



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES – FICS
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

EXPEDITO TOMAZ DO NASCIMENTO

**GESTÃO ESCOLAR ATUAL: IMPLICAÇÕES E INOVAÇÃO NA ESCOLA
FRANCISCO ANDRADE TEÓFILO GIRÃO, EM FORTALEZA**

ASSUNÇÃO - PY

2021

EXPEDITO TOMAZ DO NASCIMENTO

GESTÃO ESCOLAR ATUAL: IMPLICAÇÕES E INOVAÇÃO NA ESCOLA
FRANCISCO ANDRADE TEÓFILO GIRÃO, EM FORTALEZA

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marciel Costa de Oliveira.

ASSUNÇÃO – PARAGUAI

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

NASCIMENTO, E. T.

Gestão Escolar Atual: Implicações e inovação na escola Francisco Andrade Teófilo Girão, em Fortaleza. 172 páginas.

Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – Paraguai, 2021.

Orientador. Prof. Dr. Marciel Costa de Oliveira.

EXPEDITO TOMAZ DO NASCIMENTO

GESTÃO ESCOLAR ATUAL: IMPLICAÇÕES E INOVAÇÃO NA ESCOLA
FRANCISCO ANDRADE TEÓFILO GIRÃO, EM FORTALEZA

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marciel Costa de Oliveira.

Aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho a Deus, meus pais, pelo exemplo de vida, minha esposa, filhos, colegas, amigos pelo incentivo e aos professores regentes que tanto me apoiaram no desenvolvimento dessa tarefa tão importante e significativa para um futuro promissor que nos espera.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado sabedoria, força e coragem para enfrentar esse desafio da vida que promete mais um avanço na vida acadêmica.

Aos professores regentes, orientador professor Dr. Marciel Costa de Oliveira por seu empenho e disponibilidade de tempo para dialogar e ajudar no que for preciso.

Aos meus amigos e colegas de sala que me ajudaram direto e indiretamente para essa conquista tão importante movido por anseios, virtudes na esperança de uma grande conquista.

A minha família, esposa e filhos que me ajudaram diante da dificuldade enfrentada possibilitando ânimo e disponibilidade para enfrentar esse desafio grandioso.

Aos entrevistados, a minha gratidão e sinceridade diante as informações durante o momento de permanência da pesquisa.

E a todos que se aproximaram de mim com intuito de me ajudar a chegar nesse intento que abre de forma gloriosa caminho para novas conquistas.

Instruir-te-ei e ensinar-te-ei o caminho que
deves seguir; guardar-te-ei com os meus
olhos. (Salmos 32:8).

RESUMO

O presente trabalho trata da tentativa de implantação da gestão democrática escolar. A implantação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras está prevista na LDB 9394/96. Logo, o ambiente analisado é uma escola de ensino público. A escola faz parte da rede municipal de ensino de Fortaleza. Portanto, trata-se de uma escola de ensino fundamental. A escola se chama Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão. Localiza-se num bairro da periferia de Fortaleza, conhecido pela pobreza e pela violência. Trata-se de uma análise quantitativa/qualitativa. A escola em questão será analisada seguindo os padrões do estudo de caso. Antes disso, porém, será feita uma reavaliação dos conceitos de democracia e de gestão escolar. Busca-se estabelecer quais são os conflitos potenciais que se estabelecem entre os discursos e a realidade. Para discutir de passagem sobre o conceito de democracia serão utilizadas teorias de autores como Karl Popper e Norberto Bobbio. Será necessário compreender como o conceito de gestão democrática é compreendido na realidade brasileira, por isso, será preciso fazer uma análise do conceito de gestão e uma breve revisão da história da educação brasileira e da própria história recente do Brasil. Para a análise do conceito de gestão escolar, os principais autores estudados serão Vitor Paro e Heloísa Lück, José Carlos Libâneo e Roberto Giancaterino. A partir das conclusões do aparato teórico, será construído um questionário de dez questões sobre gestão escolar democrática. O questionário será aplicado aos professores, alunos, gestores, funcionários e pais da Escola Municipal escolhida, para que depois se faça uma análise crítica dos dados. Os resultados alcançados servem para demonstrar o desempenho da escola e para se fazer uma radiografia da eficácia dos projetos que se tem desenvolvido no local. A escola em questão demonstra um bom desempenho quanto aos dados oficiais, o que aponta para o sucesso dos projetos aplicados. Ressalve-se que há a necessidade de se implantarem sempre projetos novos e fazer com que os projetos bem-sucedidos se aprofundem e permaneçam.

Palavras-chave: Gestão escolar, Gestão e gestor, Desafios

RESUMEN

Este trabajo trata sobre el intento de implementar una gestión escolar democrática. La implementación de la gestión democrática en las escuelas públicas brasileñas está prevista en LDB 9394/96. Por lo tanto, el entorno analizado es una escuela pública. La escuela es parte de la red municipal de educación de Fortaleza. Por lo tanto, es una escuela primaria. La escuela se llama Escuela Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão. Está ubicado en un suburbio en las afueras de Fortaleza, conocido por la pobreza y la violencia. Es un análisis cuantitativo / cualitativo. La escuela en cuestión será analizada siguiendo los estándares del estudio de caso. Antes de esto, sin embargo, se realizará una revisión de los conceptos de democracia y gestión escolar. Busca establecer cuáles son los conflictos potenciales que se establecen entre los discursos y la realidad. Para discutir de pasada el concepto de democracia se utilizarán teorías de autores como Karl Popper y Norberto Bobbio. Será necesario comprender cómo se entiende el concepto de gestión democrática en la realidad brasileña, por lo que será necesario hacer un análisis del concepto de gestión y una breve revisión de la historia de la educación brasileña y la historia reciente del propio Brasil. Para el análisis del concepto de gestión escolar, los principales autores estudiados serán Vitor Paro y Heloísa Lück, José Carlos Libâneo y Roberto Giancaterino. A partir de las conclusiones del aparato teórico, se construirá un cuestionario de diez preguntas sobre gestión escolar democrática. El cuestionario se aplicará a maestros, estudiantes, gerentes, personal y padres de la escuela municipal elegida, de modo que se pueda hacer un análisis crítico de los datos más adelante. Los resultados alcanzados sirven para demostrar el desempeño de la escuela y para hacer una radiografía de la efectividad de los proyectos que se han desarrollado en el lugar. La escuela en cuestión muestra un buen desempeño en términos de datos oficiales, lo que apunta al éxito de los proyectos aplicados. Cabe señalar que existe la necesidad de implementar siempre nuevos proyectos y hacer que los proyectos exitosos se profundicen y permanezcan.

Palavras-chave: Gestión escolar, Gestión e gestor, Desafíos

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Fachada da escola com nome.....	103
FIGURA 2 Fachada da escola com ilustrações recentes (inovada).....	104
FIGURA 3 O gestor (diretor) em cerimônia interna.....	105
FIGURA 4 Sala de aula da escola.....	111
FIGURA 5 Projeto da escola pautado em música.....	112

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Dados pedagógico da escola pesquisada.....	108
QUADRO 2 Quadro estatístico da escola (2017).....	109
QUADRO 3 Resultados das avaliações externas: IDEB.....	109
QUADRO 4 Resultados das avaliações externas: SPAECE.....	109
QUADRO 5 Resultados das avaliações externas: ANA.....	110
QUADRO 6 Relatório de acertos por turma.....	115
QUADRO 7 SPAECE Metas.....	116
QUADRO 8 Projeção de aprendizagem (ALFABETIZAÇÃO) na idade certa.....	116
QUADRO 9 IDEB.....	116
QUADRO 10 Taxa de rendimento estimada da rede municipal (2017-2020).....	116
QUADRO 11 As avaliações de rede – SAEF (I).....	117
QUADRO 12 As avaliações de rede – SAEF (II).....	117
QUADRO 13 As avaliações externas – SPAECE e Prova Brasil.....	118
QUADRO 14 Matemática: participação em todo o estado.....	119
QUADRO 15 Matemática: participação em todo o município.....	119
QUADRO 16 Matemática: participação na escola.....	119
QUADRO 17 Média estadual de desempenho em Matemática.....	120
QUADRO 18 Média municipal de desempenho em Matemática.....	120
QUADRO 19 Média da escola de desempenho em matemática.....	120
QUADRO 20 Língua portuguesa: participação em todo o estado.....	121
QUADRO 21 Língua portuguesa: participação em todo o município.....	121
QUADRO 22 Língua portuguesa: participação da escola.....	121
QUADRO 23 Média estadual de desempenho em Língua portuguesa.....	121
QUADRO 24 Média municipal de desempenho em língua portuguesa.....	122
QUADRO 25 Média em língua portuguesa da escola.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 "Entrevistados por função"	143
GRÁFICO 2 "Entrevistados por gênero"	144
GRÁFICO 3 "Entrevistados por faixa etária"	144
GRÁFICO 4 "Entrevistados por tempo de serviço"	145
GRÁFICO 5 "Entrevistados por grau de instrução"	146
GRÁFICO 6 "A escola atua como uma gestão democrática participativa?"	147
GRÁFICO 7 "Você considera a gestão transparente em sua escola?"	148
GRÁFICO 8 "A forma como o gestor atua tem agradado a comunidade escolar e contribuído para uma gestão de efetiva participação?"	149
GRÁFICO 9 "A escola na tomada de decisões tem usado sua autonomia de acordo com o que o PPP determina?"	150
GRÁFICO 10 "A escola adota algum programa de gestão escolar orientado pela SME/distrito de educação de fortaleza? qual?"	151
GRÁFICO 11 "IDEB – Fortaleza (anos iniciais)"	152
GRÁFICO 12 "Relatório comparativo % de acertos escola/de/município"	153

SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAEB	Centro Assistencial Eurípedes Barsanulfo
CAED	Centro de Apoio a Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Ensino Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
ISEB	Instituto Superior de Ensino Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OBRL	Olimpíada Brasileira de Raciocínio Lógico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMDE	Programa de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
TGA	Teoria Geral da Administração
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Problema.....	15
1.1.1	Hipótese.....	15
1.1.2	Delimitação do tema.....	16
1.2	Objetivo geral.....	16
1.2.1	Objetivos específicos.....	16
1.3	Justificativa.....	17
1.4	Fundamentação Preliminar.....	17
1.5	Estrutura da Tese.....	18
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, GESTÃO ESCOLAR	
	DEMOCRÁTICA: UMA DISPUTA POLÍTICA.....	19
2.1	Gestor e gestão: entraves, inovações e realidade atual.....	22
2.2	Democracia escolar como revolução social na atualidade.....	36
2.3	Democracia escolar como gestão liberal.....	40
2.4	Lei e expectativa: legislação sobre a escola e as cobranças	
	Sociais.....	44
2.5	O que diz a prática pedagógica da escola pública.....	54
2.6	Heloisa Lück e a gestão democrática liberal contemporânea	
	No Brasil.....	58
2.7	Vitor Paro e a escola como agente de transformação social.....	68
2.7.1	Giancaterino e a democracia estatal da escola da atualidade.....	73
2.7.2	Semelhanças e diferenças sobre a gestão democrática na atualidade em Lück e Paro.....	79
2.8	Desafios específicos: precedentes de um estudo de caso.....	102
2.8.1	Dados e estimativas de projeções de resultados das avaliações Externas.....	114
2.8.2	Amostragem de desempenho dos alunos segundo dados de 2018 (SPAECE).....	119
2.8.3	Sobre a situação atual da escola.....	122
2.8.3.1	Questões sobre o perfil do alunado.....	123
2.8.3.2	Questões objetivas que dão margem a ampla interpretação.....	124
2.8.3.3	Questões das entrevistas de resposta subjetiva.....	126

2.8.3.4	Análise das respostas de um dos gestores envolvidos na pesquisa: o diretor.....	131
3.	METODOLOGIA.....	134
3.1	Abordagem, instrumento escolhidos e campo da pesquisa.....	135
3.1.1	Sujeitos da pesquisa e perfil dos entrevistados.....	135
3.1.2	Revisão da literatura e coleta dos dados.....	137
3.1.3	Momento da entrevista e apresentação da pesquisa.....	137
3.2	Dados obtidos em órgãos.....	138
3.2.1	Dados de Fortaleza-Ceará: escolas municipais.....	138
4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	140
4.1	Os resultados e a análise dos dados.....	142
4.2	Amostragem por gráficos I – perfis.....	142
4.3	Amostragem por gráficos II – respostas objetivas.....	147
4.4	Comprovações estatísticas de resultados.....	152
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
	RECOMENDAÇÕES.....	158
	REFERÊNCIAS.....	159
	APÊNDICES.....	162
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	163
	APÊNDICE B – PROGRAMA E PROJETOS.....	165
	ANEXO.....	171

1 INTRODUÇÃO

A tese aborda a gestão escolar entendida como responsabilidade do diretor da escola e equipe dentro do plano de ação da escola. Diferencia-se de gestão educacional, que tem a ver com as responsabilidades dos governos e se expressa nos âmbitos federais, estaduais e municipais, ou seja, a gestão lida diretamente com problemas locais específicos, e se comunica com a gestão educacional no sentido em que faz ou tenta fazer com que se leve a cabo os projetos gerais da educação, postos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Foi desenvolvida a pesquisa junto ao programa de pós-graduação em Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, que se encontra ligada à linha de pesquisa Educação, cujo foco principal de análise se debruça sobre a administração/gestão que se realiza no ambiente escolar. O ponto inicial dessa investigação partiu de reflexões em torno de vivências pessoais do investigador em contato com a rede municipal de ensino em Fortaleza há mais de 18 anos. Nesses espaços, observamos que a administração/gestão escolar ocupa centralidade nos processos desenvolvidos nos interiores das escolas. A questão da educação é complexa, porém deve-se observar, como ponto de partida, a Constituição Federal e a LDB 9394/96 que rege o sistema de ensino no país. Entendendo-se que, de modo geral, a construção de uma gestão escolar dada nestes termos participativos, ou seja, numa via de mão dupla, dialogando profundamente com a sociedade, especificamente com as comunidades imediatamente ao redor, deve assegurar alguns paradigmas básicos. Mais do que a busca por um *se*, essa pesquisa pretende descrever os modos possíveis de se realizar esse tipo de gestão, ou seja, a pergunta se concentra mais especificamente em *como*. O que moveu a pesquisa, o que mostrou a sua necessidade de modo reiterado, foi perceber a escola como uma espécie de microcosmos estrutural que responde a questões políticas e sociais da sociedade que se encontra ao redor. Saber como a escola, ainda mais escolas públicas que se encontram em áreas periféricas, consegue lidar com uma estrutura política como a democracia dentro do seu próprio modelo de gestão é medir a própria autonomia da escola e seu diálogo com a comunidade. Com os dados em mãos, então, era possível dizer o que está sendo feito e o que ainda se deve fazer nessa direção.

1.1 Problema

Levando em consideração os problemas sociais que atingem as comunidades no entorno da escola, requer-se uma investigação do perfil do gestor escolar afim de harmonizar a relação escola e comunidade. A identificação desse perfil vai ao encontro de uma convivência colaborativa e participativa, capaz de construir, no ensino básico das escolas públicas de Fortaleza, uma gestão dialogada com as comunidades das áreas mais carentes, que, por outro lado, também precisam muito da instituição escolar como meio de agregação. A questão de pesquisa que originou esse trabalho foi: **Uma escola de qualidade tem necessariamente que ter um perfil de modelo de gestão escolar com perfil próprio?** A questão visa buscar alternativas e soluções próprias, adequadas ao contexto geral, contemplando a comunidade ao redor e os seus problemas, para chegar aos objetivos apontados pela LDB.

1.1.1 Hipótese

A formação do núcleo gestor influencia na execução da gestão escolar mediante a qualidade do ensino na escola. O investimento de uma gestão traz desenvolvimento para a educação. Priorizar a maior participação da gestão com ênfase no sentido de incentivar alunos e pais para participar das atividades da escola, Conselho Escolar e atualizar-se quanto a formação continuada realizada pela gestão para o desempenho do trabalho escolar.

Neste sentido, portanto, é necessário que a figura do gestor escolar seja compreendida no seu contexto, para que se perceba que desafios terá que enfrentar e que estratégias poderá desenvolver no sentido de superar os problemas apontados, sem delinear nenhum tipo de solução mágica ou imediatista: em muitos momentos será necessário propor estratégias de acerto partindo de experiências malogradas. Será necessário perceber também, embora se parta de um ponto de vista mais especificamente local, que o gestor escolar necessariamente precisa lidar com questões que vão além, ou seja, além de lidar diretamente com a comunidade que o cerca, ele precisa lidar com objetivos educacionais postos em nível nacional, a partir, por exemplo, de leis como a LDB, a qual, mais uma vez em âmbito local, ele precisa fazer que dialoguem sem conflito discurso e realidade.

Espera-se que a definição do perfil do gestor pode ser importante para que localmente se busquem estratégias que deem conta de problemas e conflitos locais e específicos, e para que a própria formação do gestor possa ser repensada.

Considere-se que a importância do gestor escolar como mediador entre a escola e a sociedade, ou melhor, no caso do ensino público, das comunidades que cercam as instituições de ensino. É nesse contexto específico que se deve encontrar e compreender o gestor escolar, e também sua participação na construção da gestão democrática de uma escola pública que dialogue com a comunidade.

1.1.2 Delimitação do tema

Traçar os possíveis perfis do gestor da escola de ensino básico de modo geral, mas visando a realidade específica dos gestores dessas mesmas escolas na cidade de Fortaleza, mais especificamente em uma escola da Regional VI, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Andrade Teófilo Girão (escola que se localiza numa comunidade relativamente perigosa, o Barroso II, conjunto habitacional do bairro Passaré, e que enfrenta problemas como a evasão escolar, a indisciplina e a violência), considerando os problemas específicos que a mesma tem na elaboração de gestões escolares democráticas que estabeleçam diálogos eficazes entre a instituição de ensino e a sociedade.

1.2 Objetivo Geral

Analisar se o sistema de gestão escolar da instituição selecionada para a pesquisa é desenvolvido de forma autônoma, ou seja, a partir das necessidades específicas do contexto em que está inserida a escola, e ver como a figura do gestor e o modelo de gestão adotados na atualidade e suas inovações em cada caso foram decisivos no sucesso da empreitada.

1.2.1 Objetivos específicos

- Conceitualizar os tipos possíveis de gestão e gestor e comparar os mesmos com a realidade das comunidades nas quais em geral se encontram as escolas públicas de ensino de base na cidade de Fortaleza, com foco na E.M. Francisco Andrade Teófilo Girão, da Regional VI.

- Descrever a ligação entre o gestor e a construção da gestão democrática da escola, a qual faz parte da visão contemporânea de gestão escolar.
- Analisar criticamente casos de sucesso e de insucesso de aplicação da gestão democrática da escola ou de conflitos entre a escola e a sociedade, categorizando os principais modos de conflito ocorrentes (evasão, violência escolar, déficit educacional, falta de diálogo com pais e responsáveis etc.).

1.3 Justificativa

Uma gestão escolar democrática participativa, parte do contexto da gestão escolar contemporânea, trabalha com o intuito de unir os segmentos escolares para melhor definir rumos a tomar mediante uma comunidade em conflito. É que a escola é necessária para o avanço da comunidade social, participação e desenvolvimento. A necessidade de a escola avançar vem a incomodar, pois trata-se de mudanças no contexto social da comunidade local, evidenciado por um profissional que busca enfrentar as barreiras que vem contra a instituição e suas ações praticada. Precisa-se verificar através de estudo o que será feito por parte do gestor sobre investimento diante do contexto da gestão democrática evidenciada na dimensão da realidade brasileira. Que possa alcançar resultados expressivos e que de certa forma, mobilize a escola em busca de uma aprendizagem ativa e consistente.

Logo, é preciso compreender o papel do gestor neste processo, como o mesmo pode servir de agente mediador entre a escola e a comunidade, como pode fazer com que a escola se torne elemento agregador da sociedade. Entender os modos como isso não só efetivamente pode dar certo, igualmente aos exemplos em que o sucesso foi alcançado e aqueles em que isso não aconteceu, e as razões disso, pode servir para ajudar a compreender modos novos de formação dos gestores do futuro, para que os mesmos saibam interagir, e tornar a educação um processo de formação da cidadania de modo integrado com o mundo que a rodeia.

1.4 Fundamentação Preliminar

Os principais autores abordados para a construção de hipóteses quanto à construção da gestão e da figura do gestor escolar são Lück, Paro e Giancaterino, além de Lima e Libâneo, que abordam a questão sob prismas relativamente diferentes, mas que convergem nos postos principais, sobretudo no que diz respeito

à necessidade da construção de uma gestão democrática na escola. A abordagem para aplicação das Entrevista e questionário semiestruturado será em momento oportuno para gestão e professores, de forma que não interfira na atividade dos atores na instituição escolar. A análise será realizada com a verificação dos dados levantados nas entrevistas e questionário semiestruturado catalogado em programa de computador para geração de gráficos e, assim, termos os resultados das respostas dos atores em forma de percentual que nos dará uma visão dos segmentos em estudo.

1.5 Estrutura da Tese

O presente trabalho se divide em cinco capítulos, sendo o primeiro o capítulo técnico, ou “Introdução”, em que se delineiam a apresentação do Problema e da Hipótese, os Objetivos Geral e Específicos, a Justificativa e a Estrutura da Tese.

O segundo capítulo, “Construção da gestão escolar: construção do gestor”, retomando influências, dados e resultados (revisitos e ampliados) do trabalho anterior, visa esclarecer o que é a gestão escolar e como a mesma funciona para tornar a escola um ponto de agregação da comunidade que a cerca.

Divide-se em dois pontos básicos: um geral, que diz respeito à construção do gestor e da gestão, até se chegar a propostas de uma gestão escolar democrática, com base no texto da LDB, e à possibilidade da construção de uma gestão autônoma, pretendendo especificar os conceitos de gestão e, conseqüentemente, de gestor, aprofundar-se mais na questão da gestão democrática e como o gestor se torna figura decisiva no processo, e compreender casos específicos de sucesso e insucesso de gestão, para elucidar a questão e trazer à tona as respostas desejadas; o segundo, debruça-se sobre os dados coletados quanto à escola escolhida da Regional VI da cidade de Fortaleza, visando a perceber como as prescrições da Lei e dos teóricos que versam sobre a questão que são vividas nesses exemplos reais, buscando compreender os casos de sucesso e de fracasso, e tão próximas ou distantes estão as escolas, do ponto de vista de gestão, da construção da sua autonomia ou mesmo no cumprimento das metas previstas em lei.

O terceiro capítulo dá conta da metodologia utilizada no processo. O quarto capítulo apresenta e analisa os resultados. No quinto, apresentam-se as considerações finais. Às quais se seguem os apêndices e anexos necessários.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UMA DISPUTA POLÍTICA

A análise aprofundada dos artigos, monografias, dissertações, teses e ensaios sobre o assunto – a gestão democrática da escola – parecem convergir nos principais pontos, ao ponto quase de parecerem redundantes. Mas uma análise um pouco mais minuciosa demonstra que ainda há pontos de divergência entre os autores, dos quais serão citados alguns dos principais, apenas como exemplo, e que esses pontos podem nortear um mapa de vertentes sobre os caminhos que podem ser seguidos para chegar aos resultados desejados.

O projeto de uma escola democrática, como se viu anteriormente, ganha força num período de efervescência cultural pouco anterior à ditadura. Com o tempo, porém, esse discurso foi se especializando e começou a visar aspectos bastante específicos e pontuais, como a questão da gestão. A análise desses textos mostrou certa polaridade que pode ser exemplificada a partir de dois autores importantes no ramo, Vítor Paro e Heloísa Lück¹.

A influência dos discursos e mesmo de um projeto de esquerda sobre as discussões sobre a educação no Brasil foram o ponto em que começou o debate sobre uma escola democrática. O jargão mais pesado de esquerda, que remete diretamente a uma visão marxista da história e da sociedade, porém, poderia fazer com que, contemporaneamente, esse discurso, ainda nesta forma, parecesse radical ou mesmo retrógrado. É o que se percebe plenamente em Vítor Paro, assim como em Casemiro de Medeiros Campos e Roberto Giancaterino, talvez de forma até mais acentuada.

É certo que uma crítica às condições da escola pública, sobretudo quando as mesmas se situam em bairros periféricos, passa necessariamente por uma crítica à desigualdade social. O problema é que, no que tange à responsabilidade de educadores e gestores da educação, a transformação da escola quase ser descrita em termos marxistas, pois é efetivamente assim que Paro vê, na sua estrutura básica, os problemas que cercam a escola, do ponto de vista do social.

¹ É importante frisar que o objetivo, aqui, não é o de fazer um julgamento de valor, propor uma polícia ideológica (fantasma que tem pairado, novamente, sobre os educadores nos últimos anos) ou de estabelecer um certo e um errado para o tema, nem muito menos de acusar os autores aqui analisados de radicalismo, mas é necessário perceber como as posições políticas e o olhar dos autores quanto aos aspectos sociais influenciam de maneira decisiva sua construção teórica, sendo um ponto importante para o estabelecimento dos seus rumos. Mesmo porque não se poderia esperar que o discurso quanto à gestão escolar democrática fosse unívoco, se o próprio conceito de democracia tem interpretações diversas.

A razão mercantil, ao procurar submeter tudo às regras do mercado capitalista, ignora por completo a singularidade do trabalho pedagógico, procurando implantar na escola básica os princípios e métodos das empresas de negócios, assim colhendo um fracasso retumbante na realização do aprendizado dos educandos. Junto com isso instrumentaliza a “fúria gestonária” em voga nos assuntos educativos, ocupada em favorecer cada vez mais os interesses privatistas, em prejuízo dos supremos objetivos da escola pública e universal para todos (PARO, 2016, p. 10)

É certo que uma visão estritamente mercadológica não poderá dar conta de uma escola de gestão verdadeiramente democrática, e que a crítica à razão mercantil se faz necessária, mas pode ser problemático centralizar a lógica dessa crítica a esse ponto, pois a primeira pergunta seria: até que ponto se pode esperar que cada educador, cada gestor e mesmo cada educando venha a aderir a essa visão, ou melhor, até que ponto se pode esperar, ou mesmo exigir, que os mesmos não venham a aderir justamente à razão mercantil que Paro critica? Não se trata, também, de defender essa visão, ou seja, a visão da razão mercantil, que verdadeiramente está em toda parte. A transformação da escola, aqui, se mostra atrelada a um projeto que não se pode esperar que todos acolham, sobretudo a partir do descrédito pelo qual passa o discurso da esquerda.

Por outro lado, o discurso de Heloísa Lück, que não deixa de fazer uma crítica aos problemas sociais ao redor da escola, mas, em comparação a Paro, parece relegá-los ao um segundo plano, ao ponto mesmo de sua visão de uma gestão democrática da escola poder ser utilizada quase indiferentemente tanto por uma escola pública quanto por uma escola privada, não só adere ao que se poderia conceber como um jargão ou mesmo uma visão empresarial da gestão como rebate as críticas geralmente feitas a esse tipo de abordagem. Sobretudo no que diz respeito ao conceito de qualidade como uma meta a ser atingida:

A questão da qualidade e a proposição de padrões de qualidade provocam, entre determinado grupo de profissionais da educação, fortes reações de rejeição, por associar essa questão à engenharia da qualidade desenvolvida no âmbito das empresas. É importante, no entanto, destacar que essa rejeição é estabelecida a partir de generalizações ligeiras e superficiais a respeito. É importante reconhecer que o conceito de qualidade e os mecanismos associados a esse conceito são fundamentais para o empreendimento humano em qualquer área ou setor. Entender isso não representa, no entanto, banalizar ou aligeirar o empreendimento e a sua qualidade. Qualidade é um conceito de natureza cultural e, que, portanto, ganha conotações e nuances diversas em vários contextos e ambientes. Em vista disso, a sua definição em educação passa pelo exame dos fundamentos, princípios e objetivos educacionais e a natureza dos seus processos. Portanto, em vez de rejeitar a questão, torna-se importante aprofundar o seu entendimento e construir a lógica da qualidade do ensino,

para além do apelo meramente verbal que tem sido característica de discursos e documentos da educação (LÜCK, 2015, p. 24).

A autora enxerga a necessidade de uma descentralização de poder dentro da escola aos moldes de uma gestão democrática, e até ressalta que é essa falta de visão que pode redundar em fracasso, quando se responsabiliza o indivíduo por problemas que dizem respeito à coletividade: “O exagero da burocracia e da hierarquia teve como consequência, no dia a dia dos sistemas de ensino e das unidades escolares, a circunscrição de responsabilidade, com foco no exercício de tarefas e funções consideradas em si” (LÜCK, 2015, p. 90).

Mas seu ponto de vista olha as questões escolares de um modo excessivamente *interno* – ao ponto de sua proposta poder ser facilmente adaptada para uma renovação dos modelos de educação liberal –, ou seja, quando fala de elementos exteriores, como o social, não é com a mesma ênfase que Paro, o qual, por sua vez, chega praticamente ao paradoxo de que é preciso mudar a sociedade para construir a escola que vai mudar a sociedade (na verdade um paradoxo comum a boa parte dos autores consultados aqui, mas é difícil responsabilizar os autores por uma questão que eles provavelmente mais constataram do que postularam).

A autora, mesmo quando tira das costas do indivíduo uma responsabilidade completa quanto ao processo de gestão, ainda assim dá uma certa ênfase, num tom que lembra efetivamente o discurso da gestão empresarial, da participação e do engajamento individual.

Sua crítica é pragmática no sentido em que não se pode perder questões como a qualidade do horizonte de sentido, mas, da mesma forma que a crítica à razão de mercado pode parecer um pouco pesada na fala de Paro, por outro lado, a sua quase ausência da fala de Lück também parece um sintoma incômodo, de um modo que se poderia dizer que, guardadas as devidas proporções, sem se fazer referência direta aos dois autores de que se fez uma breve análise discursiva, se poder dizer que mesmo o discurso quanto à gestão democrática da escola pode correr o risco de cair numa velha dicotomia que permeia as discussões sobre educação:

Essas duas possibilidades (agir a serviço da manutenção da ordem social ou de sua transformação e superação) são as mesmas que ainda hoje se apresentam aos diretores, guardadas apenas as peculiaridades do contexto histórico atual. De todo modo, impõem-se a eles como um desafio ao mesmo tempo político, ético e pedagógico, do qual não podem se esquivar, dado serem intrínsecas à própria natureza do cargo e da atividade que desempenham. Resta saber qual dessas duas possibilidades cada diretor está disposto a assumir (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006, p. 138).

Levando em consideração, também, que não importa o que o mesmo escolher: sempre será cobrado pela sua escolha.

2.1 Gestor e gestão: entraves, inovações e realidade atual

O termo administração surgiu em tempos remotos e levou, com o passar do próprio tempo, vários conceitos distintos, de acordo com as qualidades atribuídas às pessoas com características de administrar. O termo vem do latim (assim como a palavra gestão vem do originário latim *gestione*), e diz respeito à ação e ao efeito de gerir, administrar. De certo que muitas concepções surgiram em relação ao tema no passar dos tempos.

Para Andrade (2001), a palavra portuguesa gestão, no seu sentido original, expressa a ação de dirigir, administrar, gerir a vida, destinos, capacidade das pessoas, compreender gestão como funções burocráticas, fora de uma visão humanística, voltada para seguir um planejamento, a distribuição de bens e de sua produção. Na visão de Garay (2011), o conceito de gestão está ligado à maneira de dirigir a organização e, assim, tomar decisões, levando em conta as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. O autor ainda fala que a gestão está ligada ao processo administrativo, definido por Fayol em 1916. Aqui o termo gestão será utilizado em vez de administração, pois são termos distintos, sobretudo quando se trata de educação.

De acordo com Santos (1998), a educação trabalha com a concepção técnica, hierarquizada e fragmentada de poder e autoridade. Assim, o autor esclarece que prefere a utilização da gestão escolar, considerando o compartilhamento de ideias, reunindo todos os segmentos no processo de organização e funcionamento da unidade escolar. Libâneo (2007) também confirma o uso do termo gestão escolar quando se trata de escola, já que trabalha com a concepção Sociocrítica de gestão escolar. Essa concepção também agrega pessoas, e o cuidado com as mesmas, pois elas interagem em ações sociais.

O conceito específico de gestão escolar e sua popularização na educação aparece durante a redemocratização política dos anos 1980. Para Freitas (2007, p. 502), o conceito de gestão escolar apareceu contrapondo-se ao “caráter conservador e autoritário” tradicional, e ao conceito de administração escolar vigente, ressaltando o compromisso com a transformação social e a democratização do ensino e da escola. Porém, a teoria geral da administração não trabalha e muito menos procura estabelecer a participação na construção ou reconstrução dos processos que se

fazem no dia a dia da escola, já que as orientações são abordadas de modo externo, contrapondo-se à realidade interna da escola.

Afirma Lima (2013) que, nos anos 1980, inicia-se a redescoberta da escola, tanto nas investigações quanto nas políticas educacionais, com expectativas nascidas no ímpeto do movimento de redemocratização. É um período de reequacionamento e redefinição das relações sociais e de distribuição de poderes entre o centro (administração pública) e a periferia (as escolas).

Para Rabaglio (*apud* SENA, 2012), a gestão é um componente essencial para o desenvolvimento integral de uma entidade escolar, e seus efeitos, sejam positivos ou negativos, podem trazer o sucesso ou o insucesso para qualquer organização. Pode-se dizer, em determinado contexto, que o sinônimo de administração é a gestão, pois é o ato de gerir, administrar, organizar, planejar e liderar um projeto, pessoas de uma equipe ou uma organização, caracterizar uma gestão por uma força de atuação consciente, pela qual os membros reconhecem e assumem seu poder de influenciar na determinação da dinâmica de uma entidade escolar, sua cultura e seus resultados.

Nas décadas de 1960 e 1970, o referencial teórico no tocante à gestão escolar sempre esteve enraizado na Teoria Geral da Administração (TGA), tendo foco em delimitar a administração escolar como área de estudo (ABIDIAN; OLIVEIRA; HOJAS, 2010). No fim dos anos 1980, surgem críticas sobre esse modo de pensar: um novo enfoque surge, ligado a um trabalho coletivo e à participação da comunidade na gestão. Desse modo a gestão democrática começa a ganhar corpo em espaços escolares. Para Rangel (2009), a aplicação radical das teorias administrativas na escola, sem considerar os objetivos e principalmente o papel da escola, nas suas particularidades, acabou gerando poucos resultados, por se desconsiderar radicalmente o fator humano.

Esse modo de gestão democrática, porém, ainda não é bem evidenciado nas escolas municipais de Fortaleza, já que o projeto pedagógico não atende a todos os segmentos em sua totalidade. Carência de que se falará especificamente mais adiante, tomando como exemplo uma escola específica da periferia da mesma cidade citada, mas que se cita antecipadamente para que se perceba que não se trata de um caso isolado, mas de uma situação que provavelmente se repete em boa parte das escolas do Brasil.

Apesar da conquista da gestão democrática constar na forma da lei, fundamentada na LDB 9394/96, e acompanhar a tendência da hegemonia mundial,

com destaque para os aspectos de descentralização administrativa, participação da sociedade civil e autonomia crescente dos sistemas e das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 1996), uma série de impasses dificultam, na prática, a sua execução nos sistemas de ensino. Para Senge (2005), é fator essencial para produzir mudanças enfrentar limitações, mesmo sabendo que isso não pode impedir que a escola exerça seu papel fundamental, a educação.

É necessário, então, superar as divisões e segmentações na escola, assim como as que são oferecidas pelas políticas públicas no país. Com base numa perspectiva de mudanças na visão socio político-econômica e do processo de globalização, a educação escolar objetiva, em geral, reproduzir anseios do sistema de produção vigente no Brasil, o sistema capitalista.

É importante ressaltar que a gestão escolar não constitui um conjunto de técnicas e ferramentas, mas expressa um resultado histórico das tendências decorrentes do modelo de sociedade, mesmo que isso ocorra de um modo confuso, sob pressões opostas de uma mesma sociedade, como a necessidade de formar cidadãos colocada quase como oposta à necessidade de formação de mão de obra preparada para o mercado de trabalho e vice-versa. Diz Lück (2011) que o gestor necessita desenvolver seu trabalho e compreender o efeito deste, tendo por base o processo de gestão (o que confirma o ponto de vista segundo o qual, para a autora, o trabalho do gestor tem bases especificamente pessoais e individuais, por mais que ele tenha que lidar com o coletivo).

A autoridade da escola deve fazer da divisão uma transformação do processo educativo através de competência firmada em conhecimento, recursos pedagógicos didáticos, padrões e métodos que sejam espelho para a gestão geral, ou seja, o dever do gestor, investido de autoridade para tal, é o de organizar as diferentes funções dos diferentes funcionários que fazem parte da escola a funcionar em conjunto. Os processos utilizados para seleções de gestores seguem os padrões do concurso público para as escolas públicas, enquanto as particulares adotam a indicação. Certas indicações têm sido combatidas pela sociedade pelo movimento democrático, já que a mesma tende a obedecer a um padrão de hierarquias rígidas. Há necessidade de uma gestão descentralizada que objetive uma autonomia dinâmica e participativa para resolver problemas da realidade.

A qualificação da gestão é uma saída para o melhor desempenho da escola. As situações adversas devem ser analisadas por alguém preparado para encontrar

saídas adequadas para a situação gerada, um animador, estimulador da equipe na busca de qualidade para adquirir competências para lidar com as ações humanas, os conflitos devem ser tratados por agentes que conheçam a comunidade local.

A gestão implica atuar sobre as questões que envolvem as ações das pessoas, identifica-se como um empreendimento que visa à promoção humana, para atingir os objetivos organizacionais (LUCK, 2011; LIBÂNEO *et al.*, 2012). Estas organizações são unidades sociais, destinam-se a alcançar determinados objetivos, embora cada agente tenha objetivos específicos e distintos, os quais, juntos e em acordo, devem delinear a atuação de uma gestão.

Acredita-se que nas organizações empresariais, enquanto unidades sociais, a função administrativa se sobressai, ou seja, entende-se aqui que as pessoas são tratadas como recursos, assim como o dinheiro, a matéria-prima, o que as distingue das organizações escolares, unidades sociais voltadas à busca essencialmente da promoção e formação humana, ainda que a própria escola possa eventualmente adotar modelos de gestão semelhantes ao da administração empresarial, como ocorre muitas vezes no ensino privado.

Segundo Santos Filho (1998), a administração traz, no caso da educação, uma concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, baseada no poder e na autoridade. O autor acredita que a utilização de gestão escolar leva o sentido de compartilhamento de ideias com participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola. Libâneo (2007) confirma também o termo gestão escolar quando se associa à escola e trabalha com a concepção Sociocrítica de gestão escolar. Logo é interessante afirmar que a gestão oriunda nas escolas deve ser voltada para a educação, pois o objetivo da escola deve ter como foco a educação levando em consideração a formação humana.

O dirigente escolar, quando atua sobre o modo de ser e fazer da organização escolar, está promovendo a gestão escolar de modo efetivo, afirma Lück (2011, p. 131). A autora fala da importância do papel do gestor no uso de competências, crenças e valores nas ações da escola para convergir esforços no intuito de que os objetivos devem se inter-relacionar de forma comum na educação. Logo, entende-se que, nas empresas, a maior preocupação é essencialmente quanto ao processo produtivo que habitualmente acaba por interferir no desempenho da organização como um todo. Assim, a escola precisa conhecer esse modo de produção e como ele chega até a sociedade de forma que se compreenda o sistema de produção e a

necessidade dos trabalhadores no mundo de trabalho capitalista. Acredita-se que algumas características empresariais podem ser comuns no contexto escolar, embora deva se considerar que as escolas não são iguais e podem de certa forma interferir no modo de ser e fazer de algumas escolas.

Sabe-se que o fenômeno educativo dentro da gestão é compreendido por todos aqueles que têm compreensão da educação, principalmente aos gestores que participam da formação continuada para crescer em conhecimento com referência a sua própria formação e ao coletivo. Ressalte-se mais uma vez, porém, que a estratégia de Lück é uma espécie de fusão entre a gestão democrática escolar e a gestão empresarial que visa resultados positivos imediatos facilmente traduzíveis em números positivos (ou seja, assim como na visão de gestão empresarial, o que Lück pretende, no fim, é um método que atinja resultados).

É mesmo sintomática a própria utilização da palavra gestão, aliás, do conceito de gestão no lugar do conceito de administração, que faz com que as práticas interpessoais no meio ambiente das empresas se distensione, como se a função do administrador fosse *ordenar* que as coisas acontecessem, cada um se encarregando da sua função, como na linha de montagem, e a função do gestor, mais humanizada, fosse a de *fazer e ajudar* que as coisas acontecessem, compreendendo no conjunto as funções individuais.

Acreditar na qualidade social e pedagógica de uma escola liga-se a um ponto comum entre gestão educacional, administrativa e pedagógica em busca de dar condições para a aprendizagem dos educandos. Sabe-se que há pouco tempo o modelo de direção da escola era observado como hegemônico, o diretor preso às amarras do sistema, sem poder de voz na escola que dirige, sem saber bem o seu destino, sem compromisso com relação aos resultados de suas ações na unidade de ensino.

Tinha apenas o papel de guardião, operador dirigido por órgãos centrais, ou seja, tinha uma função mais semelhante a atribuída ao administrador. Trabalhava em repassar informações, supervisionar o fazer escolar direcionado pela mantenedora, o chamado “bom diretor”, pois o mandado de órgão superior influenciava nas suas ações; caso não se adequasse, era retirado do cargo. Nesse período os educandos eram punidos de forma aceitável pelos modelos de organização em que o agir deveria ser de acordo com o seu regime.

A homogeneidade era um dos trunfos da gestão em que o diretor presenciava o elevadíssimo índice de evasão escolar que marcaram época na escola brasileira, o que de certo modo pode ser explicado no sentido de manter a homogeneidade da comunidade escolar. Tinha-se um estudo de forma literal com entendimento de que a educação é dever do Estado. Observa-se que houve um período em que se adotou o método da Administração Científica, orientado pelos princípios da racionalidade limitada, linearidade, de influência estabelecida de fora para dentro, com uso do mecanicismo para emprego de pessoas nas organizações, que foi centrada na figura do diretor como autoridade máxima da escola.

Nota-se que a realidade das instituições era de um caráter que tinha absolutamente em vista que os sistemas de ensino nas escolas não se diferenciavam entre si, tendo todos a mesma forma de funcionamento. A atuação maior do dirigente é para obtenção e garantia dos recursos necessários para o bom funcionamento da escola, na qual a dificuldade da chegada dos recursos era o grande impedimento para a realização das atividades escolares.

Ali já se usava o critério de fragmentar os trabalhos para que cada função fosse realizada por pessoas especializadas. Nas escolas que davam certo, a gestão permanecia para dar continuidade ao sucesso. Aqui professores e alunos são cativos das unidades pois aceitam as normas impostas em que são alienados do sistema pela hierarquização e verticalização do ensino nas escolas, que de certa forma desconsidera os processos sociais nelas vigentes. Assim, nota-se uma administração por comando e controle, centrada na autoridade e na implementação de ações formalizando uma cultura de determinismo e dependência.

Acredita-se na visão de um novo paradigma que segue os pressupostos que postulam a mudança de consciência das pessoas para chegar a um modelo que atenda às necessidades da educação. A gestão é o novo foco de administrar um ambiente escolar. Assim Lück (1999) fala que a ideia que perpassa todos os segmentos da sociedade é a que demanda espaços de participação. A autora faz uma relação do contexto da responsabilidade do novo regime a enquadrar o multiculturalismo na escola, a importância da participação social (introjetada na sala de aula) dentro do novo tempo que envolve a diversidade da sociedade, que é um diferencial em relação ao antigo regime de administrar a educação nas escolas brasileiras.

A aceitação da mudança da transferência de competência para outros níveis de governo e gestão nos leva a crer que a escola, a princípio e em teoria, terá poderes sobre os seus próprios processos sociais e na busca de recursos para sua efetivação, o que implica na formação de competências para tal realidade. Assim apontam-se dificuldades para a homogeneidade do processo, mas o nível de maturidade, dependendo dos grupos sociais, é fator determinante para a amplitude do processo. Porém, em decorrência dos poderes centrais ainda dificultarem o manifesto pela mudança para estabelecer normas para prestação de contas e dependências administrativa das escolas aos órgãos competentes, deixa-se de delegar poder de autogestão e autodeterminação para a gestão nos processos necessários para a realização das políticas educacionais.

Acredita-se que o que ocorre na política educacional brasileira é a transferência do processo decisório federal para níveis executivos mais próximos, reforçando as relações com os estados e municípios para chegar às escolas. Nota-se que a municipalização na educação e a escolarização da merenda nas unidades de ensino foi um ato de pensamento coletivo da descentralização que visou à dinâmica de implantação de política social, o que constitui uma escola com uma identidade institucional trabalhando a formação da capacidade de organização para chegar ao projeto da escola para trabalhar de modo compartilhado com gestão de recursos para manutenção de ensino, enfim buscando a construção da sua autonomia.

No momento atual a escola tem sido tema de reflexão de muitos autores, trazendo discussões com temáticas voltadas para as formas de gestão escolar no tocante a maior autonomia e legitimidade. Mas observa-se que um espaço não é preenchido, o que diz respeito ao cotidiano da gestão e dos sujeitos que compõem a escola em sua totalidade. É importante salientarmos que a partir da Constituição de 1988 surgiram as eleições para diretor, assim, as pesquisas começaram a se acentuar sobre o tema em destaque, pois a democratização e a busca pela autonomia da escola são referenciais nas temáticas sobre gestão escolar.

