura de mundo, e na sua sensibilidade como ser humano olhar para outro ser humano e tomar a decisão, movimentar circunstâncias, propor ações para amenizar os problemas não está escrito nas normas, nem nos documentos que essas ações precisam ser realizadas, mas quando temos a frente alguém que é capaz de (re)articular e se sobrepor à conjuntura, conhecendo os fatores de produção e reprodução de situações que tanto comprometem a reinserção destes sujeitos na ambiência da escola, entendemos que somente o gestor com a perspectiva do educador social percebe a necessidade de trilhar esses caminhos para a construção de uma sociedade civil e política mais igualitária e menos injusta.

Outro fator que nos ensejou perceber ações de educador social recai exatamente no mote de nossas pesquisas, a participação do grupo dos profissionais da escola nas ações integradas com a gestão escolar, nas atividades que envolvem o burocrático, na divisão do trabalho no interior da escola quando o gestor se pronuncia dizendo que não faz nada sozinho, que sem o seu grupo para dar suporte as atividades seriam dificultadas. Isso demonstra consciência coletiva. Quanto à participação na tomada de decisões nas ações efetivas da escola, ainda se constitui utopia, mas não quer dizer que não possa vir a ser, conforme pudemos observar nos estudos de Paro (2000) o que pode confirmar nossas análises. Nesse contexto de condições concretas que acontecem na escola, essas apontam para a exequibilidade (na medida do possível), assinalam a considerar a formação para a cidadania nas questões que envolvam para além dos direitos e deveres, para a edificação de conquista social.

Quando Drummond escreveu o poema *Flor e a náusea* (ANDRADE, 1978), estava-se diante do caos das guerras, dos acordos multinacionais, da ascensão do capitalismo e ele conseguiu encontrar um fio de esperança, uma pequena flor nascendo em meio àquela desordem. Ao pensar na possibilidade de encontrar ou elaborar um perfil de educador social para o gestor escolar, é como se plantássemos em meio a tantos percalços da escola pública uma possibilidade de flor, uma que simbolizasse a urgência de transformação.

A investigação que determinou essa temática teve como nascedouro o afastar-se da aparência ilusória da gestão que vivenciam muitas escolas públicas para a transposição de sentidos, pois o mundo das exterioridades fabricadas em geral e desencadeadas pelas condições históricas dos sujeitos submergidos em distintos processos, submetidos que são pelo sistema que tenta a todo custo manter a falta de consciência para lograr êxito, tornam o processo educacional enfraquecido, numa decadência contínua, tirando a virtude da esperança de quem opera e se utiliza da escola. Essa instintividade mecânica começa a não fazer sentido à cotidianidade, tudo do mesmo modo, começa um sentimento de impotência, como se não pudesse mudar.

No trabalho de campo que norteou a pesquisa empírica, na síntese e análise da coleta de dados encontramos os elementos que nos auxiliaram na compreensão do fenômeno em estudo, exatamente no *locus* onde ele sucede. Tendo como norte nosso objeto de pesquisa, a gestão escolar democrática e participativa, observando e considerando a possibilidade do gestor da escola pública ter um perfil social, encetamos nossa busca e a escola foi para onde voltamos nossas percepções, esse perfil profissiográfico do gestor escolar presente na contemporaneidade que, na sua ação cotidiana, pode demonstrar a construção saindo do plano das ideias e indo para a prática como o conceito de educador social requisita.

Na determinação de nossos estudos, para compreender a gestão escolar e deslindar como se dá a participação da comunidade, como ela tem se vinculado ao processo dentro e/na escola, seu desempenho, seu encadeamento, em que medida a escola abre frentes para que isso aconteça na prática fomos em busca do referencial teórico e documental que se tornou o alicerce necessário à compreensão desse contexto.

O tipo de exame que elegemos como métodos e instrumentos utilizados na pesquisa a caracterizam como bibliográfica, documental e empírica. Apresentamos algumas faces do que é a realidade no contexto investigativo e trouxemos as considerações sobre a importância da pesquisa em educação, numa perspectiva epistemológica histórico-crítica que deu base e instrumentalizou o trabalho de coleta e tratamento de dados e suas interpretações, o que nos levou à decomposição do todo para depois reconstruí-lo sob uma perspectiva diferenciada que nos permitiu atender aos objetivos propostos para a pesquisa.

Imprescindível se torna a ação da escola e seu gestor no centro das ações desencadeadas com o sentido de perceber-se e perceber o outro como sujeito e possibilidade de *descoisificar* as ações desse sujeito, pois nosso cotidiano precisa representar mais do que simples “coisas”, precisa ter um sentido a mais de sensibilidade, de agir para transformar, é isso que buscamos na leitura dos dados que nos foram proporcionados nas entrevistas, com o

intuito de observar as entrelinhas nas falas dos sujeitos da pesquisa, pois que se torna primordial a subjetividade nas ações do gestor em determinada etapa histórica com o fito de alavancar a transformação, o móvel da realidade.