A gestão democrática tem sido destaque em muitos trabalhos acadêmicos devido à profundidade da causa, de se ver e buscar o melhor caminho para a educação no país, a qual muitas vezes vê-se tomando o caminho do retrocesso, devido a medidas tomadas pelos governos anteriores e os atuais, que não procuram promover políticas que façam da educação o melhor caminho para o desenvolvimento da nação.

No campo educacional observa-se entre as pesquisas recentes que um mesmo objeto de estudo pode ter nomes diferenciados como “gestão e administração” escolar. Outros termos sinônimos que indicam contrariedade na visão de autores como “gestão democrática” e “gestão participativa”. Assim, os termos usados indicam semelhanças e por isso considera-se que dependendo do quão explicitamente defendem a mesma causa quando se trata da gestão escolar, em que pese as diferenças mais ou menos sutis entre os autores.

Logo entende-se que autores como Santos Filho (1998), Libâneo (2007), Luck (2007), Paro (2008), Vasconcellos (2009) e outros destacam a gestão escolar democrática como uma coletividade que se manifestam pela participação efetiva nas decisões da escola somado a autonomia são fatores fundamentais na escola para que a mesma cresça na construção do espaço da gestão escolar democrática, ainda que a relação da escola com o meio social não seja a mesma em todos os autores. Os mesmos destacam também que a figura do diretor muda em relação ao administrador, passando a ser líder democrático, um mediador dos anseios e opiniões da comunidade escolar.

Percebe-se que a evolução nas mudanças de conceitos e paradigmas ocorram no mundo em que vivemos influencia o desejo de buscar a inovação e a melhoria do ensino, assim como explica a Teoria Geral da Administração. É importante afirmar que a composição do cenário evolutivo, tanto da Administração Geral quanto da Administração escolar facilitará a compreensão das reais necessidades dos modelos vigentes de Gestão Escolar a fim de prospectar as possibilidades de nascimento de novos processos que facilitem uma gestão aberta de acordo com o sistema em vigor. Ou, pelo menos, trata-se de uma proposta que deve ser analisada e compreendida, para que se tenha um amplo panorama do problema. Acredita-se que as diversas teorias da Administração, a partir dos estudos primários de Taylor e Fayol até os nossos dias, trazem reflexos na maneira de se pensar e organizar o trabalho escolar.

Pois seus estudos pioneiros quanto à administração científica acabaram se consolidando nas instituições escolares, como fala Vieira (*apud* VIEIRA, ALMEIDA, ALONSO, 2003, p. 39) do modelo-paradigma tradicional antigo que ainda hoje está em evidência, a concepção técnico-científica, que é uma abordagem conservadora de Administração Escolar que tem estado presente nas organizações ocidentais na forma de gestão da educação, que tem seu foco central por administradores que busquem a ordem estrutural, o comportamento funcional e a interação social.

Para compreendermos melhor essa concepção, é interessante colocarmos em linhas gerais as ideias dessa Teoria, à Teoria Clássica e Teoria Burocrática, considerados berços da TGA. Na Administração Científica é perceptível uma ênfase nas tarefas que devem ser desenvolvidas, é assim conhecida por aplicar métodos científicos na resolução de problemas da Administração no tocante aos trabalhos dos operários, utilizando técnicas de observação e mensuração. Sendo assim, umas das primeiras tentativas da Teoria da Administração com base no fundador da TGA Frederick W. Taylor. Observa-se que a obra de Taylor flui em dois momentos: (1) focava na racionalização do trabalho dos operários; (2) na definição de princípios de Administração aplicáveis a todas as situações da empresa.

Afirma Chiavenato (2004) que a organização racional do trabalho se orienta na análise das atividades trabalhistas do “chão de fábrica”, levando em conta o tempo e o movimento e divisão de tarefas, na busca pelo aperfeiçoamento do trabalhador. Procurar eliminar o desperdício, ociosidade e busca reduzir os custos relacionados à produção. O grande foco estava nas atividades trabalhistas operacionais e que os funcionários deviam se dedicar a mudanças. O autor em destaque traz como respostas a Administração Científica mediante limitações e restrições que não apagam o seu pioneirismo (sobretudo no contexto da época), mostra uma fala sobre uma nova teoria na condição de Ciências para o panorama industrial.

A Teoria Clássica veio na condição de resolver problemas quanto ao crescimento e variedades de indústrias de vários tamanhos que estavam em dificuldades nos rendimentos, por causa de desperdícios, perdas, insatisfação de operários, ocorrência de erros decisórios por causa de má formulação. Foi o momento em que chegou à divisão do trabalho, os que pensam e os que executam, gerentes e operários.

Foi neste contexto que surgiu a Teoria Clássica desenvolvida por Fayol, cuja característica principal estava ligada à estrutura que a organização devia possuir para ser eficiente, e por isso precisaria que todos os departamentos estivessem envolvidos, a visão de que o gerente é o responsável para dar os caminhos e os direcionamentos para os trabalhos funcionarem mediante esforços coletivos tendo mantido as ideias de Fayol, que identificou técnicas e métodos administrativos que havia aplicado pessoalmente e que tinham sido de grande valia para o crescimento da sua empresa, mesmo que as funções fossem direcionadas para o diretor, que as distribuía hierarquicamente. Mostra assim que é necessário trabalhar com a coletividade, seja

empresa ou organização escolar, para que os trabalhos tenham maior desenvolvimento mediante regras e técnicas construídas e desempenhada por espírito coletivo (método cuja eficácia para a escola, porém, se mostra limitado, e não contempla o ensejo de uma sociedade democrática).

Relaciona Libâneo (2005) as concepções de Administração Geral à educação como tem sido gerida atualmente, apresentando como o primeiro paradigma da Gestão Escolar a concepção técnico-científica, chamada de científico-racional, assim, percebe atualmente que a decisão vem de cima para baixo, direcionada por um plano elaborado, sem a participação da coletividade. É o modelo vigente mais conhecido de organização escolar na atualidade. Hoje organizações burocráticas são encontradas em muitos lugares no sistema escolar. Hierarquia, regulamentos, necessidade de especialização e divisão de tarefas entre outros.

Logo, as teorias administrativas transportadas para os dias de hoje, sem criticá-las nem refletir sobre elas, redundam numa gestão escolar que busca a racionalização e a eficiência nos serviços escolares, o que é questão real em nosso cotidiano. É visível a exigência das funções clássicas pelos administradores escolares diante de suas ações na escola. Ainda hoje os princípios administrativos estão em pleno vigor nas escolas, grupos separados, administrativos e pedagógicos, determinada lentidão e descoordenação da escola no agir e reagir no nosso dia a dia.

É o que podemos chamar de visão acrítica mediante os princípios administrativos no tocante a gestão escolar. As teorias foram se desenvolvendo com o passar do tempo, fortalecendo nas empresas e a necessidade de nova visão onde entram os estudos sociológicos e depois os estudos psicológicos no mundo corporativo com fins de compreender as necessidades emocionais humanas dando ênfase também aos aspectos subjetivos do comportamento dos empregados e de certa forma entendimentos da teoria administrativa da Escola das Relações Humanas.

Comenta Chiavenato (2007) do surgimento também da Teoria Estruturalista por volta da primeira metade do século XX como desdobramento dos autores das Teorias Burocrática, que tentaram explicar os pensamentos da Teoria Clássica e da Teoria das Relações Humanas. Esses estruturalistas caracterizavam-se por defender a ideia da interdependência entre as organizações. O mesmo autor (CHIAVENATO, 2004) diz que essa Teoria Estruturalista trouxe inovação acerca dos ambientes das organizações, que deveriam ser sistemas abertos interativos com o meio externo, já

que a teoria administrativa objetivava aspectos internos da organização numa visão sistemática fechada.

Outra teoria administrativa ganhou ênfase durante primórdios do XX com observações sobre as anteriores do biólogo Ludwig Von Bertalanffy, que introduziu a Teoria Geral de Sistemas, que teve destaque e reconhecimento na década de 1960. A teoria apareceu por uma causa natural e da necessidade de sintetizar as teorias anteriores. O autor, cientista, defendia que não eram apenas os aspectos gerais de várias ciências que, por semelhança, poderiam ser usados em outras áreas, mas também determinados aspectos específicos poderiam ser adaptados para novos contextos. Entende-se que seu estudo se deu de maneira particular. Os pressupostos apontavam para a integração científica, natural e social, essa tal integração se desenvolveu em princípios unificadores da ciência, entendimento este, essencial na educação científica.

Aqui faz-se outra visão inovadora do processo administrativo que ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, a Teoria Sociotécnica, que chegou num período difícil, onde ocorriam mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que trouxeram impacto forte ao funcionamento das empresas. Chiavenato (2004) diz que nesse tempo o pensamento já era entendido como sistema social interdependente com seus subsistemas estruturais e funcionais, as pessoas eram designadas para tarefas, tomada de decisões e na organização do trabalho.

Assim, na escola é o grupo, por meio do funcionamento interno, que coordena a execução das tarefas, não existindo uma supervisão externa. As relações entre funcionários, nas empresas, passam a ser dominadas pela cooperação e solidariedade, viabilizando a coesão e a integração social, para alcançar objetivos do grupo e da empresa. Observa-se que no geral ela trouxe impacto aos valores sociais, alteração de desempenho produtivo, oportunidades de aprendizagem, variedade funcional, apoio organizacional, poder de decisão, responsabilidade, flexibilidade e a aquisição de novas competências atendendo às variações do meio em que estavam inseridas. É o que chamamos de paradigma da Gestão Escolar.

Aqui se entende que a concepção Sociocrítica diferenciava-se do pensamento técnico-científico, pois defendia a organização escolar como sistema que agrega pessoas em conta da intenção nas ações e interação social mediante contexto político e formas democráticas nas tomadas de decisão. No paradigma de autogestão via-se a questão da responsabilidade coletiva (descentralização), buscando-se motivar a

participação direta na igualdade de todos os segmentos da organização. Aqui não se aceita autoritarismo nas formas mais sistematizadas de organização e gestão escolar. Nessa última, os elementos instituídos são postos de lado e há uma valorização dos elementos instituintes.

E, por fim, temos a concepção interpretativa, que trabalha com significados subjetivos, intenção e interação dos elementos compositores nos seus mais diversos processos de organização e gestão. Assim, a mesma considera as práticas organizacionais como uma construção social devido às experiências subjetivas e às interações sociais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005). É interessante também afirmar que existem outras perspectivas de organização e de gestão que precisam ser lembradas para que assim, possamos ter uma gestão com eficiência e eficácia, principalmente levando em consideração os valores e talento humanos.

Alerta-se, aqui, para a necessidade de substituição de modelos antigos de gestão por outros modernos que possam atender as necessidades das mudanças diante do processo individual e coletivo, pois a dinamização e a competitividade entre as organizações exigem um sistema que atenda às necessidades tanto do mercado como no meio escolar. Surgem então as concepções que fazem demandas ao sistema escolar. Por exemplo, a concepção democrático-participativa caracterizada por ressaltar a relação entre gestão e todos os participantes da unidade escolar.

A partir desse ponto de vista, Lück (2010, p. 31) vê na educação a saída para o desenvolvimento da sociedade de um mundo globalizado, que se centra no conhecimento para chegar à qualidade de vida das pessoas, pois a economia de uma nação depende de projetos políticos a serem submetido para promover o crescimento da educação para a formação de cidadãos conscientes mediante uma escola qualificada e que tenha sustentabilidade. No que é difícil, mais uma vez, definir o pensamento da autora, já que, em muito, o seu pragmatismo – a necessidade real da formação dos alunos para a sociedade ou diretamente para o mercado de trabalho – faz com que os problemas sociais ao redor da escola pareçam escamoteados.

Outra Teoria, chamada Neoclássica, surgiu a partir de influências das ideias de outras que a antecederam, a Teoria Clássica, Comportamental (novas Relações Humanas), Teoria do Desenvolvimento Organizacional, Teoria da Contingência e Novas Abordagens da TGA. Logo, temos uma visão clara do retorno da Teoria Clássica com uma atualização e redimensionamento próprio aos problemas administrativos atuais e ao grande tamanho das organizações no cotidiano. Aqui

observa-se exatamente o aparecimento da Teoria Clássica recolocada dentro da Teoria Neoclássica, com o figurino das empresas de hoje, dentro de ecletismo que tem a contribuição de todas as outras teorias.

Nessa teoria, a função do administrador recebe uma nova roupagem, redundando em visível com os elementos de Fayol, que, traduzido, formam as funções básicas do administrador, que são planejamento, organização, direção e controle. Aqui se aponta também para a Teoria Comportamental já mencionada anteriormente e que ficou denominada de Relações Humanas, que teve sua origem a partir do desdobramento da Teoria das Relações Humanas, que foca através do relacionamento da ciência da administração, das críticas à Teoria Clássica e Burocrática com a tendência ao modelo mecanicista. Formalizando que a satisfação do trabalhador era proporcional a sua produtividade.

A Teoria do Desenvolvimento Organizacional surge a partir de 1962 mediante as discussões sobre o respeito do sujeito ao ser humano, preocupações da organização e do ambiente, desenvolvimento e necessidade de mudanças. Para Chiavenato (2007), os sistemas orgânicos tornam organizações coletivamente conscientes dos seus destinos e orientam como melhor se dirigir a eles; procuram desenvolver uma conscientização social das organizações, os quais, contando com sua vivência particular, no seu passado e sua autoconscientização, destaca o papel deles em relação à organização.

Logo percebe-se que o autor tem a visão de promover as organizações trabalhando de forma coletiva as relações humanas. Pode-se destacar também aqui o momento de 1960, que foi bastante produtivo, com alta evolução empresarial, quando se proporcionou a explosão do conhecimento e a internacionalização dos mercados, vida mais curta dos produtos, crescente importância do marketing, das diferentes relações entre linha e staff, participação dos funcionários nos diversos grupos sociais e de uma natureza mutável do trabalho (CHIAVENATO, 2004).

A Teoria da Contingência também surgiu em meados da década de 1960, onde a estrutura e o funcionamento da organização são dependentes da interface com o ambiente externo, tendo como suporte a perspectiva teórica do comportamento organizacional, tecnologias e pressões ambientais que afetam o desenvolvimento e funcionamento das organizações nos níveis de formalização, especialização, diferenciação e burocratização (CHIAVENATO, 2004).

O autor diz que não há nada absoluto nas organizações e nas teorias administrativas. Tudo depende das relações de produtividade e alcance dos objetivos individuais em busca de bons resultados. Finalmente, aponta-se a última teoria da TGA chamada de Novas Abordagens, que enfatiza em todos os momentos da administração a ideia de ensino e de sua prática no mundo das organizações, pois sempre esteve interessada em melhorar o desempenho das empresas, que podem ser simples e até mesmo complexas, para ser entendidas e colocadas em prática.

Para Libâneo (2005), as novas abordagens da administração empresarial fundamentam a concepção democrático-participativa de Gestão Escolar, que se baseiam na relação orgânica entre a direção e os membros da equipe, participação decisória de todos os segmentos buscando objetivos comuns assumidos por todos. Uma vez tomada a decisão coletiva, diz-se que cada membro assuma sua parte no trabalho, estando de acordo com a coordenação e avaliação do que foi assumido em conjunto, estando ciente de uma análise da estrutura e da dinâmica da organização da unidade de ensino.

É notório que o tempo dos gestores é bem maior diante das atividades administrativas de caráter burocrático, logo quando discutimos sobre gestão em organização escolar é necessário lembrar que existem outras atividades, pedagógicas e que diz respeito à competência, sendo ambas importantes para um desempenho eficaz e eficiente na unidade escolar.

Para Nascimento (2018, p. 21), a “[...] autoridade escolar nos dias de hoje leva em conta uma visão democrática, pois professores e demais segmentos veem, ou tendem a ver, ou espera que se veja, no agente condições de novos horizontes para a escola”. De acordo com a dimensão do papel do gestor e sua relação com seus segmentos faz-se com que esse seja referência, aprimorando a cada dia sua autoridade hierárquica, independentemente de ter subordinado a seu comando mediante atividades realizadas. Para desenvolver sua autonomia e competência no âmbito de uma escola, é necessário manter bom desempenho nas relações sociais, refletindo em suas ações, buscando afinidade com os componentes do meio e olhando sempre para o coletivo, o que facilitará o trabalho em seu cotidiano, mesmo que o meio seja conflitante.

2.2 Democracia escolar como revolução social na atualidade

Ou pedagogia progressista, nas palavras de Libâneo (2014, p. 33). Note-se que os estilos e modelos de gestão e administração são vários. Lück (2014, p. 75-85) chega mesmo a oferecer um panorama relativamente amplo de estilos diferentes de gestão inspirados (numa visão nitidamente empresarial) no perfil pessoal e individual do gestor. Para o presente caso, que parte de uma dicotomia, talvez algo simplificado, mas bastante funcional, bastará que se aborde o tema a partir de dois eixos, os quais, tendo como base os estudos de Libâneo, têm como foco principal a prática pedagógica em si.

Para o autor, entende-se como pedagogia progressista aquela que leva em consideração os aspectos sociais como fonte de determinados problemas enfrentados no interior da escola, ou melhor, depreende-se que há uma inter-relação de fatores que faz com que não se possa distinguir o interno do externo.

Os problemas da escola são derivados dos problemas da sociedade (como ocorre, por exemplo, em Paro), e a crítica a esses problemas passa necessariamente por uma crítica a sociedade. A consequência mais imediata disso é que as propostas educacionais necessariamente redundam em lutas e críticas contra o status quo, o que, se se considerar o contexto da escola pública, redundam numa crítica e numa luta contra o status quo que se dá dentro do próprio status quo e na quase impossibilidade de sua plena institucionalização, o que concretizaria o educador e a educação como forma de resistência social quase clandestina (pois não se pode esperar, em última análise, que o Estado abrigue a alimente uma instituição que predominantemente se dedicasse a criticá-lo).

“Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais” (LIBÂNEO, 2014, p. 33).

Os paradoxos que surgem dessa proposta são os mesmos apontados na breve análise que se fez acima da obra de Vitor Paro: o que fazer se pais, alunos e professores, movidos por um *instinto imediatista de sobrevivência*, preferirem um modelo mais tradicional que vise resultados, mesmo que o próprio tenha se mostrado ineficiente ao longo dos anos? Em segundo lugar, como já dito, cobra-se uma mudança social que torne possível que a escola se torne um agente de mudança

social. Tal paradoxo não se encontra propriamente no cerne da teoria, mas no desafio que a mesma encontra dentro da própria sociedade.

Como ressalta o próprio Libâneo, não era de se esperar que, dentro de uma sociedade capitalista, um projeto como esse fosse plenamente acolhido. Ressalte-se que, a princípio, esse modo de conceber a educação e a pedagogia seriam mais próximos ao ideal de uma gestão escolar democrática, e mesmo de uma democracia direta, pois nessa tendência, nas vertentes libertadora e libertária, predomina:

[...] o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular “não formal” (LIBÂNEO, 2014, p. 33)

Vale lembrar que Paulo Freire, entre nós, é o maior representante dessa tendência, a qual exerceu enorme influência no pensamento educacional e pedagógico desde então, ironicamente em prejuízo ao pensamento do autor, que muitas vezes é utilizado fora de contexto. Perceba-se que os estudos e observações de Paulo Freire são, inicialmente, consequência de uma prática específica: a alfabetização de adultos em zonas rurais marcadas por forte desigualdade social.

A erradicação do analfabetismo no Brasil é uma preocupação governamental que precede mesmo os estudos e a prática de Paulo Freire. Pode se dizer, mesmo, que se trata de um projeto educacional e patriótico antigo, cujos primeiros projetos de fôlego datam de pouco depois da Independência do Brasil, atravessando o Segundo Império e chegando à República Velha. Mas só depois da Segunda Guerra Mundial surgem movimentos de peso que vão levar, ou pelo menos tentar levar com mais afinco, a ideia a cabo.

O ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiro – já pautava essa questão, à qual será ainda mais especificamente trabalhada a partir da Campanha de Erradicação do Analfabetismo, cujo estatuto data de 1958. Rapidamente, faz-se uma ligação entre o fenômeno do analfabetismo e a desigualdade social brasileira, tanto que boa parte das instituições que vão se empenhar em combater esse mal tem estreita relação com movimentos sociais: o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife, a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, surgida em Natal, o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB), os Centros Populares de Cultura (CPCs), braço pragmático da

União Nacional dos Estudantes (UNE), e uma série de outros movimentos menores que surgiram a partir das mesmas inspirações e dos mesmos objetivos, mas marcados sobretudo pela sua independência em relação ao Estado, o que redundaria, de um jeito ou de outro, numa crítica ao mesmo. Não por acaso, todos esses movimentos acabavam estabelecendo uma ligação entre a educação dos adultos e sua conscientização política (BEISIEGEL, 2010, p. 18-19).

O pensamento e o método de Paulo Freire são ao mesmo tempo antecedido e concomitante a essas iniciativas. Seu método ainda não tinha surgido, é fato, mas vinha se amadurecendo durante esse período e já chegara a se manifestar academicamente. A iniciativa mais ousada e ampla de educação de adultos anterior a esses movimentos tinha sido a Campanha de Educação de Adultos, promovida por Lourenço Filho, entre as décadas de 1940 e 1950, com a diferença de que essa campanha reduzia a ideia do letramento ao essencial e tradicional, não estabelecendo vínculos entre a educação e a conscientização política. A diferença radical de Freire está, justamente, em tornar a educação possível através de um reconhecimento da cultura dessa população analfabeta, a qual, antes, aparecia como completamente distinta do mundo letrado. Essa conscientização, naturalmente, teria como consequência um profundo questionamento do mundo, sobretudo no que diz respeito à sua estrutura social (BIESIEGEL, 2010, p. 29-36).

O projeto educacional de Freire nasce diretamente ligado a um projeto de transformação política e reforma da sociedade. Nada mais natural do que, transposto para um contexto diferente, a escola pública, ou seja, estatal, esse ideário entrar em conflito com os fazeres vigentes. Uma outra visão, que, ainda segundo as ideias de Paulo Freire, questiona as rígidas estruturas hierárquicas e burocráticas, mas não chega ao ponto de lutar pela sua extinção radical, mas pelo seu reestruturamento, dá conta da vertente crítico-social da pedagogia, a qual:

[...] propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente elaborado (LIBÂNEO, 2014, p. 34)

Essa vertente se coaduna melhor com uma visão de gestão democrática aplicável à escola pública, pois, a princípio, não exigiria um engajamento político direto e direcionado da parte dos agentes envolvidos, coisa que é essencial para as duas

vertentes anteriores. Em compensação, ainda assim, permanece uma séria crítica – justa – às estruturas sociais, políticas e econômicas em que se insere a própria escola. A qual enfrenta, bem analisado, um problema mais amplo.

É certo que efetivamente há uma reivindicação para que o modelo de gestão da escola pública se torne mais plenamente democrático, mas essa não é a única tendência vigente nem a única cobrança pela qual passa a escola. Como se frisou antes, uma escola que ofereça resultados rápidos, facilmente traduzíveis em números positivos, parece ser o ideal para boa parte da sociedade, em que pese o questionamento duplo, que diz respeito à qualidade desse ensino quanto à formação do cidadão, e se há amplamente, por parte dos próprios cidadãos, dos pais, dos alunos, dos professores e dos diretores, em geral, um desejo de que haja essa formação.

Talvez não haja melhor exemplo do que o apoio que boa parte da sociedade civil tem dado ao projeto de implantação, nas escolas públicas, da escola cívico-militar, a ser amplamente implantado nas escolas públicas do Brasil a partir de 2020, de acordo com a adesão dos estados, apoiando-se no decreto 10. 004, de 5 de setembro de 2019, “com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio”. Trata-se de um modelo rigidamente disciplinado, e hierárquico, o qual não se relacionaria facilmente com um modelo de gestão democrática da escola, no sentido de que questões como a disciplina sempre precisariam da pressão de um agente externo que se encontrasse em posição hierarquicamente superior.

No entanto, boa parte da sociedade civil aprova o modelo pelos resultados estatísticos apresentados em curto prazo: diminuição da indisciplina e evasão escolar, aumento do rendimento escolar e notas obtidas (retomando de certo modo o ideal de educação pública construído para o Brasil durante a ditadura, com a ressalva de que também a partir de um ponto de vista mais exigente no que diz respeito aos próprios resultados). Resultados cujo alcance facilmente fazem com que as críticas ao ensino diminuam consideravelmente. Sobretudo numa sociedade, como a brasileira, que tem uma ampla tradição conservadora em todos os seus setores.

O risco é que, num processo contínuo de retroalimentação, o ideal de uma escola em parâmetros militares, inculcido na população desde a idade escolar, não se torne, posteriormente, um senso comum e generalizado para todas as instâncias e setores da sociedade, ou seja, que o quartelamento da educação acabe redundando

num aquartelamento de toda a sociedade. As consequências dessa medida verdadeiramente só serão visíveis com o passar dos anos, mas para as reflexões de agora já cabe perguntar, nesse sistema, onde ficaria a autonomia pedagógica dos gestores e educadores? Aliás, quais seriam verdadeiramente, nesse sistema, os gestores?

2.3 Democracia escolar como gestão liberal

Ou, mais uma vez nas palavras de Libâneo (2014, p. 21), pedagogia liberal, ainda que muitas das vertentes desse modo de conceber a educação não coadunem propriamente com uma visão democrática de gestão escolar. Sobretudo quando se atenta para o aspecto de que, numa visão geral, típica do próprio liberalismo econômico, o foco se dê muito mais sobre o indivíduo do que sobre a comunidade.

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (LIBÂNEO, 2014, p. 22).

Pode se dizer que John Dewey e Carl Rogers sejam os maiores representantes do pensamento da escola nova. Para Dewey (*apud* WESTBROOK, TEIXEIRA, 2010, p. 19-20), o aspecto mais importante da educação era aquele que mais aparecia de forma implícita, ou mesmo oculta, e dizia respeito à formação do próprio caráter do aluno, o que significa dizer, a formação do próprio ser humano a partir e através das experiências através das quais sua personalidade se fomenta, o que Dewey identifica imediatamente com a democracia, pois, a partir desse pressuposto geral, Dewey postula que a escola tem como dever formar a capacidade dos alunos para que os mesmos possam se tornar membros úteis e ativos em prol do bem-estar da sociedade em que estiverem inseridos.

Já Carl Rogers (*apud* ZIMRING, 2010, p. 15-17) acreditava que a educação só se tornava possível a partir de um princípio de autenticidade que dizia respeito ao professor e ao aluno: ensinar só poderia ser possível desde que aquilo que fosse ensinado dissesse respeito ao aluno e desde que o professor parecesse confiante

quanto àquilo que ensinasse, ou seja, que ambos tenham uma crença quanto ao assunto, o que incluía uma ampla participação dos próprios alunos. Uma das consequências desse tipo de ensino-aprendizagem é a descoberta e o desenvolvimento da educação a partir dos interesses específicos de cada aluno, ou seja, uma educação que acaba visando o indivíduo a partir de sua individualidade e sua capacidade de independência, um dos princípios básicos da democracia liberal.

Entre nós, o maior representante da Escola Nova, tradutor de John Dewey, inclusive, foi Anísio Teixeira. Clarice Nunes (2010, p. 25), afirma que para Teixeira a questão educacional, apesar de o pensamento do autor ter sofrido profunda influência de uma escola de pensamento americana, passava por questões brasileiras específicas, às quais davam conta da necessidade de uma radical democratização (eficiente) da educação brasileira, porque apenas a educação, para o pedagogo, poderia resolver questões como a própria fome, cuja exata magnitude era um dos problemas para Teixeira, que colocava a miséria e a fome como consequências imediatas da deficiência escolar e educacional do Brasil.

Tratava-se uma leitura específica da Escola Nova no Brasil, a qual incluía a dificuldade local de o próprio ensino ainda não ter chegado a todas as esferas de uma sociedade duramente marcada pela desigualdade social e pela própria escolaridade precária de boa parte da população, assim como de uma leitura também bastante específica do próprio conceito de democracia. De qualquer modo, pode se perceber que os princípios da Escola Nova estão rigorosamente ligados a esses ideais, por mais que as leituras de democracia sejam diferentes de autor para autor.

Porém, Libâneo (2014, p. 21) ainda classifica as vertentes da pedagogia liberal em quatro vertentes básicas: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. Tendências cuja descrição vai parecer bastante peculiar a quem conhece as práticas pedagógicas efetivamente vigentes nas escolas do Brasil, tanto públicas quanto privadas. É certo que a vertente tradicional, embora ativa, seja a que mais claramente se encontra atrasada para os contextos atuais, ao deslocar o conhecimento de uma relação direta com o mundo, e manter uma rígida hierarquia na qual o professor é o detentor e transmissor de um saber inquestionável:

Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (LIBÂNEO, 2014, p. 22)

A tendência liberal renovada progressista leva mais em consideração o indivíduo como sujeito: a aquisição de conhecimento não passa meramente por uma questão de transmissão externa, mas leva em consideração as condições e necessidades de cada um, ainda que com um foco no indivíduo que mantém inalterada a base do próprio pensamento liberal, se é que, aqui, a mesma não se encontra intensificada. Identifica-se com a escola nova, na qual a educação é vista também como uma experiência humana, dentro do contexto das demais experiências, o que redundava no fato de que, ainda que o foco se mantenha no indivíduo, também se percebe melhor a necessidade das práticas coletivas.

Trata-se de um modelo no qual, em compensação, a educação, vista como experiência, passe a ter que ser, ela mesma, gerida pelos educadores, pois, se a educação é uma experiência, essa experiência pode ser positiva ou negativa. Nesse sentido, vê-se que há um potencial muito maior de inclusão nesse modelo, embora a inclusão se centre muito mais numa percepção isolada do indivíduo com os seus problemas do que do indivíduo em relação com um contexto social maior, pois mesmo a percepção do grupo se empenha numa visão de grupo dentro do contexto da própria escola.

A vertente não diretiva, partindo de preceitos semelhantes, mas ainda mais focada na questão do sujeito, visa a adaptação do ensino para os objetivos do sujeito, ou seja, é “[...] orientada para os objetivos de autorrealização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais” (LIBÂNEO, 2014, p. 23), o que pode facilmente estabelecer um diálogo com os objetivos internos de uma empresa.

A tendência liberal tecnicista é mais ou menos a mesma que se tentou implementar no Brasil, oficialmente, durante a ditadura militar: visa a preparação direta dos alunos para funções sociais, ou mais especificamente para o mercado de trabalho.

A tendência **liberal tecnicista** subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão de obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o **conteúdo** da realidade, mas as técnicas (**forma**) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência (LIBÂNEO, 2014, p. 23).

Provavelmente é o conceito que mais se afasta de uma visão de gestão escolar democrática. Por outro lado, como já se frisou, em muito se aproxima do que, ainda hoje, vários setores da sociedade desejam, mesmo parte daqueles mais diretamente ligados à educação, como pais e alunos e mesmo professores e diretores, apesar do fracasso que demonstrou em muitas ocasiões, e mesmo não atendendo a várias necessidades e demandas sociais outras (mas se mantendo como um método de ensino cujo objetivo, mesmo que não se cumpra, é objetivamente mais fácil de compreender, para a maioria²).

Perceba-se que não se trata exatamente do ensino profissionalizante, já que não traz no seu bojo um ensino diretamente voltado a uma área específica, mesmo que o ensino profissionalizante em si não se diferencie muito dessa proposta como um todo. O que ocorre aqui é que a própria educação se torna uma técnica, elaborada e manejada de uma forma tal que os educandos, a princípio, sairiam da escola aptos e adaptáveis para exercer qualquer tipo de função num mundo voltado somente para uma lógica de trabalho.

Poderia esse sistema, mesmo em suas vertentes mais brandas, abarcar dentro de si um projeto de gestão escolar democrática? Embora possa parecer contraditório, e apesar de a própria intenção de Libâneo não seja a de fazer uma adaptação entre as partes, não se pode esquecer de que o discurso democrático é, originalmente, um dispositivo ideológico em defesa do liberalismo, uma alternativa de igualdade que rivalizava com o discurso de extrema esquerda, socialista e comunista, ao oferecer uma política de igualdade de direitos e possibilidade de representação.

No caso específico da construção das pedagogias liberais, não houve um pensamento diretamente focado em internalizar na escola a estrutura democrática, mas esse pensamento ocorreu no ambiente das empresas privadas, com a substituição do conceito de administração pelo conceito de gestão, ou mesmo a subordinação da administração à gestão. A própria abordagem de Heloísa Lück traz, para dentro do conceito da gestão escolar democrática, suportes que derivam da gestão empresarial.

² Perceba-se que, sobretudo dentro de nossa tradição autoritária, que mantém resquícios por todos os lados, o discurso em prol da democracia, embora pareça o mais adequado – ou, como na citação irônica, o pior a exceção dos demais –, também é bastante desacreditado pelo fato de suas metas não serem prioritariamente objetivas e porque os seus resultados não são perceptíveis de forma imediata ou numericamente mensurável.

Muito mais do que em quaisquer outras épocas, quando os sistemas e unidades educacionais nem sequer admitiam utilizar os mecanismos e instrumentos gerenciais disponíveis nos setores produtivos, há necessidade, hoje, de considerarmos que o desenvolvimento de conhecimentos e a formação de profissionais entendidos em gestão educacionais, capazes de implementar e operar as transformações necessárias dos sistemas de ensino e escolas, é prioritário, por ser condição fundamental para o imprescindível salto qualitativo da educação brasileira. Vale lembrar que, de longa data, propõe-se a qualidade do ensino como um objetivo permanente. Porém, os esforços nesse sentido têm ocorrido sem o entendimento adequado das implicações que a promoção dessa qualidade demanda, que, dentre outros aspectos, envolve o entendimento do significado da qualidade em educação; do sentido de para que a qualidade deve servir; a variação de significado de qualidade, de acordo com o contexto cultural; a definição de padrões de qualidade; a proposição e gestão de mecanismos para a sua promoção, dentre outros aspectos (LÜCK, 2015, p. 24).

Aqui, Lück se mostra preocupada com a realização de metas possíveis, visíveis e viáveis, o que faz com que ela aceite pressupostos da gestão empresarial como adequados para o contexto escolar. De maneira consequente ela, de certa forma, pergunta se o que se deseja da educação, no final das contas, não seriam mesmo resultados positivos, e positivos sobretudo em relação a uma defasagem histórica?

Por outro lado, não deixa de fazer falta uma crítica à lógica de mercado (como Paro faz de uma maneira que pode parecer exagerada, ao ponto de quase perder o foco principal que seria a crítica à gestão educacional do Brasil contemporâneo), ou diretamente aos problemas sociais que cercam a escola, além de a autora colocar um peso excessivo, sobretudo no que se refere a professores e gestores, no que tange às responsabilidades individuais, traço típico e comum do liberalismo econômico.

Efetivamente, há uma gestão democrática escolar na descrição que Lück faz, ou prescreve, mas essa democratização é quase estritamente interna. Ressalte-se que o objetivo dessa análise, mais uma vez, não é escolher um certo ou errado para a construção de uma gestão escolar democrática, mas era preciso, antes de tudo, conhecer algumas das principais linhas de força que disputam esse terreno. Lück e Paro, assim como outros teóricos sobre o assunto, continuarão sendo abordados para a análise que se deseja estabelecer aqui, mas sempre ressaltando o que cada um pretende dizer especificamente, e qual as consequências do que é dito nas entrelinhas mais (ou menos) ocultas.

2.4 Lei e expectativa: legislação sobre a escola e as cobranças sociais

Acredita-se que diante do exposto acima sobre gestão empresarial e a gestão escolar que, de um jeito ou de outro, nela se baseia pode-se perguntar:

- Por que nosso sistema escolar ainda enfrenta problemas tanto de gestão como na parte didática-pedagógica?
- A causa do baixo rendimento escolar dos nossos educandos se explica a partir dos modelos administrativos?
- Será que simplesmente planejando, avaliando e recebendo um toque financeiro as unidades de ensino conseguirão resolver seus problemas?
- Direcionar dinheiro para as escolas é só mais uma forma de mascarar o verdadeiro problema da escola?
- Qual seria então esse problema?

Desde 1970, começou-se a refletir sobre educação escolar e o papel do gestor na própria escola.

Ao observar que não é possível para o diretor solucionar sozinho todos os problemas e questões relativas à sua escola, adotou-se a abordagem participativa, fundada no princípio de que, para a organização ter sucesso, é necessário que os diretores busquem conhecimento específico e a experiência dos seus companheiros (LUCK, 2000, p. 19).

Para a autora, desse modo é que as teorias da gestão escolar podem ser compartilhadas a partir de duas bases: uma no contexto psicológico e outra no social. O primeiro no modelo, um cognitivo e afetivo, enquanto na base social, o segundo modelo, atua a democracia e a consciência política. Em tempos anteriores as escolas podiam ser consideradas reflexos do sistema autoritário de governo. Acredita-se que tudo isso mudou com a legislação atual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que anuncia um novo modelo que garante a participação na administração escolar.

O artigo terceiro, inciso VIII da LDB, sobre os princípios do ensino no Brasil fala na: "*gestão democrática* do ensino público". Essa gestão democrática, como prevê o artigo 14, deve ter por base a participação tanto dos profissionais da educação, como da comunidade. E a LDB diz mais. No artigo 15 podemos ler: "Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira".

Esse modelo abre espaço para a comunicação e interação com a comunidade escolar com intuito de melhor resolver a problemática do meio escolar. Tem-se a ideia de que assim foi encontrada uma forma para estruturar e inovar a escola, de certo que na prática, mesmo com a LDB 9394/96, observa-se que as escolas pouco evoluíram

em suas dimensões, pois o sistema político corrompido mostra como está a educação brasileira. De certo modo falida, mas com perspectivas de mudanças.

Assim, pode-se considerar que é necessária a gestão fazer:

- Um elo entre os diversos segmentos da instituição e promover decisões coletivas.
- A manutenção de uma administração sem máscaras visando recursos e questão pedagógica para uma melhor qualidade no ensino.
- A escolha de um líder (gestor, diretor) que usa o diálogo para resolver conflitos, além de buscar parceiros para desenvolver projetos na área da comunidade local.
- O estabelecimento de diálogo constante com sua clientela, vendo as ações que devem se promover em acordo com os segmentos da escola.
- O trabalho na busca de estimular formação para os docentes e profissionais da escola.

A pesquisa nessa categoria está ligada ao que chamamos de gestão democrática instituída pela Constituição Federal (1988) e pela LDB 9394/96. Faz-se nessa legislação atual a organização das ações que desencadearam a participação da comunidade escolar mobilizada pelos atores envolvidos e demais órgãos colegiados, levando a debates sobre o processo de instituição da gestão democrática ou participativa nas instituições públicas e promovendo diferentes vertentes da proposta, com a discussão sobre o modelo de administração mais empresarial do que modelos voltados para dimensão democrática e estratégias de participação coletiva.

Aqui percebe-se que as discussões sobre gestão democrática estão ligadas à Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, além dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação. Que levam a um estudo muito complexo sobre a autonomia. Pois democracia sem autonomia não tem como se governar.

Aqui entende-se que ao longo do estudo sobre a TGA e as suas influências nas concepções teóricas em Gestão Escolar é notório a percepção de dois agrupamentos que atuam no meio escolar: os que consistem em fazer a escola ficar isolada do resto do mundo relacionado ao conhecimento não pertencente a área da educação e outro que já acredita que a escola estar atenta aos movimentos da sociedade contemporânea e seus impactos no cotidiano escolar. Sabe-se que estudos vêm sendo realizado sobre gestão escolar e têm-se observado a formação desses dois grupos, como falamos acima, um que pretende fazer uma administração na escola

sem utilizar as teorias da administração, entendendo que se trata de uma atividade específica e deve ter suas próprias teorias; outra que defende que, apesar das peculiaridades, a Gestão escolar está diretamente ligada ao contexto da administração geral, pois a escola é também uma organização como outras existentes na sociedade, o que impossibilita de alguma forma a existência de uma administração escolar sem conceitos da administração geral.

Para Teixeira (1999), como função social, como sugere o nome, a educação vem da vida societal, da comunidade; por termos língua, religião, classe social, hábitos culturais característicos e famílias características. Todas as instituições educativas vêm com traços essenciais da cultura existente, e à escola, assim, baseando-se nesse contexto, cabe papel central na formação humana pois envolvem destino de pessoas que são alcançadas pelos processos de desenvolvimento da aprendizagem.

O autor ainda diz que até o século XVIII, a instituição escolar trabalha para “[...] manter e a desenvolver a cultura intelectual e artística [...], para tanto preparando um pequeno grupo de especialistas do saber e das profissões de base científica e técnica” (TEIXEIRA, 1999, p. 311). Logo aquela escola não tinha objetivo de formar cidadão, nem da formação de caráter, e sim, da formação intelectual e profissional. Atuava-se na questão de distinguir a cultura geral da intelectual.

Comenta Carbonell (2002, p. 23) sobre a saída de um paradigma quantitativo relacionado às mudanças, para um modelo mais significativo que alterasse as bases necessária para promover a inovação. O autor fala que a crise dessa área já foi mais acentuada, mas que sempre houve perspectivas e abordagens que determinava o fim dessas instituições. Observa-se que no século XX houve estudos que mostraram movimentos inovadores que objetivavam superar as problemáticas da educação, nos países latino-americanos e outros que emergiram no período do mesmo século que buscavam concluir a descolonização, investindo na educação, e já pensavam no caminho para diminuir as desvantagens em relação a outros países. É importante acreditar que as situações dentro de um sistema podem mudar. Este tipo de mudança não se dar de uma vez; para que isso ocorra, é necessário que todos participem da organização escolar:

[...] antes acreditava-se na capacidade transformadora das reformas educativas concebidas e conduzidas de forma centralizada pelas administrações. Hoje, no entanto, a ênfase recai na apropriação e criação pelos próprios atores educativos, em condições apropriadas, do processo de mudança, colocando-se, principalmente na sua vontade e capacidade reflexiva - e na própria escola, a chave do sucesso destas mudanças (BRITO, 2008, p. 10).

Assim, percebe-se que a complexidade pode tornar desafios para a escola que vivem em tensão, quanto ao pensamento, comunicação e aprendizagem, buscando mecanismos que sirvam de alternativa e flexibilização para promover a transformação. No século XXI, especificamente, percebe-se a necessidade de o gestor cumprir os desafios de colocar em prática as inovações nas instituições de ensino, tendo cuidado em preservar o seu trabalho, valores e caráter. Mesmo porque uma escola hoje não precisa renunciar a sua identidade e vocação diante da instituição. Logo, no atual momento brasileiro, a inovação tem boas condições de se estabilizar.

No entanto, certo egoísmo e apego ao habitual levam à estagnação, tendência que deve ser deixado de lado e trabalhar com paradigmas da inovação onde se trabalha estratégias inovadora no trato socioeducacional.

Conforme Luck (2010a), a resistência às mudanças mediante os processos inerentes leva a expressões comuns a qualquer contexto social. A mesma autora diz que devem se considerar três pilares fundamentais para chegar a promover mudança na instituição escolar: competência, determinação e perseverança. Acredita-se que a ideia de inovação não está ligada necessariamente à questão original, mas a, como entende Carbonell (2002, p. 21), “[...] experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática”, o que de certa forma atende aos interesses individuais e coletivos.

A gestão da inovação vem da abordagem de estudos na área da administração que se dirigiam às organizações empresariais que procuravam convergir sua aplicabilidade as instituições de ensino para a inovação educativa (assim como também deriva, em boa medida, da sua crítica). Na visão de Luck (2010a), a realidade social não vem da preexistência, é socialmente construída no dia a dia pelo mover a ação coletiva em interações e propósitos que se estabelecem através de orientação.

Os gestores do século XXI, preocupados em se reinventar, estão relativamente ligados a defender o espaço da inovação nas organizações institucionais, buscando potencializar desenvolvimento para si, suas organizações e para a sociedade, na prática em que a inovação está ativamente ligada às oportunidades, maneiras novas e melhores que devem estar ligada a uma estrutura de uma organização.

Uma organização inovadora é uma organização dinâmica, que possui um norte, mas que é flexível quanto ao caminho para alcançá-lo. É uma organização fluída, que se adapta rapidamente a uma nova situação. Uma cultura organizacional orientada para a inovação pode determinar o alcance de seus maiores e mais difíceis objetivos organizacionais (COELHO, 2011, p. 95).

Está se referindo Coelho a qualquer situação dentro de um contexto social. Assim, a busca pela inovação na contemporaneidade está ligada à coletividade, tanto da universidade, governo, mercado, terceiro setor e outros. Logo, aqui não se trata de uma hipótese, mas de uma nova realidade que vem diferenciar e de certa forma causar impacto em resultados planejados. A ordem é manter o foco no curto prazo para garantir seu cotidiano, sem pensar imediatamente no futuro.

O avanço é uma prioridade das organizações, abrir as portas para a inovação. Hoje, mais do que nunca, as organizações buscam o futuro, e a sobrevivência, especialmente a escola, que dependerá de sua capacidade inovadora. Criar uma maneira que envolva o social na mobilização de todos direcionados para a inovação é um desafio ao qual a escola tem que se adequar para formar cidadãos com um ensino de qualidade e buscar tecnologias que proporcione um novo viés para a escola.