O histórico da gestão no Brasil, num recorte temporal de 1970 do século XX até a contemporaneidade do século XXI, possibilitou-nos contemplar e compreender a trajetória educacional das políticas públicas estabelecidas ao longo do processo, entendendo os meandros políticos, econômicos, culturais e sociais que engendram o espaço escolar influenciando todos os seus sujeitos, e que as situações das escolas catarinenses não ficaram hígdas a todo esse contexto, pois igualmente mergulhadas na hegemonia econômica e política, principalmente por terem seus gestores na provisão do cargo a indicação política e que ficam atrelados a toda e qualquer influência que daí decorre. Os gestores entrevistados, buscam formas na construção de novos valores apesar de toda essa conjuntura, na participação de coletivos (tímidos) na escola, na sua perseverança e na construção de cidadãos conscientes da necessidade da ética e da participação, conforme proposições de Gohn (2007).

Na realização desse estudo e conjuntamente aos resultados da pesquisa de campo, das expectativas que transitavam no plano das ideias, muitas se confirmaram, outras emergiram durante os estudos, constituindo uma descoberta e constatações intrigantes em relação às medidas democratizantes, mesmo os gestores sendo indicados politicamente, e que ainda conseguem fazer a diferença, na escola pública, em suas ações.

Na constituição do panorama educacional de gestão no Estado de Santa Catarina tentamos compreender as práticas de gestão articuladas nas escolas estaduais, trazendo a discussão e análise do documento que mobiliza ações e as balizam. Trata-se do estudo realizado pela OCDE (Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), sob encomenda do governo estadual catarinense. Esse documento nos ajudou a pensar que caminhos transita a gestão do Estado, contexto maior de nossa pesquisa, quando essa se proclama democrática, mas traz em seu bojo tantas questões conflitantes e antagônicas que contrariam o estandarte da democracia.

Os gestores, no desempenho de sua função administrativa, deparam-se constantemente com a coerção estatal tecida pelo governo central e a Secretaria de Estado da Educação. As determinações governamentais burocratizam o processo da gestão escolar, mas procuram ocultar sua dimensão política de intencionalidade, tão díspar e contrária à participação. Pois a falta de autonomia que granjeia a autoridade do gestor escolar é notória. Ponderando que, se esse é pretensamente dotado de autoridade, mas ao mesmo tempo tem vínculos fortes com a Lei a ser cumprida, torna-se impreterivelmente um preposto do Estado,

por submeter-se aos comandos dos “escalões superiores” que passam sobre a capacidade técnica de administrar com responsabilidade e competência. Sobretudo, não lhe dão recurso suficiente para alcançar o objetivo pretendido da escola. Isso, segundo Paro (2000, p. 11) “Significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras”.

Numa estratégia neoliberal de gestar a escola pública, os documentos e a avaliação que se faz da educação no Estado induzem a gestão e seus profissionais a essa prática de cunho capitalista, apostando na eficácia da qualidade total nas ações de gerenciamento do espaço público (a escola). Neste painel, ditam normas, baixam decretos e mudam constantemente de conduta sem levar em conta os contextos escolares, sociais e econômicos das comunidades onde a escola está inserida. Então, diante do exposto, (re)desenha-se a motivação para buscar mudanças as quais acreditamos termos encontrado no interior das escolas pesquisadas, nas ações articuladas dos gestores no mister de tornar a prática escolar apropriada a uma prática escolar democrática, o que inclui professores, gestores e os demais profissionais da escola. Essa análise também pode ser sustentada pelos estudos de Paro (2011) sobre gestão escolar.

Essa ação é uma empreitada difícil e de alta complexidade, mas para transformar a estrutura da escola quando se sabe o horizonte que se deseja alcançar, este com certeza orienta as ações dos sujeitos envolvidos. Travar contato direto com a comunidade através de visitas, diálogo constante, sentir a realidade da comunidade, ter uma relação de cumplicidade com os seus problemas (não para resolvê-los, mas para compreendê-los e talvez propor ações), pois estes estão em relevo cotidianamente na sala de aula através dos alunos, enseja a possibilidade de desenvolver práticas democráticas de interação nas ações escolares. Isso requer sair de uma posição verticalizada de gestão escolar em relação à comunidade para uma posição de horizontalidade na integração entre escola, sujeitos, comunidade. São ações concretas com possibilidade de mudar o curso da história e promover a cidadania.

Se há o engajamento com a comunidade no interior da escola para que aconteça a participação nas decisões, Ferreira (2011, p. 38) considera que “[...] a necessidade de envolver na gestão todos os que trabalham na escola exige normas e práticas que promovam uma gestão participativa e uma cultura democrática”.

Em nossa pesquisa encontramos atitudes antidemocráticas, hierarquizadas, a gestão como espaço de poder e de disputas políticas. Mas, para nossa satisfação, também configuram-se ações de trocas, de respeito, interação, de humanidade, de preocupação com

seus pares, sejam eles professores, alunos e pais (comunidade). As primeiras leituras dos dados obtidos na pesquisa de campo nos conduziram a pensar a escola como um panorama no qual os gestores pareciam desenvolver ações quixotescas na tentativa de modificar a realidade burocratizada com a qual se deparam todos os dias, embrenhando-se em batalhas contra moinhos de vento. Contudo, o aprofundamento nas análises nos permitiu perceber que a escola não constitui um espaço ideal no qual o Estado propõe ações, elas são cumpridas e todos são felizes para sempre.