Dentro do contexto da inovação pretende-se destacar agora o modelo de gestão escolar democrática previsto pela Constituição Federal de 1988 e em seguida pela LDB 9394/96 focando nas mudanças e oportunidades para o crescimento e melhor desempenho da educação no país, direcionado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com intuito de modernizar o ensino nas escolas na perspectiva de um novo paradigma que alcance a todas as peculiaridades do ensino das organizações superiores e básicas da nação brasileira, ao formalizar as leis que objetivam dar direito a toda criança, jovens e adultos o direito a escola de maneira gratuita.

Percebe-se que o tema é bastante extenso e complexo quando se trata da realidade brasileira para a renovação e o trato com a educação no país. Seguindo pensamento de autores como Paro, Lück, Libâneo, Lima e Vasconcellos que pensa, em gestão democrática nas escolas mediante o contexto em que estão inseridas na sociedade contemporânea, acredita-se que a autonomia e descentralização são binômio construído com reciprocidade buscando uma democratização.

Essa gestão trabalha com a ideia participativa, atividade associada de pessoas, analisando problemas, decidindo e agindo em conjunto. Um trabalho compartilhado, supervisionado por uma coletividade, criando processos de construção de uma instituição escolar compromissada com o meio social, grupo competente com participação plena, consistente onde o membro da instituição acredita no poder da influência mediante a dinâmica, unidade social, sua cultura e seus resultados (LÜCK, 1998). Intensificar ambientes com participação social é a condição básica da gestão democrática. Partindo assim, de uma visão de conjunto na escola e da

responsabilidade social, da prática do desenvolvimento de processo aberto para a comunicação, transparência e ética cidadã.

Quando se trabalha com ambiente participativo há oportunidade de controlar o seu próprio ambiente de trabalho, todos se sentem formadores de uma realidade e não um mero instrumento para a realização do meio. Logo as questões da gestão democrática, descentralização e autonomia da escola, estão de fato, ligadas ao conceito da literatura especializada sobre os ambientes escolares públicos. Hoje muitos trabalhos de pesquisa têm subsidiado a escola no sentido de mudança de mentalidade e atitude, sem as quais não se poderia exercer com eficiência esse processo efetivo na sociedade.

Acredita-se que a gestão da escola precise ser democrática, por entendermos que só assim possa ter condição de promover a formação humana, tornando as pessoas capazes de agir com proficiência. Mesmo porque as ideias não possuem valor em si próprias, mas por impulsionar uma ação para alcançar resultados desejados. Toda escola propõe-se a realizar seu trabalho e alcançar objetivos que devem ser acompanhados e avaliados para que possa haver correção quando necessário de acordo com o ritmo de trabalho, deve se manter constante a vigilância para identificação de problemas a serem contornados e ver nova perspectivas de ação. Atualmente sabe-se que é necessário a autoavaliação das questões públicas onde rege a ação da gestão democrática.

Compreende-se por gestão uma prática política pedagógica e administrativa, onde o gestor, através da articulação entre os diversos segmentos da unidade escolar, modifica as relações de poder, transformando-as em ações colegiadas, transparentes e autônomas com a finalidade de beneficiar e compartilhar as atividades da unidade.

Assim, para compreendermos a gestão democrática da escola é necessário entendermos a gestão democrática da educação que está associada ao estabelecimento de mecanismos legais, institucionais e a organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidade de investimento; execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional que fomenta os princípios da educação brasileira.

Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para a toda a população, bem como o debate sobre qualidade social dessa educação. A gestão democrática é baseada na lei LBD 9394/96, no seu artigo 3º e 14º que normatiza e oficializa a prática de uma gestão democrática no ensino público em território nacional.

Para compreender a dimensão democrática da administração escolar o autor desse trabalho em estudo faz a comparação entre autores teóricos em administração da educação e a prática da gestão escolar em uma escola do município de Fortaleza.

A gestão da educação no país está fomentada entre dois grupos distintos em tratar da gestão como se fosse uma missão ou até mesmo com pouca finalidade na investigação científica. O outro trata dos condicionantes socioeconômicos que rodeia a gestão administrativa da comunidade escolar que precisa ser evidenciado (NASCIMENTO, 2018, p. 28).

O autor nos traz a ideia de que essas concepções não atendem o ideal de gestão democrática da educação e que os gestores atuais trabalham na solução de problemas observando a realidade em detrimento a visões de autores teóricos da educação. Pois a democratização nas escolas leva o gestor a submeter-se à experiência para aprender a agir juntamente com os segmentos que formam a unidade escolar. Acredita-se que o aumento da competência da escola está ligado também à competência da gestão, logo é necessário que os gestores passem a ser uma necessidade e desafio para o sistema de ensino.

Alguns autores teóricos, com algumas exceções, parecem não ter conhecimento da prática escolar e fogem em seus discursos da realidade brasileira, pois falam de condições universais que se distanciam do contexto da gestão no Brasil. A prática de conceitos variados não viabiliza êxito positivo para a educação, é necessário sim promover estudos que contribua com o desenvolvimento da gestão na escola, e procurar parcerias para fomentar princípios de mudança na política educacional no Brasil.

A política educacional no Brasil vem sendo pontuada por mudanças de cunho legal/institucional. A Própria LDB tornou-se um indicador para as políticas educacionais no país e, conseqüentemente, para a discussão das políticas de democratização da escola e sua gestão (GIANCATERINO, 2010, p. 55).

O autor explica a necessidade do compromisso, pois convive-se com muitas interpretações e fórmulas políticas que vêm de encontro à gestão democrática e seu desempenho na nação brasileira.

Percebe-se que os cursos de nível superior de gestores escolares sempre deram espaço ao curso de pedagogia, complementado pela habilitação em administração escolar. Desde 1970, o MEC propunha que todos os cargos de diretor fossem ocupados por esses profissionais. Em 1980 houve a abertura com prática de eleição para esse tipo de cargo na educação e ocorreu a diminuição da procura pelos cursos citados. No entanto, foi levantado um movimento de oferta de cursos de especialização em gestão educacional com oferta pequena que não beneficiava a procura para formação de gestores.

Assim, é importante afirmar que nenhuma escola pode ser melhor que a habilidade de seus dirigentes. Surgem as capacitações, que se constituem um processo aberto de formação continuada e permanente. Mas é notório que não deve se esperar que os gestores escolares aprendam tudo em serviço, pelo ensaio e erro, resolução de conflitos, situações difíceis, e muitos outros atos, que são função do diretor escolar. A questão é que responsabilidade educacional exige profissionalismo. Não se pode governar sem grupo qualificado que possa exercer as funções com determinação e eficácia. Assim, é necessário o processo de formação continuada, além de programas específicos e extensão patrocinados pelo sistema de ensino.

É aplausível dizer que para enfrentar as demandas e tensões do trabalho as competências específicas são necessárias. Hoje os diretores trabalham sobre pressão, e muitas vezes dominado por elas, e não consegue avançar na unidade escolar, boas ideias não sendo bem aproveitadas e colocadas em ação, de nada adianta curso ou programa de formação que não articule teoria e prática, pensar e fazer belos discursos que não têm eficácia na realidade do cotidiano das escolas. É importante pautarmos que é preciso compreender que a teoria é a descrição e explicação da prática que contém a participação de seus atores que também podem teorizar sobre sua atuação.

Uma organização inovadora implica em ter uma estrutura, de um conjunto integrado de componentes e variáveis que juntos trabalham para criar um ambiente que permite a inovação diante da gestão do conhecimento. O processo da inovação é um caminho sem volta, as necessidades de mercado desenvolvendo nas organizações a capacidade do aprendizado. O conhecimento é entendido por muitos autores como elemento básico da mudança e da inovação. Lück (2010c) diz que a mudança se dá a partir da aprendizagem e do conhecimento, necessária aos dias atuais:

[...] mudança é a marca do empreendimento humano. [...] não existe nada mais constante no mundo atual do que a própria mudança. Como consequência, a promoção de mudança nos processos educacionais e nas organizações de ensino, bem como do próprio sentido da educação, constituem-se em uma necessidade, de modo que as escolas promovam a formação e aprendizagem dos alunos com características tais que lhes possibilitem enfrentar desafios da sociedade contemporânea com as competências adequadas e necessárias. [...] é esse processo de mudança que determina a necessidade de educação permanente e contínua atualização de competências para todos (LÜCK, 2010c, p. 159).

A autora esclarece que o processo de mudança no mundo contemporâneo depende amplamente do conhecimento para que possa formar educandos com características para enfrentar o mundo do trabalho com competência, habilidades para produzir tais inovações no ensino.

Valorização do aprendizado mediante a experiência, relacionamento, intelectualismo e comunicação. Acredita-se que a gestão democrática nos dias atuais através da escola é capaz de estabelecer diferentes formas de intervir no meio social, no tempo e espaço, utilizando como prioridade estratégias e metodologias inovadoras que visem o ser humano para transformar a realidade do sistema vigente.

A mesma autora ainda diz que a construção vem a partir das práticas escolares coletivas que alavancam a qualidade do trabalho profissional no sistema educacional. Assim precisamos entender e com isso aprender a dar e receber, compartilhar informações e aproveitar o conhecimento e experiência dos outros. A gestão democrática tem um grau de inovação e se dará de acordo com a proporção do grau de compartilhamento.

A Constituição Federal no seu artigo 37 fala dos princípios que regem a administração pública e são conhecidos pela narrativa de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e a eficiência. Quando esses princípios se efetivam no modelo de gestão democrática, passa-se a perceber que as relações de diálogo, transparência, justiça e competência veem nos ideais democráticos e se manifestam no regime republicano. O desafio está intimamente ligado à criação de metodologias que respaldem a autoridade do gestor para trilhar numa campanha que leve a uma dimensão compartilhada. O sistema de ensino define as normas da gestão democrática em referência à sua autonomia dentro da federação.

O artigo 3º, VIII e artigo 14 fala das normas do ensino público na educação básica, que dá ênfase à participação dos segmentos na elaboração do PPP e conselhos escolares. Assim, é importante aceitar que os artigos 12,13 e15 pertencem à gestão democrática que fundamenta um trabalho compartilhado com toda a comunidade escolar. De acordo com a LDB art. 63, que fala da formação pedagógica dos profissionais e a experiência como docente como diz o art. 67 da mesma lei. É condição de possibilidade para a gestão.

A gestão democrática fala da questão dos especialistas da educação regida pelo art. 64 quanto ao magistério. Veja que a gestão democrática também foi identificada na lei 10. 127, de 9 de janeiro de 2001, que chamamos de Plano Nacional

de Educação (PNE), que nos dava a ideia de gestão de recursos, eficiência, transparência e modernidade no meio educacional. Lógico que ser transparente nas finanças é um grande diferencial para uma gestão da qualidade. Nesse sentido afirma-se que: “A gestão seja eficiente há que se promover o **autêntico** federalismo em matéria educacional, a partir da divisão de responsabilidades previstas na carta magna [...] portanto, uma diretriz importante é o aprimoramento contínuo do regime de colaboração” (CURY, 2002, p. 169).

2.5 O que diz a prática pedagógica da escola pública

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (FREIRE, 1997, p. 46).

A necessidade de modernizar os modelos de gestão empresarial acabou fazendo com que também as escolas precisassem aderir a esse tipo de pensamento, o que, até certo ponto, e dentro de uma lógica bastante específica, parece fazer sentido, quando se pensa nas escolas particulares, as quais também são empresas que visam a um determinado resultado. Ainda que, tanto para o ensino particular quanto para o ensino público, a questão de resultados imediatos possa passar por críticas.

Acontece que há uma profunda diferença de paradigma entre as escolas particulares e as públicas, dado o fato de que cada um dos modelos se propõe a uma estratégia e metas diferentes, mesmo que em muitos momentos se cobre do ensino público que tenha as mesmas metas do ensino privado, ou seja, visando resultados como se visasse os lucros, que na escola privada, vêm como consequência dos próprios resultados. Sampaio e Guimarães (2009, p. 46), partindo de referenciais básicos relativamente atrasados, de caráter estritamente liberal, ao fazer um levantamento sobre a diferença de qualidade e eficiência entre os dois sistemas, colocam a prerrogativa da necessidade do investimento em capital humano para o desenvolvimento de uma nação.

A importância da acumulação de capital humano vem sendo destacada por diversos autores desde Arrow (1962), Uzawa (1965), Lucas (1988) e Becker, Murphy e Tamura (1990), como aspecto crucial para o desenvolvimento econômico de um país. Segundo estimativas de Barros, Henriques e Mendonça (2000) para o Brasil, a expansão da educação influencia significativamente na redução do crescimento populacional, na queda da mortalidade infantil e no aumento da expectativa de vida. Neste sentido, a importância de um sistema educacional de qualidade e eficiente, que realmente possibilite um adequado aprendizado à população, é inquestionável (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2009, p. 46)

Os autores do artigo partem do pressuposto válido de que os diversos aspectos que dão conta da qualidade da escola naturalmente redundam na maior qualidade do ensino e num maior aproveitamento dos educandos no que diz respeito aos resultados finais, acabando por chegar à conclusão de que há um déficit de eficiência da escola pública em comparação com a escola privada. Trata-se de um estudo detalhado, com uma extensa medição de resultados específicos e comparações numéricas quanto ao desempenho de alunos do ensino público e do ensino privado.

Perceba-se, inclusive, a grande diferença de tom e de significados que ocorre nas propagandas institucionais quanto ao ensino público, seja em nível municipal, sejam em nível estadual, seja em nível nacional, e as propagandas comerciais das grandes escolas privadas (geralmente voltadas para públicos mais ou menos regionalizados). A humanização do ensino, de modos diversos, é colocada em ambos os casos. O alcance das metas estipuladas também é colocado da mesma forma.

A diferença é que, para as escolas particulares, a questão de resultado e desempenho é colocada de um modo mais claro e direto: são os resultados e os desempenhos que farão a fama das instituições particulares – será a partir delas que se terá (devem esperar alunos, pais e responsáveis) uma maior probabilidade de êxito nos certames mais concorridos – e, conseqüentemente, será a partir disso que a escola particular atrairá um maior número de alunos, a partir de uma lógica mercantil que faz com que a escola, vista como empresa, não só continue funcionando como que cresça ainda mais. O que se pode dizer é que, efetivamente, dentro de uma lógica de mercado, as escolas particulares buscam cumprir as metas que se propõem, e tendem a vencer as que são mais eficientes nesse ponto.

O estudo demonstra, de maneira científica, o que praticamente qualquer profissional da educação que lide com a educação pública é capaz de constatar através simplesmente da própria experiência, dedução à qual podem chegar os próprios alunos, seus pais, e a comunidade em geral.

Estudos mostram que o estabelecimento de ensino, a qualidade dos professores, a disponibilidade de laboratórios de qualidade, a organização e o nível dos demais alunos têm influência no desempenho dos estudantes. A qualidade do professor é função do seu conhecimento, que é fruto de sua formação acadêmica, da sua motivação e da sua assiduidade. Todos estes aspectos vão ser de fundamental importância no desempenho do estudante. Bassett *et al.* (2002), analisando a influência da escolaridade dos professores sobre desempenho no exame de entrada para universidades, chegou à conclusão de que o efeito é positivo e maior para os quantis inferiores da distribuição. Para as escolas brasileiras, observa-se uma grande variação nesses indicadores quando se compara o ensino público e privado. Cavalcanti, Guimarães e Sampaio (2007), que analisaram desempenho de estudantes brasileiros no vestibular, chegaram à conclusão de que os estudantes de escolas públicas têm desempenho, em média, entre 17-7% menor que os estudantes de escolas privadas (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2009, p. 50).

O poder aquisitivo imediatamente aparece como um fator explicativo para essa disparidade, junto com a escolaridade dos pais, que tende a ser mais elevadas quando se trata de alunos do ensino privado, o que retoma o argumento do poder aquisitivo. Além da questão do próprio poder aquisitivo dos pais e das condições sociais em que os mesmos vivem, em segundo lugar vem a deficiência das ações do próprio Estado, como se tem pontuado ao longo de todo esse trabalho.

Os projetos de reelaboração do ensino demonstram, muitas vezes, uma extrema cientificidade e bastante apuro do ponto de vista técnico, mas sua realização muitas vezes esbarra numa burocracia extrema que impede o impasse de recursos, se não ocorrem fenômenos como a corrupção e o desvio de verbas. Quando não se trata diretamente de represar os recursos destinados à educação, um dos primeiros setores sacrificados quando surge a alegação da necessidade de corte de verbas, em determinados momentos de crise.

Um dos maiores desafios da escola pública reside mesmo no fato de que se espera, socialmente, que a mesma acabe por resolver problemas que lhe são anteriores, no caso específico, uma carência material que, do mesmo modo que afeta a instituição escolar, muitas vezes afeta também a comunidade ao redor dela. A questão do poder aquisitivo influi no grau de instrução da pessoa e, conseqüentemente, na dos seus filhos como fator decisivo. Espera-se que a própria escola sane esse problema, mas a mesma, pela falta de recursos, se mostra nessa geração de alunos quase tão pouco capaz de resolver essas questões quanto a da geração dos seus próprios pais. Assim, gera-se um círculo vicioso no qual a população mais pobre geralmente se vê incapacitada de acreditar na educação como modo de emancipação social e ascensão social.

Pode-se observar que o desempenho dos alunos da rede pública é inferior ao desempenho dos alunos da rede privada. Isso se deve à soma de diversos fatores. O fato de o aluno estudar em escola paga já é reflexo de uma melhor condição econômica por parte da família, a qual, possivelmente, está correlacionada com o nível de instrução dos pais. [...] a renda média dos estudantes das escolas privadas é três vezes maior que a renda média dos estudantes das escolas públicas. Com relação à educação dos pais, observa-se também que a diferença é de quase quatro anos de estudo. Estes dois fatores disponibilizam um ambiente altamente propício para o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Uma consequência direta desses dois fatores é o acesso à informação que pode ser observado na diferença do uso da Internet, o qual é três vezes maior para os estudantes de escolas privadas (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2009, p. 56)

Resultados que não parecem surpreendentes, sobretudo para aquele que lidam profissionalmente com a educação pública, como já foi dito. Já que a própria falta de condições materiais é um dos agravantes para os déficits de ensino público no Brasil. As deficiências materiais vão afetar a questão escolar em duas frentes poderosas: uma que diz respeito diretamente aos proventos das próprias instituições escolares públicas e outra que diz respeito ao poder aquisitivo dos pais dos alunos, ou dos seus responsáveis. Destaque-se que isso acaba por gerar certo descrédito por parte da população mais humilde quanto à eficácia e a utilizada da educação, desde que a mesma não pareça capaz de oferecer soluções para os problemas que lhes parecem mais imediatos. De certo modo, também essa classe social acreditaria na escola se a mesma oferecesse especificamente mais oportunidades no mercado.

Em compensação, um levantamento de dados como o dos autores citados pode ajudar a encontrar os pontos em que se encontram mais especificamente as deficiências apontadas para saná-las. Com o agravante, talvez, de que pode ser um erro de raciocínio explicar todas as mazelas do ensino público brasileiro a partir apenas da questão das deficiências materiais, o que não parece ser uma proposição dos autores, os quais apenas parecem ter se concentrado naquele que é o mais visível dos problemas para esmiuçá-lo e explicá-lo de uma maneira mais detalhada e mais plenamente científica.

Os resultados de eficiência em relação aos estudantes proporcionam ao estabelecimento de ensino boa fonte de informação para formulação de políticas, buscando melhorar a eficiência e a qualidade do ensino. Através da eficiência do estudante em relação ao seu estabelecimento, pode-se ter uma medida de esforço e motivação e, assim, buscar entender quais as possíveis causas de eventual desmotivação e o que pode ser feito para que isto se reverta, elevando seu nível de aprendizado e aproximando-os da fronteira local. A eficiência da escola para cada estudante também pode ajudar a identificar para quais estudantes a escola não está sendo eficiente e que atitudes tomar para que o ensino ganhe eficiência e eficácia (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2009, p. 60)

A questão é em que ponto os autores encontram os problemas, ou seja, numa questão basicamente financeira e estrutural das próprias escolas, o que efetivamente vai ser um fator determinante no que tange à qualidade de uma instituição escolar. O que esses dados não mostram são outras diferenças entre o ensino público e o privado, que têm a ver com a questão financeira, ou seja, da quantidade de dinheiro que se tem à disposição, mas segundo uma lógica completamente distinta. É o ponto em que a questão da gestão, e a questão da gestão do ponto de vista democrático entra em foco.

Naturalmente, um dos objetivos finais seja do ensino público seja do ensino privado é o de que os alunos consigam êxito acadêmico, seja dentro da própria instituição seja para além dela – a possibilidade de passar em concursos concorridos, vestibulares e ENEM, que tanto fomenta a publicidade e a propaganda das escolas particulares e, eventualmente, do ensino público. No entanto, é preciso que se pergunte se todas as estratégias utilizadas para que se chegue a esse resultado não seriam questionáveis em algum ponto, ou seja, até que ponto uma educação mecanicista, que poderia chegar aos mesmos resultados, mas sem a preocupação de propriamente formar os educandos, seria realmente uma alternativa válida.

Não se pode, é claro, ignorar que os déficits de aprendizado apontados na escola pública sejam um problema que deve ser resolvido. Mas números que revelassem apenas esse desempenho dariam conta de uma realidade ideal? A função da escola, assim, não estaria limitada aos pressupostos da pedagogia liberal tradicional ou da pedagogia liberal tecnicista? Por outro lado, e dentro de uma sociedade democrática essa demanda social não pode ser deixada de lado, caso os resultados fossem eficientemente alcançados, não seria esse um caminho?

2.6 Heloísa Lück e a gestão democrática liberal contemporânea no Brasil

Quando se analisam especificamente os pressupostos de Heloísa Lück, percebe-se que a autora pretende fomentar uma resposta que dê conta amplamente de toda essa problemática, ao ponto de a mesma, como já se disse, não se incomodar com o uso de termos típicos da abordagem de gestão empresarial nem com parâmetros como metas e medidores de qualidade. Ao ponto de, como já se frisou, seus parâmetros parecerem adequados tanto para as escolas públicas quanto para as particulares. Tanto que, à maneira liberal, sua análise se centra muito mais no gestor, individualmente, do que na gestão.

O diretor de escola, o diretor assistente ou adjunto, o supervisor pedagógico e o orientador educacional, assim como demais membros da equipe de gestão escolar, desempenham um papel caracterizado pela liderança e coliderança, inerentes a suas funções. Aliás, é importante reconhecer que todo trabalho em educação, dada a sua natureza formadora, implica ação de liderança, que se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição, e até divirtam-se juntas de modo construtivo, desenvolvendo as inteligências social e emocional. Dessa forma, realizam-se todos como profissionais, pessoas e seres sociais, desenvolvem o seu potencial e promovem o desenvolvimento do capital cultural da escola em geral e dos grupos sociais de que participam, promovendo, de modo articulado e consistente, a aprendizagem e formação de seus alunos (LÜCK, 2014, p. 17).

O pensamento de Heloísa Lück, na verdade, é um dos que melhor demonstram essa tendência, de um tipo de democracia – não esquecendo de que o próprio conceito de democracia é polissêmico, podendo variar, inclusive, a partir dos interesses em jogo – que não confronta a economia liberal e com os desajustes sociais que (alega-se) a mesma inerentemente causa. O que não significa que seja a única. Pois mesmo o pensamento progressista de John Dewey sobre a educação, um dos maiores inspiradores da escola nova, é de clara inspiração liberal no que tange à formação do indivíduo, especificamente a partir de sua experiência, mas também de uma ampla inspiração democrática dentro desse contexto.

Como já se disse antes, a gestão democrática apoiada por Heloísa Lück tem a clara vantagem de oferecer metas palpáveis e atingíveis, com o estabelecimento de metas e métodos claros e de posições claras mesmo numa hierarquia mais maleável. O que não se pode esquecer é que, para o contexto mais específico que aqui se busca, pode ser que esse ponto de vista, que cria uma estrutura democrática relativamente perfeita desde que se mantenha dentro da escola, ou numa relação com o lado exterior à mesma estabelecida em parâmetros bem assentados, pode demonstrar determinadas limitações.

A gestão é diretamente consequência do trabalho do gestor. Isso pode parecer redundante, mas, em Lück, a lógica é colocada de um modo tal que se percebe que o seu desafio de uma gestão democrática é um pouco mais restrito do que aquele que se espera, ou melhor, aquele que é necessário numa escola pública.

Partindo da lógica do resultado, Lück admite a utilização de procedimentos empresariais, os quais, ao seu modo, também almejam certa democratização do poder a partir da descentralização das decisões, mas o que ocorre aqui é que o modo como o gestor é descrito pode não passar de uma espécie de flexibilização do

administrador tradicional, mesmo que as tomadas de decisão sejam mesmo bastante descentralizadas. O que ocorre, em compensação, é que essa flexibilização torna o trabalho mais eficiente, e uma das metas da educação, seja ela pública ou privada, é que determinadas metas sejam verdadeiramente alcançadas, daí Lück elogia essas táticas segundo padrões empresariais da eficiência.

Considerando que a gestão escolar é um processo compartilhado, torna-se necessário também considerar o desdobramento da liderança em coliderança ou liderança compartilhada, pelas quais ocorre o compartilhamento com outros profissionais e até mesmo com alunos, do espaço de tomada de decisões e da oportunidade de interinfluência recíproca de todos os membros da comunidade escolar (LÜCK, 2014, p. 20).

Ainda assim, se trata de uma difusão de poderes e tomadas de decisão articuladas a partir de um ponto específico, ou melhor, de uma pessoa específica, cujas capacidades e competências foram bem medidas. Mesmo que não se trate mais, de modo principal, da figura do administrador, mas antes da figura do gestor, a sua posição como líder permanece praticamente a mesma, por mais que suas estratégias sejam distintas. Sendo que é quase impossível desvincular a semântica que cerca a palavra liderança de um discurso de gestão empresarial, cuja validade a autora inclusive defende. E esse peso permanece, por mais que, textualmente, a autora pretenda deslocá-lo.

Considerando a liderança como a capacidade de influenciar pessoas e seus comportamentos, seria necessário considerar a competência e o que fazem os dirigentes na determinação do nível de liderança e do seu impacto sobre as pessoas, e não apenas a posição ocupada em uma estrutura (LÜCK, 2014, p. 42-43)

Tal fato não entra em conflito com certa democratização da gestão, mas torna essa democratização restrita e interna. Há mesmo, aqui, certa semelhança entre o pensamento de Lück e o pensamento de Carl Rogers e John Dewey, ainda que, com os mesmos objetivos, ou pelo menos com objetivos semelhantes, a autora focalize outra extremidade da questão que não a do psicólogo e a do filósofo: Rogers e Dewey, mais um menos individualistas, ou individualistas em termos distintos (Rogers de modo bem mais radical), ainda não pensam a questão da gestão da educação, cuja modernização ainda não tinha entrado em voga.

De qualquer forma, pode se identificar em Lück uma ideia de educação também voltada para a formação do indivíduo a partir de suas potencialidades pessoais, como também para a formação dos membros em prol de uma comunidade, ainda que num

microcosmos mais fechado (a escola), com a diferença de que Lück não vai tratar diretamente a questão da relação do professor com o aluno ou de ambos com a própria questão da educação enquanto método e prática, mas vai partir do ponto de vista da gestão, e com uma proposta para a mesma, e uma escolha vocabular que se afasta um pouco dos autores citados, ainda que deles possa se aproximar em linhas gerais, e se apega aos modos de ver e de agir da própria gestão empresarial.

Tanto que a ideia de gestão democrática para Heloísa Lück é constantemente permeada pelo discurso de descrição das qualidades individuais e do caráter do líder e da liderança, de um modo que muitas vezes parece diretamente trazido do discurso da gestão de empresas.

Na escola, onde a gestão democrática não é apenas uma necessidade, dada a complexidade dos objetivos educacionais, mas também um mandato constitucional, o desenvolvimento da liderança compartilhada torna-se imprescindível. Considerando que a educação tem por objetivo promover o desenvolvimento de capacidades para o exercício da cidadania e que este exercício é intimamente dependente da capacidade de assumir liderança diante das problemáticas sociais, envolver os alunos no exercício da liderança compartilhada deve ser um cuidado importante no trabalho de gestão escolar (LÜCK, 2014, p. 48).

A diferença radical talvez esteja justamente no fato de a autora ficar numa espécie de meio termo entre as ideias dos dois autores: é destacada a necessidade do desenvolvimento dos potenciais de cada um, como ocorre radicalmente em Rogers, mas permanece a necessidade também de que se elaborem ações em conjunto dentro da necessidade de um bem comum, democrático, como em Dewey. Embora fale da importância de empoderamento das pessoas dentro da organização da escola, do mesmo jeito que ocorre nos discursos de gestão democrática dentro das empresas, esse empoderamento não deixa de precisar ser, de certo modo, gerido, ou seja, não deixa de ser uma das responsabilidades do próprio gestor, mais uma vez.

Segundo Lück, (2014, p. 57-58), nada mais importante nessa reflexão no que diz respeito às questões de liderança e poder do que a compreensão de que a própria liderança escolar, dentro de um contexto democrático e participativo de gestão, deve ser promovida para que haja um empoderamento de todos os membros que fazem parte da escola, ou seja, para que os mesmos percebam que têm, dentro de suas funções o poder e mesmo a obrigação de tomar decisões que serão importantes dentro de um contexto mais geral, o qual terá um reflexo em todas as decisões tomadas para o destino de todos na organização.

Ou seja, é preciso que as pessoas dentro de uma determinada organização, e nesse ponto não importa que a mesma é ou não uma organização escolar, uma instituição de ensino, sintam fazer parte de um todo para exercerem as funções que lhes delegaram. “Vale dizer que é possível haver liderança com controle quando os envolvidos na ação são também envolvidos na análise de desempenho e decisões a respeito dele, desta forma tornando-se capazes de exercer o autocontrole” (LÜCK, 2014, p. 61-62). Até que ponto efetivamente a natureza dessas mesmas funções muda não é tão fácil dizer. É certo que a atitude democrática, nesses setores, ajuda a distensionar as relações. O mando é substituído pela colaboração, mas o estabelecimento dos papéis e a sua manutenção ainda depende do gestor, ou melhor, do líder.

O qual, líder, também é o responsável por estabelecer a relação da escola com a comunidade que a cerca. Como se disse na última nota de rodapé, o tipo de gestão democrática oferecido por Heloísa Lück centraliza-se e interioriza-se na escola, estabelecendo diálogos com o exterior de forma relativamente controlada. Ou seja, a escola deve entrar em contato com a comunidade, mas, de certo modo, não pode se deixar invadir pela mesma, mantendo os diálogos dentro de determinadas condições e de determinadas necessidades. Como se poderia explicar que a autora propusesse uma abertura e que isso não fosse explicado nessa análise? Essa abertura, começando com a figura do gestor, se dá nos seguintes termos:

Gestores capazes estabelecem interligações efetivas entre a escola e a comunidade e de tal modo a superar a tendência ao isolamento e fechamento em si dos ambientes escolares. Boas escolas são aquelas abertas à comunidade, seja convidando seus membros a participarem como voluntários do processo escolar, seja levando os alunos a participarem das problemáticas de sua cidade, emprestando, desse modo, ao currículo, um sentido de realidade, tal como deve ter (LÜCK, 2014, p. 113).

Não é que Heloísa Lück negue a necessidade de um diálogo da escola com a comunidade ao seu redor, nem que não coloque nessa inter-relação um diálogo democrático. O que ocorre é que esse mesmo diálogo se dá a partir de pressupostos mais fechados e restritos (evitando alguns tipos de relação), a partir de necessidades específicas, como a de dar satisfações à sociedade, como ocorre com qualquer outra empresa ou mesmo com qualquer gestão de governo democrático. Mas aqui numa relação na qual o líder sempre permanece no seu papel de líder.

A questão mesma de uma descrição de uma gestão escolar democrática acaba por esbarrar, inclusive, da dificuldade de se encontrar um conceito que, sozinho, dê

conta do que significa democracia. Pode se partir de uma estratégia bastante funcional, que se resumiria em lidar com a democracia a partir da escolha específica de um dos seus significados, que é o que parece fazer a autora. A democracia, assim, seria um modo de governo, ou de gestão, ao mesmo tempo aberto e fechado. É aberto no sentido de eliminar, impossibilitar, ou pelo menos abrandar, qualquer tipo de relação de poder que possa se converter em abuso, intolerância ou tirania, sentido no qual a democracia é uma restrição do poder individual, na qual cada um dos membros dela participante cedem em parte seus próprios direitos em nome de uma estrutura reguladora maior.

O problema está no momento em que essa mesma estrutura se torna forte ao ponto de perder sua maleabilidade, ou no momento em que a mesma parece precisar se tornar mais rígida ou mais restrita para poder sobreviver. A restrição, em tamanho ou alcance, do ideal de democracia faz com que a mesma não dê conta de problemas maiores, e acaba tendo que se isolar deles para se proteger deles e proteger a si mesma. Assim, o diálogo com a comunidade é controlado para que as necessidades da comunidade não desestabilizem a escola.

Essa integração e envolvimento das pessoas nesse processo demanda dos gestores cuidados especiais de liderança. É importante destacar, no entanto, que essa inter-relação entre escola e comunidade é efetiva, do ponto de vista educacional, quando realizada a partir dos princípios de enriquecimento curricular dos alunos e exposição do trabalho escolar à avaliação pela comunidade, ao participarem desse processo e, desse modo, superando práticas eventuais e assistencialistas (LÜCK, 2014, p. 114)

A escola, de certo modo, se coloca como uma espécie de mecanismo com funções específicas, o qual não pode trabalhar de forma eficiente se essas mesmas funções forem ampliadas. Numa comparação bem chã, não se poderia esperar que um martelo pudesse exercer perfeitamente as funções de um alicate, nem o contrário. A metáfora, posta em termos bem brutos e diretos, quer dizer justamente dessa relação de restrição, que ganha em eficiência por diminuir a quantidade de problemas que precisa resolver. No que se poderia ver um aspecto positivo: a decisão de restringir os problemas a um tipo específico, àquele que pode ser resolvido. A escola não deixa de ter uma função social e um papel social, mas esse papel é posto de uma maneira mais restrita.

A necessidade de uma democracia interna, quase democracia direta pela quantidade mais exígua de participantes, mas ainda uma democracia representativa, por causa de suas regras internas e por causa da representatividade do líder, o qual

está lá não em nome das próprias vontades e necessidade, mas em nome das vontades e necessidade da comunidade, não entra em diálogo direto com a necessidade de uma democracia social geral, ou seja, que se expanda para além dos muros da escola, mas a escola cumpre o seu papel, dentro dessa mesma democracia social (seja ela precária ou não), na construção dos seus cidadãos, como ocorre na teoria de Dewey, vista de um modo mais restrito, como objetivo final, mas não diretamente num projeto de transformação da sociedade.

A escola, em outras palavras, e mais uma vez muito de acordo com o pensamento de Dewey, tem a responsabilidade de formar uma coletividade de indivíduos. Aprenderão, ou deverão aprender, de um modo mais ou menos comunitário, em sala de aula, e terão que saber como colaborar uns com os outros, mas rigorosamente falando seu processo de formação será individual.

Por outro lado, dentro dessa lógica, a autora coaduna com uma leitura efetivamente progressista no sentido da gestão democrática. Não só no que diz respeito aos resultados finais, mas no que diz respeito às práticas internas, da gestão democrática de uma escola que se articule de forma eficiente.

Assim como os gestores escolares devem assumir iniciativa para o desenvolvimento de tais competências pessoais, dentre outras, cabe a eles promover condições, na escola, no sentido de que todos que participam da comunidade escolar possam também desenvolver essas competências, que se expressam num *continuum* de possibilidades, de acordo com as demandas contextuais e as possibilidades de desenvolvimento dos envolvidos. Portanto, o desafio para os gestores é o de alcançar estágios mais competentes de liderança, enquanto busca promover esse mesmo objetivo em relação aos outros (LÜCK, 2014, p. 131).

Não se trata de a autora propor um modo de educação propriamente conformista. Sua proposta é bastante pragmática e direcionada: é necessário que a escola funcione porque há um objetivo para a escola. Existem métodos de gestão e administração derivados de empresas, as quais se adéquam, para sobreviver, ao modo de economia vigente, o capitalista. Esses métodos visam a que se atinja resultados, e a escola brasileira, mormente a pública, carece de resultados positivos:

[...] conclui-se que são necessárias modificações sensíveis no contexto da educação brasileira, a fim de que o país como nação e sua população possam participar da globalização da economia e internacionalização técnico-científica, tanto usufruindo de seus benefícios como fazendo parte integrante desse movimento internacional. Também o influenciando em seus múltiplos desdobramentos, a fim de não se tornar dependente dele, como também valorizando suas significativas e importantes riquezas culturais. É importante destacar que essas modificações extrapolam mudanças meramente curriculares, metodológicas ou de modernização de equipamentos e recursos

de apoio ao processo educacional. Para além desses aspectos, elas demandam um novo estilo de relacionamento das instituições educacionais com a sociedade em geral, uma nova orientação a respeito do significado da educação, da escola e da aprendizagem na sociedade do conhecimento, além da efetiva mobilização das forças culturais presentes na comunidade e na escola para a construção de um projeto educacional competente (LÚCK, 2015, p. 22-23)

A questão é que a autora parte de um ponto de vista mais ou menos engessado do que seria a democracia na escola. Suas regras obedecem a uma lógica de funcionamento e proteção internos. Quando se trata do ensino público, e sobretudo do ensino público que ocorre dentro de comunidades pobres e carentes, esse isolamento pode ser um erro fatal: uma escola cujo funcionamento derive e necessite de uma autorreclusão para permanecer funcionando, que só consegue lidar de modo restrito e específico com a realidade imediata extra muros, está fada a não atingir plenamente resultados positivos em ambientes nos quais as outras problemáticas dialogam diretamente com os resultados e a capacidade dos alunos.

Quando se discute a questão material das escolas em termos de orçamentos e de repasse de verbas, deve se lembrar, inclusive, de que a escola acaba por se propor a resolver problemas anteriores: a necessidade, por exemplo, de servir a merenda escolar não está apenas ligada à necessidade de atrair o alunado, mas em tornar a própria educação possível, partindo do pressuposto óbvio de que o desempenho escolar de um aluno com deficiências alimentares, por mais esforçado que o mesmo seja, tende a ser mais baixo que o desempenho de um outro que já tenha satisfeito essa necessidade, e o exemplo da merenda escolar é apenas o mais óbvio de tantos outros que cercam a escola pública situada em comunidades carentes.

Nesse ponto, trata-se verdadeiramente de um papel da escola que só pode ser desempenhado a partir de condições materiais. Em compensação, há uma série de outras carências que se espera que a escola resolva, ou melhor, que se espera, ou se pode esperar, que a escola resolva. O raciocínio pessimista segundo o qual a escola é apenas uma fase da vida que não pode alterar a própria vida de forma significativa – como parecem pensar os pais e responsáveis menos instruídos – é desafiado e parece exigir uma resposta. A escola particular, nas entrelinhas de sua publicidade, se propõe algo específico e pragmático: resultados posteriores, no que parece dialogar muito diretamente com o mundo exterior, ingressa-se na escola particular para se ter a certeza de um desempenho superior nos principais concursos e testes, o que pode ser facilmente avaliado e medido a partir de números. O papel

da escola pública dentro dessas comunidades carentes parece mais amplo: diz respeito a fomentar, nos alunos, as primeiras condições necessárias para que, aí sim, o aluno possa se dedicar à missão de buscar posições de destaque nesses mesmos exames. Colocando a situação nesses termos, a pergunta central está em saber qual dessas duas funções é um fim em si mesmo e qual seria o meio, ou se as duas não estariam imbricadas uma na outra.

É essa a ausência que se pode diagnosticar dentro do pensamento de Lück: seu modo de descrever a gestão democrática escolar parece eficiente, mas não dialoga com essas questões anteriores, o tipo de problema dos alunos que inevitavelmente os mesmos trarão para dentro da sala de aula: Lück não fala de uma escola cujos alunos dependam da merenda escolar, nem daqueles que sofrem de outras carências. Não se estabelece, aqui, na análise de Lück, um debate por transformações diretas do ambiente ao redor da escola, mas especificamente por mudanças na escola, a depender mesmo de uma maior vontade política, parece se insinuar (no que se retoma a questão dos problemas da escola meramente como problemas materiais de verbas e repasse de verbas). A crítica à deficiência do funcionamento das escolas volta à questão da competência dos gestores, ou melhor, da ausência de líderes e de liderança.

Para Lück (2015, p. 27), em compensação, a questão não se restringe meramente ao alcance de resultados, embora os mesmos sejam importantes. Há a necessidade não apenas de se implantar uma metodologia eficiente, mas de repensar na raiz o papel do gestor, de um modo tal que o mesmo saiba lidar de um modo democrático com as questões que lhe forem impostas, sem esquecer da necessidade permanente de estabelecer um *ecossistema* no qual todos os membros da equipe sintam sua importância na tomada final de decisões.

O gestor – líder – no que a sua teoria, mais uma vez, coaduna com a de outros teóricos, noutros pontos em discordância com ela, deve ser o responsável por estabelecer diálogos e soluções não a partir de respostas já prontas, mas deve ser capaz de elaborar essas respostas (ainda que as mesmas ainda se encontrem limitadas por regras gerais, por uma rígida estrutura que, na mesma medida, protege e restringe a escola), e consequentes soluções, a partir do contexto específico com que se encontra (o que, numa gestão democrática escolar, parece efetivamente crucial para o ensino público, sobretudo em áreas de risco, nas quais os problemas

acabam adentrando a sala de aula, como em trecho anterior a mesma autora parecia dizer que era melhor que fosse evitado).

Cada escola constrói uma experiência singular a ser valorizada como circunstância única e irreprodutível, a ser reconhecida pela observação e atenção às nuances e peculiaridades de sua manifestação, em associação com os seus resultados. Em consequência, não se pode prever inteiramente os desdobramentos desses processos, em vista do que, cabe aos gestores estarem continuamente atentos a cada gesto, sinal, comunicação e desdobramento de cada momento e situação, de modo a encaminhá-lo o mais adequadamente possível, tirando proveito dos acontecimentos, como circunstância de desenvolvimento e de aprendizagem (LÜCK, 2015, p. 64)

Mas, de modo geral, curiosamente parece faltar à autora uma determinada especificidade, na mesma medida em que descreve uma gestão democrática que se torna igualitária a partir de regras mais ou menos rígidas, como se ela falasse um discurso que servisse tanto para o ensino público quanto para o ensino particular, cujas diferenças, além da questão quantitativa em dados e resultados, também são um sintoma negativo das distancias que se estabelecem no Brasil entre as classes sociais, sendo que as diferenças que se podem estabelecer entre uma e outra se encontram em vários níveis (em que pese o fato de que, antes de oferecer resultados, as escolas particulares, pelo nome que ostentam, já oferecem o próprio status como diferencial). As quais fazem com que um mesmo discurso, mesmo que o pretenda, não consiga dar conta de realidades gerais.

Embora os movimentos reivindicativos de reprodução tendam a homogeneizar grupos populacionais inicialmente heterogêneos (o dono do botequim com o operário da favela na luta pela iluminação pública), há que se considerar também que, enquanto se organizam e lutam por seus interesses comuns, aumentam as oportunidades de tomarem consciência mais profundamente de suas diferenças sociais e as consequências delas decorrentes, explicitando-se melhor seus interesses individuais conflitantes. No caso da reivindicação pela participação da comunidade na gestão da escola pública, a hipótese possível é que, no momento da luta por essa participação, os diferentes grupos tendem a unir esforços para o objetivo comum; no momento, porém, em que essa participação comece a se efetivar, deve iniciar-se também a maior explicitação de divergências, que somente a partir de um aprendizado constante que a própria prática participativa proporciona será possível administrar, orientando-se os esforços para o interesse comum da melhoria da qualidade do ensino. (PARO, 2016, p. 82)

Paro se coloca como ferrenho crítico de um ideário de educação defendido por Lück de maneira bastante explícita, embora não haja diretamente, pelo menos não se encontrou nenhum documento nesse sentido durante a pesquisa, uma polêmica estabelecida entre os dois autores. Paro sustenta que a adoção dos métodos de gestão utilizados dentro dos meios empresariais para o contexto escolar trazem uma

desvantagem dupla: o problema não é só o fato de essas mesmas teorias não terem sido desenvolvidas num pensamento diretamente voltado para a educação, o que as tornaria inadequadas e ineficientes, mas sobretudo o fato de as mesmas teorias, utilizadas dentro desse contexto, parecerem fazer parte de uma espécie de programa cujo objetivo seria o de tornar a escola uma instância legitimadora dos poderes econômicos, os quais regem as próprias empresas.