O que encontramos foi um espaço de ações possíveis de ir contra a hegemonia, a hierarquia, a fragilização, a verticalidade e a imposição. Os gestores pesquisados mostraram a possibilidade de envidar esforços para sair da estagnação proposta pelo Estado. E desenvolvem suas ações nesse sentido, indo contra a alienação, trazendo a comunidade para a escola e saindo da escola para a comunidade, para os problemas reais. A mudança de percepção que obtivemos nos permite comparar a gestão que conhecíamos com os moinhos de vento de Dom Quixote de la Mancha (CERVANTES, 1960) e que se transformam na pequena flor, feia, informe, mas flor, real, capaz de romper o asfalto e ser observada por Drummond (ANDRADE, 1978).

Com o desiderato de conceituar a gestão escolar na contemporaneidade, considerando-a sob o ponto de vista histórico, através da teoria vislumbramos a base para nossas reflexões a respeito da temática gestão democrática, que traz na sua essência a participação de todos os sujeitos envolvidos com a escola, sob o norte do gestor escolar. A gestão democrática escolar pronunciada na conjuntura da Constituição de 1988 prossegue sendo um desafio a ser consolidado, como propôs Schlesener (s./d.).

Na sua função de implementação de um projeto econômico e político o Estado vincula igualmente sua política educacional que tem como desiderato requisitar, amoldar seus indivíduos à produção e às condições sociais em tempo sociedade determinados, quando “[...]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” (SCHLESENER [s.d.], p. 4142).

Que formação de ser humano pode produzir essa política institucionalizada no bojo de nossa sociedade capitalista e que o Estado faz questão de reproduzir? Sendo assim, a gestão que se consolida em quase todo o espaço escolar brasileiro depende da natureza do Estado, dos arranjos e rearranjos políticos e do arcabouço de poder que se consolida em determinado contexto histórico no qual estamos imersos.

Nesse sentido, quando desconsidera uma dimensão mais abrangente de educação como composição de sujeitos históricos pela assimilação da “cultura em sua plenitude”, compreende-se que não sejam apenas conhecimentos, mas “[...] valores, crenças, filosofia, ciência, arte, direito, tecnologia, tudo enfim que constitui a produção histórica do homem, despreza o fim de formar a personalidade do educando em todas as dimensões, entre elas, a de sujeito” (PARO, 2011, p. 222). Dentro de um quadro teórico, sob a plataforma da gestão escolar em Santa Catarina, encontramos ações não na concretude, nem na inteireza, mas nos deparamos com gestores com perfil do educador social, com práticas possíveis coletadas em campo e que nos proporcionaram tais observações e reflexão em torno dessa figura que está à frente dos processos formativos e sente a necessidade de promover a participação da comunidade escolar, tendo como norte outro perfil, alinhado com um perfil cidadão, diferentemente do burocrata estatal assaz presente nas escolas públicas brasileiras.

Quando a escola tenta de modo tradicional a transmissão apenas do conhecimento, até por razão técnica, por fim não logra êxito e fracassa. Ao analisarmos a importância da estrutura da escola para a qualidade que seus frequentantes necessitam, contraria com a intrigante falta de mudança no decorrer dos tempos, nas suas ações, na sua estrutura, no seu currículo, pois a constância de uma organização de trabalho e da repartição desigual de poder afronta os ensaios tópicos de democratização de sua gestão. Por isso torna-se tão áspero e complexo compreender a enorme dificuldade de se administrar a escola com essa estrutura, e proceder de modo à interlocução para uma educação que forma sujeitos.

O homem histórico que constrói a sua própria humanidade, quando sobrepuja a condição natural, ele se faz sujeito intrínseco a sua própria composição como ser histórico. Mas isso só se dá mediante a sua convivência com outros seres humanos. Contudo, para que assim seja (além da condição de sujeito), há necessidade de que se resguarde ao mesmo tempo a condição de sujeito dos demais, o que torna importante compreender que a ação de um sujeito sobre outro pode dar-se de tal modo a preservar o direito de ambos. O que caracteriza, segundo Paro (2001, p. 10), uma “[...] sociedade moderna é a predominância das relações entre os indivíduos que são cidadãos”. É desta forma que a cidadania como composição de direitos e deveres constitui os fundantes de uma sociedade democrática.

Quando da realização das entrevistas com gestores pudemos identificar práticas e possibilidades de um gestor com perfil de educador social, pois apresentaram-se ações de compromisso com a comunidade escolar que nos levaram a admitir e reconhecer a formação de sujeitos participativos e críticos (em parte). Sendo assim, há a possibilidade que pode promover mudanças significativas no interior da escola e esparramá-la a sua comunidade,

propondo a construção de uma sociedade mais justa (mesmo em uma tão desigual quanto a nossa), mas tão sequiosa de mudança no contexto em que nos encontramos.

Embora os gestores participem de formações propostas pelo Estado em suas políticas públicas, as mesmas não conseguem dar conta do primordial que é lidar com toda a conjuntura que a sociedade requer. Nesse contexto, são seduzidos pelas táticas produtivistas de seus teóricos/teorias que se oferecem e coagem os seus administradores a porem-nas em prática. O que distancia cada vez mais os meios e os fins da educação com a finalidade de servir aos filhos dos trabalhadores, pois não corresponde à realidade social que o gestor enfrenta no seu cotidiano escolar.

Mais do que nunca se torna necessário buscar ferramentas para alcançar essa fortaleza necessária e aguerrida que o gestor assinala na sua prática. As formações propostas pelo Estado e as que a SEED vem propiciando aos gestores escolares não logram êxito, pois uma formação que leve em consideração o educador social como proposta de trabalho é antagônica ao modelo imposto pela sociedade do capital, do mercado e do lucro que vai submergindo à subjetividade dos sujeitos com os quais lidamos na escola. A sociedade humana da contemporaneidade vive às voltas com conflitos, defendendo interesses particularistas e sociais dentro do jogo econômico de seu tempo. Ela está sendo constituída historicamente com essa concepção, pois incorpora de forma bem intensa essa conjuntura e disso temos provas cotidianamente. Agir de forma contrária a tudo isso é que se constitui a contra hegemonia, o fazer diferente é o desafio, pensar criticamente de forma a transformar talvez seja o desiderato desses sujeitos de nossa pesquisa.

Conjeturando em torno da gestão democrática com ações coerentes e necessárias, mais precisamente as ações dos gestores com perfil de educador social, as teorias se fizeram farol para iluminar nossas cogitações acerca da realidade, para conceber outros momentos que ao mesmo tempo transpassaram nossas observações enquanto realizávamos nossos estudos. “*Uma flor nasceu na rua!*” (ANDRADE, 1978, p. 14). Essa “rua” para nossos sentidos é toda a conjuntura dura da política pública, de um sistema neoliberal, do capitalismo hediondo, os mandos e desmandos em nome de remédios que poderiam curar males educacionais no chão da escola na/da sala de aula, essa propalada atividade fim, visando/priorizando a ação pedagógica, onde tudo o que se faz em torno de, seria bom que convergisse para esta, desde as esferas Federais, passando às Estaduais e posteriormente às Municipais. Mas, em meio a tantas pedras, pedrouços da rua, nasce a “flor”. Apesar das adversidades encontramos atitudes de educador social que nos surpreenderam e que depõem a favor da gestão compartilhada, do gestor integrado com a comunidade e reconhecido por esta, da gestão preocupada com os

descaminhos do retrato infortunado desenhado no entorno de tudo quanto ele tem a gerir mesmo na contradição.

A sensação demonstrada, “*Uma flor ainda desbotada*” (ANDRADE, 1978, p. 14), tímida da emancipação social, da autonomia dos docentes, dos alunos, da participação da comunidade nas decisões que cabem parte à escola e seus trabalhadores desdobrar, desabrochar, que demora a despontar e a ganhar cor. Tudo isso ficou estampado nas falas dos gestores e teoricamente pelas mãos dos autores pesquisados. Quanta aprendizagem, surpresa! Espanto! Tempo perdido? Mas compreendemos enfim se tratar de experiências para entender os intelectuais do século XXI, os orgânicos ponderados por Gramsci como os fomentadores e estimuladores políticos de ideias capazes de conceber uma sociedade mais justa e humana.

Avancemos, “*ilude a polícia, rompe o asfalto*” Insistentemente o Estado propõe a burocracia nas atividades que o gestor desenvolve, tempo alargado nesta tarefa que abarca técnicas de administração que supostamente garantem sua eficiência, pautando-se e importando as demandas da corporação com fins mercadológicos de lucro num espaço eminentemente subjetivo como é a educação escolar.

Então, há laivos de esperança que se fortalecem nas falas dos sujeitos entrevistados, pairando no cotidiano dos gestores mesmo que os organismos Estatais e o contexto social, nos *lobbies* politiqueros, fortaleçam a cultura pessimista de que não somos fortes e suficientemente assertivos para transformar a realidade, otimistas que estão de que tudo vai dar certo ao sabor de seus interesses políticos, em uma perspectiva positivista do “deixa pra lá” e “vamos ver como fica”, mandando a mensagem constante de estabelecimento de confiança nos caminhos traçados pelas mãos invisíveis do poder instituído como sendo a única porta de saída, como se as tentativas de emancipação fossem patrimônio de quem pode dominar e ditar. Ainda assim, vivenciando essa dicotomia em suas trajetórias, os entrevistados, sujeitos de nossa pesquisa, se reerguem por vezes como se apresenta a poesia de Drummond: “*Façam completo silêncio, paralise os negócios, garanto que uma flor nasceu*” (ANDRADE, 1978, p. 14), fazendo nascer a esperança diante de tanto desencanto do ser humano em relação aos seus semelhantes, diante das propostas indecentes impostas pelas Leis que regem as políticas educacionais, que às vezes produzem um mundo sem utopias, sem ideais, sem motivação de luta e de vida.

Para compreender o poder de transformação que se pode alcançar, isso perpassa pelas mãos do professor, do gestor, dos pais, enfim, quando se fizerem sujeitos da história e romperem com a solidificação hegemônica do sistema sempre definido por outrem. Quando

isso ocorrer, começaremos uma escola com mais esperança para milhões de crianças e jovens como quota de liberdade que tanto almejamos neste país.