2.7 Vitor Paro e a escola como agente de transformação social

Transformada em empresa a própria escola – no que subjaz uma crítica que afeta essa prática independente de se tratar de ensino público ou privado – limita-se a autonomia da mesma, já que a instituição transformará em resultados o seu capital e limitará a isso sua visão, e sua capacidade crítica. Como empresa, a escola se prepara, de um jeito ou de outro, apenas a dar respostas, satisfações e suporte e a uma sociedade que, a rigor, não irá questionar (independente do modo interno de sua gestão, por mais ou menos democrático que se proponha). Diz o autor, em outro momento, mas seguindo um raciocínio semelhante:

Certamente, no campo educacional, essa predisposição haveria de encontrar, no amadorismo e na ignorância pedagógica, solo fértil para vicejar e expandir-se. Assim, os fazedores das políticas educacionais – economistas, políticos, empresários, estatísticos, matemáticos, engenheiros, professores universitários e até profissionais titulados em educação, etc. –, na ausência do conhecimento técnico-científico sobre o fato educativo não titubeiam em fazer uso, fartamente, dos princípios, métodos e técnicas dominantes no mundo dos negócios, ignorando por completo a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de levar em conta sua singularidade na tentativa de fazê-lo efetivo (PARO, 2015, p. 51-52).

O fato é que, de certo modo, independente de, a princípio, Lück falar ou não visando os problemas sociais do ensino público, a gestão democrática apontada por ela faz com que a instituição se feche em si mesma, coisa que não é possível para uma escola de ensino público, na qual os problemas externos serão uma constante com a qual será necessário dialogar, mesmo porque são o tipo de problema que não pede licença, simplesmente invade: restringir a sua entrada exigiria uma estrutura escolar tão rígida que a primeira consequência da mesma seria justamente o afastamento do alunado, fenômeno negativo com o qual as escolas públicas precisam lidar constantemente, e que já precisa combater.

A escola pública tem como uma de suas missões básicas acolher um amplo público, o que exige, de saída, uma visão aberta das realidades possíveis, e uma

imensa maleabilidade para lidar com uma série de problemas distintos, com os quais uma escola fechada, mesmo que internamente democrática, não conseguiria lidar.

O certo é que a reivindicação por uma gestão de ensino democrática em cada um dos casos, ensino público e ensino particular, obedece a lógicas completamente distintas: as escolas particulares, cujos resultados imediatos que redundam em números positivos para fomentar uma propaganda que atraia mais alunos, podem tanto se utilizar de um método de gestão democrática diretamente inspirado nos métodos empresariais que adotam modelos semelhantes, como também podem adotar modelos distintos e mais tradicionais, desde que os resultados finais sejam os mesmos e isso continue gerando uma expectativa de lucro; já quanto ao ensino público, que não visa o lucro direto, mas ainda assim pretende atingir determinadas metas que o Estado utilizará também como propaganda, está claro que uma gestão tradicional, autoritária e centrada, não dá conta de alunos que vêm de situações sociais precárias, que vão para uma escola muitas vezes mal aparelhada, e cercados de problemas básicos que, em geral, não atingem os alunos das escolas privadas.

O que ocorre é que, seja no ambiente escolar, seja no ambiente social em geral, a falta da democracia ou a precariedade de um regime democrático afeta mais facilmente aqueles que possuem renda inferior. De um modo mais rígido, os que possuem poder aquisitivo não precisariam tanto de democracia quanto aqueles que não o possuem. Do mesmo modo, ironicamente, os que possuem poder aquisitivo são aqueles que mais facilmente têm conhecimento e acesso à democracia, e os que possuem menor poder aquisitivo, os que menos têm conhecimento e acesso à mesma. O que pode levar à conclusão de que, num país em que é posta de maneira precária, a própria democracia não é regida por princípios democráticos.

Para as camadas sociais que faziam uso do ensino elas mesmas abrigando em seu seio o autoritarismo posições dominantes na sociedade, não era crucial que seus exercitassem na escola a autonomia e se instrumentalizassem conquistar esses direitos de cidadão. Eles já tinham seus direitos garantidos pela posição social que ocupavam. O mais importante era que as novas gerações se apropriassem dos conteúdos "transmitidos" pela escola, que lhes dariam condições de exercer com êxito seus papéis profissionais e políticos na hierarquia social. Para essas camadas, a situação hoje pouco mudou com referência ao ensino, já que elas conseguem nas escolas particulares, especialmente naquelas consideradas de alto padrão, o mesmo ensino conteudista e pautado pelos mesmos métodos tradicionais e autoritários de sempre (PARO, 2016, p. 104).

Logo, a reivindicação por democracia na gestão escolar para a escola pública é um modo de reivindicar a democracia como um todo (daí se poder mesmo perguntar

de modo pragmático se se trata de um papel que a escola verdadeiramente tem o poder de desempenhar, ou pelo menos se pode perguntar até que ponto, ou ainda, se socialmente se espera mesmo que esse papel seja desempenhado e levado a cabo, se há verdadeiramente o desejo de que a escola pública se torne agente de uma mudança geral, ou se se espera dela que seja um sucedâneo gratuito e eficiente das escolas particulares): dentro de um contexto de abandono e conflitos sociais, a escola pública, com todas as suas limitações, muitas vezes é a presença mais próxima do Estado de que dispõem as populações mais carentes, e é mais especificamente a partir delas que se começou a fazer essa série de questionamentos. Vitor Paro, como já se disse, faz uma vigorosa crítica à utilização de métodos de gestão empresarial dentro da escola pública.

Afirma Paro (2016, p. 7-8) que a administração da escola não deve ser pensada em termos meramente administrativos, ou seja, que a aplicação de métodos e técnicas que tenham sido implantados originalmente em empresas pode ser prejudicial justamente por as mesmas não terem originalmente preocupação pedagógicas, mas antes de tudo, o lucro como objetivo final. Para o autor, o fato de a escola não ser originalmente uma empresa (Paro fala especificamente das escolas públicas, mas se percebe que, nesse ponto, há uma profunda crítica à gestão das escolas particulares), faz com que as decisões ali tomadas, por mais que visem o alcance de metas estabelecidas, devam ser feitas a partir de parâmetros estritamente pedagógicos.

A utilização empolgada dos jargões próprios dessas organizações faz com que se faça aderência a métodos de ensino, para o autor, na verdade pretendem substituir, com desvantagens, as verdadeiras práticas pedagógicas, fazendo com que as antigas estruturas de educação, inadequadas para os dias de hoje, não sejam efetivamente rompidas. No fim das contas, são ainda as mesmas práticas ultrapassadas, com o intuito de preparar os alunos para o mercado de trabalho, e não muito mais que isso, quando pelo menos isso é alcançado.

O que ocorre é que uma nova roupagem e uma falsa mudança de foco torna essas práticas atraentes, mesmo que se parta de uma inadequação de terreno. Trata-se de um discurso que parece muito moderno na superfície justamente porque dialoga com instituições bem-sucedidas na sociedade, e dentro das regras dessa mesma sociedade. Não propõem desafios sem apontar de modo claro suas soluções, e tudo

parece reduzido a uma esfera pragmática na qual os objetivos são reduzidos e clarificados ao máximo.

O amadorismo pedagógico, por sua vez, ao ignorar, ou até escarnecer, tudo o que diz respeito à teoria e à prática pedagógicas, favorece a adoção do mais pernicioso senso comum em educação, fazendo perpetuar um pseudoensino completamente defasado em relação aos progressos das ciências da educação verificados nos últimos cem anos. Assim, em lugar de questionar a arcaica estrutura didática, curricular e administrativa de nossas escolas – que em nada favorece o aprendizado – concorre apenas para legitimar a improvisação, a falta de vontade política para cuidar da apropriação da cultura, bem como a adoção de soluções mirabolantes alheias aos assuntos educativos, tudo isso que continua fomentando a produção em massa de analfabetos diplomados (PARO, 2016, p. 10).

Parte Paro do pressuposto, que para alguns pode parecer radical ou mesmo retrógrado, da escola como agente de transformação social, tentando afastar ao máximo o fantasma da utopia, no que se torna necessário que a escola, mesmo dentro da sociedade, se torne crítica da sociedade, e que os pensadores da educação se voltem para a mesma direção para a efetuar uma transformação no sistema educacional público.

Sua descrição já mostra, de maneira mais assustadora do que atraente, que se trata de uma missão mais propriamente titânica do que quixotesca: clareza que o autor postula como necessária para o desenvolvimento de sua teoria, ou seja, a necessidade de tornar clara a necessidade de enfrentar o desafio e a necessidade de, sem ilusões, enxergar esse desafio a partir da sua natureza real e da sua dimensão real. Desafio que esbarra justamente no fato de que a própria escola pública é, inevitavelmente, um aparelho do próprio Estado, ou seja, tudo acaba por se iniciar com um paradoxo do qual parece bastante difícil sair, quando não parecer simplesmente impossível.

Fala Paro (2016, p. 14-15) diretamente mesmo do potencial da escola enquanto transformadora da sociedade, isso sem deixar sombra de dúvida. A diferença que ele busca estabelecer radicalmente é a da tese e do próprio potencial. O autor defende, na verdade, que o conhecimento teórico sobre o que se poderia chamar de *ideologia da escola* saia da teoria e invada a prática: que se tome uma consciência de que, originalmente, para o autor, o papel da escola, a ela imposto, é o de reproduzir os valores de uma sociedade dominante que não pretende ser questionada; mas que, a partir dessa consciência, um outro papel pode ser reivindicado *pela escola para a escola*: é a partir mesmo do momento em que se toma consciência disso que se deve

romper com os limites do meramente teórico, e o modo de fazer isso é tornar a própria instituição escolar (o que parece mais provável no contexto da escola pública) em uma instância de reivindicação de transformações sociais.

Também ocorre aqui uma crítica à hierarquia interna estabelecida para a escola, mas em termos distintos dos que ocorrem na teoria de Lück. Para Paro, o problema da autoridade centrada do diretor é que o mesmo pode acabar se tornando apenas uma extensão da própria aparelhagem do estado, não exercendo a autonomia que poderia lhe caber e impedindo a construção de um ensino crítico. Por mais que as estruturas possam parecer democráticas na superfície, como ocorre em Lück, as mesmas obedecem ao tempo todo a algum tipo de estrutura superior. E não acontece muito diferente mesmo que o próprio diretor tenha essas pretensões críticas.

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos (PARO, 2016, p. 15-16).

Quando se começou a pensar a gestão se começou a pensar também naquele que a exerceria: o administrador, o gestor, o líder, o diretor, as palavras utilizadas são muitas, mas o problema específico serão o mesmo (nos pequenos colégios particulares, e às vezes também nas grandes escolas privadas, ocorre de o diretor ser mesmo o proprietário, casos que, a princípio, já parecem excluídos numa análise de gestão escolar democrática).

Os nomes utilizados, ao mesmo tempo, pareciam lidar com duas questões: uma, o fato de que aquele que desempenha o cargo precisar de uma noção quase física da sua importância e da sua autonomia, e, por outro lado, a necessidade de abrandar a sua figura e o seu cargo em relação aos outros funcionários, ou seja, para

abrandar a antipatia naturalmente causada por um cargo de mando àqueles que lhe são subordinados.

2.7.1 Giancaterino e a democracia estatal da escola da atualidade

De modo geral, do que as escolas públicas precisam é de condições para cumprir as metas estabelecidas em âmbito nacional. Em cada realidade regional, para além mesmo de questões meramente materiais (mas nunca deixando de considerar os malefícios de uma má administração financeira, da falta do repasse de verbas ou mesmo de desvios e corrupção), há o desafio geral de se estipular um papel social da escola, e esse desafio passa pelos pressupostos da democracia.

Uma questão de princípio, apenas esboçada no começo desse capítulo, dá conta de que a dificuldade para tal é justamente de se estabelecer um conceito unânime do que seja propriamente uma democracia, ou pelo menos de se aceitar que há tipos diversos de democracia. Considere-se que o próprio conceito de democracia é democraticamente disputado.

As discussões apontadas até agora demonstram o quanto há discordâncias profundas entre os autores no que tange ao tema. Mesmo que os mesmos não façam referências críticas mais diretas uns aos outros. Essas discordâncias, que não aparecem na superfície, mais em profundidade, acabam levando a extremos e esses extremos a paradoxos. Permeados, curiosamente, por vários momentos em que as ideias dos autores parecem entrar em algum tipo de consenso quanto ao que é necessário dentro da estrutura de gestão democrática de uma escola pública.

Visa Giancaterino, mais ameno do que Paro, a um tipo de gestão que também parece, à primeira vista, ter como foco a independência do sujeito. Ainda que Giancaterino não fale propriamente em termos que lembrem Paulo Freire. Giancaterino, assim como Lück, aponta para necessidades pragmáticas da educação, mas, no seu caso, essa pragmática parece bem mais voltada, de modo específico, para o ensino público, de modo funcional (diferente de Paro, não há aqui uma permanente luta contra o Estado a ser promovida por uma escola pública sustentada pelo Estado, e diferente de Lück, sua proposta não parece vaga o bastante para ser indiferentemente aplicada tanto ao ensino público quanto ao privado). É necessário que a escola tenha condições de manter sua autonomia, mas que se coadune perfeitamente com as leis vigentes quanto à educação no país, para que as mesmas se tornem ativas e efetivas.

Observa-se, entretanto, que todo o tipo de gestão escolar precisa ser coerente com o sistema nacional de ensino. Melhorar a escola como organização não significa decretar políticas e programas decididos centralmente para pressionar ou intimidar as escolas para que melhorem. Tampouco significa eliminar todos os regulamentos e normas, deixando a escola à deriva em um mar de autonomia. Em síntese, as novas relações oxigenam a educação, transformando-a, envolvendo novos elementos e democratizando-a. [...] O desafio consiste em encontrar um equilíbrio, para delimitar e distribuir cuidadosamente a autoridade e a responsabilidade em todo o sistema. Na forma de Estado, entende-se por autoridade constituída a pessoa que se acha investida do poder de mando ou determinação em decorrência de função pública. Já na ciência do Direito, observamos que autoridade é o direito de dirigir e mandar em alguém, ter suas ordens cumpridas e ser obedecido pelos demais. Nesta ordem de ideias, cabe assinalar que a autoridade pode ser definida como o poder de tomar decisões que orientam as ações dos outros (GIANCATERINO, 2010, p. 41-42)

Busca Giancaterino um meio termo para a autonomia democrática a partir de uma realidade já dada. Isso não exclui uma tomada de posição crítica por parte da educação, mas considera a escola como parte de uma estrutura mais ampla, que não pode ser ignorada: de qualquer modo, é preciso que haja parâmetros básicos, os quais devem ser maleáveis o bastante para que a autonomia de cada instituição de ensino esteja garantida e para que cada uma delas consiga se adaptar ao contexto social específico que necessariamente cercará cada instituição de ensino; ao mesmo tempo que esses parâmetros devem manter algumas regras e objetivos fixos, que evitem que eventualmente se façam experimentos ineficazes e estéreis ou mesmo prejudiciais para a educação. A democracia, então, pode ser entendida não como uma abertura completa de um jogo, mas como o conjunto de regras que tornam o próprio jogo possível (o que, em Paro, é visto de maneira predominantemente negativa).

Para Giancaterino, o conceito de democracia é mesmo inerente ao conceito de educação, visando sobretudo a uma modernização da própria educação. A educação se moderniza de acordo com uma série de demandas sociais que vão surgindo na medida mesma em que os velhos padrões de ensinagem ou mesmo de gestão escolar vão demonstrando não dar conta das necessidades dos educandos e da sociedade (sendo, é claro, que o estabelecimento e a aceitação dessas mesmas demandas não será um consenso dado de cara). Segundo Giancaterino (2010, p. 43), o fato é que, basicamente, o antigo modo rigidamente hierarquizado de escola não diz mais respeito às realidades dos países de democracias já estabelecidas ou que ainda buscam o estabelecimento das mesmas.

O gestor escolar, portanto, é o responsável administrativo por fazer com que cada escola consiga realizar no micro o que deliberações gerais propõem para o

macro. Ou seja, cada esfera de uma determinada sociedade e cada região de um determinado território pode enfrentar de maneiras diferentes as transformações exigidas pelas demandas sociais que forem surgindo: as metas a atingir são gerais e devem obedecer ao cumprimento de regras básicas, mas em cada instituição esses desafios de transformação podem surgir de maneiras distintas. Transformações que se tornam necessárias devido a mutações, pressões e mudanças externas às quais a escola precisa se adaptar para atender a um novo tipo de demanda e a um novo e mais amplo tipo de público.

As transformações que surgiram, tanto no interior do sistema de ensino quanto no meio social, provocaram mudanças nas concepções da educação, do papel da escola na sociedade e do papel do professor no processo de aprendizagem. Desta forma, constatamos, ainda, entraves na administração e na autoridade do gestor escolar, indispensáveis ao ajustamento dentro do grupo social (GIANCATERINO, 2010, p. 45).

Os objetivos da escola são relativamente mais claros e mais fáceis de alcançar na descrição que faz deles Giancaterino, sobretudo pela eliminação do que, em Paro, poderia parecer um potencial levante da escola contra o Estado, ou pelo menos contra a lógica de mercado que coordena uma sociedade capitalista. Não se pode fazer reduções das teorias aqui apresentadas: Paro é bem claro naquilo que propõe, no que também se torna problemático quando se pergunta pela viabilidade daquilo que ele propõe e se a implantação de tais metas não feririam, de um outro modo, o projeto de autonomia da escola, ao colocar a mesma numa espécie de projeto social mais amplo. Em que pese que Giancaterino, que considera de maneira lúcida a questão da relação entre o Estado e a escola, ao descrever as funções, sobretudo a de gestor, se assemelha um pouco a Lück, na utilização de um jargão que facilmente lembra o jargão empresarial, ou seja, que ele essencialmente não criticaria.

O contraponto de Giancaterino – ao qual Paro seria necessariamente avesso – seria uma espécie de convênio ou convivência entre administradores de escola, ou seja, educadoras, e teóricos específicos da administração (o que na concepção de Paro seria um modo de entregar de vez a escola pública nas mãos do sistema econômico vigente). Giancaterino é a favor de uma gestão escolar democrática e autônoma, e do cumprimento de metas estabelecidas diretamente pelo Estado, ou seja, por leis gerais que sejam responsáveis pelo regimento da educação nacional.

De certo modo, é como se Lück fizesse um elogio aos meios que, de alguma forma, ignorasse ou elidisse os fins, ou seja, faria um elogio ao modelo de gestão

empresarial como aplicável dentro da escola sem que fique muito claro como um modelo que aparentemente funciona bem na escola particular poderia funcionar também na realidade bastante diversa da escola pública.

Sendo que, em Paro, mesmo o funcionamento da escola particular seria questionável por obedecer a uma lógica de mercado autorreprodutiva, a qual não daria espaço para o desenvolvimento do sujeito, o que faz com que seja necessário que haja um questionamento da relação entre a escola e a realidade mercantil, questionamento que é mais provável e viável acontecer na escola pública, já que a mesma, ainda que possa visar a algum tipo de resultado e estipular os mesmos de maneira algo mercantil, não visaria o lucro, ou seja, há uma clareza absoluta do que seriam os fins, mas uma grande dificuldade em estabelecer o que seriam ou como seriam os meios.

Para Giancaterino, pode se dizer, o pragmatismo da questão se encontra justamente no fato de o mesmo se concentrar mais nos fins do que nos meios, mas para isso o autor adequa os meios aos fins. Os fins são o cumprimento das metas estipuladas pelo Estado para a educação. Os meios são modos de gestão democrática que devem ser empregados de modo próprio em cada uma das instituições de ensino, desde que se obedçam a alguns parâmetros gerais que façam com que o funcionamento da escola seja garantido.

A gestão da educação no Brasil seria conduzida pela ação concomitante de dois grupos distintos: os administradores escolares e os estudiosos ou os teóricos da Administração. São distintos seus espaços de trabalho e suas preocupações. Os primeiros preocupam-se em administrar o dia a dia da escola, consideram sua função como uma “missão”, um “dom”, pouco penetrável ao mundo das investigações científicas. Os segundos estão mais voltados para o estudo dos condicionantes socioeconômicos e políticos que envolvem a Administração da educação. Não se preocupam em oferecer subsídios estratégicos para uma nova concepção democrática de educação. Os administradores reais querem solucionar seus problemas concretos e desconfiam da contribuição dos teóricos. Estes últimos preferem aprender com a experiência, como aprender a fazer fazendo ou aprender com os pares (GIANCATERINO, 2010, p. 54).

Faz Giancaterino, ainda assim, uma reflexão que parece tentar alcançar uma espécie de balanço entre duas tendências sobre a gestão democrática, tendências cuja análise vem sendo uma das bases dessa pesquisa. A proposta de Giancaterino demonstra que o autor sabe que é necessário lidar com uma série de forças contraditórias, mais do que não haver um consenso sobre o que seria a democracia, o que falta é um consenso sobre para onde a mesma pode conduzir.

O autor, porém, ainda parece, em determinados momentos, focar a eficiência escolar em parâmetros nos quais sua eficiência e mesmo sua necessidade de democratização não sejam tão amplas quanto os que aparecem em Paro, mais se aproximando do pensamento de Lück. Para Giancaterino, pragmaticamente, se deve buscar que a escola acolha e busque a permanência dos educandos em sala de aula, e que a escola seja eficiente em seus resultados, mesmo que para isso tenha que se utilizar de uma estrutura de gestão semelhante à empresarial, mas vista como um meio adaptável para que se chegue a um determinado fim, e não o meio como uma espécie de fim em si mesmo.

Efetivamente não se pode pretender apontar um percurso como o mais ideal para que se conceba a gestão democrática e a educação democrática. É fato, porém, que alguns parâmetros gerais devem ser observados e analisados de acordo com os teóricos elencados. O papel da escola se torna ambíguo necessariamente na medida mesma em que se encontra dentro de um Estado democrático de direito, no sentido em que sua definição, a definição de suas funções sociais e a definição dos seus valores dificilmente chegará a um consenso. A escola, sobretudo a escola pública, está inserida num contexto em que pode ser ainda mais difícil que essas definições cheguem a cabo.

Nos conceitos de Paro, a escola pública teria uma missão crítica – uma finalidade – e essa seria a de promover algum tipo de evolução social ou ao menos a um questionamento do que o autor chama de razão de mercado, e aos instrumentos sociais que dela dependem, ainda que isso não se mostre propriamente ao alcance da escola e que a própria sociedade ao seu redor seja regida predominantemente pelas regras de um Estado liberal. É certo que há a necessidade de que essa mesma escola produza sujeitos autônomos, mas a estrutura que propõe essa autonomia deve ser aberta, de um modo tal que o aluno possa decidir por si.

Também é certo que a escola precisa produzir sujeitos críticos em relação à sociedade, e à escola cabe fornecer as ferramentas necessárias para que os educandos saiam capazes de pensar por si mesmos quanto a isso – o que é complexo de falar em tempos nos quais propostas como o Escola Sem Partido, projeto lei 7180/2014, tendem a acusar, de forma questionável, a escola e os educadores, ou até mesmo o próprio Estado, de doutrinação ideológica. Basicamente, pode se dizer que qualquer restrição a um tipo de pensamento obedece mais provavelmente à imposição de um outro pensamento do que à manutenção de uma pluralidade de

vozes (o próprio Paro poderia ser acusado, de forma reducionista, a um mero doutrinário, ou mesmo a um doutrinário subversivo, mas também se pode dizer que seria um modo de doutrinar, se também se recorrer a reducionismo, o ponto de vista de Lück e de Giancaterino, os quais seriam, nessa redução, doutrinadores do liberalismo).

Perceba-se que a democracia representativa moderna se sustenta através da manutenção de uma pluralidade de discursos. Em compensação, para se proteger, deve fazer restrições aos discursos intolerantes, ou seja, antidemocráticos. Pode parecer um paradoxo, porém menor do que aquele que poderia provir de a democracia acabar sucumbindo por permitir o surgimento e o florescimento dessas próprias ideias intolerantes e antidemocráticas, as quais, levando representantes ao poder, restringiriam de forma completa a própria liberdade de diálogo (cf. POPPER, 1974, pp. 289-290).

O fato é que a proposta de Paro, como se disse antes, tem um problema menos ideológico do que funcional: visando a um fim parece não se preocupar com os modos viáveis de estruturar um meio. Lück estrutura de maneira bastante clara como esse meio se construiria, e o apresenta como um fim em si mesmo.

Para a autora, a utilização de termos e jargões vindos do discurso da gestão empresarial não é um problema nem um empecilho para a construção de uma estrutura democrática. O que lhe falta é justamente um direcionamento: é a ausência de uma finalidade clara e específica que faz com que, de certo modo, também na autora se tenha a impressão de que falta um modo de fazer. Ao ponto de sua descrição não se endereçar precisamente nem a escola pública nem a escola privada, cujas realidades são diferentes (e cuja diferença pode ter como causa principal deficiências materiais e financeiras, como se disse em outro trecho, ponto que a gestão escolar por si só também não tem o poder de resolver).

Por fim, Giancaterino propõe uma espécie de autonomia regrada, na qual seria necessário que cada escola pública se adaptasse às metas gerais do Estado, tendo que desenvolver estratégias para a construção dessa gestão democrática.

Os aspectos mais gerais da democratização da gestão escolar, de certo modo se encontram nesses e em outros autores. Seus paradoxos, confrontos e limites foram demonstrados no que diz respeito às suas teorias de um modo geral. O próximo passo, portanto, será analisar um caso específico, para que se possa perceber como o fenômeno se desenvolve além das teorias.

Para a autonomia da escola na gestão democrática, o ponto de partida para um trabalho autônomo no meio escolar está na qualidade de ensino e na importância dada aos recursos humanos como parte fundamental para o funcionamento de uma instituição autônoma, ali posta numa proposta pedagógica com perfil de qualidade.

A autonomia da escola e a gestão democrática é descrita de acordo com a LDB 9394/96 em seu Art. 15 “– Os sistemas de Ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

A questão da autonomia da Escola está presente no discurso dos educadores e estudiosos, mas também na legislação que rege a educação; isto, embora não garanta que ela ocorra realmente em todas as Escolas e de forma satisfatória, contribui, porém, para que seja sempre discutida e repensada.

Mesmo a LDB deixando claras algumas das tarefas das Escolas em relação à construção do projeto político pedagógico, é necessário que todos os elementos componentes da escola não se esqueçam da dimensão coletiva desta tarefa. A LDB 9394/96 está oficializando legalmente a autonomia, decretando-a. Contudo, para que ela ocorra, existe a necessidade de a escola construir sua própria autonomia, através do trabalho coletivo, da comunicação, do diálogo, da resolução de conflitos surgidos na organização do trabalho pedagógico.

2.7.2 Semelhanças e diferenças sobre a gestão democrática na atualidade em Lück e Paro

A questão que se estabelece aqui é até que ponto, efetivamente, a mudança do nome afeta verdadeiramente a mudança da função. No caso de uma escola particular cujas tarefas sejam mais divididas e terceirizadas, nas quais por pudor o dono ou os donos se restringissem ao mando patrimonial, os diretores escolares naturalmente estão submetidos a padrões e a suas vontades, mesmo que no fim das contas pareçam ter que lidar meramente com metas e com o regimento interno da instituição em que trabalham, ou melhor, à necessidade de resultados positivos numericamente relevantes, que vão redundar num maior número de matrículas e em maior lucro para a escola. A crítica subjacente estaria em que a escola particular se torna meramente uma reprodutora dos valores criticados por Paro, mas para a escola particular não se trata de um paradoxo nem de um incômodo.

Na escola pública – no máximo – pode se esperar e cobrar dos diretores que cumpram uma série de metas que digam respeito à melhoria do desempenho dos alunos, o que não vai redundar em lucro (e isso talvez redunde numa extrema falta de estímulo), ou seja, que consigam elevar cada uma das instituições ao seu padrão modelo. Quando não se trata meramente de manter a escola funcionando, para que os números pelo menos não caiam. Em outras palavras, mas seguindo uma lógica semelhante:

Portanto, no sistema público de ensino, o Diretor de Escola atuava como mediador das relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seus “subordinados”. Assumindo a tarefa de implementar as diretrizes políticas geralmente decididas nos órgãos externos e superiores à unidade escolar, o diretor muitas vezes se via na contingência de ter que expressar lealdade a seus superiores hierárquicos e, ao mesmo tempo, manifestar apoio a seus subordinados. Em face desse conflito de papéis e interesses, em geral tendia a optar pelas instâncias superiores, em prejuízo da identificação com os interesses da unidade escolar e de sua comunidade. (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006, p. 135).

O projeto de participação da comunidade na escola, porém, não depende apenas da vontade superior de apenas um membro: depende de que haja condições que favoreçam, permitam e tornem contínua essa participação. Mesmo que para isso seja necessária uma intervenção estatal que permita que os pais possam eventualmente se ausentar dos seus empregos para poder acompanhar a situação escolar dos filhos, solução que, infelizmente, parece realmente quimérica, por uma razão inicialmente autoevidente.

Segundo Paro (2016, p. 18), a participação dos pais no que tange à administração deve ocorrer de uma forma mais profunda do que aquela proposta por encontros pontuais em algumas datas específicas: reunião de pais e mestres ou a simples chamada dos pais por questões relacionadas à indisciplina. Os pais devem estar permanentemente cientes do que ocorre nas escolas e devem, mesmo, ser chamados para os momentos em que as decisões são tomadas internamente. Para tanto, chega mesmo a reivindicar programas que permitam que os pais se ausentem do trabalho para que possam acompanhar essas atividades.

É quase ingênuo esperar que o setor privado brasileiro fosse aceitar semelhante proposta de forma pacífica, ou mesmo que o próprio governo, independente da gestão, já ciente dessa impossibilidade, se dispusesse a esse desafio. Outro ponto, porém, diz respeito a que a situação de família brasileira não é tão simples, assim como a própria situação do emprego. Um trabalhador autônomo,

como cada vez surgem mais, imagina-se que tenha liberdade para fazer os seus próprios horários. Isso é relativamente correto: o mesmo está livre até para decidir que vai trabalhar mais do que um trabalhador contratado comum. E muitas vezes acaba forçado a decidir nesse sentido.

O modo como se estruturam as famílias também pode ser questionado aqui. Ao trazer os pais para dentro da escola efetivamente pode ser que a escola comece a lidar com os problemas dos alunos na raiz. Porque a própria família, em muitos casos, pode ser o problema. Não haverá aqui um aprofundamento da questão, mas era necessário que se fizesse essa reflexão para que se percebesse o quanto o pensamento do autor, nesse sentido, parece algo falho.

Mas essa reivindicação, embora posta em termos que podem parecer ingênuos e fora de uma realidade efetiva, nasce do fato de que é necessário efetivamente que os membros da comunidade ao redor da escola se interessem e interajam com as questões da escola, a maior reivindicação e o maior postulado do autor, pois muitas vezes esses problemas vão além do alcance dos profissionais da educação ou do alcance do que pode fazer uma instituição de ensino.

Os problemas escolares, diz Paro (2016, p. 19), “[...] não podem ser meramente restringidos a resoluções tomadas dentro da escola apenas, ignorando a realidade ao redor ou tratando o aluno, enquanto está na escola, como se sua realidade ali fosse isolada do resto do mundo”. O autor defende uma escola participativa que não prescindia e não se negue à participação dos outros elementos da sociedade que devem se mostrar interessados por ela, momento no qual a própria escola demonstra sua importância e o seu papel crucial na sociedade.

É nesse sentido mais amplo, que vai muito além dos limites físicos e estatutários da escola como se conhece, que é necessário o estabelecimento de uma gestão democrática que envolva a todos. E é justamente nesse ponto que drasticamente qualquer antecipação teórica ou solução fechada ou pontual parece fadada à catástrofe ou a algum nível de ridículo: a abertura democrática da escola significa que a mesma terá que lidar de frente com uma ampla gama de problemas, ampla o bastante e específica o bastante para ser, virtualmente, impossível que se dê conta das mesmas a partir de uma teoria prévia (e o próprio postulado teórico de Paulo Freire pressupõe um certo nível de abertura, daí o mesmo propor um educador que constantemente se reinvente a partir de si mesmo e da sua experiência, ou seja, de

um modo que o próprio Paulo Freire não pode descrever porque não é capaz de imaginar todos os cenários possíveis pelos quais o educador pode passar).

Paro centraliza esses desafios para além da sala de aula, e coloca o ponto central na participação da comunidade e da sociedade na estrutura da escola, de uma maneira profunda e recíproca, de um modo que a escola, ainda sustentada pelo Estado, passasse a representar menos o Estado, muitas vezes representando o Estado *para* a comunidade, e mais a própria comunidade, podendo mesmo representar a comunidade *para* o Estado. Sendo que essa participação precisa ser estabelecida em termos definidos para não se tornar uma participação apenas de fachada, como uma espécie de autorização para que a comunidade esteja fisicamente ocupando o espaço da escola.

Ainda assim, trata-se de um tipo de participação que encontra uma série de interdições de todas as naturezas. Algumas bem fáceis de elencar. Essa participação parte necessariamente de uma descentralização do poder radical, que não lida apenas com a desestabilidade das hierarquias internas da escola, mas de toda uma série de relações que chegariam ao ponto da relação da própria escola com o Estado.

A reivindicação seria para que o Estado passasse a sustentar uma instituição com um nível de autonomia tão radical que se daria o direito de questionar as próprias estruturas estatais sem sofrer retaliações (efetivamente a crítica ocorre, de várias formas, e as retaliações não faltam); o pleno funcionamento dessa mesma instituição redundaria no fomento de uma população informada que reivindicaria direitos e mesmo uma profunda transformação social que já não atendesse individualmente um a um, mas à própria coletividade, e é difícil imaginar que o Estado, o próprio Estado, vá permitir que se instaure um tal tipo de instituição.

Por outro lado, resta uma descrença mais ou menos generalizada de que isso fosse possível, ou seja, o medo de Paro de que todo o projeto se perca sob a sombra do utopismo é bastante real, e talvez seja mesmo um dos entraves mais reais a todos os seus postulados, até mesmo por aqueles que achem justas suas reivindicações, quando essa desconfiança não viesse no esteio de uma desconfiança generalizada que boa parte da população tem em relação à educação e à sua *utilidade*. Para Paro (2016, p. 23), pelo contrário, o que ocorre é que a gestão da escola se encontra de certo modo blindada à participação da sociedade por uma série de razões, uns de ordem social (o modo como os pais podem se sentir tratados dentro de um ambiente escolar que em muito se tornou burocrático), outros de ordem prática, como a absoluta

falta de tempo e até mesmo o fato social de que, para muitos, a escola acaba parecendo não tendo nenhuma função prática.

Como mal substituto de uma efetiva democratização da escola, práticas simples, semelhantes ao camaradismo e a liberalidades mais ou menos irrestritas, tomam o lugar do que teria de ser uma mudança de atitudes e paradigmas séria. A qual também traz a desvantagem de se ligarem a processos demorados e cujos resultados não são todos perfeitamente óbvios. Dificuldade que se liga, também, a outro tipo de desconfiança, essa que dá conta de situações mais especificamente brasileiras. É fato que em muitos setores, muitas vezes independente propriamente de classes sociais, qualquer proposta de aparência libertária ser vista com restrição, preconceito, desconfiança ou até mesmo medo.

Acredita-se muitas vezes, no Brasil, que determinados fins só podem ser alcançados por vias dolorosas – *ad astra per aspera* – ou mesmo que, devido à sua natureza *degenerada*, a qual muitas vezes o brasileiro atribui a si mesmo, apenas uma instituição que se baseasse e se instaurasse a partir de algum tipo de mando ou hierarquia rígida poderia funcionar (uma das razões pelas quais a ditadura militar tanto teve adeptos na sociedade que ajudaram a mesma a chegar ao poder como, passadas décadas de seu fim, muitos ainda se mostram saudosos do período, ora negando que fatos como as torturas tenham mesmo acontecido ora afirmando que se trata de um método e um processo aceitável e necessário). E é sobretudo quanto à escola que esse tipo de pensamento e argumento tende a prosperar: tende-se a não acreditar que se possa aprender por prazer, daí a necessidade do constante esforço, e as próprias matérias, ou professores, consideradas mais difíceis acabarem sendo consideradas mais sérias. Logo, um tipo de gestão que coloque sobre o indivíduo uma mais plena responsabilidade por seu destino tende a encontrar uma forte resistência:

Na escola pública há que se considerar, também, que sua prática está tão perpassada pelo autoritarismo, que o discurso liberalizante mal consegue escomoteá-lo. Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte deste ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que *dá* abertura ou que *permite* sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático” (PARO, 2016, p. 25).

Outro fenômeno curioso é o que centraliza as soluções numa extrema benevolência capaz de estreitar os laços até que de algum modo os problemas se resolvam – “Identifica-se que bons profissionais da educação são, necessariamente, boas pessoas e o que o inverso não ocorre” (LÜCK, 2014, p. 125) –, a visão familista e redentora da escola como família acolhedora, o que também faz com que sérios problemas sejam ignorados ou postos de lado. Para Paro, o que deve unir os setores é a consciência de que têm problemas em comum e que a escola pública acaba sendo o espaço no qual esses problemas acabam por se encontrar:

(...) certa concepção ingênua que toma a escola como uma grande família, onde todos se amam e, bastando um pouco de boa vontade e sacrifício, conseguem viver harmoniosamente, sem conflitos. Mas parece que os conflitos não se superam por fazer-se de conta que eles não existem, já que eles são *reais* e precisam ser resolvidos para serem superados, e para resolvê-los é necessário conhecê-los de forma realista. Não há dúvida de que, no limite, podemos dizer que na escola pública, que atende às camadas populares, tanto diretor quanto professores, demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, já que são todos trabalhadores, no sentido de que estão desprovidos das condições objetivas de produção da existência social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições (PARO, 2016, p. 27).

Basicamente o que se encontra na escola pública, e o que tende a redundar nos seus maiores problemas, é uma espécie de precariedade de todos os seus atores: os alunos que atingem as metas desejadas porque enfrentam uma série de dificuldades, os pais ou responsáveis porque não lhes é dado tempo ou condições de acompanhar a situação e o desempenho dos filhos, pairando sempre a desconfiança de que não se interessam ou que não têm propriamente fé na educação, e os professores e diretores, que, ao ter que lidar com esse tipo de situação, acrescida da falta de condições geral que têm que enfrentar e com uma remuneração aquém de sua formação, acabam até mesmo por contrair patologias devido às exigências do trabalho:

[...] o mal-estar docente é um fenômeno social do mundo ocidental, que possui como agentes desencadeadores a desvalorização, concomitante às constantes exigências profissionais; a violência; a indisciplina, entre outros fatores que acabam por promover uma crise de identidade em que o professor passa a se questionar sobre a sua escolha profissional e o próprio sentido da profissão. A expressão mal-estar docente descreve os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, resultado das condições em que exerce a docência. A partir de tais condições, os docentes passam a manifestar sentimentos negativos intensos como angústia, alienação, ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada (SOUZA; LEITE, 2011, p. 1109).

O gestor – administrador – é o foco principal dessa pesquisa e dessas linhas de pensamento, para que se compreenda como o mesmo se torna responsável pelos diálogos estabelecidos no ambiente interno da escola e dos diálogos com a escola com a comunidade. Mas, quando se vê o mesmo como figura tão central no estabelecimento desses diálogos, não se vê a questão de um ponto de vista propriamente democrático, ou pelo menos não democrático como se pretende aqui, partindo de um princípio de democracia regido, sobretudo, pela presença de múltiplas vozes e múltiplas reivindicações.

Em compensação, a princípio, aquele que se encontra tradicionalmente na linha de frente de toda essa problemática, aquele que rigorosamente mais lida com o embate com todas essas questões é inevitavelmente o professor, o qual pode acabar efetivamente adoecendo por causa dessas mesmas questões, e não por uma falta de vontade de lidar com elas, mas, em muitos momentos, por causa de uma impossibilidade mesmo institucionais, porque, sozinho, não pode ser capaz de lidar com problemas que vão tão além de sua capacidade, mas pelos quais acaba sendo constantemente cobrado. Em outras palavras, sob um outro ponto de vista:

A respeito do desempenho do corpo docente, o descaso do Estado para com a escola pública, articulado com as múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais que condicionam a realização do trabalho docente, tem levado a configurar o professor como um profissional que convive com condições inteiramente desfavoráveis de trabalho, ganha miseravelmente, apresenta formação acadêmica inadequada e possui uma concepção de mundo que não se coaduna com os fins da transformação social e da universalização do saber. Tudo isso reflete-se em seu cotidiano escolar, como um misto de insatisfação pessoal, comodismo, descompromisso com o trabalho, frustração profissional e apatia com relação aos interesses do educando. Seu comportamento, em geral, denuncia sua falta de perspectiva de solução para o problema da escola que se expressa numa inconsciência a respeito dos próprios fins que poderiam estar norteando uma educação emancipadora das camadas populares. (PARO, 2016, p. 94)

Acredita Paro, por outro lado, que a identificação desses problemas como resultantes de um mesmo processo é o que pode transformar a escola num espaço democrático de reivindicação, pois a partir desses mesmos problemas todos se identificariam como partícipes de uma mesma causa.

É o momento em que o próprio professor deixa de estar só, porque vê que os seus problemas, os problemas dos seus alunos, os problemas da escola em que leciona, e os problemas, enfim, da própria comunidade em que está inserida a escola, são manifestações distintas de um problema que, na raiz, é o mesmo, e cuja solução

reside na união, a qual se dá a partir de uma tomada democrática do poder, e se concretiza, num círculo benéfico (cuja concretização não é fácil vislumbrar), na concretização da própria democracia:

[...] há que se reconhecer, preliminarmente, a identidade de interesses sociais estratégicos por parte de professores, demais funcionários, alunos e pais, já que, na escola pública que atende as camadas populares, todos são trabalhadores, no sentido amplo do termo [...] isso não significa que os atos e relações no interior da instituição escolar se deem de forma harmoniosa e sem conflitos, já que a consciência de tais interesses mais amplos não se dá de forma frequente nem imediata. Em sua prática diária, as pessoas se orientam por seus interesses imediatos e estes são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola (PARO, 2016, p. 58).

Pois não se pode esperar que a partir de deliberações legais, como a LDB, as instituições de ensino vão se abrir para a comunidade depois de décadas de uma tradição hierárquica fechada. É preciso que, em cada escola específica, surja o ensejo para essa participação, de um modo natural, que estabeleça laços efetivos de participação. Esse é o desafio central e, ironicamente, aquilo que faz com teorias como a de Paro (que não é o único a defender um ponto de vista semelhante, sendo Paulo Freire provavelmente o seu precursor mais célebre, ainda que Paro desloque o foco dos problemas originais apontados e enfrentados por Freire) pareçam utópicas e fora da realidade, ao mesmo tempo que tornam pontos de vista sobre a educação como o de Lück, que quase parece colocar a escola pública (da qual a autora não fala diretamente) dentro de uma possível competição e concorrência com a escola particular, ou pelo menos capaz de estabelecer internamente sua própria concorrência por resultados satisfatórios.

É certo que não se pode acusar irrestritamente Paro de ingenuidade. O que ocorre é que o autor, como já disse antes, encara uma missão difícil de executar, mas o mesmo, no geral sem dar soluções mágicas (mas pontualmente oferecendo algumas soluções que podem parecer até mesmo mirabolantes), tenta descrever na sua proporção os problemas a serem enfrentados. Sendo que um desses problemas já é a própria desconfiança quanto à eficácia da ação coletiva, derivada também da arraigada tradição autoritária brasileira. Isso torna necessário que se compreenda os mesmos problemas nessa sua real dimensão.

Segundo Paro (2016, p. 59), pensar a participação da comunidade na gestão escolar exige que se pense o modo como a escola se encontra e como se relaciona com a comunidade, modo que pode facilitar e incentivar ou dificultar e mesmo impedir a participação dos próprios usuários – que não são apenas os alunos e os seus pais

– nas decisões de gestão tomadas ali. É preciso que se perceba como a escola se posiciona diante da comunidade, assim como é importante perceber como a comunidade se posiciona diante da escola. O modo mais simples e imediato de participação da comunidade na escola se traduz na própria participação dos pais ou responsáveis, os quais muitas vezes se encontram impossibilitados por alguma razão, muitas vezes profissional (mas não apenas profissional, como se frisou acima).

A desconfiança, porém, é sempre de que se trata de desinteresse desencadeado por uma falta de perspectivas e mesmo de escolaridade que os impediria de conseguir enxergar na escola um princípio de possibilidade para qualquer tipo efetivo de mudança de vida, seja socialmente, seja individualmente: tradicionalmente o saber escolar foi percebido e compreendido como uma instância superior à vida e alheia à própria vida, razões pelas quais a mesma é vista de modo ambíguo, ora como algo a ser admirado à distância e de acesso difícil ora como algo a ser menosprezado, por custar um excessivo esforço e poucos resultados práticos (a situação econômica dos professores, em geral, e o modo como a população a percebe é um retrato desse segundo ponto de vista). Assim como, pelas mesmas carências, os próprios alunos são vistos de uma maneira genérica e preconceituosa:

[...] o que se observa é a opinião generalizada de que os pais e responsáveis pelos alunos são pessoas padecendo das mais diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar. De forma semelhante, os alunos, além de carentes nos vários aspectos (alimentar, afetivo e cultural), são vistos em sua maioria como agressivos, desinteressados pelo ensino e “bagunceiros” (PARO, 2016, p. 59).

É preciso notar que, para essa observação, faltou a Vitor Paro uma análise mais detalhada. A situação das famílias no Brasil não pode ser simplificada nem mesmo quando se trata daquelas que dependem do ensino público para a educação dos seus filhos. As escolas públicas se encontram espalhadas em diversos bairros, com dinâmicas diferentes, e nem todos predominantemente residenciais, e mesmo as periferias são compostas de vários matizes. Para um dado mais preciso sobre o assunto, o autor deveria ter partido, segundo nossa opinião, ou de uma série de estudos de caso voltados para esse aspecto específico, ou para um amplo levantamento de dados que desse conta da situação (embora o autor parte de uma série de entrevistas, mas as mesmas não poderiam dar um panorama geral da educação brasileira, antes de fatos específicos). Acidentalmente, embora de forma

geral a observação do autor se mostre assertiva, ele mesmo de certo modo não deixou de incorrer em certo preconceito.

Partindo do pressuposto geral de que os pais dos alunos, devido a uma alegada baixa escolaridade, acabariam por não se interessar pela educação dos filhos e por se afastar da escola, ou mesmo por não serem, também devido à baixa escolaridade, capazes de entender os processos e métodos educacionais, deve se considerar que é também papel da escola fazer com que essa barreira seja ultrapassada e que os pais se sintam à vontade e interessados para discutir os rumos da escola em que seus filhos estudam e compreender o que se passa ali.

O suposto, presente na fala de muitos diretores e professores, de que a população possui baixa escolaridade e desconhece o próprio funcionamento formal da unidade escolar não deveria servir de argumento para se afastar da escola a comunidade, com a alegação de que ela não tem condições técnicas de participar de sua gestão. Tal alegação supõe a redução da administração escolar a seu componente estritamente técnico, quando a grande contribuição dos usuários na gestão da escola deve ser de natureza eminentemente política. É como mecanismo de controle democrático do Estado que se faz necessária a presença dos usuários na gestão da escola. Para isso, o importante não é seu saber técnico, mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade (PARO, 2016, p. 65).

Como se disse anteriormente, abrir a escola de uma maneira efetivamente democrática exige uma série de esforços e traz uma série ampla de desafios. E nem sempre esses desafios são fáceis de prever, pois lidam muitas vezes com situações imprevistas ou extremas. Um modo de gerir a escola a partir meramente de sua lógica interna parece mais razoável: suas metas são mais claras, o número de problemas a resolver é reduzido e descrito de maneira clara, de um modo tal que se podem estabelecer metas a serem cumpridas.

Abrir a escola significa ampliar a gama desses problemas e aprofundar o papel da escola, quando a mesma já teria tanta dificuldade em lidar já com os problemas que lhe são inerentes (sendo que a solução de Paro, como apontado acima, seria justamente perceber que se trata de problemas encadeados às mesmas causas, e cuja solução passaria necessariamente pela união de todos em nome de uma profunda mudança social, que poderia começar na escola e com a escola). A escola, porém, tende a permanecer fechada em si mesma sob a alegação de que não seria possível fomentar uma participação da comunidade, a qual não teria interesse em tal. Por essa alegada falta de interesse, os agentes da escola, então, se dão por satisfeitos

e permanecem em suas funções, exercendo-as de um ponto de vista meramente técnico, na medida mesma em que uma maior interação parece não lhes interessar.

As principais causas alegadas para essa impossibilidade se prendem às condições de vida e à falta de interesse da população. O fato importante a ressaltar aqui é a relação que essa suposição tem com a própria visão acerca da participação. Na medida em que é apresentada como inquestionável, a impossibilidade de participação da comunidade na escola parece fazer com que mesmo as pessoas contrárias a tal participação se sintam “liberadas” para defendê-la “impunemente” na certeza de que não terão que conviver com sua realização. Por outro lado, ao remeter as causas de tal impossibilidade para fora do âmbito da unidade escolar, os responsáveis pelo funcionamento desta passam a contar com um alibi para sua omissão no provimento de medidas que facilitariam tal participação (PARO, 2016, p. 66).

São essas, justamente, as discrepâncias que inviabilizam a construção de uma gestão escolar democrática, aliás, não uma efetiva falta de vontade da comunidade, mas uma falta de vontade institucional dos partícipes da escola em tornar esse diálogo possível. O círculo vicioso se fecha: é como se a escola alegasse estar aberta à participação, num primeiro momento, mas que, pela ausência de interesse, acabou por novamente se fechar para resolver internamente seus próprios problemas. É nesse sentido especificamente que o método de gestão democrática (interna) desenhado por Heloísa Lück se mostra deficitário nessa abordagem específica, a que visa estabelecer os pressupostos, e as dificuldades, da construção de uma escola de gestão democrática no ensino público.

A gestão democrática da escola pública deve levar em consideração o tempo todo fatores que a princípio pareceriam externos, mas o que ocorre é que foram apenas excluídos por práticas mecânicas, como por exemplo, um exemplo bem específico citado por Vitor Paro, da incompatibilidade entre o horário das reuniões escolares e o horário de trabalho.

As condições de vida da população enquanto fator determinante da baixa participação dos usuários na escola pública mostram-se tanto mais sérias e de difícil solução quando se atenta para o fato de que este é um problema social cuja solução definitiva escapa às medidas que se podem tomar no âmbito da unidade escolar. Entretanto, parece que isto não deve ser motivo para se proceder de forma a ignorar completamente providências que a escola pode tomar no sentido não de superar os problemas, obviamente, mas de contribuir para a diminuição de seus efeitos sobre a participação na escola. Nas entrevistas realizadas, especialmente entre os pais, um dos empecilhos apontados para a frequência dos usuários às reuniões foi o fato de estas se darem em horários em que os pais trabalham ou têm outras obrigações que impossibilitam sua presença na escola. No entanto, não encontramos, por parte da direção, nenhuma preocupação em marcar as reuniões em horários compatíveis com as disponibilidades de mães e pais, nem a providência em marcar mais de uma reunião com o mesmo objetivo, mas em horários

alternativos, de modo a atender a grupos de pais diferenciados quanto à disponibilidade de horário (PARO, 2016, p. 68-69)

A descrença e um certo conformismo dela derivado também não podem ser descartadas como agentes efetivos desse afastamento da população da escola. Com todos os problemas que a própria escola enfrenta, e dos quais a maioria da população parece mais ou menos ter consciência, e a imersão em ambientes precários, podem fazer com que os meios mais carentes não alcancem ver na escola um ambiente possível de transformação. Acaba-se aderindo à ideia de que a escola é uma fase da vida com pouco significado prático para o destino, como se disse anteriormente. Para o que verdadeiramente vários fatores concorrem, os quais se enraizaram culturalmente ao longo dos séculos.

Afora os condicionantes presentes na própria unidade escolar e as condições de vida e de trabalho da população, parece-nos que um importante determinante desse aparente comodismo da população é a total falta de perspectiva de participação que se apresenta no cotidiano das pessoas. Numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldade em levar as pessoas a perceber os espaços que podem ocupar com sua participação (PARO, 2016, p. 74).

Por outro lado, a escola pública, como instituição do Estado, eventualmente pode causar não a desconfiança, mas uma espécie de medo por parte dos pais e responsáveis, sobretudo os que verdadeiramente tenham tido uma educação defasada, como se tivessem medo de ser constantemente corrigidos ou mesmo julgados devido a essa carência. Mais uma vez surge a questão da educação vista como algo distante, e os portadores de uma educação superior como seres fora de uma realidade conhecida. Esse medo enraíza não apenas determinados tipos de preconceito, como esclarecem modos de exclusão e diferença social. É certo que durante muito tempo, e mesmo hoje, a educação no Brasil foi um modo de ascensão social muito prático e eficaz, ainda que não fosse amplamente divulgado e difundido. O problema desse ponto de vista foi o que se fez com a ideia sobre aquele que detém um diploma de nível superior. O diploma em si, durante muito tempo, foi tão importante que mesmo o bacharelado, cuja concentração prática se dá na aplicação direta de um conhecimento ou na sua ampliação através de pesquisas, era preferido à licenciatura, à qual dava o direito de lecionar sobre o assunto dominado e estudado. É certo que boa parte dos professores não carrega o diploma como distinção social, sobretudo na escola pública (ainda que em determinadas comunidades a situação financeira da

população em geral seja tão precária que a relativa estabilidade do professor possa parecer ainda um nível de superioridade social). Mas o modo como são vistos ainda pode ser pautado por esse tipo de preconceito secular.

Outro importante aspecto relacionado aos condicionantes culturais da participação da população na gestão da escola pública, e que é geralmente omitido nas considerações a respeito do tema, refere-se ao sentimento de medo que os pais das camadas populares experimentam diante da instituição escolar. [...] pudemos perceber tanto em reuniões quanto na maneira como os usuários se reportam, [...] às pessoas, atividades e problemas da escola pública, essa atitude de reserva com respeito à instituição de ensino (PARO, 2016, p. 75).

Os fatores que redundam numa descrença na possibilidade de participação da comunidade na vida escolar levam de volta à crença de que, em educação, só se podem buscar soluções individuais. O que pode ocorrer justamente naqueles que, tendo seus direitos adquiridos garantidos, não compreendem uma população que não os reivindique. Aqui, a questão do pragmatismo de uma escola fechada é vista sob outro ponto: o do aluno que, para sua vida pessoal, para o seu sucesso individual, precisa alcançar resultados, ainda que seus pais não tenham condições de colocá-lo numa escola particular.

O nível de excelência alcançado por parte das escolas públicas (pelo menos o nível alardeado e publicado oficialmente) faria com que fosse possível, para os alunos mais esforçados, atingir esse tipo de meta, e esse mesmo tipo de aluno acaba sendo até mesmo bastante elogiado e bem-quisto. Méritos que não podem ser deixados de lado, mas que não resolvem a situação em geral. Mesmo assim, são um suporte para que essa pareça a única solução viável, a solução individual:

É interessante observar que limitar-se à busca de satisfação dos interesses pessoais imediatos – por conta das restrições impostas por suas precárias condições de vida, que deixam pouca alternativa além do lutar pela própria sobrevivência – leva também a incompreensões por parte de muitas pessoas que, a partir de uma maior consciência da origem social dos problemas ou de um maior envolvimento na busca de soluções, não conseguem admitir que a população não se envolva mais efetivamente nos movimentos populares. Tais incompreensões podem levar a julgamentos apressados que imputam a atitude dos que lutam para sobreviver a um mero egoísmo pessoal (PARO, 2016, p. 82).

Trata-se, porém, de uma grave, ainda que natural, descrença das pessoas das comunidades mais pobres e carentes quanto à capacidade ou vontade do Estado de lhes proporcionar os direitos que lhes são devidos. A qual naturalmente se justifica por uma série de injustiças que o próprio Estado ou permite que ocorram ou não se

mostra efetivamente capaz de tolher e resolver. A reivindicação mesma dos direitos por meios legais, em geral, enfrenta imensas burocracias:

[...] o apego aos interesses imediatos está muito ligado à descrença das pessoas na possibilidade de a curto ou médio prazo, verem atingidos os objetivos sociais mais amplos. [...] O fato, aliás, de muitos pais aceitarem arcar com ônus que deveriam ser do Estado tem levado muitas pessoas a censurar tal atitude, alegando que esses pais assim agem porque não têm consciência de seus direitos. Na verdade, porém, o que pode ocorrer, na maioria das vezes, é que os usuários sabem sim de seus direitos. Mas a avaliação que fazem da possibilidade de fazer o Estado respeitá-los é que isso pode envolver uma luta vã ou, no mínimo, muito demorada. Por isso, optam por soluções parciais, de curto prazo, mas que julgam possível concretizar. É por isso que, mesmo sabendo que têm direito ao ensino público e gratuito, ou conscientes de que já financiaram a escola pública com seus impostos, há pais que concordam (em alguns casos insistem) em pagar a taxa de APM (aceitando a chantagem do Estado), porque veem nessa medida a única alternativa que a escola lhes apresenta para que possa funcionar minimamente (PARO, 2016, p. 83).

O conseqüente fechamento da escola em si mesma faz com que a própria escola lide constantemente sozinha com os seus problemas, sendo um dos mais graves a precariedade material, ou melhor, sendo esse problema aquele que naturalmente tem maior visibilidade e o que é mais facilmente mensurável, e que traduz fisicamente todas as dificuldades enfrentadas pela educação pública, que são muitas além dessa, e de modo visível, a falta de incentivo do próprio Estado já em termos tão básicos como os que dizem respeito à manutenção.

Em termos práticos, as atividades de direção restringem-se a diretor – e ao assistente de diretor, seu coadjuvante no comando da escola. Mas estes também acabam se envolvendo em atividades rotineiras que pouco têm a ver com uma verdadeira coordenação do esforço do pessoal escolar com vistas à realização de objetivos pedagógicos. Concorrem para isso, em grande medida, as precárias condições de funcionamento da escola pública, que se vê às voltas com falta de material didático, espaço físico impróprio para suas funções, móveis e equipamentos deteriorados, formação inadequada do corpo docente, escassez de professores e demais funcionários, falta de recursos materiais e financeiros para fazer frente às mais elementares necessidades. Diante desse quadro, não é difícil imaginar as dificuldades da direção em coordenar esforços de pessoas cujas atividades dependem de recursos inexistentes (PARO, 2016, p. 90).

É certo que, por maiores que sejam os esforços, um dos grandes empecilhos para se estabelecer uma escola pública de gestão democrática entra-se não exatamente na lei que deveria fomentar essa instituição, mas de uma aparelhagem generalizada do Estado que não torna essa gestão possível, e não qual acabam esbarrando todos os gestores de escolas públicas (diretores) que tentarem implantar

semelhante sistema na prática. Surge um paradoxo estabelecido entre reivindicações feitas ao Estado e possibilidades de reivindicação concedidas pelo Estado.

O exame do modo como se configuram as múltiplas relações sociais que têm lugar no cotidiano da escola e seu inter-relacionamento com os determinantes sociais mais amplos, bem como a consideração da natureza específica quer da prática política, quer da atividade administrativa, parecem autorizar a conclusão de que o político tem precedência sobre o administrativo no cotidiano da escola pública. Esta conclusão emerge, em primeiro lugar, da constatação de que a educação, enquanto apropriação do saber, constitui já objeto da prática política na medida em que potencializa os grupos sociais que a ela têm acesso para se colocarem em posição menos desvantajosa diante dos grupos que lhe são antagônicos. Dessa forma, o estabelecimento de objetivos (políticos) antecede, e certamente condicionará, o processo de atingi-los (atividade administrativa). Além disso, a prática administrativa só se faz sobre um mínimo de condições, propiciadas pela disponibilidade dos recursos e que, na atual situação do ensino, são sistematicamente negadas pelo Estado brasileiro. Mais uma vez, então, a prática política precisa anteceder a atividade administrativa, alimentando a luta pela conquista das condições objetivas que possibilitarão a realização do processo administrativo (PARO, 2016, p. 96).

Um outro fator negativo que advém como consequência dessa desvalorização do ensino reside numa perniciosa desvalorização do aluno, a qual parte muitas vezes de métodos inadequados de averiguação de suas competências. Os padrões usados para medição não levam em consideração diferenças como as que derivam diretamente das dificuldades materiais. Por outro lado, o seu mau desempenho acaba sendo posto sempre como uma questão de empenho individual, mesmo quando se trata de um mau resultado geral, por exemplo, de boa parte da sua classe ou mesmo de boa parte da sua escola.

A incompetência atribuída ao aluno, que se inicia no plano individual, acaba invadindo o plano coletivo. É incompetente ele como é incompetente o seu próprio grupo, e não pode deixar de ser assim. Lutar contra isso seria inútil e um desperdício de tempo e de investimento público. Pode até parecer que suas deficiências não se devem às duras carências materiais, mas que são as carências materiais que são uma consequência de uma entranhada incompetência para a própria vida. E a má avaliação, ironicamente, pode acabar se tornando, numa interpretação apressada ou de má-fé, o índice abalizador desse fenômeno.

O aluno é avaliado sendo desconsiderados o seu contexto e a sua individualidade como ser social. Desse modo, os alunos são individualmente responsáveis pelas suas performances e pelo resultado da avaliação. A escola deve se limitar a ministrar os conteúdos que foram fixados pelos Parâmetros e Diretrizes Nacionais para cada nível e modalidade de ensino. A concepção de avaliação, que embasa a reforma da educação, tem o conhecimento como propriedade privada que pertence exclusivamente a

determinado indivíduo, portanto, conhecimento depositado, via de regra, pode ser verificável ou medido (CAMPOS, 2014, p. 39)

Os órgãos responsáveis pela avaliação da qualidade do ensino acabam tendo como função fornecer respostas e justificativas para o fracasso dos educandos, reconhecendo talvez uma precariedade generalizada nos aparelhos de ensino, mas sem se aprofundar nas causas específicas. É como se se tratasse de uma doença incurável à qual não restasse mais nada além de fornecer um diagnóstico preciso e paliativos, ou que a questão se resumisse a simplesmente aceitar os fatos como eles são.

Por isso, a preocupação com o provimento de um ensino de qualidade para a população deve priorizar formas eficazes de se proceder à avaliação do processo escolar. Os conselhos de classe, por exemplo, não podem continuar sendo instâncias meramente burocráticas, onde se procura apenas justificar o baixo rendimento do aluno, colocando a culpa em fatores externos à escola. É preciso prever instrumentos institucionais que avaliem não apenas o rendimento do aluno, mas o próprio processo escolar como um todo, com a presença de alunos e de pais, pois eles são os usuários da escola e a eles compete apontar problemas e dar sugestões de acordo com seus interesses. É óbvio que não se trata já de atividade estritamente administrativa, mas da própria ligação entre o administrativo e o político, com o primeiro procurando viabilizar o segundo e este servindo de fundamento para a realização daquele (PARO, 2016, p. 99)

A questão de tornar a escola pública a partir de uma gestão democrática nasce de se admitir, enfim, que há uma pressão social, uma demanda crescente a partir da qual é necessário que os métodos de ensino e de gestão mudem, porque já não é o mesmo o público nem são as mesmas as condições sociais do passado em que esses métodos de ensino e gestão pareciam dar certo. Se é que, em condições precárias, algum método é eficaz.

Mas é mesmo a partir de um pensamento racional sobre a administração, ou gestão escolar, que é possível que se efetue uma mudança, ou pelo menos é esse um dos fatores a partir dos quais uma mudança pode se efetuar. Daí a necessidade de se discutir sobre o assunto, propor-se respostas e fazer reivindicações para que as mesmas sejam postas em prática.

Para Paro, porém, a administração, ou gestão, da escola pública tem que se dar a partir de um pensamento que derive do pensamento pedagógico, e não de conceitos sobre gestão que sejam exteriores à educação. É preciso, para o autor, que a gestão da escola seja pensada através do próprio pensamento da educação, e no caso de um pensamento sobre a educação que contemple as dificuldades inerentes à escola pública.

Embora sirva ao propósito de tornar clara a distinção entre a atividade pedagógica propriamente dita e as atividades que a esta servem de pressuposto e sustentação, tal maneira de tratar o problema acaba por tornar as atividades pedagógicas e administrativas como mutuamente exclusivas – como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade –, encobrendo assim o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à administração (PARO, 2015, p. 23-24).

As possíveis distinções vão de acordo com o pensamento sobre gestão escolar, sendo necessário diferenciar um pensamento sobre a escola quase estritamente empresarial de um pensamento que tome a questão como agregada às necessidades intrínsecas à educação, ou seja, o ponto no qual não se pode ver a educação meramente como um acúmulo de resultados, sejam eles de que natureza forem. Isso – a celeuma entre os dois pontos de vista – se justifica pelo fato de tanto a administração quanto à pedagogia serem disciplinas, práticas e ciências que almejam chegar a um determinado fim, no caso da escola o fim é a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos, ou seja, nesse sentido o objetivo da administração e o objetivo da pedagogia se encontram fundidos num mesmo objetivo:

[...] a ação administrativa só termina com o alcance do fim visado. Carece de fundamento, pois, a dicotomia que às vezes se estabelece entre administrativo e pedagógico, como se o primeiro pudesse estar em concorrência com o segundo, como quando se diz que o pedagógico deve preceder, em importância, ao administrativo. Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo. É, portanto, o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir (PARO, 2015, p. 25).

De um ponto de vista estritamente racional e pragmático – semelhante ao pensamento de Heloísa Lück, neste ponto (pois era necessário demonstrar que, apesar dos pontos que os separam, os autores ainda possuem pontos convergentes sobre o tema) – há que se realizar cada função específica visando que a mesma alcance uma finalidade. Aqui se percebem, pragmaticamente, as diferenças de ponto de vista, de uma questão que não diz tanto respeito, inicialmente, a problemas acadêmicos, mas a tomadas de posição no que dizem respeito de modo direto à prática escolar (cujas consequências acadêmicas serão posteriores). O que se quer dizer aqui, é claro, não é que não se trate de uma questão que possa ser tratada de um ponto de vista acadêmico, mesmo porque se trata da educação, mas que, do modo como se tem estudado, o contato que se tem com a própria prática faz com que

acabem se tomando posições muito mais radicalmente opostas do que aquelas que poderiam ser derivadas de disputas que tivessem um cunho mais estritamente acadêmico. Daí, por exemplo, a radicalidade da crítica de Paro:

Considerada a escola como uma empresa no sentido enunciado, sua administração, ao cuidar do emprego racional dos recursos, supõe que tal emprego seja realizado por uma multiplicidade de pessoas, mas sem ignorar que, em cada um dos trabalhos (que concretizam essa realização), está presente o problema administrativo, ou seja, a necessidade de realizá-lo da forma mais adequada para a consecução do fim que se tem em mira (PARO, 2015, p. 29)

Coloca Paro a questão da administração da escola como uma tarefa a ser dividida com todos, por mais que haja, necessariamente, uma divisão do trabalho. Para ele, de certo modo, todos são administradores numa gestão escolar que se proponha efetivamente democrática. De uma maneira geral, pela radicalidade de Paro, essa tomada de responsabilidade por cada um fere os princípios hierárquicos que Lück não desafia propriamente: há uma reinterpretação dos papéis que tornam as diferenças mais brandas, e essa reinterpretação pretende tornar o funcionamento da escola mais funcional. Em compensação, internamente, essa democratização obedece, também como em Lück, uma descentralização do poder.

Outro ponto relevante a assinalar é que, contrariamente ao que se acha difundido no senso comum, a coordenação não precisa ser feita sempre a partir de um coordenador unipessoal que determine a conduta de grupos e pessoas. Esta tem sido a regra em nossa sociedade, em que as empresas, tanto públicas quanto privadas, lançam mão de chefes, gestores, supervisores, gerentes, inspetores, superintendentes etc. para coordenarem as ações de seus subordinados. Mas a coordenação pode também ser realizada coletivamente – em especial por aqueles mesmos que emprestam seu esforço para a realização dos objetivos da empresa –, quer diretamente quer por meio de conselhos e representantes (PARO, 2015, p. 35).

Em que pese que, para Paro, a descentralização do poder se dá em outros parâmetros e em outros paradigmas, quebrando uma lógica a princípio interna. Paro advoga a necessidade de uma democratização da gestão que quebre as questões de hierarquia de forma mais profunda. Perceba-se que, em Lück, a escola se comunica com a sociedade de um modo que se assemelha a uma espécie de encaixe: a escola é demonstrada como uma peça funcional dentro de um grande mecanismo, a própria sociedade, sendo que os encaixes dessa mesma peça, a escola, são mostrados dentro da lógica da maquinaria total, e Paro, fazendo um movimento inverso, nega esse modo de ver e construir a escola de modo radical: a escola democrática deve questionar os mecanismos da sociedade em que se encontra (não necessariamente

encaixada), ou, pelo menos, se espera que se dê à escola uma liberdade ampla e extrema de questionar os mecanismos da sociedade que a cerca (um outro modo de descrever um paradoxo já enunciado anteriormente).

A democratização da gestão escolar, em Paro, se dá de uma forma tal que todos os membros envolvidos no processo da educação, ou seja, nessa visão, todos os membros da sociedade como um todo, tenham algum grau de participação nos resultados finais e nas decisões tomadas dentro da escola.

O mais frequente em nossa sociedade é que a direção esteja nas mãos de poucos, que estabelecem os objetivos e determinam que eles sejam atingidos, restando à grande maioria executar as ações necessárias ao cumprimento dos fins da empresa por meio de seu esforço. Isso não impede de se pensar numa hipótese em que os fins sejam estabelecidos pelos próprios indivíduos que despendem esforço em realizá-los e que se investem também da função de zelar diretamente por seu cumprimento. O que teríamos, então, seria uma espécie de “sobreposição” da administração e da direção, cada uma, porém, mantendo sua função característica (PARO, 2015, p. 41).

A necessidade de democratização do ensino, passando pela gestão escolar, encontra em Paro uma radicalidade que aproxima o seu pensamento ao de Paulo Freire, podendo ser tomado como seu *modernizador*. A diferença é que Paro não fala necessariamente de realidades específicas, embora parta de dados específicos de análise, mas o seu objetivo final é muito semelhante. Paro acredita na construção de uma escola emancipadora na qual o educando seja tomado radicalmente como sujeito de sua própria educação, assim como ocorre em Paulo Freire, e pode ser comprovado em qualquer fase de sua construção teórica. Logicamente, para Paro e para Freire, a tomada do educando como sujeito da educação exige que o mesmo tenha uma participação direta no modo como é educado:

[...] o processo pedagógico deve tomar o educando como sujeito, quando mais não seja para não ferir o princípio de adequação de meios a fins: se o fim é a formação de um sujeito, o educando, que nesse processo forma sua personalidade pela apropriação da cultura, tem necessariamente de ser um sujeito. Portanto, ele só *se educa* se quiser. Disso resulta que o educador precisa levar em conta as condições em que o educando se faz sujeito. Não basta, portanto, ter conhecimento de uma disciplina ou matéria a ser ensinada (PARO, 2015, p. 49).

O que inclui suas bases político-ideológicas e até mesmo o seu jargão. A crítica à estrutura de ensino passa pela crítica às desigualdades sociais, e acabam numa crítica geral ao sistema econômico. No que se retorna, de modo quase circular, àquele mesmo paradoxo segundo o qual a liberdade do educando seria cerceada por uma

questão anterior, ou melhor, a própria escola estaria sujeita a uma questão política da qual se pode perguntar se a mesma escola teria uma solução. A princípio, para Paro, a primeira questão da escola pública seria se desviar da lógica mercantil que norteia o pensamento das escolas particulares. Efetivamente, na maneira como Paro a descreve, é impossível imaginar uma escola intelectualmente independente que não se furte àquilo que o autor chama de razão mercantil.

A razão mercantil, como o nome indica, procura reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado. No campo econômico, é ela que rege a compra e venda de mercadorias quase sempre visando não apenas a troca de bens e serviços, mas também a apropriação ampliada de tais produtos. O resultado dessa ampliação é o lucro, ou seja, a diferença, em termos de valor econômico, entre o que se comprou e o que se obteve com a venda. O lucro pode ser resultado da mera especulação – quando se vende algo apenas mais caro do que se comprou, sem nenhuma variação no objeto de troca – como também pode ser o produto de uma transformação das mercadorias no intervalo entre sua compra e sua venda (PARO, 2015, p. 51).

Trata-se da escola, em geral particular (mesmo que, sob parâmetros diferentes, essas metas também se vejam no ensino público eventualmente), e do seu pragmatismo visto em negativo. A busca por resultados, ou melhor, por uma positivação de resultados é rigorosamente vista e criticada dado o seu viés empresarial, ou seja, no qual o que se visa rigorosamente são resultados, resultados os quais resultam em nada mais nada menos do que lucro.

A lógica do lucro, no que diz respeito à escola pública, logicamente não existe, mas a lógica dos resultados sim, e, nisso, pode obedecer às regras de produção semelhantes, as quais podem se traduzir em níveis meramente numéricos (positivos dentro de uma sociedade regida pela razão mercantil criticada por Paro).

A questão do autor é que essa mesma razão de mercado, dada sua natureza, seria oposta a uma razão do sujeito. A razão de mercado, rigorosamente falando, no seu discurso de preparar para a sociedade, na verdade adaptaria o indivíduo à lógica do capital, de um modo tal que o mesmo simplesmente adotaria, sem criticar, ou pelo menos sem criticar profundamente, as estruturas sociais nas quais se encontra inserido.

Ressalte-se, mais uma vez, que esse aspecto específico da crítica do autor pode ser um pouco problemático. O mesmo afirma que o ato de se educar depende do aluno a partir do momento em que o aluno se faz sujeito. Fazendo-se sujeito, porém, o aluno também pode optar por uma crítica social que adote uma outra linguagem ou outros pressupostos. O questionamento aqui, mais uma vez, não trata

de colocar a questão, o posicionamento do autor, como certo ou errado, mas de apontar determinadas limitações que esse mesmo posicionamento pode trazer, ou apontar para a radicalidade de determinados desafios, ao ponto de se poder perguntar que, no final, o que o autor propõe já não seria uma revolução em todos os aspectos?

Apesar disso, não se pode negar que esse tipo de crítica atinge de maneira perspicaz e certa várias questões no que diz respeito à educação. Como no que diz respeito à situação do professor diante da administração escolar.

Uma das aplicações mais questionáveis dos procedimentos da administração mercantil na escola é o controle que se faz do trabalho do professor. Na empresa capitalista, a gestão de pessoal consiste no controle do trabalho alheio. Esse controle heterônomo, exterior ao trabalhador, faz sentido onde o trabalho é forçado, o que, como vimos, não é o caso do trabalho pedagógico. Considerando, então, o caráter imprescindível do compromisso do professor com a subjetividade do educando, é preciso buscar configurações para a coordenação do esforço humano (individual e coletivo) na escola, que favoreçam o trabalho livre do educador. Como superar, por exemplo, as inspeções autoritárias e as odiosas “remunerações por mérito”, por meio de motivações intrínsecas ao próprio trabalho que o professor realiza? Ou, como conceber e implementar formas de supervisão de estilo dialógico e cooperativo entre os docentes, mais consentâneas com a própria atividade pedagógica que exercem? Ou, ainda, como considerar as expectativas e a participação dos alunos e das famílias na avaliação do trabalho do professor e da escola como um todo? (PARO, 2015, p. 89).

Há a necessidade de que o professor faça parte de uma estrutura de gestão escolar democrática para que ele mesmo disponha de autonomia, portanto. Pode se perguntar se o modelo de gestão oferecido pelas empresas, as quais naturalmente se baseiam em resultados, serviria para as escolas públicas, ou mesmo até que ponto um modelo de gestão empresarial que visasse de maneira pragmática o alcance de resultados não acabaria por cercear a autonomia dos educadores. Como observa Giancaterino, qual seria afinal a natureza adequada desse gestor.

Quando se trata da gestão de organizações educacionais, considerando a diversidade de situações com que se defrontam estas, torna-se necessário um administrador atento para as especificidades destas organizações. Nessa concepção, denota-se salientar que a gestão educacional no Brasil ainda não tratou de adaptar sua administração à realidade atual, ficando, muitas vezes, presa em teorias não mais condizentes com os dias atuais, resistindo a uma ruptura, o que destaca a necessidade de um administrador capaz de romper com as amarras, instigando uma administração mais participativa, sem riscos de alterações substantivas em todo o sistema educacional (GIANCATERINO, 2010, p. 34-35).

É importante notar, porém, que a própria escola já teve modelos internos de administração anteriores, mesmo que os mesmos não tenham nascido na realidade brasileira. Levando em consideração que as discussões que giram em torno do

problema não surgiram no Brasil, mas mais propriamente nos Estados Unidos, onde, parece, já havia, desde o século XIX, a intenção sistemática de implantar um ensino público que obedecesse ao menos a um parâmetro democrático: o acesso amplo e irrestrito (o que também era necessário para um país que tanto almejava a industrialização e o crescimento econômico).

Foi nos Estados Unidos, também, que conceitos mais modernos, de um liberalismo mais consciente de si mesmo e bem mais sofisticado, naturalmente surgiu, daí o empenho da Escola Nova, e das teorias de Dewey e Rogers, os quais enxergavam respectivamente a experiência como ponto de partida e os objetivos pessoais dos alunos como meta final.

O processo de autoridade administrativa dentro de uma instituição escolar tem origem derivada nas sociedades americanas. As escolas públicas americanas foram criadas pelos legislativos das cidades, estes estabeleceram posições aos professores sobre os alunos, em que a autoridade era o controle do aluno, enquanto as decisões administrativas eram reservadas a uma comissão seleta de homens da cidade. Com o tempo, a escola cresceu, e o Estado passa a se preocupar com a função de educar. A partir disso, delegou a responsabilidade da autoridade a um educador profissional, um professor chefe, em tempo parcial, evoluindo para a posição de diretor. Assim, o crescimento simultâneo do número de escolas deu origem ao quadro administrativo das escolas até os nossos dias (GIANCATERINO, 2010, p. 38).

O que ocorreu foi justamente o fato de que esse tipo de gestão, simplificado, acabou gerando uma crise educacional interna. A escola, assim mecanizada, em determinado ponto mostrou-se incapaz de satisfazer as demandas da sociedade. Era necessário que se compreendesse de modo mais adequado os ambientes nos quais a escola estava inserida. Mas, mais especificamente, o que se fez foi tentar compreender as necessidades de cada aluno, seja no método de Dewey, que contemplava a educação como construção da experiência individual dentro de um ambiente coletivo, seja no método de Rogers, que enxergava a escola como um modo de fazer com que cada indivíduo desenvolvesse ao máximo os seus potenciais individuais (ou seja, de acordo com uma lógica liberal).

Os primeiros métodos de gestão americanos, anterior ao qual esses se opunham, ainda se tratava de um modo de gestão rigorosamente autocrático, diferente de um modelo de gestão democrática. Em compensação, os pressupostos da Escola Nova democratizavam a gestão escolar apenas em termos. A sua questão principal dizia respeito a tornar as relações interescolares menos tensas e rígidas e mais eficientes. Ainda se trata de um modo de democratização e de humanização do

ensino, mas muito atrelada a uma lógica liberal de independência do indivíduo a partir do indivíduo (sutilmente diferente do que ocorre em Paulo Freire, por exemplo).

No Brasil, à época em que a sistematização do ensino passou a ser pensada de maneira mais acadêmica e científica, o problema para a aplicação dos métodos da Escola Nova é que as questões que a educação brasileira precisava resolver ainda eram anteriores, como atestam as observações e a prática de Anísio Teixeira: a Escola Nova americana visava a reformar uma escola que já estava mais ou menos estabelecida; o Brasil ainda se encontrava num estágio no qual poucos tinham acesso à educação; ainda pesava o fato de que os métodos de gestão adequados à Escola Nova eram empregados num país no qual a própria democracia – em termos gerais – estava mais plenamente estabelecida.

Também se deve levar em consideração que a efetiva democratização – em termos de abrangência numérica – da educação no Brasil só tenha se efetivado nas últimas décadas. Sua quase estabilização é que faz com que surja uma série de demandas que antes podiam não passar de mera teoria ou de sintomas isolados. Os modelos mais ou menos tradicionais utilizados pelas escolas particulares, modelos que se modernizam, pragmaticamente, em termos de mercado, segundo Paro, não podem dar conta das necessidades da escola pública. Em compensação, pode se estabelecer uma pergunta também pragmática: se os problemas da escola pública não poderiam ser resolvidos (e é certo que alguns dos mais imediatos se resolveriam) caso se sanassem as carências materiais da própria escola. E se, a partir daí, um modo de gestão semelhante ao das próprias escolas particulares não seria adequado desde que, materialmente, a instituição escolar pública pudesse se sustentar.

Perceba-se que a questão material é um problema que não se contorna facilmente. A discussão de todos os teóricos citados, na prática, em algum momento vai esbarrar com a problemática, que não pode deixar de ser citada. A falta de recursos financeiros é, inegavelmente, a causa de diversos problemas das escolas públicas, sobretudo é a causa dos problemas mais visíveis e óbvios. É claro que se pode perguntar até que ponto a solução dos problemas materiais da escola pública significaria imediatamente e necessariamente a solução de absolutamente todos os seus problemas.

A solução dessa questão primária é óbvia: há a necessidade de um repasse de verbas eficiente e bem planejado, que atenda a todas as carências das escolas, levando em consideração, inclusive, como já foi dito antes, que em muitas áreas as

escolas públicas têm deveres sociais que começam muito antes da própria educação em si, como no caso bem óbvio da merenda escolar nas áreas mais carentes. Nesse ponto específico, é claro, tudo que se pode fazer é apontar uma série de sintomas mais ou menos redundantes, os quais apenas levaria a uma repetição de argumentos e constatações.

Talvez o grave problema da educação no Brasil não esteja na escola em si, mas no seu entorno. A pobreza e a miséria que marcam também a escola. Ela é a expressão dos conflitos de interesses que movem as relações sociais na sociedade capitalista. Compreender a relação educação/sociedade implica desenvolver a visão crítica sobre as complexas mediações e contradições da escola no âmbito da nossa sociedade. A contribuição das teorias críticas ao analisar a escola permite concluir à luz da sociabilidade capitalista que a instituição escolar sofre forte influência determinada pelas relações de poder hegemônicas da sociedade (CAMPOS, 2014, p. 27).

É necessário, portanto, que se compreendam e se diferenciem os problemas gerais dos problemas específicos. Quanto à questão material, deve-se notar que a mesma está sujeita a profundas variantes. Levando em consideração que a gestão do ensino público é dividida em três instâncias, nas quais o ensino fundamental é responsabilidade das prefeituras, o ensino médio responsabilidade dos governos estaduais e o ensino superior responsabilidade da União, em que pese a presença de algumas exceções, a condição de cada nível escolar estará mais ou menos atrelada às gestões locais, por mais que, no geral, as leis que regulamentam a educação passem pelo âmbito nacional.

2.8 Desafios específicos: precedentes de um estudo de caso

Uma das grandes virtudes das pesquisas que se fazem sobre o cotidiano das escolas públicas, em particular das de ensino fundamental, parece referir-se à possibilidade de se conhecer mais de perto a forma como os determinantes estruturais do sistema social mais amplo se manifestam na situação escolar. Tratando-se de pesquisas de natureza qualitativa, que se configuram, em geral, como estudos de caso, pelos quais se examina uma realidade singular e única, essas investigações apresentam, não obstante, importantes elementos que podem concorrer para elucidar os determinantes imediatos da realidade de nossas escolas. Apesar da singularidade dos fatos e relações que são observados no cotidiano de determinada unidade escolar, sua análise mostra-se útil para o estudo de toda a rede de ensino, na medida em que tal escola encontra-se exposta aos mesmos condicionantes estruturais que atuam nas demais unidades do sistema (PARO, 2016, p. 87-88).

Entende-se que o autor explica a questão da importância do estudo qualitativo nas escolas na configuração do estudo de caso, pois busca evidenciar a realidade vivenciada pelos segmentos, as observações no dia a dia das escolas e principalmente de uma unidade escolar que nos traz a análise de que se torna

exemplo para todo o contexto da rede escolar, pautada na dimensão dos condicionantes atuantes do sistema social manifesto no próprio meio escolar. Esse tipo de investigação faz com que se conheçam de perto os determinantes estruturais das escolas mediante as relações da gestão e da comunidade escolar.

O local da pesquisa foi escolhido tendo como base um trabalho já defendido anteriormente, o qual fora definido pelo orientador, pois o orientando já se encontrava, assim como se encontra, integrado a comunidade escolar, a qual já serviu como base para a execução de trabalho anterior (e parte das informações aqui presentes ainda permanece a mesma no que diz respeito à estrutura básica da instituição).

A opção pela Escola Francisco Andrade Teófilo Girão como campo de estudo se deu não só porque o orientando trabalha no local, mas também porque a mesma é considerada, hoje, uma Escola de referência na rede municipal de ensino, no Município de Fortaleza, Ceará em termos de gestão escolar. A escola está localizada na rua Unidos Venceremos, 2040, no bairro Barroso – Passaré. Funciona nos turnos manhã e tarde, com o ensino infantil e fundamental até o sétimo ano. Antes abrigava também o Estudo de Jovens e Adultos (EJA), no horário noturno, mas devido à violência da área o turno acabou sendo encerrado.

Figura 1 - Fachada da escola com nome



Fonte: Autor

Hoje a escola conta com 63 profissionais entre efetivos (31), substitutos (14) e terceirizados (12). Gestão, professores, funcionários, vigilância e 1097 alunos, dividido em 38 turmas. Tem 12 turmas do Programa Novo Mais Educação com participação

de 286 alunos. Todas as turmas funcionam nos horários manhã e tarde. As turmas são constituídas, em média, de 20 e 24 alunos para a educação infantil, 22 a 33 para o 1º a 5º ano, 36 a 37 alunos entre 6º e 7º ano, incluindo 26 alunos especiais com N/E que tem entre 6 e 14 anos, do 1º a 7º anos segundo mapas de turmas – 2019/ da escola, com alguns alunos fora de faixa, mais que beneficia a comunidade local. Pois a escola vê a necessidade do aluno. Até a permanência da pesquisa em 2019 com sequência de meses em 2020.

Trata-se de uma região predominantemente residencial, na qual o setor comercial se divide em pequenos diferentes ramos. A moradia é constituída por casas de conjuntos habitacionais, geralmente de alvenaria, e núcleos de favelas ou áreas de invasão nas imediações da escola. O ambiente escolar conta com a parceria do sistema de saúde, que entra no convívio da escola, beneficiando alunos e comunidade escolar como um todo.

A relação educação e saúde está cada vez mais próxima, pois os programas do governo têm aberto essa porta muito importante entre os dois sistemas. A estrutura física da escola é adequada, com salas de aulas devidamente pintadas e muito bem cuidadas, com banheiros limpos para os alunos, sem pichações nem marcas de vandalismo na parte interna. A escola possui uma quadra de esporte coberta, pátio coberto, secretaria, diretoria e salas dos professores, dois banheiros (masculino e feminino), sala da coordenação, quarto que funciona para guardar arquivo, Biblioteca bem equipada que funciona também como sala de leitura, sala para depósito de material didático e diverso, cantina, parquinho infantil para recreação e lazer.

Figura 2 - Fachada da escola com ilustrações recentes (inovada)



Fonte: Autor

Com relação à segurança, o imóvel é todo murado, foi colocado cerca elétrica, a qual logo foi danificada principalmente por incidentes acontecido na escola, mas já contornados pela gestão atual. Possui, assim, vigilância e porteiros para identificação das pessoas que chegam à unidade escolar. A escola ganhou nome e está bem estabilizada no contexto social do bairro, tendo grande aceitação da população usuária. No que se refere à população da escola, está descrita no Projeto Político Pedagógico da seguinte forma:

Através da pesquisa de campo, constatou-se que o nível socioeconômico-cultural da população escolar se encontra classificado em classe média e baixa. A renda familiar fica entre um e dois salários-mínimos, encontrando-se profissões diversas entre os pais e responsáveis, desde pedreiros até enfermeiros. Consta-se que para a maioria das famílias a única renda vem da parte do pai, sendo que a mulher ainda continua em casa, somente nos afazeres domésticos. As poucas que trabalham fora são vendedoras ou diaristas, em geral, quase sempre ganhando salário-mínimo. A maioria possui casa própria, uma parte possui casa alugada e outros possuem apartamentos ou casas financiadas.

Praticamente todos possuem televisão e rádio. Outros não possuem por motivos religiosos. Poucos possuem carros, em geral apenas uma unidade. Observa-se que a religião predominante é a católica, seguida da evangélica. Muitos dos alunos não moram com o pai e a mãe, morando alguns apenas com a mãe ou apenas com o pai ou com pai e madrasta ou mãe e padrasto. Poucos pertencem a famílias nucleares mais tradicionais. Quando os pais estão no trabalho e os filhos não estão na escola, ficam sob o cuidado dos avós, de irmãos mais velhos ou tios, em creches, ou sozinhos.

Figura 3: O gestor (diretor) em cerimônia interna



Fonte: Autor.

Devido à faixa etária média dos alunos que frequentam a Escola ser de 5 a 15 anos, com algumas exceções de 16 e 17 anos, a maioria não trabalha, e poucos participam de outra atividade além da própria escola, tendo como lazer brincadeiras diversas; jogar bola, assistir televisão, ouvir música, empinar pipa, entre outras. Para amenizar essa realidade a escola oferece cursos que envolvem os programas do governo federal, mantendo os alunos na escola por mais tempo.

Observa-se um esforço da gestão, especificamente da coordenação do Fundamental II, no sentido de conter os alunos depois da aula, para viabilizar projetos, como foi citado acima, para preparar alunos, dando-lhes como base de sustentação os programas que alimentam a escola no sentido de ensinar e descobrir talentos na música e na aprendizagem de prestarem ajuda à escola e aos colegas, que chamam de *colaboradores*. Assim, os alunos se motivam e participam mais das atividades desenvolvidas na escola.

O gestor escolar na Escola Francisco Andrade Teófilo Girão trabalha com compartilhamento de decisões e informações, preocupa-se com a qualidade da educação e com as relações custo-benefício, e com os fatores que são operacionalizados nas instâncias colegiadas, tais como o conselho escolar e os projetos da escola. Tem bom relacionamento com a equipe pedagógica e os demais segmentos da comunidade escolar. A sua postura tem feito a diferença na instituição escolar. A liderança, aqui, efetivamente faz a intermediação entre a diretoria e os funcionários, promovendo o alinhamento das metas e dos objetivos entre ambas as partes e somando forças rumo a um mesmo direcionamento.

Assim, pode-se dizer que o gestor da escola citada tem trabalhado com autoridade, com foco voltado para o gerenciamento de processos, para soluções inovadoras, com um plano bem elaborado, planejamento e objetivos. Também trabalha no controle da equipe percebendo os talentos individuais. A autoridade da escola é um observador do meio que procura ver as necessidades para encontrar soluções para os problemas evidenciados no dia a dia.