Em nossa pesquisa percebemos o esforço dos gestores na tentativa de romper com a cristalização das propostas descabidas originárias do ideário capitalista e um apelativo utilizado pelos governos. Embora isso, mesmo que tímidos, esses gestores empreendem lutas pela mudança da condição de explorados/dominados, criando rupturas legítimas no bloco do poder (ainda que ínfima) para retomar a ética, a cidadania e recuperar a participação no dia a dia no espaço escolar.

Embutida na poesia vê-se: *“Sua cor não se percebe. Suas pétalas não se abrem. Seu nome não está nos livros”* (ANDRADE, 1978, p. 14). Pinçamos entre tantos sujeitos e elegemos esses como professores/gestores para o nosso campo de análise. Percebemos que não há reconhecimento por parte do poder público e nem há interesse em realçar o trabalho a portas fechadas que realizam, pois trabalham para um público invisível, desenvolvem ações direcionadas à comunidades geralmente excluídas dos processos de garantia de vida humana digna, labutam, cultivam e pautam suas vidas para dignificar outras vidas, disso tivemos exemplos.

Com essa pesquisa e ancorados teoricamente em muitos conhecimentos, compreendemos que esta não se encerra nas considerações finais. Ao invés disso, abre espaço para mais e permanente processo de pesquisa, leituras, encontros de estudos. Encerrar, portanto, significa ponto de chegada e de partida, como uma empreitada provocadora para novos desafios. Como uma bússola, a temática nos induziu a diversas etapas de aprendizagem, de construção e desconstrução de sentidos. Diferentes do modo pelo qual iniciamos, como percebíamos a realidade da escola, do desconhecimento do aparato ideológico capitalista que permeou/revestiu o espaço escolar e o gestor educacional inserido neste contexto. Situação que esse sujeito ignora, ou precisa ignorar, mesmo entendendo que não existe neutralidade, pois agimos com intencionalidade. Contudo, estão conscientes da necessidade de cumprir sua função social, pois seus alunos, seus professores (que vivenciam a mesma condição) e sua comunidade carecem de sujeitos que lutem com vigor para estabelecer condições dignas, emancipatórias e participativas no interior dessa pequena célula que é sua escola, assim como a comunidade. Sabemos que não é tarefa de fácil realização, como atenta Drummond *“É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”* (ANDRADE, 1978, p. 15).

Observamos no decorrer de nossa pesquisa a necessidade de mais estudos relacionados à área da gestão escolar e sua relação com a comunidade. Investigações que

permitam compreender de que modo o gestor escolar pode mediar ações no sentido de contribuir para a constituição de uma escola com gestão participativa e democrática.

Ao finalizarmos essas considerações não podemos nos furtar a uma notícia assaz alvissareira sob o ponto de vista da esperança que é a gestão democrática nas escolas públicas catarinenses. O governo do Estado assinou, neste final de ano de 2013, decreto instituindo a escolha democrática dos gestores de escolas públicas estaduais. O sistema não será implantando de uma vez, haverá o período de transição, adaptação, mas é fato que os próximos gestores serão eleitos pelo voto democrático, pela escolha da comunidade escolar. E isso nos enseja a sonhar mais alto, porque talvez isso abra espaço para mais sujeitos com perfil de educador social, que essa possibilidade leve à frente das escolas pessoas de fato comprometidas com a comunidade escolar e que contribuam para a construção cidadã. Seria mais uma raiz da Flor que surgiu na rua?

REFERÊNCIAS

- ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB)**. São Paulo: ABEP, 2013.
- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão financeira e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2. ed. São Paulo: Ed. Xamã, 2007.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além de mercadorização do conhecimento**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978, p. 14-16.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul./2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2013.
- ANDREOTTI, Azilde Aline; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (orgs.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas: Alínea, 2010. v. 1. 200 p.
- AREDES, Alaíde Pereira Japicanga. **As instâncias de participação e a democratização da escola pública**. 2002. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP.
- _____. As políticas públicas que originaram as instâncias pró-democráticas de participação no Estado de São Paulo. **Revista ORG & DEMO**, v. 3, n. 1, p. 77-88, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise do currículo**. Lisboa, Portugal: 1977.
- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilidade da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A - SEPE, 1999.
- _____. Gestão Democrática. In: BASTOS, João Baptista *et al.* **Gestão democrática da educação: práticas administrativas compartilhadas**. Rio de Janeiro: DP&A- SEPE, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Editora Unijuí, 2006.
- BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 11. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2012, p. 63-118.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 40. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. Pesquisa participante. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Banco de Tese e Dissertações**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 22 set. 2012.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED, 1990-1998. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 22., 1999, Caxambu-MG. **Programa e Resumos da 22ª Reunião da ANPED**. Caxambu: ANPED, 1999.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio *et al.* Educação superior: o sindicalismo e as cooperativas de professores. **Universidade e Sociedade**, p. 149-159, 2008.

CAMARGO, Ruth Aurora da Silveira. **Expectativas e projeções sobre a escola na favela de Paraisópolis**. 2002. 214 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, Fernanda da Costa Guimarães. **Práticas político-pedagógicas e a questão do direito à educação e a cidadania das crianças e adolescentes pobres no cotidiano da escola pública de Olinda**. 2006. 228 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. A Gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 71-87, fev./jun. 2000.

CATTANI, Antonio David (org.). **Trabalho e tecnologia**: Dicionário crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAVAZZANI, Virginia Fernandes. **A construção da gestão participativa na escola**: um estudo de caso. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. **O engenhoso fidalgo D. Quixote de La Mancha**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1960. 1149 p.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHOMSKY, Noan. Democracia e mercados na nova ordem mundial. In: GENTILI, Pablo (org.). **Globalização excludente**: desigualdade exclusão e democracia na nova ordem mundial. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CLARK, Giovani; NASCIMENTO, Samuel Pontes do; CORRÊA, Leonardo Alves. Do Estado mínimo ao Estado regulador: uma análise das políticas econômicas estatais neoliberais. **Revista Fórum Direito Financeiro e Econômico**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 267-280, set. 2012/fev. 2013.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984) In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (orgs.). **História da administração escolar no Brasil**: Do diretor ao gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

DEMO, Pedro Henrique. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995

_____. **Pesquisa**: principio científico da pesquisa e educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Saber pensar é saber questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

DIAZ, André Soriano. Uma aproximação à Pedagogia – Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 7, 91-104. 2006.

DOURADO, Luis Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

_____; PARO, Vitor Henrique. **Políticas educacionais e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, p. 53-65, 2011.

DRABACH, N. P. Gestão da educação pública brasileira: uma perspectiva histórica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 10; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1, 2011, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 2709-2724.

DUARTE Júnior, João Francisco. **O que é realidade?** São Paulo: Brasiliense, 2000.

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo; BIREME - Centro Latino Americano e do Caribe de Informações em Ciência e da Saúde. **Scielo – Scientific Electronic Library Online**. Brasil. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 22 set. 2012.

FERREIRA, Maria Lucia. **Análise da política de integração escola-comunidade**: um estudo de caso do Programa Escola da Família do Estado de São Paulo. 2009, 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A gestão da educação na sociedade mundializada por uma nova cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Gestão democrática da educação para uma formação humana. **Em aberto**, Brasília, v.17, n. 72, 2000.

_____. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, M. A. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____; BITTENCOURT, Agueda Bernardete (orgs.). **Formação humana e gestão da educação**: a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 set. 2012.

FLORES, Daniel Garcia. Construindo uma gestão participativa no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza-Unidade Amim Jundi. 2003. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília - SP.

FORTUNA, Carlos. **Percursos, paisagens culturais**: estudos sociológicos de cultura urbana. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1999.

FREIRE-RIBEIRO, Ilda *et al.* A construção do conceito de educador social em contextos variados de intervenção. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: SOCIEDADES DESIGUAIS E PARADIGMAS EM CONFRONTO, 10., Braga, 2009. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, 2009. p. 258-262.

FREITAS, Katia de Siqueira. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

GAIO, Roberto. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GALVÃO, Verônica Bezerra de Araújo *et al.* O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.131-147, 2012.

GARRIDO, Elsa. Catálogo do Instituto de Psicologia da USP. Apresentação, 1993. In: FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 set. 2012.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho. Educador social: diferentes campos de atuação, formação e reconhecimento profissional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Proceedings online...** Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200015&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 30 nov. 2013.

GENTILI, Pablo (org.). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **ESCOLA S. A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino das maiorias. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 228-252.

_____. **Globalização excludente**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Pedagogia da exclusão**. 15. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____; SADER, Emir (orgs.). **Pós-neoliberalismo II**: Que Estado para que democracia? Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GHANEM, Elie. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Educação não formal e o Educador Social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs, e Redes Solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto. Movimentos sociais, políticas públicas e educação. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto (orgs.).

Educação e movimentos sociais: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007. p. 33-54

GOMES, Antonio José. **Cooperativas educacionais no Brasil - a busca de alternativas para a escolaridade básica de segmentos da classe média**. 2001. 298 f. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortes, 1998.

_____. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 7. ed. São Paulo: Cortes, 2011. p. 73-92.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. Trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 382 p.

JACINTO, Maria Pedro João. **Dinâmicas do director de turma na promoção do envolvimento da família na escola**: um contributo para a diminuição da indisciplina. 2006. 419 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) - Universidade Aberta, Lisboa.

JUNQUILHO, Gelson Silva; ALMEIDA, Roberta Alvarenga de; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite da. As "artes do fazer" gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cad. EBAPE.BR** [online]. Rio de Janeiro, v.10, n. 2, jun. 2012. p. 329-356.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, J. C. **A prática pedagógica de professores de escola pública**. 1984. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *et al.* Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n.77, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000100006>>. Acesso em: 30 set. 2013.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, 2000.

LÜDKE, Menga. A pesquisa em educação ao encontro de sua complexidade. In: SILVA, A. M. M. S. *et al.* (orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

_____; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

_____. **Pesquisa em educação**: uma abordagem qualitativa. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA., 1986.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros (Consed). Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n., fev./jun. 2000.