É visível que todos percebem o esforço que o diretor realiza no âmbito da escola, no sentido de superar a dicotomia entre gestão pedagógica e gestão administrativa. Ressalta-se que a gestão democrática na escola nem sempre é compreendida como democrática, devido a entendermos que a instituição não tem a autonomia necessária para tomar decisões fora do padrão do órgão maior, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação (SME). Assim, mesmo com as habilidades do

gestor e as características que designam uma liderança, não se desenvolverá uma verdadeira democracia, por conta de uma política que só impõe regras mais ou menos fechadas (como se não fosse possível compreender as questões específicas de cada escola), e que até mesmo pode descaracterizar a gestão escolar.

Portanto, a Gestão escolar é tarefa a ser compartilhada entre diretor, equipe pedagógica e demais segmentos profissionais da educação. É de extrema relevância lembrar que o diretor é o esteio que move toda a estrutura da escola para que as metas e objetivos sejam alcançados e a educação evolua de forma contínua e com inovação. Na Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão o projeto é elaborado com a presença dos segmentos que fazem parte da escola, é tirado um tempo para discutir e refletir sobre as mudanças e os passos que a escola deve seguir, e as opiniões de todos os envolvidos resulta na decisão da gestão, por exemplo, como aplicar o projeto mediante as mudanças encaminhadas pelo sistema e a realidade da comunidade escolar.

Em todo projeto político pedagógico pode ocorrer ruptura com o presente e as promessas para o futuro. O projeto com a qualificação pedagógica já tem o seu significado, no entanto, desde meados da década de 1990, a ideia de projeto pedagógico vem tomando corpo no discurso oficial e em quase todas as instituições de ensino, pois é preciso conhecer a realidade do meio escolar para se ter uma ideia de como será projetado esse projeto. Para isso, é preciso que haja ligações com todos os segmentos da escola, para assim se tomarem os blocos de opiniões e desenvolver os primeiros passos em busca de organizar o projeto pedagógico.

Logo o resultado final do projeto tem o reflexo do esforço coletivo de todos aqueles interessados nos benefícios que a educação proporciona. Assim, o Projeto Político Pedagógico pode ser construído com o intuito de chegarmos à democratização da educação. Entende-se que o projeto pedagógico focaliza a atividade-fim da escola, que é o processo ensino-aprendizagem para garantir a melhor qualidade possível dos resultados dos educandos da instituição escolar. Esses resultados podem apontar o desenvolvimento do trabalho pedagógico gerenciado.

Observa-se na escola estudada uma construção e operacionalização do processo de ensino na unidade escolar, centrado no aluno e na interação com a comunidade. Desse modo pode-se ver uma maneira de colocar as pessoas da comunidade para conhecer verdadeiramente a intenção da gestão, para colocar a escola como instituição de ensino nos moldes da democracia. A escola em destaque

tem o privilégio de ter profissionais comprometidos com a gestão democrática e desempenha muito bem o seu papel em todos os segmentos.

A instituição tem feito a diferença mesmo diante das dificuldades e opressão por que passa o país. Procura-se na escola executar os projetos criados e observados no projeto pedagógico escolar. Desde a criação da escola em 2000 observam-se as conquistas das gestões, com três anteriores e a atual que assumiu em 2013 que segue o histórico da escola; percebe-se o desenvolvimento e crescimento da escola mediante projetos a nível federal, estadual, municipal e os criado internamente na instituição de ensino para a valorização da sua clientela.

Segundo dados recolhidos em trabalho anterior – a ser cotejados e comparados com dados mais recentes – trata-se de uma escola modelo devido aos seguintes resultados passados, que podem ser conferidos nos quadros, a partir de pesquisas da própria escola e de órgãos reguladores do governo. Quanto aos níveis de aprovação, reprovação e evasão, por exemplo:

Quadro 1 - Dados pedagógicos da escola pesquisada

Aprovação (%)						
Nível /Modalidade	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Ensino Fundamental I	73%	78%	87,4%	86%	85,15%	98,03%
Ensino Fundamental II	73%	74%	86,5%	82,5%	92%	100%
Reprovação (%)						
Nível /Modalidade	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Ensino Fundamental I	22%	11%	10%	13,6%	14,85%	1,98%
Ensino Fundamental II	21%	10%	10%	10%	8%	0%
Evasão (%)						
Nível /Modalidade	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Ensino Fundamental I	4%	10%	2,6%	3,6%	1,14%	0%
Ensino Fundamental II	6%	7%	3,5%	6,25%	1,59%	0%

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola (2017) ATUALIZADO

Observa-se nos quadros acima que houve um crescente no número de alunos aprovados nos anos 2014 a 2016 e uma crescente diminuição na reprovação e evasão. O modelo de gestão democrática implantado na escola em destaque parece ter dado certo, em termos quantitativos. Como se percebe no Quadro 2, logo a seguir.

Quadro 2 - Quadro Estatístico Da Escola (2017)

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono	Transferidos	Repetentes
1º ano	87 = 92%			7 = 8%	
2º ano	105 = 85%		2 = 2%	13 = 13%	
3º ano	93 = 68%	21 = 16%		24 = 16%	20 = 14%
4º ano	118 = 69%	19 = 11%	13 = 7%	21 = 12%	23 = 13%
5º ano	108 = 76%	17 = 12%	6 = 4%	12 = 8%	13 = 9%
6º ano	138 = 63%	23 = 10%	22 = 10%	37 = 17%	19 = 8%
7º ano	122 = 78%	5 = 3%	5 = 3%	25 = 16%	7 = 4%

Fonte: Escola (2017).

O quadro retrata o momento de dificuldade e oscilação nos percentuais do fundamental até o sétimo ano, o que se deve aos conflitos da comunidade, que interferem diretamente no funcionamento da unidade e no rendimento dos alunos, principalmente quanto à ausência dos educandos. No entanto, é notável que há certa estabilidade na manutenção dos resultados crescente dos anos anteriores, levando em consideração as dificuldades do meio em 2017. Outras instituições atestam também os resultados positivos obtidos e atestados no mesmo ano.

Quadro 3 - Resultados das avaliações externas: IDEB

Resultados das Avaliações Externas										
IDEB										
	2011		2013		2015		2017		2019	
	META	IDEB OBSERVADO	META	IDEB OBS.						
5º	4.3	4.5	4.6	4.4	4.9	4.9	4.9	6,0	5.2	6,0
9º	-	-	-	-	-	-				

Fonte: IDEB/Escola, (2017) (ATUALIZADO)

Quadro 4 – Resultados das avaliações externas: SPAECE

SPAECE (Proficiência)								
ANO	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
2º	121,1	134,9	138,3	154,7	177	187,938	183,5	233,9
5º PORT.	205,6	196,9	208,6	205,0	208,5	208,255	208,8	218,73
5º MAT.	214,1	207,0	220,2	215,0	223,8	233,811	222,4	223,28
9º	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: SPAECE/Escola, (2017) (ATUALIZADO).

Aqui estão explícitos os resultados das proficiências conseguidas pela unidade escolar no decorrer dos anos, com destaque para o segundo e quinto ano do Fundamental I, que tiveram um acessivo crescimento mediante as atividades realizadas pela gestão e por todos os segmentos que fazem a escola. A gestão atual é bastante comprometida com as atividades da escola e tem se empenhado em melhorar, tendo o apoio da comunidade, mesmo com as dificuldades do local em que a escola está inserida.

Quadro 5 - Resultados das avaliações externas: ANA

ANA (Proficiência) – 2016					
3º	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5
LEITURA	21,82%	30,91%	34,55%	12,73%	-
ESCRITA	17,27%	12,73%	2,73%	60,0%	7,27%
MATEMÁTICA	19,83%	31,9%	25,0%	23,28%	-

Fonte: ANA/Escola, (2017)

Sempre a escola trabalhou no estilo democrático, no entanto, a atual gestão tem dado um avanço mais crescente nessa direção, devido ao funcionamento dos projeto já citados. Entre os programas e projetos que funcionam na escola, os destaques estão para aqueles que atualmente permanece e têm boa repercussão no meio escolar e contam com bom desempenho nas estatística dos quatro âmbitos citados acima com destaque para os seguintes: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Plano Municipal de Desenvolvimento da Escola (PMDE), Programa Novo Mais Educação (PNME), Vivendo valores na escola, Desfile cívico, Feira de Ciências, Projeto Questão-desafio (Português e Matemática), Projeto Acolhida Literária, Dia D da Leitura e a Mostra Literária, Semana Literária, Meu Ateliê: fazendo releitura de obras, Ciranda do Livro; Quem sou eu?, Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência (PIBID) Aprendendo com a música, Monitoria, Leitura para a vida, com vida e Torre de Onoy com bom desempenho dos alunos do sexto e sétimo ano com duas premiações.

A filosofia de trabalho da gestão tem movimentado bem o ambiente escolar por intermédio desses projetos proporcionando uma dinâmica diversificada no ensino e aprendizagem dos educandos onde os mesmos têm se dedicado conseguindo bom desempenho nas atividades de sala, nos projetos e na comunicação entre os mesmos.

A participação dos professores foi fundamental para a evolução dos educandos no padrão de desempenho, assim como, toda a comunidade escolar.

Além do PNME outros Programas nacionais funcionam na escola como OBMEP, Canguru, OBRL e aconteceram destaque dos alunos das séries citada acima com seis medalhas. Alguns desses projetos surgiram em 2016 e foram trabalhados na educação infantil, permanecendo até hoje, outros foram surgindo para atender a demanda do ensino fundamental em 2018/2019 destacado no apêndice B. Essa gestão, com a contribuição de todos os segmentos, continua com sua luta por uma educação de qualidade, significativa, por uma alfabetização de todos os alunos e pela formação de leitores.

A gestão continua vivenciando os frutos do seu trabalho empenhado, juntamente com todos os segmentos envolvidos nas atividades que procuram buscar valores caracterizados nos educandos, para evidenciar a eficácia dos projetos desenvolvidos pela gestão, com destaque para a coordenação, que está diretamente envolvida e sinalizada pelo diretor.

Figura 4 - Sala de aula da escola



Fonte: Autor.

Figura 5 - Projeto da escola pautado em música



Fonte: Autor.

Observa-se nesses projetos a descoberta da capacidade dos alunos em assimilar as aulas, e através de ensaios verifica-se a desenvoltura dos alunos que participam ativamente da modalidade de ensino, o que faz que se perceba a importância de investimento em instrumentos musicais na escola, o que de certo modo desperta nos alunos o interesse em participar e aprender o manuseio dos instrumentos. O trabalho desenvolvido na escola foi se aperfeiçoando, se modificando e adaptando conforme as necessidades.

A mesma continua acreditando no crescimento, e assim surgiu um novo projeto, que começou com a divulgação, de casa em casa, com alunos distribuindo folhetos de conscientização sobre a preservação do ambiente, como tratar o lixo: “Minha escola é a maior limpeza”, é como se chama o projeto. Na sala e no pátio, era cobrada uma atitude de organização e limpeza. Outro projeto surgiu, o “Café Literário”, realizado semestralmente com os professores. O pensamento era voltado para o incentivo da valorização da leitura entre os educadores. Os professores têm a oportunidade de compartilhar textos interessantes, de declamar poemas, expressarem-se como quiserem.

Portanto, pode-se afirmar que a escola em destaque trabalha em cima de projetos que elevam a aprendizagem dos educandos e professores com mediação da gestão, que busca a qualidade do ensino. O resultado do SPAECE 2017 mostra a

sustentação da ascensão, onde o 2º ano teve proficiência de 187,938 e o 5º ano, 208,255, em Português, e 223,811 em Matemática. Hoje a escola se empenha em suas comemorações, valorizando cada data importante, pensando sempre em estreitar relações entre os profissionais, em tornar o ambiente acolhedor e agradável. A oportunidade de trazer a comunidade para um relacionamento mais próximo, inclusive, com reuniões de pais e mestres acontecendo fielmente por bimestre e fortalecendo laços interativos com o meio social.

Os pais são bem-vindos, pois se acredita na força de sua presença, de sua atenção e acompanhamento dos alunos em relação à aprendizagem, disciplina e frequência, fatores que despontam na caminhada da gestão na escola. Ressalta-se, também a importância das avaliações internas realizadas nos encontros pedagógicos; registra-se a valorização dos profissionais da escola, a organização, a comunicação aberta, o apoio pedagógico adequado, a postura ética da gestão, a afetividade, sensibilidade e respeito nas relações, o cumprimento do calendário proposto, os resultados satisfatórios alcançados diante de um contexto social difícil.

Contemplar esse progresso contínuo da escola é muito importante pois observa-se que os espaços se inter cruzam entre os segmentos como seguem abaixo:

- Direção, professores e profissionais de suporte pedagógico são os responsáveis diretos pela mobilização da escola e comunidade para a construção da proposta. Além disso, cabe-lhes a tomada de decisões sobre conteúdos, métodos de ensino e carga horária das disciplinas do currículo.
- Os alunos são fontes de informação das suas necessidades de aprendizagem, que se vão constituir no núcleo das preocupações da escola. São eles, de fato, o alvo de todo esse esforço.
- trabalho dos funcionários, por se realizar em uma escola, tem uma dimensão pedagógica que é muito reconhecida, até por eles próprios. As relações que eles estabelecem com os alunos e com os pais é direcionada para a formação da cidadania.
- Os pais e a comunidade devem participar efetivamente das decisões sobre o orçamento e utilização dos recursos financeiros que a escola recebe. Além disso, os pais devem participar das discussões sobre as características dos cidadãos que se quer formar, sobre o uso do espaço e do tempo escolar e sobre as formas de organização do ensino que a escola deve adotar.

A autonomia do Gestor na Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão está ligada à sua perseverança e competência para gerenciar as atividades desenvolvidas nos anos em que está à frente da gestão, sempre sob a ótica inovadora, que se incrementa em processos para a realização de uma gestão exitosa. É interessante afirmar que a liderança do gestor é fundamental na implementação de ações compartilhadas, as ações de gestão democrática trazem consigo uma concepção educativa que valoriza a autonomia da escola e de seus sujeitos.

Um caminho em busca da gestão democrática não é um caminho pronto, é árduo no sentido de enfrentar conflitos e obstáculos, porque não é fácil vencer paradigmas e transformar o modelo de gestão tradicional que sobrevive há séculos. Na escola em destaque os conflitos são considerados como desafios saudáveis: a indisciplina e a violência são focos que de certo modo desestabilizam a gestão. O diretor mede esforços com habilidade para resolver essas problemáticas que se desenvolvem no cotidiano. Outro desafio do diretor é procurar redimensionar sua forma de administração através da ação democrática, descentralizando o poder das decisões, de forma que deve incluir todos os segmentos da comunidade escolar, criando oportunidades para que todos os representantes possam participar da organização e condução do projeto político pedagógico, no qual participe a comunidade.

2.8.1 Dados e estimativas de projeções de resultados das avaliações externas

Apesar dos problemas enfrentados pela educação pública de base, tanto no âmbito local quanto no âmbito nacional, os levantamentos oficiais têm apontado resultados positivos para o estado do Ceará e mais especificamente para o município de Fortaleza, números os quais levam a se fazer estimativas otimistas quanto ao futuro. Ou melhor, promovem a necessidade de um planejamento que torna a melhoria da educação um desafio. Já em 2017, segundo o MEC, o IDEB alcançado em Fortaleza foi superior ao índice que se projetava para o mesmo período. Na escola escolhida para esse estudo de caso, o relatório comparativo da Secretaria Municipal de Educação, relativo especificamente ao quinto ano do ensino fundamental, mostra que o desempenho da mesma está um pouco acima da projeção geral do próprio município, e ainda maior do que aquele alcançado pela média geral das demais escolas da Regional VI.

O levantamento é bem recente, os dados se baseiam em coleta feita no dia 13 de novembro de 2019 e foram publicados no dia 21 de novembro do mesmo ano. Os acertos dos alunos do quinto ano da escola, segundo o levantamento da SME, chegaram a 65,98%, em comparação com os 64,09% dos alunos do quinto ano das escolas do município como um todo e dos 63,85% da média dos alunos do quinto ano das escolas da Regional VI. Os dados relativos especificamente ao quinto ano e ao letramento servirão como base de amostragem para as metas planejadas e cumpridas pela escola, sobretudo devido aos avanços alcançados pelas mesmas turmas. É um avanço relativamente sutil, mas significativo. A própria percentagem geral do município, bem acima da metade, já é um ponto positivo por si mesmo – ainda que haja muito a alcançar, e muitos desafios a vencer – e o próprio colégio não se encontra distante da média geral, pelo contrário, como demonstrado, até mesmo a supera em alguns pontos.

Na escola, todos os alunos das cinco turmas do quinto ano (manhã e tarde) participaram do levantamento. O pior desempenho de turma ficou com a turma B da manhã, que mesmo assim alcançou 58,81% de acertos, aproximadamente seis por cento menos que a média municipal e cinco por cento menos que a média da Regional VI. Destaque para o resultado obtido pela turma A da manhã, que alcançou 79,26% de acertos, pouco mais de quinze por cento a mais que a média do município e aproximadamente dezesseis por cento a mais que a média de Regional VI. Dados que demonstram que as projeções quanto ao aumento do desempenho dos alunos feitas para o período de 2017 a 2020 têm se cumprido.

Quadro 6 – Relatório % de acertos por turma

TURMA	PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO	PERCENTUAL DE ACERTOS
5º ANO A MANHÃ	100%	79,26%
5º ANO A TARDE	100%	60,26%
5º ANO B MANHÃ	100%	58,81%
5º ANO B TARDE	100%	64,77%
5º ANO C TARDE	100%	66,8%
TOTAL	100%	65,9%

Fonte: SME.

Esse levantamento trata de uma espécie de prévia ou preparação para o SPAECE. E cumpre, em muito, uma série de metas estabelecidas para o período de 2017 a 2020, como as que se pode ver exemplificadas entre os quadros 7 e 10.

Quadro 7 - SPAECE Metas

	2º ANO	5º ANO – LP	5º ANO - MT	9º ANO – LP	9º ANO – MT
2017	191,2	220,2	229,1	265,3	257,8
2018	197,4	226,7	236,6	274,3	265,3
2019	203,8	233,5	244,1	283,5	272,8
2020	210,5	240,7	251,1	292,9	280,3

Fonte: Escola.

Quadro 8 - Projeção de aprendizagem (ALFABETIZAÇÃO) NA IDADE CERTA

2017	85%
2018	89,7%
2019	94,7%
2020	100%

Fonte: Escola.

Quadro 9 - IDEB

	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2017	5,8	4,8
2019	6,3	5,3

Fonte: Escola.

Quadro 10 - Taxa de rendimento estimada da rede municipal (2017-2020)

	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2017	92,5%	6,0%	1,5%
2018	93,4%	5,4%	1,2%
2019	94,3%	4,7%	1,0%
2020	95,0%	4,1%	0,9%

Fonte: Escola.

Parecem metas ousadas (e efetivamente são), mas se deve atentar para o fato de que se trata de desafios que é necessário enfrentar. Que, apesar da positividade dos números locais, ainda há muito a se alcançar, e boa parte disso não pode ser traduzido diretamente em números, ou pelo menos não apenas em números. Daí a necessidade de que se perceba que esses levantamentos devem ser vistos como a evolução de um processo. Naturalmente, também os estados em geral caem na tentação de estabelecer metas e resultados de um modo numérico, mais claramente visível, como uma empresa projeta seus resultados.

O que interessa aqui é perceber o diálogo que a escola trava com o município e o estado no que diz respeito ao planejamento de suas metas. Para a fluência leitora, a escola se propôs um desafio ousado para o ano de 2019, propondo um aumento de quase dez por cento do número de leitores proficientes.

Quadro 11 - Avaliações de rede – SAEF (I)

META	INDICADOR	METAS 2019				BASE DE DADOS DO ACOMPANHAMENTO
		2017 (BASE)	2018 (BASE)	META PROJETADA	META ALCANÇADA	
AUMENTAR PERCENTUAL DE ALFABETIZAÇÃO ATÉ O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	PERCENTUAL DE ALUNOS ALFABETIZADOS *	53,9%	75,6%	85%	84%	SAEF

***ALUNOS COM FLUÊNCIA LEITORA**

Fonte: Escola.

De modo semelhante, considerando as matérias de português e matemática, as estimativas variam um pouco, de acordo com déficits passados. Para os alunos de quinto ano, no que diz respeito às assertivas da prova de português, houve uma drástica queda de aproximadamente nove por cento entre os anos de 2017 e 2018. A meta de 65% para 2019 deve levar em consideração, naturalmente, mais uma recuperação em relação a 2018 do que a uma evolução mais radical. Quanto à matemática, levando em consideração a evolução em pouco mais de treze por cento entre 2017 e 2018 (índice bastante positivo), a projeção para 60% de acertos em 2019 parece um pouco modesta, mas ainda assim desafiante. Os dados dizem respeito especificamente às salas de quinto ano, e provavelmente devam ser atualizados de acordo com os resultados já alcançados em 2019, e demonstrados na avaliação comparativa da Secretaria Municipal de Educação.

Quadro 12 - Avaliações de rede – SAEF (II)

META	INDICADOR	METAS 2019				BASE DE DADOS DO ACOMPANHAMENTO
		2017 (BASE)	2018 (BASE)	META PROJETADA	META ALCANÇADA	
AUMENTAR O PERCENTUAL DE ACERTOS EM PORTUGUÊS – 5º ANO	PERCENTUAL DE ACERTOS DOS ESTUDANTES	62,12 %	51,22 %	65%	65,9%	SAEF
AUMENTAR O PERCENTUAL DE ACERTOS EM MATEMÁTICA – 5º ANO		42%	55,27 %	60%	56,4%	

Fonte: Escola (Adaptado).

As projeções para as avaliações externas seguem o mesmo ritmo desafiador. As médias especificamente relativas a português e matemática parecem exigir um profundo empenho, mas seguem mais ou menos uma evolução constante. O mesmo se pode dizer quanto às pretensões de aumento do IDEB. O índice do SPAECE, para o qual se espera um aumento em 2019 de vinte pontos em relação a 2018, é que parece a mais ousada das metas.

Os números demonstrados, tanto como projeção como quanto realidade efetivamente alcançada, demonstra o quanto a um esforço por parte da escola em proporcionar uma crescente e realista evolução do alunado, ainda que boa parte das projeções pareça um pouco ousada, pois essa mesma ousadia é necessária. O que é necessário saber agora é se o mesmo otimismo que pode ser aplicado à leitura numérica dos resultados também pode ser aplicado no que diz respeito à construção das relações estabelecidas, dentro de um conceito democrático de gestão.

Quadro 13 - Avaliações externas - SPAECE e Prova Brasil

META	INDICADOR	BASE DE DADOS	METAS 2019				2020	2021
			2017 (BASE)	2018 (BASE)	2019		MP	MP
					META PROJETADA (MP)	META ALCANÇADA (MA)		
AUMENTAR A MÉDIA DE PROFICIÊNCIA DO SPAECE ALFA	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA	SPEACE	188,1	183,88	203,8	230,97	210,5	220
AUMENTAR A MÉDIA DE PROFICIÊNCIA DO SPAECE 5º ANO – PORTUGUÊS			208,2	222,20	233,5	218,73	240,7	250
AUMENTAR A MÉDIA DE PROFICIÊNCIA DO SPAECE 5º ANO – MATEMÁTICA			223,8	208,92	244,1	220,37	251,1	260
META	INDICADOR	BASE DE DADOS	2015 (BASE)	2017 (BASE)	2019 MP		2021 MP	
AUMENTAR O IDEB DOS ANOS INICIAIS	ÍNDICE – IDEB	PROVA BRASIL	4,9	5,4	6,3		6,5	
AUMENTAR O IDEB DOS ANOS INICIAIS	ÍNDICE – IDEB	PROVA BRASIL	6,0		6,0			

Fonte: Escola.

2.8.2 Amostragem de desempenho dos alunos segundo dados de 2018 (SPAECE)

Dados mais recentes, referentes ao SPAECE de 2018, podem dar conta do desempenho da escola. Esses resultados foram colhidos na metade do primeiro semestre de 2019. Tomou-se como exemplo especificamente o quinto ano, posto em comparação com as metas e os resultados do município e do estado segundo os mesmos resultados, referente às disciplinas de matemática e língua portuguesa. Perceba-se que, no que diz respeito à participação do alunado para o exercício de aferição da disciplina de matemática, houve uma superação das expectativas em todas as instâncias citadas (estado, município e escola), como se pode perceber nos quadros de 14 a 16.

Quadro 14: Matemática: participação em todo o estado

PARTICIPAÇÃO (NÚMERO DE ALUNOS) /5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL/MATEMÁTICA/MÉDIA DO ESTADO	
PREVISTO	103753
EFETIVO	105779
PERCENTUAL	102,0%

Fonte: SPAECE/Escola.

Quadro 15: Matemática: participação em todo o município

PARTICIPAÇÃO (NÚMERO DE ALUNOS) /5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL/MATEMÁTICA/MÉDIA DO MUNICÍPIO	
PREVISTO	17859
EFETIVO	18385
PERCENTUAL	102,9%

Fonte: SPAECE/Escola.

Quadro 16: Matemática: participação na escola

PARTICIPAÇÃO (NÚMERO DE ALUNOS) /5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL/MATEMÁTICA/MÉDIA DA ESCOLA	
PREVISTO	137
EFETIVO	139
PERCENTUAL	101,5%

Fonte: SPAECE/Escola.

Já quanto ao desempenho, o resultado é levemente desanimador. A média da escola, no que diz respeito aos resultados para o quinto ano no que diz respeito à disciplina de matemática, não se afasta da média alcançada pelo município, mas no que diz respeito ao estado como um todo, como se vê nos quadros 17 a 19.

Quadro 17 - Média estadual de desempenho em matemática

EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE ALUNOS POR PADRÃO DE DESEMPENHO/5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL/MATEMÁTICA/MÉDIA DO ESTADO	
EDIÇÃO	PROFICIÊNCIA
2016	225,0
2017	230,9
2018	237,0

Fonte: SPAECE/Escola.

Quadro 18: Média municipal de desempenho em Matemática

EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE ALUNOS POR PADRÃO DE DESEMPENHO/5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL/MATEMÁTICA/MÉDIA DO MUNICÍPIO	
EDIÇÃO	PROFICIÊNCIA
2016	222,1
2017	222,4
2018	227,5

Fonte: SPAECE/Escola.

Quadro 19: Média da escola de desempenho em matemática

EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE ALUNOS POR PADRÃO DE DESEMPENHO/5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL/MATEMÁTICA/MÉDIA DA ESCOLA	
EDIÇÃO	PROFICIÊNCIA
2016	223,8
2017	223,8
2018	222,4

Fonte: SPAECE/Escola.

Quanto à avaliação de língua portuguesa para o quinto ano, no quesito de participação a escola também teve o mesmo desempenho alcançado pelo município e pelo estado, superando também as expectativas iniciais, como se vê nos quadros 20 a 22.

Quadro 20: Língua Portuguesa: participação em todo o estado

PARTICIPAÇÃO (NÚMERO DE ALUNOS) /5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL/LÍNGUA PORTUGUESA/MÉDIA DO ESTADO	
PREVISTO	103753
EFETIVO	105773
PERCENTUAL	101,9%

Fonte: SPAECE/Escola.

Quadro 21: Língua portuguesa: participação em todo o município

PARTICIPAÇÃO (NÚMERO DE ALUNOS) /5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL/LÍNGUA PORTUGUESA/MÉDIA DO MUNICÍPIO	
PREVISTO	17859
EFETIVO	18385
PERCENTUAL	102,9%

Fonte: SPAECE/escola.

Quadro 22: Língua portuguesa: participação da escola

PARTICIPAÇÃO (NÚMERO DE ALUNOS) /5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL/LÍNGUA PORTUGUESA/MÉDIA DA ESCOLA	
PREVISTO	137
EFETIVO	139
PERCENTUAL	101,5%

Fonte: SPAECE/escola.

Mas média da evolução dos resultados em língua portuguesa para o quinto ano do colégio não acompanharam a evolução do município e do estado, sendo a diferença em relação ao estado de aproximadamente vinte pontos e do município de quinze pontos, como se vê nos quadros de 23 a 25.

Quadro 23: Média estadual de desempenho em Língua Portuguesa

EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE ALUNOS POR PADRÃO DE DESEMPENHO/5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL/LÍNGUA PORTUGUESA/MÉDIA DO ESTADO	
EDIÇÃO	PROFICIÊNCIA
2016	214,4
2017	225,3
2018	229,4

Fonte: SPAECE/escola

Quadro 24: Média municipal de desempenho em Língua Portuguesa

EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE ALUNOS POR PADRÃO DE DESEMPENHO/5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL/LÍNGUA PORTUGUESA/MÉDIA DO MUNICÍPIO	
EDIÇÃO	PROFICIÊNCIA
2016	214,4
2017	219,1
2018	223,8

Fonte: SPAECE/Escola.

Quadro 25: Média em Língua Portuguesa da escola

EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE ALUNOS POR PADRÃO DE DESEMPENHO/5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL/LÍNGUA PORTUGUESA/MÉDIA DA ESCOLA	
EDIÇÃO	PROFICIÊNCIA
2016	208,5
2017	208,3
2018	208,8

Fonte: SPAECE/Escola.

Em que pese inclusive que foi necessária uma recuperação em relação ao déficit ocorrido entre 2016 e 2017, quando houve uma pequena queda, compensada por uma subida relativamente maior entre 2017 e 2018. Ainda assim, nesse ponto específico, apesar de se manter em padrões aceitáveis, no que diz respeito à língua portuguesa, há a necessidade de maiores esforços por parte da escola.

Mas o fato de essa distância, mesmo grande, ainda não coloca a escola em padrões fora do aceitável (e mesmo a pequena recuperação recente mostrada acima), mostra que esses mesmos esforços têm ocorrido. A preocupação pragmática da gestão da escola é que os dados, mais do que permaneçam os mesmos, não demonstrando processos de regressão, evoluam para patamares além do meramente razoável e aceitável.

2.8.3 Sobre a situação atual da escola

A entrevista direcionada se divide em dez questões, como se pode ver no Apêndice A. A primeira diz respeito à identificação de cada entrevistado, quanto a sexo, idade, vínculo com a escola, tempo de serviço e nível escolar, perguntas cujo tipo de resposta pode variar de acordo com o perfil do entrevistado. Pois as perguntas

foram direcionadas a coordenadores e orientadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos e pais, além do próprio gestor.

Foram entrevistadas, ao todo, cinquenta pessoas. Sendo que, para o estabelecimento dos dados e das estatísticas, preferiu-se analisar em separado as respostas dadas pelo gestor. A divisão das respostas mais objetivas será esmiuçada em vários setores quando isso parecer adequado, quando a questão parecer afetar mais a setor do que a outro ou quando os números comparativos entre os setores forem muito discrepantes. Quanto às questões de caráter mais subjetivo, será feito um levantamento um pouco mais esmiuçado, mas nem todas as respostas serão transcritas, apenas aquelas que forem mais representativas no que tange a uma interpretação geral do contexto.

2.8.3.1 Questões sobre o perfil do alunado

Foram vinte e um alunos, sendo catorze meninas e sete meninos, entre 11 e 15 anos, entre o quinto, sexto e o sétimo ano, tanto do turno da manhã quanto da tarde; oito funcionários entre 41 e 57 anos, cinco mulheres e três homens, com a escolaridade entre a mera alfabetização e a pós-graduação, entre dois e dezoito anos a serviço da escola (sendo que uma das entrevistas se enganou e contou os 35 anos de trabalho de toda sua vida); três coordenadoras e uma orientadora educacional, entre 32 e 56 anos, todas pós-graduadas, entre um e dezoito anos a serviço da escola; sete pais ou responsáveis, quatro mulheres e três homens, entre 26 e 59 anos, com o nível escolar entre o fundamental incompleto e o ensino médio completo; dez professores, sendo seis mulheres e quatro homens, com o nível escolar entre graduados e pós-graduados (nove dos dez), entre três e dezoito anos a serviço da escola; e o próprio gestor.

Dois aspectos importantes a se ressaltar no que se refere à estrutura da escola é o alto nível de capacitação das coordenadoras e dos professores, tendo quase todos pelo menos uma pós-graduação. Em segundo lugar, o que inclui também os demais funcionários, o fato de que a maioria deles têm bastante tempo de serviço e, portanto, um conhecimento aprofundado no que tange ao funcionamento da escola.

O fator negativo, um que diz a elementos sociais anteriores à própria fundação do colégio, relacionado aos pais e responsáveis pelos alunos, e outro que diz respeito aos seus funcionários, aponta que o nível de escolaridade dos mesmos é relativamente baixo, entre o ensino fundamental incompleto e o ensino médio

completo, sendo que uma das funcionárias chegou mesmo a se confessar apenas alfabetizada. As especialidades da escola, como já se disse, incluiu o EJA no passado, mas a turma, noturna, teve que ser encerrada pela falta de segurança do horário nos arredores da instituição.

Seria necessário pensar, porém, em algum tipo de encaminhamento dos mesmos para o EJA de outras regiões – diz-se isso a título de sugestão – ainda que, ressalte-se, a escola não disponha, por motivos alheios, da estrutura necessária para oferecer esse tipo de ensino. A necessidade se deve à própria proposição democrática de uma instituição pública escolar, cujo dever social, de um modo amplo, é o de tornar a educação amplamente acessível. No caso dos pais e responsáveis – que também poderiam ser incentivados por algum programa da escola a algum tipo de encaminhamento para a continuação dos estudos – a questão é um pouco mais delicada, e já se tratou dela acima: a escolaridade baixa pode contribuir para a percepção deficiente do papel da escola e das possibilidades que a mesma pode oferecer.

Outro dado bastante curioso é a maior presença, em todos os setores, de mulheres: as mesmas atenderam ao pedido com bem maior facilidade com os homens e se mostravam mais receptivas para participar da pesquisa e responder ao questionário, quando se trata de pais e alunos ou mesmo de professores, mas que diz respeito ao maior número de mulheres nas coordenações e no funcionalismo. Trata-se também de uma questão delicada e algo difícil de responder nesse espaço, ainda que diga respeito também à questão democrática (e a como as diferenças de gênero socialmente construídas afetam a questão): um levantamento nesse sentido exige que se tenha o mais amplo espectro possível de posicionamentos. De qualquer forma, também fatores como presença ou ausência podem ser significativos. As mulheres, mais a princípio mais abertas ao diálogo e ao debate, estariam virtualmente mais preparadas para o debate democrático.

2.8.3.2 Questões objetivas que dão margem a ampla interpretação

A segunda pergunta é feita diretamente quanto à percepção da gestão democrática participativa da escola, ou seja, se se podia dizer que havia ou não, na escola, uma gestão participativa. Quarenta e três (87,7%) dos quarenta e nove entrevistados responderam afirmativamente, o que indica uma grande percepção positiva quanto à eficácia da gestão democrática da escola citada, enquanto três

(6,12%) responderam que não e mais três (6,12%) responderam que isso se dava parcialmente. Dos que responderam negativamente, vale ressaltar a resposta: “Não vejo assim, ainda falta muito para chegarmos a esse nível de participação”, resposta dada por uma coordenadora do Fundamental II. Uma aluna ressaltou, dentre aqueles que achavam que o processo se concretizara parcialmente: “Não atua em todas as situações”.

Perceba-se que mesmo as respostas aparentemente negativas não constituem propriamente um problema: devem ser consideradas dentro do conceito de liberdade de opinião de um modo de gestão propriamente democrático, e o mesmo ocorre quanto às possíveis respostas negativas às próximas questões (com exceção da nona questão, por problemas que serão apresentados abaixo).

A quarta pergunta visava saber dos entrevistados se consideravam a gestão da escola transparente. Quarenta e cinco entrevistados (91,8%) responderam que sim, dois (4,08%) responderam que não e mais dois (4,08%) responderam que parcialmente, percepção ainda positiva, mesmo se tratando de uma pergunta um pouco mais delicada e invasiva. As respostas negativas foram peremptórias. Quanto àquelas que se pode considerar que julgavam a transparência parcial, a reclamação dizia respeito à possibilidade de haver mais transparência.

A quinta pergunta pedia aos entrevistados que dissessem como percebiam o trabalho do gestor da escola, ou seja, se o mesmo cumpria com o papel que se espera dele. Todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que o gestor se esforçava no intuito de promover uma escola efetivamente democrática. Nenhuma das ressalvas apontava para um lado propriamente negativo ou por uma relativização propriamente dita do papel do gestor. O que se afirmava, eventualmente, era que o próprio papel poderia não chegar a ser sempre cumprido pelas dificuldades inerentes à própria função. Já a sexta pergunta dizia respeito à percepção da forma como atua o gestor no que diz respeito à participação da sociedade na escola.

Houve apenas uma resposta negativa – da parte de um aluno (2,04%) – e duas ressalvas (4,08%) que podem ser lidas como parcialmente. Logo, quarenta e cinco (91,8%) dos entrevistados responderam que sim. Já a oitava questão perguntava se a autonomia da escola se dava de acordo com o previsto no PPP. Quarenta e dois dos entrevistados (85,71%) responderam que sim. Três (6,12%) que não e mais três (6,12%) não souberam responder. Um (2,04%) afirmou que isso se dava parcialmente.

A nona pergunta interrogava quanto à presença de projetos orientados pela SME/Distrito de Educação de Fortaleza. Trinta dos entrevistados (61,22%) responderam que sim. Quinze (30,61%) disseram, contraditoriamente que não, e quatro (8,16%) não souberam responder. As constantes negativas a essa pergunta ou a alegação de desconhecimento se mostram preocupantes, sobretudo porque houve pelo menos uma resposta negativa vinda de um professor: como o público de uma instituição não toma conhecimento de iniciativas importantes e que dizem respeito em muito à integração da escola com a comunidade e reforçam os laços entre a escola e o aluno, podem ou desconhecer ou até mesmo negar a existência de uma programação efetivamente existente na escola?

Nesse ponto, pode se perguntar se a democratização da escola não passaria também por uma revisão estrutural do papel que a escola pretende desempenhar e o papel que a escola desempenha efetivamente na escola. O desconhecimento demonstrado, ressalte-se, até mesmo por um professor, demonstra que a questão específica da aula tradicional e do espaço tradicional da sala de aula ainda não foram questionados. Pelo contrário, a aula e a sala de aula permanecem como os sinônimos absolutos da escola, da instituição escolar e do ensino.

Essa percepção é uma das coisas que mais pode prejudicar o estabelecimento de uma gestão escolar democrática. Lógico que o primeiro passo para resolver essa questão de maneira imediata seria repensar os métodos de divulgação da programação disponível em sala de aula. Mas isso ainda não dá conta de uma problemática mais profunda. A crença de que a sala de aula e que o ato restrito da aula são o sinônimo absoluto da escola torna mais difícil que a própria consiga se abrir para a comunidade e mais difícil que a própria comunidade a veja como um lugar aberto. Pois é justamente essa crença, que torna a escola um universo fechado a parte, que dificulta a abertura democrática desejada.

2.8.3.3 Questões das entrevistas de resposta subjetiva

A terceira pergunta visava a saber dos entrevistados o que os mesmos entendiam por gestão democrática participativa. A maioria dos alunos e dos pais demonstrou uma boa compreensão do conceito (três dos alunos deram a resposta “sim”, como se não tivessem compreendido que se pedia uma descrição ou uma opinião), embora o expressasse de modo um pouco limitado e suscito, porém chegando ao ponto: uma gestão que tinha compreensão da necessidade do diálogo e

da participação das partes envolvidas. As opiniões dos funcionários, professores e coordenadores eram semelhantes, porém, um pouco mais elaboradas e precisas, talvez pelo fato de terem que lidar com a escola de um outro ponto de vista, o mais estritamente profissional, o que faz com que os mesmos enxerguem a questão com mais clareza, como no exemplo: “Entendo que uma gestão democrática e participativa é primeiramente uma postura de valorização dos servidores e de sensibilidade p/ ouvir. Também trazer p/ o grupo as decisões que se trata p/ o coletivo”.

A sétima questão perguntava sobre a relação da escola quanto ao desempenho dos alunos, se o mesmo era considerado de acordo com aspectos quantitativos ou qualitativos. Parte dos professores acabou dando resposta um pouco vagas que não chegavam a responder propriamente à questão, ressaltando, em boa parte desses casos, o esforço da escola.

As respostas que verdadeiramente abordaram o tema tendiam a considerar que o desempenho qualitativo era o preferido, ainda que alguns apontassem a ressalva de que haveria um esforço por parte da escola de contemplar a ambos os aspectos. “Creio que mais ao quantitativo. Infelizmente ao sistema a que eles estão inseridos, é cobrado mais o quantitativo.” Outra resposta: “Nos dois, mas acaba se prendendo ao quantitativo, para dar satisfação às pressões sofridas.” E mais uma: “Outra questão relacionada às práticas tradicionais em que o sistema nos impõe o modelo quantitativo, estes acabam sendo preponderantes, apesar de esforços, ainda que tímidos, para abordagens qualitativas.” Nos demais casos, os professores apontavam para um equilíbrio entre uma e outra abordagem. Já as coordenadoras, nas suas respostas, tendiam a valorizar os métodos oficiais de averiguação ou a considerar os mesmos como uma causa para uma maior valorização do quantitativo sobre o qualitativo – sendo que metade parece crer que, na escola, predomine a valorização do qualitativo, enquanto a outra metade – que parece mesmo apoiar esse fato – tende a crer que a escola investe no quantitativo. “Sim, avaliações mensais são aplicadas para verificação de aprendizagem, bem como elaboração de intervenções.”

Mais uma resposta: “Sim. A aprendizagem qualitativa, mas a pressão dos órgãos superiores leva a contabilizar também o quantitativo.” Cinco dos funcionários, sem especificar a questão entre quantitativo e qualitativo, responderam que a escola se destacava pela qualidade do ensino, e dois deles destacaram a importância da escola pela citação numérica em órgãos especiais como o SPAECE. Não houve propriamente uma crítica específica quanto à natureza das avaliações, mas uma

percepção da preocupação da escola quanto ao desempenho dos alunos. Dentre os pais ou responsáveis apenas um pareceu responder diretamente ao que pedia a questão, ainda que, laconicamente, sua resposta se reduza a “Os dois”. Os demais, numa atitude semelhante à dos funcionários, elogia a escola pelo crescente desempenho do alunado.

Os alunos, na sua totalidade, apontaram uma percepção de que a avaliação aplicada pela escola se dá de modo qualitativo, embora em alguns casos isso só possa ser deduzido das respostas. E, nesse ponto, talvez tenha havido uma confusão, ou uma redução conceitual, tanto pela parte dos alunos quanto pela parte dos pais ou responsáveis e dos funcionários. “Qualitativa – porque ele zela pela aprendizagem dos alunos com eficiência.” Outra resposta: “Sim – porque ele se preocupa com o desempenho da aprendizagem na escola.” Mais uma resposta: “Qualitativa – porque ele quer que os alunos aprendam um ensino melhor.” Ao que tudo indica, todo o tipo de processo que leve a uma melhoria deve ser tomado por qualitativo pelo fato de redundar num aumento da qualidade, mesmo que não percebam que os métodos de medição e aferição dessa melhoria se dá, quantitativamente, através de números. Claro, ainda assim se deve ressaltar que se trata de uma análise ainda positiva em relação à escola.

A décima pergunta dizia respeito aos problemas e desafios que, na ótica do entrevistado, a escola enfrentava. Dentre as coordenadoras parece haver praticamente um consenso quanto à questão da indisciplina dos alunos, a localização da escola e falta de entrosamento entre a escola e a comunidade. Como solução, apontam a possibilidade de mudança da gestão escolar e da gestão municipal. “Problemas e desafios com relação a disciplina dos alunos. Problemas devido a escola estar área de risco. Ainda falta conquistar a parceria entre comunidade e escola. “Outra resposta: “Indisciplina que gera violência. Falta maior relação entre escola e comunidade. Falta projeto para inserir a comunidade na escola coordenada pela gestão municipal. Questão de ordem estrutural. Soluções – gestão escolar/gestão municipal.” Quatro dos pais reclamaram do estado em que se encontra a quadra de esportes, um elencando outros defeitos estruturais relativos ao encanamento. Um chegou a citar especificamente a dificuldade de ser atendido pelo telefone fixo da escola. Os pais e responsáveis pareciam especificamente atentos a questões especificamente estruturais, que dizem respeito ao aspecto físico da escola – ainda que haja reclamações, em menor número, quanto à ausência de professores.

Para os funcionários, esse problema também é apontado com frequência, sobretudo no que diz respeito à quadra de esportes e ao encanamento do banheiro. Mas a questão da violência ao redor e da indisciplina interna também aparece como um dado preocupante para o funcionalismo. Os professores elencam uma gama de problemas que lembram os citados acima, mas, quanto às questões materiais, tendem a reclamar no que diz respeito aos materiais estritamente didáticos. Ressaltam também questões como a indisciplina, a evasão escolar e a ausência dos próprios professores.