MACHADO, S. L. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 72, p. 97-2, fev./jun. 2000.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos. **Escola e família**: mundos que se falam? Um estudo no contexto da implementação da Progressão Continuada. 2004. 437 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 70, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2012.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **RBP AE**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1990.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATEUS, Maria do Nascimento Esteves. O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. **EDUSER: Revista de Educação**, Bragança (PT), v. 4 (1), p. 60-71, 2012.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001.

_____. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, Ago. 2001.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONLEVADE, João A. **Educação pública no Brasil**: contos & descontos. 2. ed. Ceilândia, DF: Idéa Editora, 2001.

_____; SILVA, Maria Abádia da. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília, DF: Idéa Editora, 2000.

MUTIM, Avelar Luis Bastos. **Gestão escolar participativa: sonho e realidade**. 2000. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OCDE. **Avaliações de políticas nacionais de educação**. Florianópolis: Estado de Santa Catarina, Brasil, 2010. Disponível em: <www.sourceoecd.org/education/9789264091337>. Acesso em: 30 set. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p.763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2012.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez: 1986.

_____. Conceito de educação para uma escola democrática. In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL, 2009, Campinas. **Caderno de Programação e de Resumos: Crise de valores ou valores em crise?**. Campinas: Unicamp, 2009. v. 1. p. 29-29.

_____. Crítica da estrutura da escola. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. **Anais: ANPEd, 30 anos de pesquisa e compromisso social**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. v. 1.

_____. Gestão da escola pública. Alguns fundamentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 75, n. 179-181, p. 441-449, 1994.

_____. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã Ed., 2000.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Idéias**, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993.

_____. A didática na licenciatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 128-132, 1993.

_____. A formação do professor no Brasil a partir da década de 30 - Funções sócio-históricas. **Idéias**, São Paulo, v. 3, p. 35-44, 1988.

PINTO, Mecira Rosa. **Escola pública: espaço de educação e cultura na construção e efetivação dos direitos humanos**. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

POLONIA, Ana da Costa. **As relações escola-família: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?** 2005. 228 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília.

RIANI, Dirce Camargo. **Da rejeição à parceria na busca do sucesso da escola pública.** 2010. 217 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999.

_____. Das propostas à ação: a questão da reformulação dos cursos de formação de administradores. In: FONSECA, Dirce Mendes da (org.). **Administração Educacional: um compromisso democrático.** Campinas: Papirus, 1995, p. 119-133.

SÁ, Giedre T. R. A. **Gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escola emancipatória à luz da Teoria de Antonio Gramsci.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília: Liber Livro, 2007.

_____. A ANPAE e o compromisso com a administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 12-26, jan-jun/1986.

_____. **Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento.** Fortaleza: Edições UFC, 1982.

SANTA CATARINA. Lei nº 1.139, de 28 de outubro de 1992. Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos - Magistério. **Diário Oficial On-line - IOESC**, Florianópolis, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 72, p. 07-44, 2005.

_____. **A Globalização e as ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

SCHNECKENBERG, Marisa. A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000.

SEMERARO, Giovani. **Gramsci e a sociedade civil.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje.** Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. Projeto qualidade no ensino público do Estado do Paraná (PQE): uma análise do malogro da qualidade total no ensino. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 55-61, 2010.

- SILVA, Aída Maria Monteiro. **Escola pública e a formação da cidadania**: possibilidades e limites. 2001. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SILVA, J. C. Satisfação no trabalho: percepções dos gestores e gestoras de escolas secundárias públicas no norte de Portugal. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 31-38, 2001.
- SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.
- SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária**: além do Estado e do mercado? A Experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade - CNEC(1985-1998). São Paulo: Autores Associados, 2003.
- _____. **Educação comunitária**: além do Estado e do mercado? A experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC (1985-1998). 2001. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SOUZA, Angelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan./abr., 2012.
- _____. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p.123-140, dez. 2009.
- _____. Os dirigentes escolares no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 15, n. 27, p.51-82, jul./dez.-2006.
- TRIGO SILVEIRA, Ghisleine. **Escola promotora de saúde**: quem sabe faz a hora! 2000. 100 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. **Biblioteca Digital UNICAMP**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 22 set. 2012.
- VALADARES, Juarez Melgaço. A escola plural. Tese (Doutorado), 199p. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição**: 1985-1995. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.
- WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, 2000.
- ZULKE, Maria Inês; NARDI, Henrique Caetano. As interfaces entre o público e o privado na produção do discurso da eficiência nas escolas de educação profissional. **Aletheia**, Canoas - RS, n. 29, p. 161-176, jan./jul., 2009.

APÊNDICES

Gestão Escolar e o Educador Social: uma análise para além das práticas pedagógicas das escolas públicas de Lages (SC).