“Problemas de aprendizagem. Precisamos pedir um apoio maior aos pais. Desafios com a indisciplina, onde precisamos sempre lembrar sobre respeito e educação com o professor, conscientizando os alunos sobre o valor e a importância do educador.” Outra resposta: “Falta de livros para todos os alunos. Melhores condições de higiene no ambiente escolar. Maior participação dos pais na vida escolar dos alunos. Mais frequência de professores. Mais investimento nos materiais de apoio pedagógico.” Mais uma resposta: “Problemas mais difíceis p/ mim é a indisciplina que acaba gerando outros como: evasão, repetição, falta de participação da família. Desafios trazer a família p/ escola. Solução investir na disciplina dos alunos.”

Uma das professoras – há cinco anos na escola – não soube responder. Pode se considerar que o caso aparentemente mais grave – apesar de ter tido apenas uma incidência –, ou pelo menos o mais sintomático, é justamente esse, o da professora que alegava não saber responder. Pode se perguntar como uma professora pode se colocar numa situação tal e não sabe o que dizer sobre ela. Na resposta dos próprios alunos, assim como de outros professores e das coordenadoras, a indisciplina ou diretamente o desrespeito aos educadores aparece elencada como problema.

Mas isso não dá conta de toda a questão problemática do ponto de vista dos professores (perceba-se que o direcionamento das questões fez com que as mesmas fossem sempre interpretadas de uma forma mais ou menos exterior, ou seja, os entrevistados responderam às questões problemáticas em relação à escola, ou melhor, de acordo com a sua percepção mais do que com sua vivência mais propriamente pessoal), e remete, ou pode remeter, à somatização que situações extremas pode ocorrer a educandos esgotados: pode ser – mais isso é apenas uma interpretação – que a professora em questão não tenha respondido por não ser mais capaz de perceber, ou dado a uma indiferença generalizada que poderia explicar a

resposta dada por um outro professor à nona questão, que alegava não saber respondê-la.

Uma mesma resposta curiosamente aparece em vários questionários dos alunos para a questão dez – inclusive nas mesmas palavras ou quase nas mesmas palavras, variando basicamente a atribuição das responsabilidades: “Indisciplina e violência (gestão/pais). Conflitos no recreio (a gestão). Quadra danificada (diretor). “Também se destaca o incômodo quanto à vestimenta dos funcionários e dos próprios alunos, outras avarias materiais, um fenômeno muito específico de indisciplina (“guerras de comida” na hora da merenda, coisa de que também os funcionários reclamam), desrespeito aos professores, desconforto em sala de aula devido a aparelhos de ar-condicionado quebrados, e outros defeitos estruturais, além da ausência de alunos e professores.

As respostas à décima questão e suas discrepâncias ou mesmo suas semelhanças superficiais são o mais perfeito termômetro para que se compreenda a questão. Perceba-se que, aqui, as respostas tendem a ser dadas de pontos de vista estritamente específicos, sendo que em determinados momentos parece que alguns problemas são vistos mais por uns do que por outros – como o fato de tanto os pais quanto os funcionários darem mais ênfase aos problemas de cunho estrutural, para os pais porque os mesmos são mais visíveis para quem vem de fora, para os funcionários pelo fato de terem que arranjar, muitas vezes, soluções ou arremedos para esses problemas.

No geral, ocorre o consenso, visto nas outras questões, do empenho da escola e do diretor (nesse caso até com unanimidade) para a construção de uma escola de gestão democrática. Em compensação, os empecilhos e os principais problemas já elencados na análise feita sobre a construção de uma estrutura de gestão escolar democrática, nessa questão, surgiram todos e, na fala dos alunos, muitas vezes o diretor era responsabilizado por vários problemas específicos.

A falta de contato entre a comunidade e a escola foi insistentemente citada pelas coordenadoras e pelos professores. De um ponto de vista menos acusativo do que aquele encontrado nas críticas dos alunos, tão repetida em tantos pontos e na estrutura geral do próprio texto. Efetivamente parece ser um dos maiores desafios enfrentados por uma escola pública que se encontre num bairro de periferia pobre e marcado pela violência. Tanto que como solução a intervenção do município também é lembrada por coordenadoras. Sabe-se, é claro, que o gestor sozinho não pode dar

conta de todas as questões do tipo, por isso é importante saber especificamente como ele se posiciona diante da situação.

2.8.3.4 Análise das respostas de um dos gestores envolvidos na pesquisa: o diretor

O diretor é do sexo masculino, tem 50 anos, é servidor público efetivo a mais de 18 anos, trabalha na escola já há 7 anos e tem o curso superior completo, especialista e mestre. Acredita, como perguntado na segunda questão, que a escola atua como uma gestão democrática participativa. E entende por Gestão Democrática Participativa: “Gestão que tem como princípio a participação das pessoas dos diversos segmentos, que suas opiniões são escutadas e as sugestões são debatidas, votadas e decididas democraticamente.”

Considera que a gestão exercida na escola se dá com transparência: “Considero, pois trabalhamos com os princípios da administração pública e em relação aos recursos sempre submetemos a elaboração do Plano de Aplicação de Recursos aos professores e demais segmentos para a aquisição dos materiais e bens prioritários para o desenvolvimento do trabalho escolar.” Afirma que a gestão – ou mais especificamente o gestor, ele próprio – exerce seu papel de forma competente nas atribuições que lhe são delegadas, e ao falar sobre o assunto utiliza o plural, para deixar claro o compartilhamento das funções, das obrigações e dos poderes sobre as decisões tomadas, ainda que se trate de uma afirmação sucinta: “Sim, pois seguimos as diretrizes emanadas pela Secretaria Municipal de Educação. “Quanto a ter agradado a comunidade escolar e ter contribuído para uma gestão participação efetiva: “Sim, exatamente pela possibilidade da participação de todos os segmentos. “Quanto a ênfase a resultados qualitativos ou quantitativos da aprendizagem dos alunos: “Sim. Pois existe um Plano de Ação a ser seguido e é avaliado a cada etapa para acompanhamento dos resultados, que são divulgados e redefinidos na formação continuada com os professores.”

Se a escola toma suas decisões de modo autônomo como definido pelo PPP, segundo o diretor: “Sim. Sendo que além do PPP, temos que estar em acordo com a SME tendo em vista a nossa subordinação no sistema da gestão.” Se a escola adota algum programa de gestão escolar orientado pela SME/Distrito de Educação de Fortaleza e qual. “Sim. A gestão segue o sistema da gestão desenvolvida pelo CAED/UFUJ, inclusive com formação continuada para os gestores.” Quanto aos problemas, desafios, alternativas de soluções, comenta: “Sim.

São muitos os desafios e em todas as dimensões (pedagógica, administrativa, financeira e de pessoas), tendo em vista a nossa preocupação com a aprendizagem dos alunos (que inclusive têm muitas ausências), administrando a escola com poucos recursos, além do que sempre atrasam, em relação a dimensão pessoal, embora o corpo funcional seja comprometida, ainda temos absenteísmo de alguns professores. Em relação as alternativas e soluções, procuramos minimizar os problemas através de reuniões com as famílias, fazendo contato com os responsáveis para o comparecimento dos alunos às aulas e ainda conversas com os professores faltosos, com o objetivo de diminuir as infrequências.”

De um modo geral, as respostas do diretor – gestor – corroboram com a análise predominantemente positiva que se repete, para os demais entrevistados, da segunda à nona questão. Quanto à décima, também ele concorda quanto a presença dos problemas na escola, fala do esforço feito para minimizar danos e das possíveis estratégias para a solução dos problemas no futuro. Seu tom é um pouco mais cauteloso. Não chega a ser vago, mas não entra em detalhes nem em especificidades no que se refere às questões abordadas. Ou seja, também ele fala a partir de um ponto de vista específico, o ponto de vista que lhe dá seu cargo, de acordo com as cobranças que acaba por sofrer.

Efetivamente, parece que se esbarrou num paradoxo entre teoria e prática, ou entre a opinião e a realidade. Na verdade, o que ocorre, como os estudos sobre a implantação democrática demonstram e como acabou comprovando a pesquisa num caso mais específico, os desafios de uma gestão democrática têm uma amplitude tal que não se poderia esperar (infelizmente) que uma escola pública da rede municipal num bairro da periferia de Fortaleza pudesse alcançar com total sucesso a construção de uma gestão plenamente democrática. Isso não devido ao derrotismo ou à impossibilidade, ou a uma característica local inerente e atávica que impeça algum tipo de transformação.

Sabe-se que as questões materiais, como debatido anteriormente, não podem ser postas como uma resposta absoluta que resolva todos os problemas, e até se poderia perguntar que problemas restariam, ou surgiriam, quando a questão material da escola fosse plenamente resolvida. Mas, ainda assim, se trata de um problema que pode atrapalhar em muito o alcance dessas soluções. Por outro lado, também as questões sociais que vão além da escola – e que potencialmente poderiam pedir a interferência do Estado, assim como uma profunda e lenta mudança de cultura – são

questões que não se pode esperar que a própria escola resolva sozinha e de uma hora para outra.

Disso se depreende que os resultados foram negativos? Absolutamente não. Trata-se de uma pesquisa que dá conta da implantação de uma gestão democrática num contexto por diversas razões difíceis, incluindo o contexto mais amplo de se viver num país de democracia recente, ainda pouco estabilizada e que vive sob constantes ameaças. As respostas negativas que se depreendem da décima questão elaboram a partir dos próprios participantes do processo uma série de problemas a serem enfrentados. As respostas positivas, apesar dos imensos paradoxos internos e discordâncias, também apontam para uma ampla sintomática em específico da escola e, por analogia, também dão conta de situações semelhantes que ocorrem em diversas instituições de ensino Brasil afora. Nas quais, mesmo respostas negativas e mesmo paradoxos, ainda parecem apontar para novos rumos e para uma possibilidade de esperança. Como apenas numa gestão democrática pode ocorrer.

3 METODOLOGIA

O processo metodológico será quantitativo/qualitativo, onde o presente instrumento de estudo terá como ferramentas coleta de dados, entrevista em forma de questionário semiestruturado entregue para os segmentos (gestão e professores) assim como aos demais componentes da comunidade escolar (alunos, funcionários e pais) facilitando e viabilizando a participação nesse levantamento de informações. Antes, faz-se uma análise teórica com alguns dos principais teóricos brasileiros que discutem o tema da gestão educacional democrática (Lück, Paro, Giancaterino etc.), além de se estabelecer um breve histórico do conceito de gestão, da gestão escolar especificamente, e da educação brasileira em específico.

A pesquisa, afinal, consta de 10 questões (vide Apêndice A), num questionário distribuído para cinquenta entrevistados, divididos em diversos setores diretamente relacionados ao ambiente escolar (gestores, professores, alunos, funcionários e pais), sendo que professores e alunos fazem parte da maioria dos entrevistados, não por uma questão de proporcionalidade quanto à frequência completa da escola, o que seria tecnicamente complicado (pois ampliaria excessivamente alguns públicos e reduziria outros, já pequenos, ainda mais drasticamente), mas obedecendo a certa hierarquia quanto à participação mais ou menos direta dos mesmos partícipes no que tange à própria educação como processo, destacando-se assim, numericamente, os professores e os próprios alunos. As observações trazem a visão dos segmentos evidenciados em uma comunidade escolar da Regional VI em Fortaleza, a E.M Francisco Andrade Teófilo Girão, para exemplificar a pesquisa.

O intuito foi realizar uma pesquisa específica baseado no estudo de caso numa escola municipal de ensino fundamental de Fortaleza, pois a escola em destaque participa juntamente com a rede de escolas municipais das avaliações do SAEB/SPAECE tendo resultados surpreendentes em 2017/2018 e espera-se uma boa performance em 2019, com resultado em 2020, com bom Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A escolha do nível de ensino fundamental por sua relevância a gestão democrática com ênfase a formação dos educandos desse período mencionado no estudo mediante a qualidade de ensino na gestão democrática, pois a opção pela escolha do ensino público devido a acessibilidade as informações onde não acontece no ensino privado, logo os objetivos são de mercados. O estudo de caso foi uma opção

que se dar pela prudência determinada por autores para esse método que busca o aprofundamento da análise, em contrapartida da escala, como afirmam vários autores sobre o assunto, em especial Vitor Paro (2011).

Acredita-se, que é preciso sempre nos questionar sobre a melhor forma de transformar a pesquisa e seus resultados em um estímulo que encoraje as ações coletivas. O estudo de caso traz a visão dos segmentos através de instrumento quantitativo e qualitativo, qualitativo no momento em que se opera o levantamento de dados e quantitativo no momento em que esses mesmos dados são interpretados, para não dizer dos instantes iniciais em que o pesquisador opera sua preparação quanto ao assunto, inteirando-se e acumulando suporte teórico. Assim, diante as reflexões, resultados e dados da aplicação do instrumento questionário semiestruturado serão apresentados e discutidos no próximo tópico denominado resultados e discussões da pesquisa no ambiente social.

A fase qualitativa deste trabalho é o que mais o distancia do trabalho anterior, que tinha como foco o mesmo local e, basicamente, a mesma metodologia: algumas conclusões quanto aos pressupostos teóricos mudaram, além de terem naturalmente se ampliado com o tempo, e se dedicou uma parte do tempo para apreciar e tentar os resultados que parecessem ou pudessem parecer negativos, em busca de interpretações mais ricas e de saídas novas.

3.1 Abordagem, instrumento escolhidos e campo da pesquisa

Essa pesquisa qualitativa – estudo de caso – destaca a escola como fonte direta de coleta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Os dados evidenciados e coletados na escola em forma de questionário semiestruturado, tendo foco inicial a entrevista, relacionando a gestão escolar democrática quanto aos desafios que se podem encontrar para tanto numa escola pública municipal localizada na periferia de Fortaleza, a Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão.

3.1.1 Sujeitos da pesquisa e perfil dos entrevistados

Trata-se basicamente de cinco categorias diferentes unidas pelo mesmo espaço físico – a escola – e pelo mesmo interesse – a educação. Trata-se dos gestores, dos professores, dos alunos, dos pais dos alunos e dos funcionários. Suas relações iniciais entre si, dadas dentro do espaço da escola, se tornam mais

complexas quando se leva em consideração a relação do espaço da escola com o bairro no qual a mesma se encontra inserida, um bairro pobre, de periferia, com bastante histórico de violência, da Regional VI da cidade de Fortaleza. As funções exercidas pelos sujeitos da pesquisa alteram significativamente suas funções sociais e essas mesmas relações, como se poderá ver, no capítulo 4, nos Gráficos de 1 a 5.

Os alunos em si são bastante jovens, pois os mesmos se encontram, em geral, nas suas faixas etárias corretas no que diz respeito às séries cursadas. Devido à diferença natural de idade entre pais e filhos e, por outro lado, ao tempo de serviço e à experiência profissional observados para gestores, professores e funcionários da escola, poucas pessoas há na faixa etária dos vinte anos. Fatores econômicos não foram levados em conta de maneira rigorosa. Estipula-se, porém, que o público geral se encontre entre a classe média baixa e a classe pobre.

As relações dos agentes participantes da pesquisa com a própria escola tendem a ser bastante diferentes, e são essas diferenças mesmo que vão contribuir para um quadro ao mesmo tempo amplo e aprofundado do tema. Imagina-se que professores e gestores tenham uma visão mais ou menos semelhante quanto ao tema, sendo que a observação dos professores tenderá a ser mais localizada e a dos gestores mais ampla, podendo caber mesmo conflitos de interesse e interpretação na análise dos dados recolhidos (sendo que, também para destacar as aproximações e distanciamentos, o questionário respondido pelo próprio diretor será analisado em separado, em subitem do segundo capítulo, e suas respostas serão comparadas às respostas gerais).

Funcionários e pais podem tender a ter uma visão ao mais pragmática, mas ao mesmo tempo aparentemente mais superficial do tema: ambos, pela funcionalidade ou, no caso dos pais, por ainda verem o ambiente escolar algo um pouco alheio e distante, o que pode fazer com que os mesmos enxerguem questões que não digam tanto respeito à educação.

Os alunos – que têm em comum com os pais uma visão por dentro da própria comunidade em que se localiza a escola – são provavelmente a fonte potencialmente mais surpreendentes da pesquisa, na verdade, aqueles que inspiram a necessidade da mesma.

3.1.2 Revisão da literatura e coleta dos dados

Levando em consideração que esse trabalho já teve um precedente, boa parte da sua bibliografia acabou sendo herdada de uma pesquisa anterior do mesmo autor. Em compensação, houve a necessidade de uma reaproximação dos mesmos referenciais e de uma ampliação do tema, na qual as questões da gestão e do gestor são menos centralizadas, e o foco passa a ser, propriamente, o desafio da escola na implantação de uma gestão democrática no embate com seus limites e com as dificuldades inerentes a uma escola pública localizada num bairro de periferia. Para tanto era necessário não só retomar o conceito de gestão sob uma ótica mais profunda como também questionar o próprio conceito de democracia, o qual por si mesmo encontra vários paradoxos justamente por ter que abrigar em si vários discursos e de ser disputada por vários deles.

Daí a breve explanação de algumas das reflexões de teóricos como Karl Popper e Norberto Bobbio, a explicação de como a questão de uma gestão democrática mexe com a própria história da educação brasileira e com a própria história recente do Brasil, assim como a necessidade de buscar os conflitos inerentes entre as obras dos autores que tratam diretamente da questão da gestão escolar, destacando-se o mais óbvio e ilustrativo entre Paro e Lück, para o qual se buscou uma mediação em Libâneo e, sobretudo, Giancaterino. E foi a partir desse momento que se estruturaram as questões da pesquisa.

3.1.3 Momento da entrevista e apresentação da pesquisa

A princípio, a participação do pesquisador no próprio ambiente de pesquisa – escola da qual é, ele mesmo, um dos educadores – fazia com que a obtenção dos dados fosse fácil. Estava quebrada a barreira das apresentações. Desde que fosse conseguida uma autorização – o que foi ainda mais fácil, tendo se mostrado o próprio diretor um entusiasta da pesquisa, tendo facilitado mesmo o acesso a outras documentações internas – todo o resto pareceria fácil. O fato é que, por menos trabalhoso que fosse preencher o questionário, o pesquisador acabou encontrando um ambiente de certa morosidade e falta de interesse, entre professores, funcionários e gestores pela falta de tempo e pelo cansaço da jornada de trabalho (embora os funcionários parecessem dispostos a fazer um pouco mais de esforço), entre os alunos por certa falta de interesse e entre os pais por uma dificuldade de encontra-los

que acabou sendo uma espécie de dado sintomático dentro da pesquisa. Esse ponto também pode ser aplicado para se explicar a distribuição dos questionários no meio do público.

3.2 Dados obtidos em órgãos

Como na pesquisa anterior, através da Secretaria Municipal de Educação, alcançamos dados importantes, colhidos por órgãos internos como o SAEF, responsável por informações do Ensino fundamental, o SAEB, órgão interno do estado cotado para informações sobre o SPAECE, ligado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), escolhido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma autarquia, que traz informações do IDEB e ANA. Muitos dados foram encontrados no local da pesquisa, mostrando o desempenho da unidade escolar através do diretor e seus agentes administrativos com dados das avaliações externas IDEB, ANA, SPAECE e PROVA BRASIL. Além das avaliações internas em concordância com o PPP e RI da unidade escolar, com participação ativa do pesquisador, que vivencia no cotidiano com os segmentos em tempo integral.

3.2.1 Dados de Fortaleza-Ceará: escolas municipais

A escola municipal escolhida para a pesquisa é um exemplo clássico de como tem funcionado a gestão das demais escolas municipais de Fortaleza. A partir da escola mesma se teve um acesso mais facilitado à documentação da Secretaria de Educação que dava conta de como começaram a surgir os cargos recentes de gestão. A partir de 2013, como se conferiu, os gestores são escolhidos a partir de seleção pública baseada em prova escrita e análise de currículo e titulação. As mudanças redundaram em impacto positivo na aprendizagem dos educandos nas escolas. Considere-se que esse método de seleção tende a ser mais aberto claro e democrático, ou seja, um processo no qual a competência do candidato e seu preparo serão o elemento de maior importância.

A escola de gestores foi uma meta alcançada pela gestão municipal atual da prefeitura municipal de Fortaleza, com referencial da lei complementar nº 169 de 2 de setembro de 2014 da meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), que consiste na garantia mediante lei específica federal que beneficia as estâncias municipais,

estaduais e federal. Os gestores assumiram por mérito, e a gestão das escolas precisa mostrar resultados práticos.

Atualmente as escolas procuram sempre levar em conta as metas do órgão superior da educação municipal, que de certa forma serve para pressionar os segmentos para praticar uma educação de resultados que venha a satisfazer a administração pública municipal. Observa-se que as avaliações externas mexem com o cotidiano da escola, na figura do IDEB, ANA, SPAECE. Os dados do SAEB (Prova Brasil) e SAEF mostra o grau de dificuldade que passa as escolas. Nos dias atuais a escola tem participado desse desafio. Um dos objetivos dessa pesquisa é perceber quais são verdadeiramente esses desafios.

O que efetivamente está sendo feito. E o que ainda resta fazer. Assim, para manter o nível de responsabilidade quanto as cobranças dos órgãos internos e externos, que de certa forma, são implicações que meche com a estrutura da escola e deixa a gestão em dificuldades.

Logo, percebe-se a importância do grupo gestor e a figura do diretor em especial que precisa colocar em prática as suas habilidades juntamente com seus comandados e apoio de toda comunidade escolar para trabalhar no intuito de responder aos órgãos competentes perguntas indagadas acima de acordo com a realidade atual. A pesquisa em si ruma para um momento de apresentar e analisar resultados colhidos no ambiente escolar.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Trata-se de uma análise de cunho qualitativo-quantitativo, no qual, além do levantamento de dados, há uma interpretação dos mesmos e uma explicação – estudo de gabinete – quanto àquilo que se pretende estudar. O trabalho se concentra em explicar os desafios da implantação da gestão democrática nas escolas do ensino público, de um modo que se pode pensar tanto o ensino fundamental, de responsabilidade dos municípios, quanto o ensino médio, de responsabilidade dos estados. Apesar de haver uma rede federal pública de ensino superior, as diferenças do mesmo para o ensino básico fez com que se preferisse restringir o assunto. Até porque, mesmo com problemas semelhantes – pois também se poderia questionar se há uma gestão democrática nas universidades públicas brasileiras e considerar que as mesmas enfrentam também problemas relacionados com a precariedade material e financeira –, no geral tende a se tratar de uma realidade diferente.

Analisando a questão antes de se promover a aproximação com o objeto do estudo de caso, a Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão, chegou-se à conclusão de que, no nível teórico, a questão da implantação da gestão democrática das escolas públicas enfrenta o que se poderia chamar de uma disputa acadêmica, e algo política e ideológica, entre dois pontos de vista distintos.

De um lado, tomando como principal representante da tendência Heloísa Lück, a visão de que os métodos e princípios empresariais de gestão, com foco no alcance de resultados, dada a sua eficiência, poderia ser aproveitada no ensino, mas que esse modelo de gestão só alcançaria sucesso caso se baseasse numa estrutura democrática de gestão, distensionando, tornado mais leve uma visão de mercado a princípio rígida que coloca a relação como entre superiores e inferiores, ou diretamente como patrões e empregados, caso no qual os alunos e seus pais seriam clientes.

As limitações desse ponto de vista é que, para Lück, o modelo de gestão acaba se tornando um meio em si, sendo que a perspectiva de uma finalidade não parece muito clara. Além disso, trata-se de um modelo fechado em si, que parece capaz de abarcar os problemas internos de uma escola, mas acaba se mostrando pouco capaz de lidar com as problemáticas internas quando as mesmas afetam o desempenho em sala de aula, coisa que acontece constantemente no caso das escolas públicas. Por outro lado, tomando Vitor Paro como um importante representante dessa outra

tendência, surge a ideia de que a escola pública deve buscar a democratização via a união de todos os seus partícipes num objetivo comum, unindo-se pelo fato de que estão todos naquele ambiente, de um jeito ou de outro, impulsionados pelas desigualdades sociais, e que caberia à escola ser um ponto de partida para a mudança da própria sociedade.

Paro é um crítico ferrenho de métodos de gestão escolar derivados de jargões empresariais: para ele, os mesmos só serviriam para tornar a escola reprodutoras da razão de mercado; a gestão escolar deveria, então, ser regida a partir de princípios diretamente pedagógicos. O paradoxo e o limite das ideias de Paro se encontram em dois pontos, que é estranho esperar que a escola pública, sustentada pelo Estado, vá erigir um movimento que critica o Estado ou mesmo se volta contra ele; também se pode perguntar se o aluno, de quem se espera, na esteira de Paulo Freire, que alcance sua autonomia, não poderia acabar escolhendo, assim autônomo, uma via diferente; e se pode perguntar ainda se não seria uma tarefa excessiva para a escola.

No caso de Paro, as finalidades são claras, mas o que não fica claro são os meios através dos quais o autor pretende alcançá-las. Em Giancaterino, para quem, de maneira clara, a escola deve alcançar as metas propostas de maneira geral pelo Estado, dentre as quais está a implementação local das gestões democráticas, podendo utilizar, como meio, modelos de gestão empresariais algo semelhantes aos de Lück, encontrou-se uma espécie de meio termo (ainda que o mesmo não se encontra exatamente num meio de caminho entre Paro e Lück): sua finalidade é bem clara e os meios também.

O mais importante para o autor é que se construa um modelo de gestão democrática e que a mesma concorra para a evolução dos alunos do ensino público tanto na questão qualitativa quanto na questão quantitativa. O levantamento dessa questão – ou mesmo dessa polêmica – não se destinava a eleger um modelo mais adequado, mas demonstrar o quanto, desse embate, problemas reais apareciam quanto ao assunto de uma implementação de uma gestão democrática nas escolas públicas, problemas que aparecem de forma ainda mais clara quando se vai ao nível municipal. Para que esses mesmos problemas fossem melhor compreendidos foi que se partiu, então, para um estudo da gestão escolar por entender que anteriormente foi feito um estudo de caso para nível de mestrado e vimos que viés foram constatados sobre o perfil do gestor naquele período e assim, nos propomos revisar e construir uma nova pesquisa com o tema gestão escolar, ampliando assim, a investigação.

4.1 Os resultados e a análise dos dados

A pesquisa, de certo modo, retoma uma realidade já abordada em trabalho anterior. O mesmo colégio servindo para estudo da gestão escolar. A questão da gestão democrática agora, porém, retorna a partir de pontos de vista novos e mais complexos. Ainda que uma parte do procedimento permaneça o mesmo. A pesquisa mais uma vez foi feita através de entrevistas. Tendo sido entrevistados o diretor da escola, gestor, três coordenadoras, de certo modo também gestoras, mas em cargos mais específicos, vinte e um alunos entre 11 e quinze anos, do quinto ao sétimo ano, início do Fundamental II, sete pais ou responsáveis por alunos, oito funcionários e dez professores.

Uma das principais diferenças foi que os resultados da entrevista com o diretor são postos em separado e comparados com os resultados gerais das outras entrevistas, para gerar algum tipo de contraponto e buscar, a partir daí, algumas respostas novas e novas interpretações. Também se optou por uma mudança quanto ao ponto de vista tradicional de tomar os resultados apenas a partir do seu resultado geral. Tendo a maioria das perguntas, tanto as parcialmente objetivas quanto as mais subjetivas, refletido um resultado positivo para a gestão e para o gestor da escola, também se procurou compreender as questões nas quais essa mesma positividade não se traduzia de modo tão claro, ou mesmo no caso em que essa positividade inicial se mostrava ser questionável, como ocorre a partir da análise minuciosa à décima questão, de caráter subjetivo.

Considere-se, também, que as cinco questões mais subjetivas, embora oferecessem alguns padrões, foram analisadas a partir de uma construção de discurso, em vez de servir para a construção de respostas ou ilustrações por gráficos. Mesmo porque, de uma maneira geral, há uma espécie de espelhamento das respostas, como tomadas como um todo. Pois ainda que esse todo possa parecer conflituoso ou mesmo paradoxal, é a partir desse conflito e desse paradoxo que se chega o mais próximo possível da realidade específica da escola estudada.

4.2 Amostragem por gráficos I – perfis

Os gráficos seguintes demonstram o perfil dos entrevistados segundo categorias específicas. A divisão serve para que se compreenda com mais exatidão o público entrevistado tanto na sua amplitude quanto na sua especificidade, para que

se compreenda como foi operado o recorte metodológico utilizado na escolha dos agentes consultados.

Gráfico 1: “Entrevistados por função”



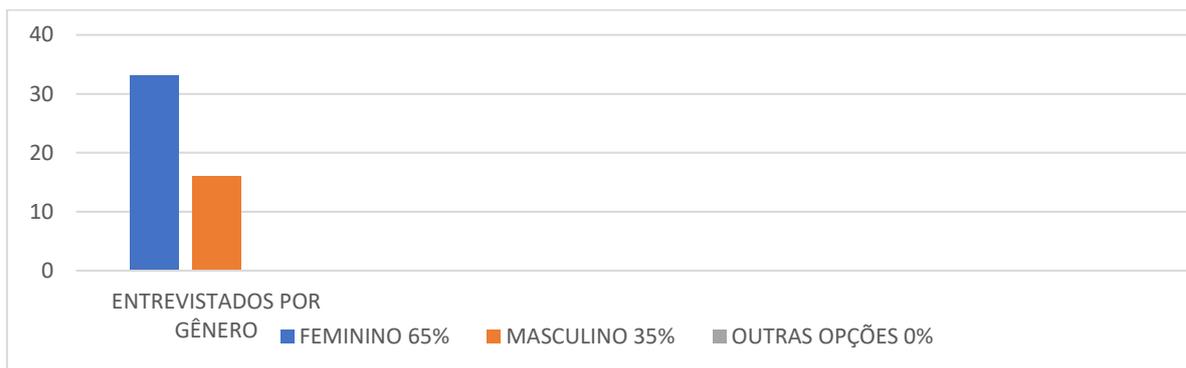
Fonte: Autor.

Em que são maioria os alunos, seguidos pelos professores, depois pelos funcionários, pelos pais e, enfim, pelos coordenadores pedagógicos. Os números escolhidos não obedecem perfeitamente às proporções encontradas na escola, para o qual o número de alunos precisaria ser bem maior, o que em compensação faria com que o número de gestores (coordenadoras) ficasse, em proporção, também bastante reduzido. Ainda assim, espera-se que a amostragem, para cada caso, possa dar uma visão de amostra da situação geral. Outras questões importantes dizem respeito a dificuldade para encontrar agentes dispostos a responder às perguntas, caso específico dos pais e responsáveis, o que já é sintomático das questões levantadas.

Também se pretendeu dar conta, de certo modo, de uma espécie de hierarquia, colocando em maior número alunos e, em segundo lugar, professores por serem aqueles que, tradicionalmente, mais diretamente lidam com as questões relativas à educação, e à democratização da gestão democrática, analisadas nesse estudo. Os alunos também são diretamente aqueles que mais claramente lidam com o que se poderia chamar de duas realidades, uma que dá conta das questões internas das próprias escolas, quase como um microcosmos a parte, e outra que diz respeito à vivência na comunidade, sendo também os próprios alunos o mais direto ponto de união entre essas duas realidades.

Claro que também é importante pensar numa outra questão (e isso diz respeito a um problema bem específico da questão da democratização da gestão do ensino): o fato de que o espaço vai representar uma realidade diferente para aqueles que não se ligam à escola de maneira meramente temporária. A questão foi contemplada numa das questões, mas sem alterar a estrutura geral da análise.

Gráfico 2 – “entrevistados por gênero”



Fonte: autor

Nesse caso o que chama atenção é uma maior participação do sexo feminino. As mulheres, e as meninas, no caso das alunas, se mostraram as mais dispostas a responder ao questionário. No caso das gestoras, pede também o fato de serem todas mulheres.

Gráfico 3 – “Entrevistados por faixa etária”

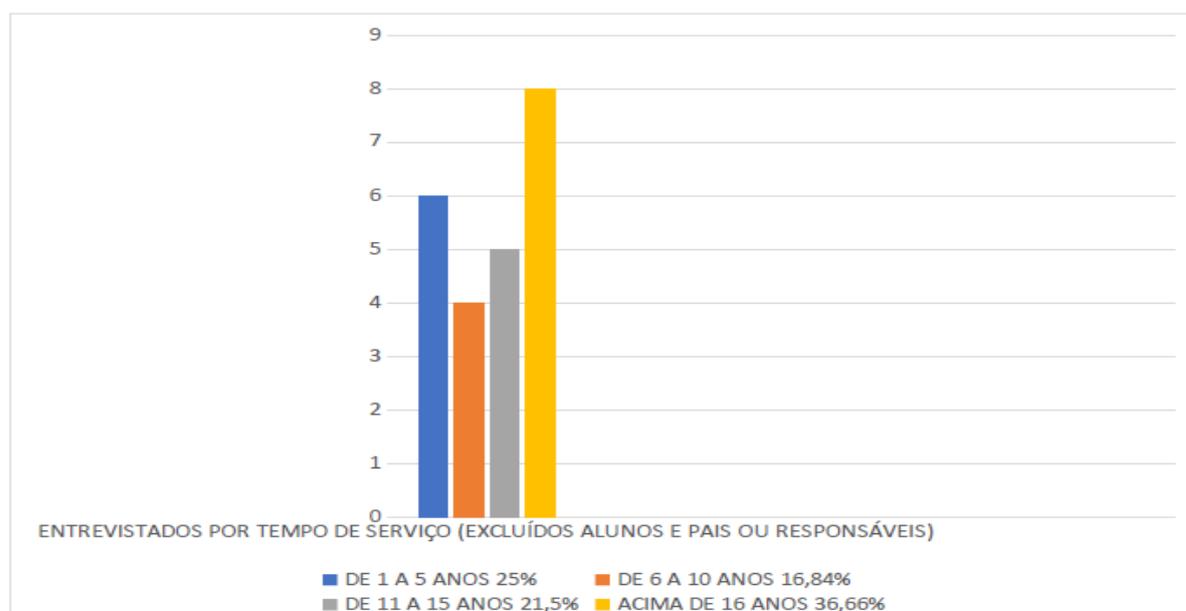


Fonte: Autor.

Embora se tenha abrangido as idades menores para até 17 anos, o que corresponde ao alunado, ressalte-se que os próprios alunos, em geral dentro da faixa etária desejada, ou não muito distante disso, chegam no máximo a quinze anos. Na outra ponta, dando conta daqueles que têm de 41 anos para cima, estão, em geral, gestoras, professores, funcionários e pais de alunos, com poucas exceções. Trata-se, portanto, de um público mais maduro, como já se imaginava. Destaque-se que a idade dos pais e responsáveis pesa num sentido em que naturalmente sua idade vai ser superior em relação a daqueles que têm sob sua guarda.

Agora quando se trata dos professores, gestores e funcionários, maiores responsáveis pela categoria que dá conta da maioria dos maiores de 41 anos, o fator decisivo para a fixação de sua idade passa pela questão da experiência de trabalho e pelo tempo de serviço exercido dentro da própria escola. Ressalte-se, como ponto positivo, que boa parte do quadro do colégio acompanha a instituição desde que a mesma foi fundada, o que redundará numa parte do público que entende bem como a própria escola funciona, como se vê no Gráfico 4.

Gráfico 4 – “Entrevistados de acordo com o tempo de serviço na escola”

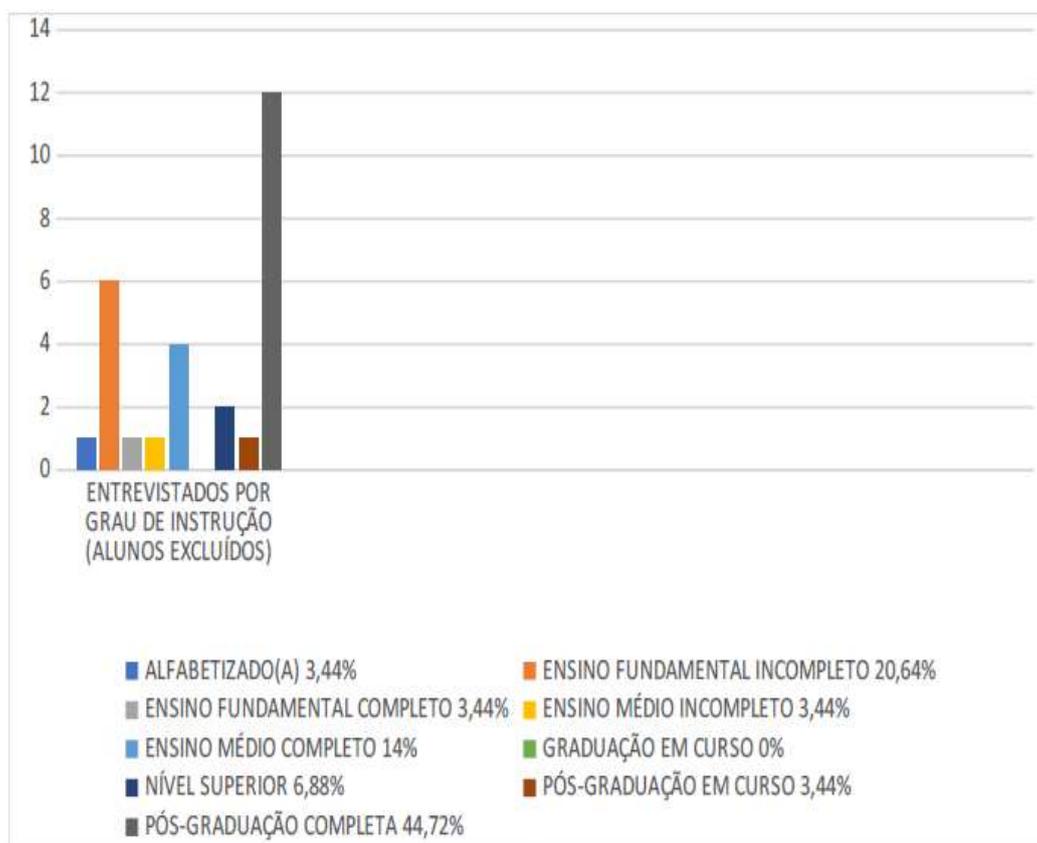


Fonte: Autor.

Repare-se que, no geral, boa parte dos funcionários da escola têm um bom tempo de serviço. Do que se depreende que têm bastante conhecimento do

funcionamento da instituição. Boa parte dos professores, efetivados, têm mais de dezesseis anos de serviço. Duas das gestoras se encontram na mesma situação. Três funcionários têm quinze anos de profissão. De um deles, que registrou trinta e cinco anos de serviço, não se pode dizer ao certo quanto tempo no mesmo colégio, que ainda não completou vinte anos. Pensa-se que o entrevistado em questão confundiu a questão e relatou os anos de trabalho de toda uma vida.

Gráfico 5 – “Entrevistados por grau de instrução”



Fonte: Autor.

O gráfico em questão demonstra uma das mais conflitantes questões no que diz respeito à implantação de uma gestão democrática na escola. No que diz respeito à formação das coordenadoras e dos professores, o número de indivíduos que possui pelo menos uma pós-graduação é mesmo superior ao daqueles que têm apenas o ensino superior (não há registro de graduação em curso ou incompleta dentre os entrevistados). Por outro lado, é comum entre os funcionários e os pais de alunos ou responsáveis estar entre o ensino fundamental incompleto e o ensino médio (na verdade, nessa faixa, não consta que nenhum dos entrevistados tenha iniciado um

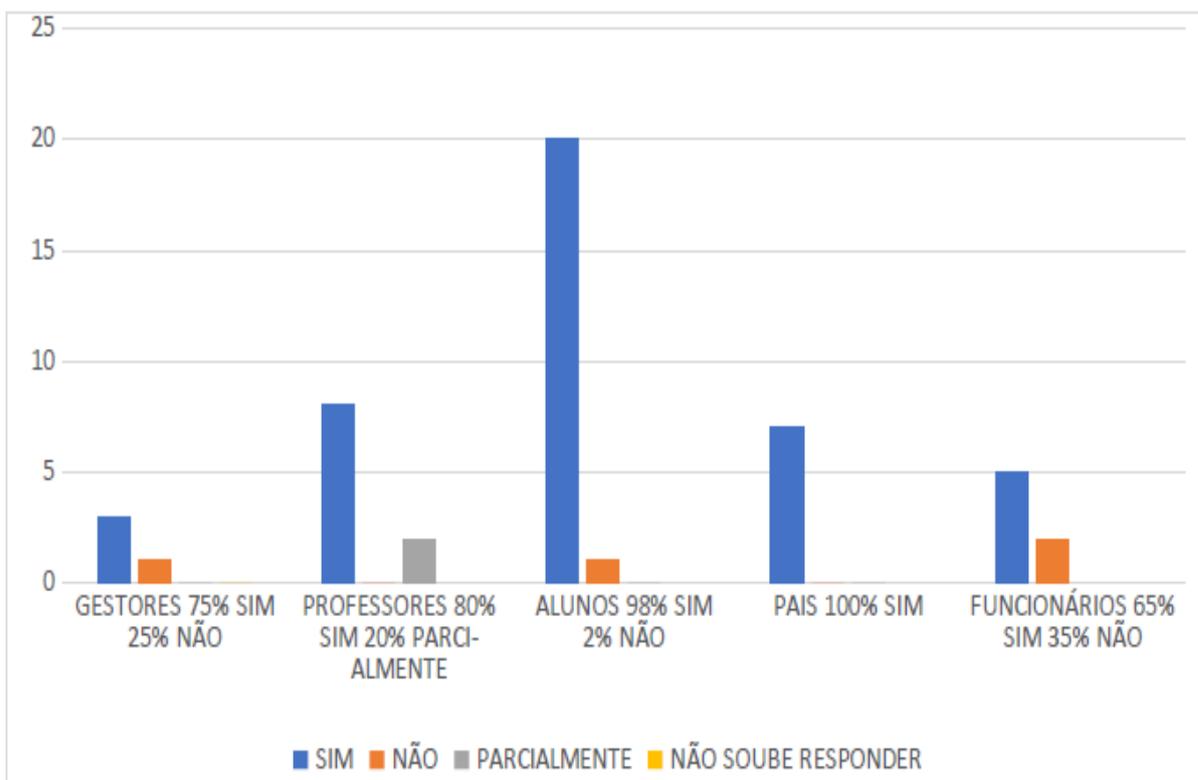
curso de graduação) e uma das funcionárias se declarou apenas alfabetizada. A situação é espantosa se se considerar a necessidade da implantação da gestão democrática na escola pública, considerando que uma das missões da mesma é oferecer amplamente educação para todos.

O que se coloca como sugestão é o encaminhamento ou a facilitação de encaminhamento daqueles que se interessem em continuar os estudos, mesmo em outras instituições (o EJA parou de funcionar nas dependências da escola devido a questões de segurança no turno da noite), com prioridade para os funcionários, mas podendo oferecer abertura para os pais de aluno. Nesse último caso, a consequência negativa poderia ser uma dificuldade dos mesmos em compreender a importância da escola na vida dos seus próprios filhos, o que dificultaria sua presença em reuniões importantes ou mesmo no mais simples incentivo à continuidade dos estudos.

4.3 Amostragem por gráficos II – respostas objetivas

Preferiu-se considerar para a construção de gráficos de amostra as questões 2,4,6,8 e 9, pelo seu caráter mais especificamente objetivo.

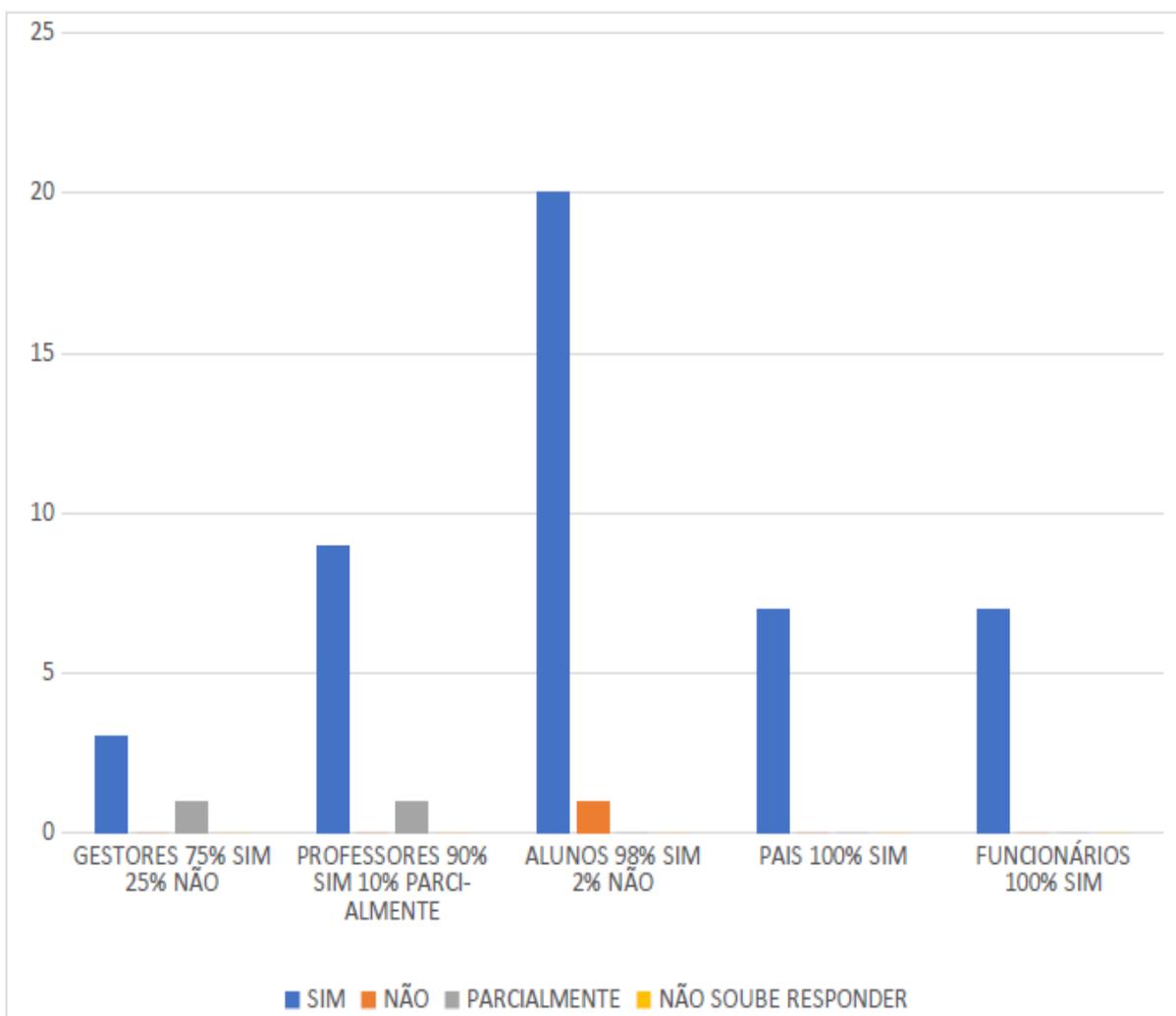
Gráfico 6 - "A escola atua como uma gestão democrática participativa?"