ROTEIRO PARA TRABALHO DE CAMPO

PERFIL DOS ENTREVISTADOS

1. Identificação- dados gerais

- a) Idade: _____
b) Sexo: _____
c) Formação: _____
d) Graduação – Curso: _____
e) Ano de início (_____); Ano de conclusão (_____)
f) Instituição: _____
g) Cidade: _____
h) Pós-Graduação *lato sensu*: _____
i) Ano de início (_____); Ano de conclusão (_____)
j) Instituição: _____
k) Cidade: _____
l) Mestrado – Curso: _____
m) Ano de início: (_____); Ano de conclusão (_____)
n) Universidade: _____
o) Cidade: _____
p) Doutorado: _____
q) Ano de início: (_____); Ano de conclusão (_____)
r) Universidade: _____
s) Cidade: _____

2. EXPERIÊNCIA EM GESTÃO

- a) Há quantos anos está no Magistério: _____
b) Há quanto tempo está nesta escola: _____
c) Há quantos anos está na gestão desta escola: _____
d) Há Quantos anos você vivenciou a experiência da gestão escolar?

3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA (informações sobre a escola)

4. Perfil do Gestor Escolar

5. Percepção do perfil do Gestor Escolar

- a) Você conhece alguma diretriz legal que explicita as atribuições do Gestor Escolar?

- b) Descrever o perfil profissiográfico do Gestor Escolar nos dias atuais?

- c) No cotidiano escolar qual tem sido o trabalho desenvolvido por você na condição de Gestor Escolar?

d) Recém-formado, pensava em ser gestor escolar?

e) Para você, qual é o maior desafio do gestor de uma escola com o perfil desta na qual está gestor?

f) Você consegue superar esse desafio? Como e de que forma?

6. A formação do Gestor Escolar

a) Qual tem sido a sua formação na área da Gestão Escolar?

b) Você, na condição de Gestor Escolar, tem tido oportunidade de fazer formação continuada? Como? De que forma? Acha isso importante?

c) Você tem realizado outros cursos que agregaram conhecimento à sua função de Gestor Escolar? Quais? Cite três (03) que você considera de extrema relevância

7. O Gestor Escolar e outras possibilidades

a) Partindo de sua prática como Gestor Escolar, existem outras atividades que o gestor desenvolve para além das práticas pedagógicas escolares?

b) A comunidade (pais, associações de moradores, as igrejas, clubes, agremiações, movimentos sociais, grupos de entreaajuda, etc.) solicita algum serviço para o Gestor Escolar?

c) Você, na condição de Gestor Escolar, identifica alguma prática pedagógica que poderia ser desenvolvida para além da escola, junto à sociedade de seu entorno?

d) Você pode explicitar ações possíveis a serem articuladas na relação escola/comunidade e vice-versa?

f) Como você caracteriza a comunidade onde a escola está inserida?

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____ residente e domiciliado _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido(a) em ____/____/____,

GESTÃO ESCOLAR E EDUCADOR SOCIAL: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE LAGES SC Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere a buscamos analisar o perfil profissional do gestor escolar presente na contemporaneidade e propor outra construção, trazendo o conceito de educador social para essa questão.
2. A pesquisa é importante de ser realizada por visamos, com isso, compreender a gestão escolar e desvendar como a comunidade tem participado desse processo, sua atuação e confrontos, ao buscar no referencial teórico e documental o embasamento necessário à compreensão desse contexto. Assim, procuramos entrever outra proposta de encaminhamento para esse articulador que está no interior de nosso sistema de educação, gerindo processos educacionais e imersos na problemática sociopolítica e cultural tanto quanto os que com ele dividem o espaço escolar.

3. Participarão da pesquisa quatro gestores das escolas públicas de Educação Básica de Lages (SC) sendo estas: E.E.B. Francisco Manfroi, E.E.B. Armando Ramos de Carvalho, E.E.B. Visconde de Cairu, E.E.B. Nossa Senhora do Rosário. Foram realizadas entrevistas presenciais e que almejamos analisar posteriormente as respostas obtidas as perguntas dos respectivos gestores.
4. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada mediante a um roteiro de perguntas previamente organizadas distribuídas em seis itens sendo que cada um possui subitens, permitindo que os sujeitos da pesquisa possam falar discorrendo sobre o assunto proposto.
5. Para isso, o entrevistado terá o mínimo de risco ao participar da pesquisa, podendo apenas disponibilizar do seu tempo de trabalho para realizar a entrevista.
6. A pesquisa é importante de ser realizada, pois deve trazer como benefícios o fornecimento de conhecimento e subsídios que permitam gerar reflexões acerca do tema.
7. Transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar a Maribel de Amorim Pereira responsável pela pesquisa no telefone (49) 3225-25-59, ou na UNIPLAC Av: Castelo Branco, 170 - Bloco do Centro de Ciências Jurídicas – CCJ (piso Térreo), ou pelo Telefone (49) 3251 11 43 ou pelo email: (maribel.ap@hotmail.com).
8. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico.
9. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.
10. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa na UNIPLAC Av: Castelo Branco, 170 – Bloco do Centro de Ciências Jurídicas – CCJ (piso Térreo), ou pelo Telefone (49) 3251 11 43.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, ____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Mestranda pesquisadora: Maribel de Amorim Pereira
Maribel.ap2@hotmail.com – Tel(49) 3225 25 59

Responsável pelo projeto: Prof. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Coordenadora e Professora do PPGE da Universidade do Planalto Catarinense.
E-mail: malu04@gmail.com Telefone para contato: (49) 3226 38 79