Fonte: Autor.

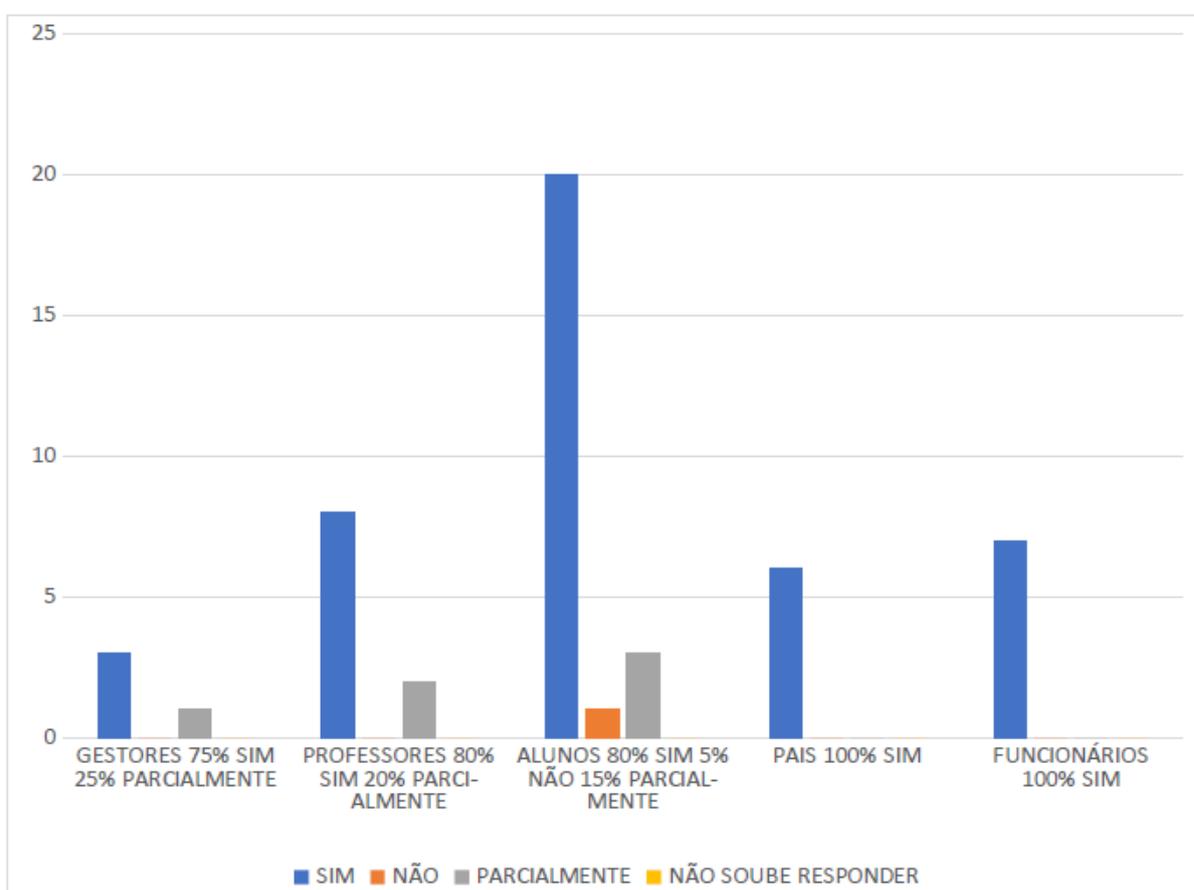
Trata-se da primeira resposta dada propriamente em função de um questionário dirigido. Os resultados tendem a ser positivos. Mas repare-se que os elementos mais destoantes, aqueles que em minoria apontam para uma discordância, ou melhor, para uma negatividade, são os gestores, alunos e os funcionários. Os funcionários, inclusive, em maior número. Não deixa de ser curioso observar, também, que logo esse último setor, o que demonstra a escolaridade mais baixa, seja o que diretamente mais questiona a plenitude de uma gestão escolar democrática da escola. O apontamento de que a mesma se realiza apenas parcialmente, feito por professor, também é um sinal positivo de criticidade nesse sentido. Se não se tratar, mesmo, de algum tipo de descontentamento, cuja expressão é válida dentro da construção de uma gestão democrática.

Gráfico 7 - "Você considera a gestão transparente em sua escola?"



Apesar da resposta positiva na maioria dos casos, gestores e professores relativizam a plena transparência da escola, e alguns alunos, mesmo poucos, negam-na peremptoriamente. Independentemente do que se passe verdadeiramente na escola, esse dado também é índice de que há a necessidade de se implantar um sistema interno de informações mais dinâmico e eficiente. É importante não só que esses dados sejam acessíveis, mas mais do que isso, devem mesmo ser exibidos e transmitidos da maneira mais explícita possível.

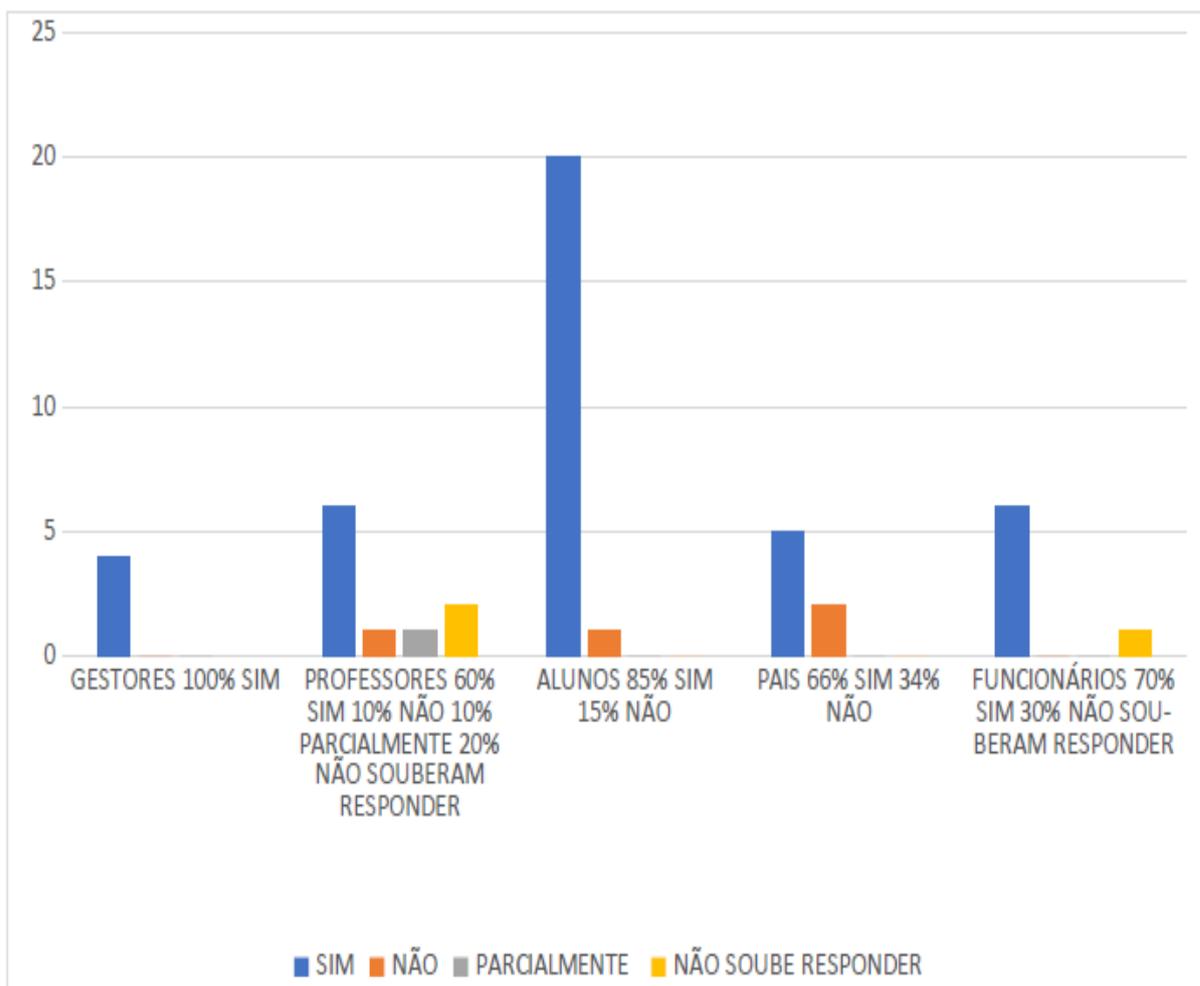
Gráfico 8 - "A forma como o gestor atua tem agradado a comunidade escolar e contribuído para uma gestão de efetiva participação?"



Fonte: Autor.

Alunos, gestores e professores são os que mais põem em xeque essa questão, ou pelo menos os que mais a questionam, ao colocá-la como parcial. Alguns dos alunos, chegaram a responder que não, mostrando um ponto de vista bem crítico em relação ao assunto. Por uma questão que pode dizer respeito a um ponto de vista pessoal ou hierárquico, se não a algum tipo de distanciamento no que dizer respeito às tomadas de decisão, pais e funcionários aparecem 100% satisfeitos nesse quesito.

Gráfico 9 - "A escola na tomada de decisões tem usado sua autonomia de acordo com o que o PPP determina?"



Fonte: Autor.

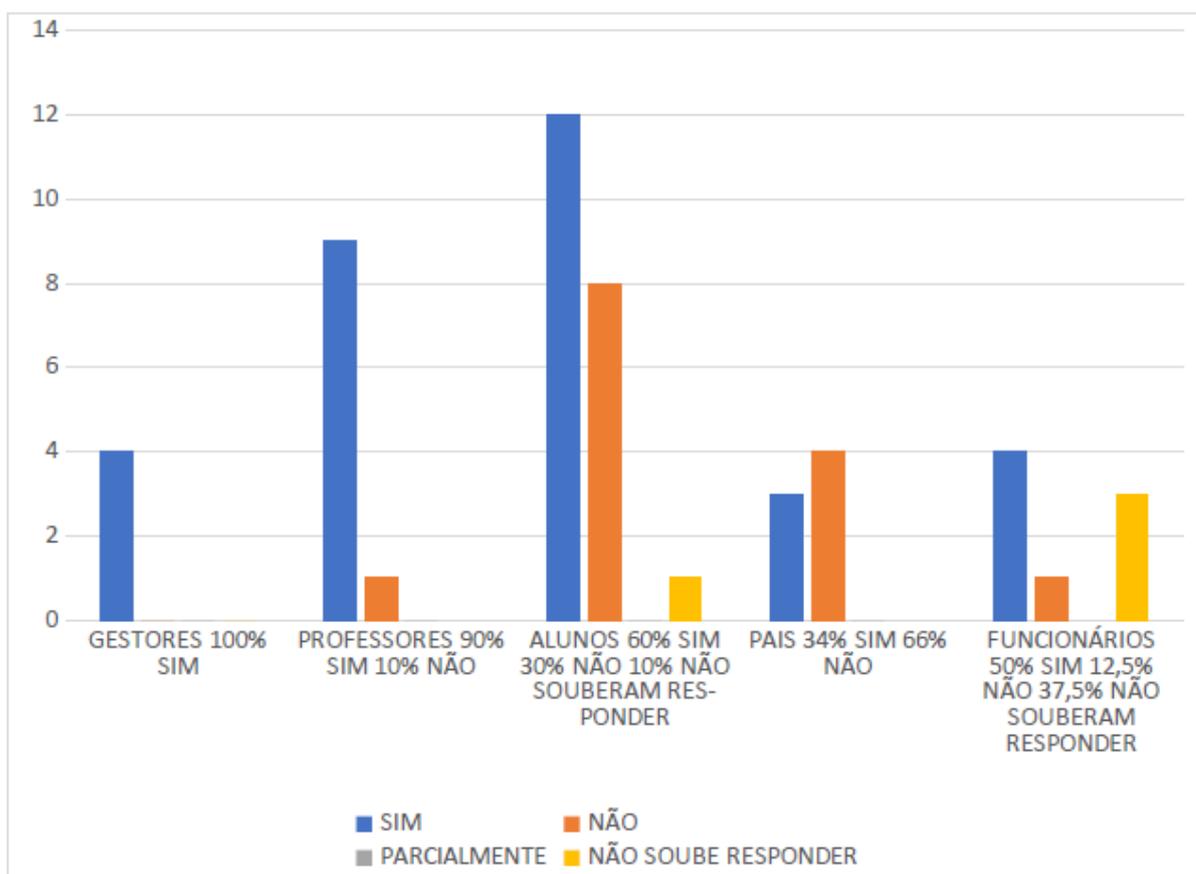
Nesse ponto, e no seguinte, a falta de informação dos funcionários e dos professores, além da negação dos professores, alunos e pais, é o primeiro indício claro e preocupante de uma falta de comunicação interna.

Em primeiro lugar, percebe-se a necessidade de que todos estejam inteirados do que se trata o PPP. Em seguida, é necessário que se faça uma campanha de conscientização em todos os segmentos público da escola para que se perceba que o cumprimento das metas do PPP não depende apenas da vontade e da iniciativa do diretor enquanto gestor: pois se só se depender disso não se está falando propriamente de uma gestão democrática.

Ou seja, é necessário que os demais participem do processo (professores e alunos, pais e funcionários) tomem consciência e iniciativa. Pois a resposta negativa

a determinadas perguntas indica uma cultura passiva, na qual se espera que as soluções sejam tomadas de baixo para cima.

Gráfico 10 - "A escola adota algum programa de gestão escolar orientado pela SME/distrito de educação de Fortaleza? Qual?"



Negação que chega a ser discrepante para a nona pergunta. Apesar de ser uma pergunta opinativa, o pesquisador mesmo tem conhecimento da existência de programas do tipo na escola. O desconhecimento e a negação, até mesmo da parte dos professores, demonstra uma extrema falta de comunicação e diálogo interno da escola. Trata-se de programas que efetivamente estão presentes no espaço escolar.

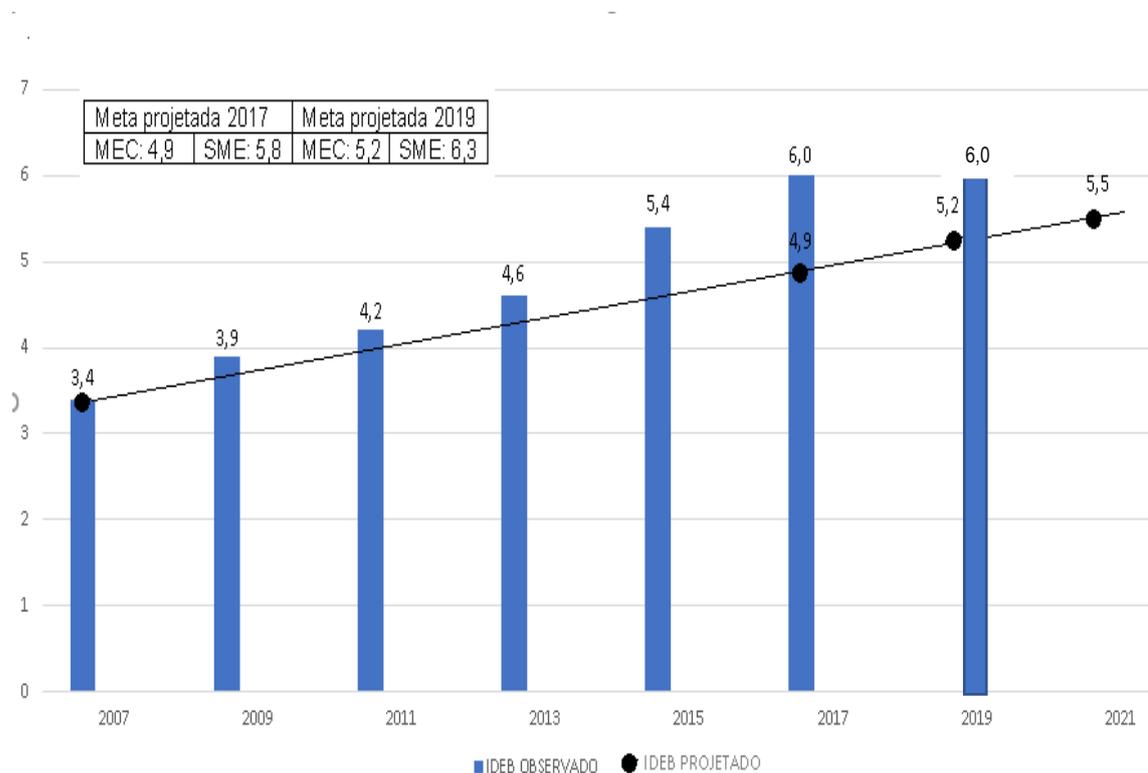
A desinformação quanto aos mesmos pode se derivar de uma vontade dos alunos, e também dos professores, de se manter distantes do espaço fora da carga horária normal. Além de uma restrição à função da escola como aula e sala de aula, como se via a instituição antigamente (antes da ideia de instaurar algum tipo de gestão de inspiração democrática), o que dificulta qualquer tipo de iniciativa que vise expandir esse modo de ver a escola. A positividade geral das respostas se traduz também na

maioria das respostas dadas às quatro perguntas consideradas mais subjetivas. Sendo que, no final, na décima questão, toda a coerência positiva para a qual rumavam os resultados da pesquisa terminam entrando numa espécie de colapso. “Há muitos problemas, desafios e alternativas de soluções. Cite-as.” A questão se dá de forma afirmativa em vez de em forma de pergunta para que os entrevistados não busquem nenhum tipo de escape.

Todos os problemas em potencial que apareciam bem pouco esboçados nas demais questões, e que acabam ganhando tons mais preocupantes nas questões oito e nove, acabam aflorando. O que não significa, como já dito, que a busca por uma gestão democrática seja uma cilada ou uma perda de tempo. Pelo contrário, a possibilidade de expressão desse tipo de problema é mesmo positiva para a construção de uma gestão efetivamente democrática. Que foi o que se pretendeu estudar aqui.

4.4 Comprovações estatísticas de resultado ligadas ao trabalho na gestão de resultados

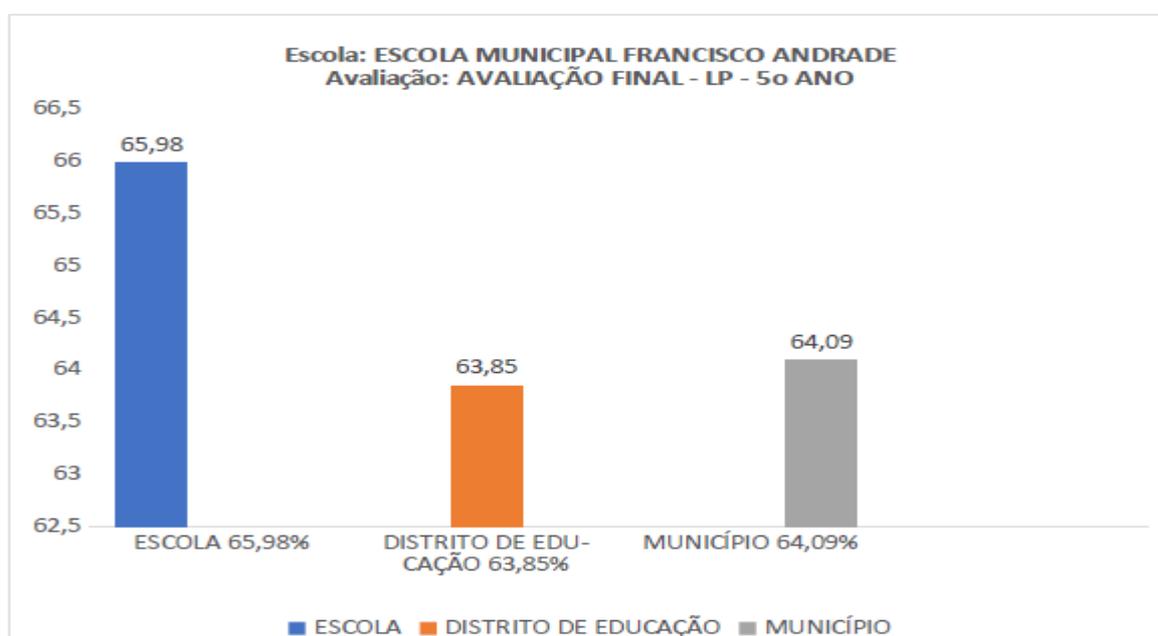
Gráfico 11 - IDEB – Fortaleza (anos iniciais)



Fonte: SAEB 2019

Os dados e levantamentos quanto à educação nos níveis municipal e estadual têm se mostrado positivos e promissores nos últimos anos. Mais de uma vez as metas traçadas e projetadas foram superadas pelas ações reais. O que, naturalmente, não significa que não haja ainda muito o que fazer: o déficit de que se precisa dar conta trata de uma carência de décadas, ou mesmo de séculos, se se atentar para as raízes históricas da carência educacional no Brasil. Ainda assim, trata-se de números bastante positivos, sobretudo quando se analisa a realidade mais especificamente local, no que tange a carências e problemas estruturais já antigos.

Gráfico 12: Relatório comparativo % de acertos escola/de/município



Fonte: SME.

De uma maneira geral a escola acompanhada neste estudo de caso tem demonstrado um desempenho que em muitas ocasiões, de um modo geral, chegam mesmo a superar a média do município e da regional. A Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão se destaca sobretudo no âmbito de sua comunidade, ou seja, quando se compara os resultados do seu desempenho com o desempenho das outras escolas da mesma Regional, o que leva mais especificamente, no exemplo de estudo de caso, porque a comparação se dá no mesmo terreno, ou seja, as outras escolas ao redor devem lidar basicamente com a mesma problemática diária com a qual lida a escola em questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em trabalho de pesquisa anterior, de caráter também quantitativo/qualitativo, fez-se um estudo de caso para se tentar delimitar o perfil específico da gestão e do gestor da Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão, pautando-se o trabalho nos conceitos de gestão escolar democrática que circulam no Brasil nas últimas décadas. Agora, um novo estudo de caso na mesma instituição escolar pretendeu analisar a questão de um ponto de vista um pouco mais profundo: não a partir de um determinado conceito para averiguar se nele se encaixavam a gestão e o gestor, mas a partir de uma realidade conflitante para a qual os conceitos talvez não tivessem respostas prontas, ou pelo menos não respostas completas.

Uma rigorosa revisão da literatura (que passou por um breve questionamento até do próprio conceito de democracia) fez com que se percebessem os profundos conflitos que circulavam ao redor do tema, mostrando que o mesmo não era consensual, e que desencadeava uma autêntica disputa acadêmica que dizia respeito a qual o melhor método para se cumprir o projeto de uma escola de gestão democrática na rede pública de ensino nas periferias brasileiras, da qual a escola citada permanece como exemplo clássico tanto no que diz respeito a problemas quanto a soluções.

Apesar de se tratar de uma amostra pequena, a conseguida com o recebimento dos cinquenta questionários respondidos, muito graças à insistência do pesquisador, dentro de um universo maior, crê-se que o mesmo dá conta da realidade específica da escola em questão e mesmo de muitas outras escolas, pelo menos dentro da rede pública de ensino do município de Fortaleza. O fato é que, de um modo ou de outro, a carência material faz com que se tenha ainda uma má percepção da escola, pois a mesma redundava em vários defeitos de ordem estrutural, como é constantemente percebido pelos pais ou responsáveis e pelos funcionários.

A indisciplina interna e a violência interna parecem os mecanismos de uma mesma lógica social desencantada dentro da qual a escola parece impotente para exercer de forma efetiva qualquer tipo de transformação mais profunda ou mais ampla. A evasão dos alunos e o absentéismo dos professores, além da indiferença de muitos pais, apesar de serem fenômenos relativamente controlados pelas iniciativas das gestões mais recentes, ainda são um fator constantemente apontado como problema da escola, que pretende resolver essas questões através de um vínculo mais estreito

com a comunidade. Sendo que o mesmo ainda parece dificultado, num contexto em que a escolaridade dos funcionários é baixa, o que se mostra contraditório dentro de uma instituição escolar que, democraticamente, deve promover a expansão do conhecimento e da cultura, e basicamente o acesso à educação; dificultado num contexto em que também a escolaridade dos pais e responsáveis pelos alunos muitas vezes é incompleta ou precária, o que pode fazer com que os mesmos não consigam compreender em profundidade o papel da escola.

E ainda assim os resultados da pesquisa, as opiniões dos entrevistados, são predominantemente positivos. Mesmo nos casos em que parecem despontar índices negativos, em geral, se tratam de críticas que visam encontrar um determinado problema para que se encontre também a solução. Um curioso otimismo que pôde ser observado em todos os setores apesar mesmo dos problemas elencados.

Em que pese, porém, que ainda há alguns pontos negativos pontuais e sintomáticos que não podem ser ignorados e que devem ser compreendidos na sua especificidade. Vários deles dizem respeito a uma má interpretação do conceito de democracia, ou do fato de a mesma não estar perfeitamente estabelecida no Brasil, mesmo décadas depois da abertura democrática: em geral se espera que problemas relacionados a uma gestão estatal – como é o caso da escola pública – sejam sempre resolvidos a partir de decisões governamentais. Sendo que o público da escola (pais, professores, alunos e funcionários) chega mesmo a esquecer que a própria reivindicação é um papel a ser cumprido, e que sem isso não há democracia propriamente dita.

Outro ponto, diz respeito a certa indiferença de alunos, e até mesmo de professores, quanto ao espaço escolar, o que os leva a ignorar boa parte do funcionamento da própria escola e dos serviços que a mesma oferece além da aula clássica. O que parece vir de uma sensação da escola como espaço opressor do qual há a vontade de se afastar, evitando qualquer coisa que vá além da carga horária comum, sensação curiosamente comum a alunos e a alguns professores.

A conclusão chega a parecer uma forma de inconclusão. Mas, pelo que foi descrito, já se percebe, senão um fim, pelo menos um princípio. Não se esqueça de que se trata da descrição da tentativa de implantação de uma gestão democrática numa escola, e numa escola inserida num contexto social complicado, mas da qual a maioria não desiste. Verdadeiramente um veredito final, uma conclusão fechada não seria viável num processo como esse. Pois em todos os processos democráticos, por

mais que haja problemas, há sempre a possibilidade de uma abertura. Parta-se do princípio de que, apesar de esse estudo ter começado com parâmetros gerais que pretendem dar conta de uma problemática comum ao ensino público de boa parte da nação, o que se buscou como solução e conclusão teórica se concentra no microcosmos de uma instituição escolar específica, dentro da realidade também específica de uma cidade, com os quais o próprio pesquisador lida de perto há anos.

O fato é que a escola tem uma série de projetos que fomentam a participação da escola diante da comunidade, dentre os quais “A Escola é a Maior Limpeza” (uma conscientização que começava com problemas da escola no que diz respeito à higienização e ao descarte do lixo, conscientização a qual acabou expandida para a comunidade), de 2017, com ênfase em 2018 e queda em 2019, que em muito colaborava para a participação das famílias no âmbito escolar, um dos maiores desafios que uma escola de periferia enfrenta para a implantação de um modelo democrático de gestão escolar.

Além do “Aluno Colaborador”, também de 2017, com ênfase em 2018, e visava que os alunos tivessem uma maior participação na gestão da escola, mesmo a partir de iniciativas simples e simples tomadas de atitude, como a organização do espaço, a solução de problemas e o gerenciamento do lazer dentro da escola, ou seja, um modo de fazer com que os alunos se sentissem agregados e responsáveis pela instituição a partir de sua maior participação quanto ao meio escolar.

Em terceiro lugar, como exemplo, pode se citar o Programa de Música que teve auxílio do PIBID, iniciou-se em 2017 e permanece ativo, ou seja, o apoio de graduandos da UECE, para descobrir novos talentos musicais, o que aumentava o interesse dos alunos pela escola e fazia com que a própria escola aumentasse o seu alcance e espectro. A integração da escola com a comunidade e da comunidade com a escola, bem como a integração interna da escola, é bem contemplada por projetos como este, com o detalhe problemático de que, com o passar do tempo, o alcance e a penetração desse e de outros projetos acabou decrescendo, quando não foram mesmo semiabandonados. Os projetos citados são apenas alguns exemplos de uma gama mais extensa.

A questão é, em vários momentos, a falta de perenidade dos projetos, mesmo nos casos em que os mesmos se mostram eficazes. Os três exemplos apontados, como modo de integração dos alunos com a escola e da escola com a comunidade, se mostraram e de certo modo ainda tem se mostrado eficientes na função e no intuito

de manterem os alunos mais próximos da escola e de tentar integrar a escola à sociedade (por enquanto ainda não se pode dizer ao certo da possibilidade de esses mesmos projetos vingarem). Faz-se necessário que os mesmos sejam institucionalizados de modo a se tornarem referências permanentes da escola. A escola tem efetivamente trabalhado com o auxílio de outras instituições – como universidades públicas e as iniciativas do próprio governo do Estado – e essas iniciativas demonstram resultado, o que se pode perceber com a presença do alunado em sala de aula e com os resultados numéricos.

O desafio permanente é trazer sempre novas iniciativas para que os resultados continuem positivos, e fazer com que as iniciativas bem-sucedidas criem raízes, permaneçam e se desenvolvam ainda mais.

RECOMENDAÇÕES

- Está sempre fazendo elo entre os diversos segmentos da escola e promover decisões coletivas.
- Manter uma gestão sem máscaras visando recursos e questão pedagógica para desenvolver uma melhor qualidade no ensino.
- A liderança (gestor) deve continuar usando o diálogo para resolver conflitos, além de buscar parceiros para desenvolver projetos na área da comunidade local.
- Continuar estabelecendo diálogo constante com sua clientela, vendo as ações que devem se promover em acordo com os segmentos da escola.
- Estimular formação para os docentes e profissionais da escola.
- Permanecer trabalhando na performar-se de gestão democrática gerenciada pela Constituição Federal e a LDB 9394/96.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia na Escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (org.). **O estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BEISIEGEL, Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores MEC.
- BITTAR, M., BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. In: **Acta Scientiarum**. Education. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec. 2012.
- BOBBIO, Norberto. **Il futuro della democrazia**. Turim: Einaudi, 2005.
- BOITO JR. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. **Crítica Marxista**, n. 42, maio 2016. p. 155-163.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo, Saraiva, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n 9. 394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- CARLOTTO, M. S. **A síndrome de burnout e o trabalho docente**. Psicologia em Estudo, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed., São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Administração**: Teoria, Processo e Prática, São Paulo, Makron/Pioneira, 2000.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- CLARK, J. U., NASCIMENTO, M. N. M., SILVA, R. A. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984). In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 124-139, ago. 2006.
- DAVIS, C.; GROSBaum, M. W. Sucesso de todos, compromisso da Escola. In: VIEIRA, S. L. (org.) **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-111.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed., Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 4. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997, p. 36.

GIANCATERINO, Roberto. **Supervisão escolar e gestão democrática**: um elo para o sucesso escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

GRÁCIO, M. C. C.; GARRUTTI, E. A. Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino e de livros didáticos. **Rev. Mat. Estat.**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 107-126, 2005.

GUTMAN, A. "Democracy, philosophy, and justification." *In*: KOGGEL, C. M. **Moral issues in a global perspective**. v. 1, Moral and political theory. 2. ed., Toronto: Boa dview, 2006. pp. 178-183.

HALLAK, J. Gestionar Las escuelas com más eficiencia y equidade. **Carta informativa Del IIPE**, v. 10, n. 2, p. 17-20, abr.-jun., 1992.

IBIAPINA, I. L. de M. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 389 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

JULIATTO, Clemente Ivo. **Parceiros Educadores**: estudantes, professores, colaboradores e dirigentes. Curitiba: Champagnat, 2007.

KWASNICKA, Eunice Lacava. **Introdução à administração**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 1995.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Série Cadernos de Gestão)

MIZUKAMI, Maria da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Trad. Paulo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores MEC.

MUÑOZ, M. M. “La democracia in Bobbio: una visione ‘panoramica’” *In*: SAPORILLI, Michele. (Org.) **Norberto Bobbio**: rigore intellettuale e impegno civile. Turim: Giappichelli, 2016, pp. 79-96.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores MEC.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015. (1 reimpresso em 2016).

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed., São Paulo: Ática, 2002.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2016. p. 17.

PENIN, Sônia T. S; VIEIRA, Sofia. L. Refletindo sobre a função social da escola. *In*: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola – desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13 a 43.

POPPER, Karl. R. **A Sociedade Aberta e seus Inimigos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *In*: **Paideia. FFCLRP – USP**, Ribeirão Preto, 4, fev./jul., 1993. p. 15-30.

SAMPAIO, B., GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Eco. aplic.**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 45-68, jan./mar. 2009.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *In*: **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 147-167, 2008.

SOUZA, A. N., LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011.

SOUZA, J. V.; CORREIA J. Projeto pedagógico – a autonomia construída no cotidiano. *In*: VIEIRA, S. L. (org.) **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 47-75.

STEWART, Thomas. **Capital Intelectual – A Nova Vantagem Competitiva das Empresas**. Editora Campus. 10. ed., 1998, p. 237.

URBINATI, N. “O que torna a representação democrática?” *In*: **Lua Nova**, São Paulo, v. 67, p. 191-228, 2006.

VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental**. São Paulo: Cortez, MEC, 1993, p.15.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Plano de ensino aprendizagem e processo educativo. São Paulo: Libertad, 1995. p. 98.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed., Campinas: Papirus, 2001, p. 12.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 25., n. 45. p. 37-70. 2003.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Trad. José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores MEC.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Trad. Marcos Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores MEC.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Diretor, coordenador, secretária, orientador, professores, funcionários, alunos e pais)

ENTREVISTADO

01 - IDENTIFICAÇÃO

Sexo: _____

Idade: _____

Vínculo com a escola: _____

Tempo de serviço: _____

Nível escolar: _____

02 - A escola Francisco Teófilo Girão atua como uma gestão democrática participativa?

03 - Em sua opinião o que entende por Gestão democrática participativa?

04- Você considera a gestão transparente em sua escola?

05 - O gestor da escola Teófilo Girão tem exercido seu papel de forma competente nas atribuições que lhe são delegadas?

06 - Em sua percepção a forma como o gestor atua tem agradado a comunidade escolar e contribuído para uma gestão de efetiva participação?

07 - A gestão da escola dá ênfase aos resultados qualitativos ou quantitativos nas aprendizagens dos alunos? Justifique.

08 - A escola na tomada de decisões tem usado sua autonomia de acordo como o PPP determina? Justifique.

09 - A escola Teófilo Girão adota algum programa de gestão escolar orientado pela SME/Distrito de educação de Fortaleza? Qual?

10 - Há muitos problemas, desafios e alternativas de soluções. Cite-as.

APÊNDICE B - PROGRAMA E PROJETOS

Nome: ACOLHIDA LITERÁRIA
Público Atendido: Crianças do Infantil ao 2º ano junto com seus Responsáveis
Quantitativo de alunos atendidos: 259
Horário de Funcionamento: de 7h as 8h/ de 13h as 14h (uma vez por bimestre)
Responsável pela execução: Coordenação e Professores

Nome: DIA D DA LEITURA
Público Atendido: Alunos do Infantil ao 5º ano
Quantitativo de alunos atendidos: 696
Horário de Funcionamento: Manhã/ tarde (maio)
Responsável pela execução: Núcleo Gestor e professores (Infantil ao 5º ano)

Nome: SEMANA LITERÁRIA
Público Atendido: Alunos do Infantil ao 5º ano
Quantitativo de alunos atendidos: 696
Horário de Funcionamento: Manhã/Tarde (setembro)
Responsável pela execução: Núcleo Gestor e Professores (infantil ao 5º ano)

Nome: CONCURSO LITERÁRIO
Público Atendido: Alunos do 1º ao 5º ano
Quantitativo de Alunos atendidos: 616
Horário de Funcionamento: Manhã/ Tarde (outubro)
Responsável pela execução: Coordenação e Professores

Nome: VIVENDO VALORES NA ESCOLA
Público Atendido: Alunos do Infantil ao 7º ano
Quantitativo de alunos atendidos: 1032
Horário de Funcionamento: Manhã/Tarde (o ano todo)
Responsável pela execução: Núcleo Gestor e Professores

Nome: ARCA LITERÁRIA:
Público Atendido: Alunos do 3º ao 5º ano
Quantitativo de alunos atendidos 437
Horário de Funcionamento: Manhã / Tarde (Semanal)
Responsável pela execução: Professores

Nome: CIRANDA DE LEITURA
Público Atendido: Alunos do 1º ao 5º ano
Quantitativo de alunos atendidos: 616
Horário de Funcionamento: Manhã/ Tarde
Responsável pela execução: Professores

Nome: CAFÉ LITERÁRIO
Público Atendido: Professores da escola
Quantitativo de professores atendidos: 38 professores
Horário de Funcionamento: semestral: 17/5 e 15/12/17
Responsável pela execução: Grupo Gestor e professores

Nome: MOSTRA LITERÁRIO
Público Atendido: Alunos do Infantil ao 5º ano
Quantitativa de alunos atendidos: 696
Horário de Funcionamento: Manhã/ tarde
Responsável pela execução: Núcleo Gestor e professores

Nome: PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) Música
Público Atendido: alunos matriculados
Quantitativo de alunos atendidos: 80
Horário de Funcionamento: Algumas aulas de Arte/Literatura (terça-feira, 7h. 55min e 9h10min; quinta-feira, 7h. 55min, 13h55min e 16h05min) e às 11 horas de segunda à quinta-feira funcionam as oficinas de coral e violão, flauta, banda.
Responsável pela execução: A coordenadora Suzani Wanderley supervisiona o projeto da UECE. Depois Sandra.

Nome: PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO
Público Atendido: Alunos do 1º ao 7º ano
Quantitativo de alunos atendidos: 298
Horário de Funcionamento: Manhã/ Tarde
Responsável pela execução: Elizangela

Nome: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS
Público Atendido: Alunos de 6º e 7º ano
Quantitativo de alunos atendidos: 12
Horário de funcionamento: Manhã/ Tarde
Responsável pela execução: Chagas

Nome: FEIRA DE CIÊNCIAS
Público Atendido: Sextos e sétimos anos
Quantitativos de Alunos atendidos: 320
Horário de funcionamento: 11/09/17 (turno manhã), 14/09/17 (turno da tarde)
Responsável pela execução: Suzani /Sandra

CONSCIÊNCIA NEGRA
Público Atendido: sextos e sétimos anos
Quantitativo de alunos atendidos: 320
Horário de funcionamento: 20 a 24/11/17, turnos Manhã/Tarde
Responsável pela execução: Professor Rogério

Nome: ALUNO COLABORADOR
Público Atendido: sextos e sétimos anos
Quantitativo de alunos atendidos: 320
Horário de Funcionamento: sextos A: segundas-feiras, sextos B: terças-feiras, sextos C: quartas-feiras; sétimos A: quintas-feiras, sétimos B: sextas-feiras; cada turma no seu turno.
Responsável pela execução: coordenadora Suzani Wanderley / Sandra

Nome: EU SEI DECLAMAR
Público Atendido: sextos e sétimos anos
Quantitativos de alunos atendidos: 320
Horário de Funcionamento: Manhã e tarde, os quatros bimestres do ano
Responsável pela execução: Coordenadora Suzani /Sandra e professores de Língua Portuguesa

Nome: QUESTÃO DESAFIO
Público Atendido: sextos e sétimo anos
Quantitativos de alunos atendidos: 320
Horário de Funcionamento: bimestral
Responsável pela execução: Suzani / Sandra, Professores de Matemática e Língua portuguesa

Nome: MINHA ESCOLA É A MAIOR LIMPEZA
Público Atendido: Todos os alunos da escola
Quantitativo de alunos atendidos: 1.032
Horário de Funcionamento: Turnos manhã e tarde, durante o decorrer do ano
Responsável pela execução: Diretor Chagas

Nome: EU QUERO LER
Público Atendido: Alunos do 3º ao 7º ano
Quantitativos de alunos atendidos: 757
Horário de Funcionamento: recreios da manhã e tarde
Responsável pela execução: Coordenadora Suzani /Sandra

Nome: MONITORIA DE MATEMÁTICA
Público Atendido: sextos e sétimos anos
Quantitativos de alunos atendidos: 320
Horário de Funcionamento: sextos A: segundas-feiras, sextos B: terças-feiras, sextos C: quartas-feiras; sétimos A: quintas-feiras, sétimos B: sextas-feiras. Os alunos viram no horário inverso ao que estudam: 9h30min e 15h30min.
Responsável pela execução: Coordenadora Suzani / Sandra

Nome: MONITORIA DE PORTUGUÊS
Público Atendido: sextos e sétimos anos
Quantitativos de alunos atendidos: 320
Horário de Funcionamento: Momentos disponíveis (falta, atraso de professor, intervalo, depois da aula ou antes)
Responsável pela execução: Coordenadora Sandra

Nome: AUDIÊNCIAS LEITORAS
Público Atendido: Alunos do 2º ano
Quantitativo de alunos atendidos: 36
Horário de Funcionamento: Quarta-feira (Manhã) e quinta-feira (Tarde)
Responsável pela execução: 2 professoras readaptadas e 6 professoras do PPA

Nome: Apoio à OBMEP
Público Atendido: alunos que se destacam em matemática e passaram para a segunda fase
Quantitativo de alunos Atendidos: 20
Horário de Funcionamento: Manhã,9h30min: 18/08,22/08,31/08,05/09,14/09, Tarde: 16/08 e 22/08 (15h30min),29/08 (13hs),06/09 e 12/09 (15h30min)
Responsável pela execução: Professores José Araújo

FONTE: A escola (2019)

Observe-se acima os registros dos programas e projetos desenvolvidos pela gestão da escola em compartilhamento com seus segmentos que vivenciaram as realizações e comprometimento com o crescimento da unidade escolar.

Acrescenta-se que a escola também mobiliza os educandos para participarem dos projetos nacionais OBMEP, OBRL e CANGURU onde os alunos foram premiados com seis medalhas, e Torre de ONOY projeto que funciona na escola com dois prêmios de participação organizado pelo professor José Araújo.

A escola também participa da Campanha “Leitura para a vida, com a vida – Todos por uma escola leitora.” É um portfólio uma ferramenta pedagógica que possibilita o registro de cada escola das ações leitoras prevista no plano de ação. É vivo e está sempre em construção, de natureza reflexiva, mostrando a concepção de ensino e aprendizagem destacando fotografias investigativa de todas as etapas vivenciadas pela escola mediante o desenvolvimento das ações leitoras em 2019.

ANEXO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

ESCOLA FRANCISCO ANDRADE TEÓFILO GIRÃO – S. E. R. 6

A escola está localizada na rua Unidos Venceremos 2040, no Bairro Barroso II – Passaré. O horário de funcionamento é manhã e tarde, de 7;00 às 17;00. Possui 25 salas de aula, com turmas da educação infantil, fundamental I com turmas de 1º ao 5º ano, fundamental II, 2 turmas do sexto ano A e B, 3 turmas do sétimo ano A, B, C, no horário da manhã sendo o inverso a tarde, 12 turmas do Novo Mais Educação/ PDDE com 286 alunos, 26 educandos do N/E. Dados colhido as 10:26:50 do dia 25/09/2019. Possui quadra de esporte, parquinho, biblioteca, secretaria, sala dos professores, sala da direção, sala da coordenação, pátio, cantina, almoxarifado, estacionamento externo e interno e área ampla para o recreio com funcionamento no horário manhã e tarde.

O quadro de profissionais consta com 63 profissionais entre os segmentos gestão, professores e funcionários. Com 1059 alunos inicialmente, depois 1076 e finalmente, 1097 em 2019 no período da pesquisa. Os alunos matriculados em complemento ao momento de permanência da pesquisa no ano letivo de 2020.