

**Concepções e ações da gestão escolar em relação
aos discentes (ou de como perder o foco da ação
pedagógica na escola)**

**School managers' conceptions and actions
regarding the students**

(or how to lose focus on pedagogical action at school)

**Concepciones y acciones de la gestión escolar
con relación a los estudiantes (o de cómo perder el
foco de la acción pedagógica en la escuela)**

Silvina Julia Fernández

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ - Brasil

Resumo

Este trabalho busca entender as concepções que diferentes equipes gestoras de escolas públicas municipais de Duque de Caxias (RJ) evidenciam com relação à finalidade do processo de escolarização, assim como algumas das ações decorrentes dessas percepções, em função de garantir o direito à aprendizagem a todos os estudantes. Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas às equipes gestoras de 13 escolas desse município, abordando as explicações situacionais desses gestores e os seus entendimentos sobre as possibilidades de atuação em meio à escassez de recursos e aos conflitos cotidianos. Destacamos que a perda do foco nas aprendizagens e nos processos didático-pedagógicos tem explicação, em parte, na existência de uma teoria pedagógica normativa, com escassa produção analítico-explicativa e praxiológica que possa concorrer para uma maior eficácia na ação pedagógica das equipes gestoras.

Palavras-chave: Gestão escolar, Direito à aprendizagem, Pedagogia, Ação pedagógica

Abstract

This paper aims to understand the conceptions that different management teams of municipal schools in Duque de Caxias (RJ) demonstrate regarding the purpose of the schooling process, as well as some of the actions resulting from these perceptions, in order to guarantee the right to learning for all students. In order to achieve this, we conducted semi-structured interviews with the management teams of 13 schools in this city, addressing the situational explanations of these managers and their understandings about their possibilities of acting amidst resources scarcity and daily conflicts. We emphasize that the loss of focus on learning and didactic-pedagogical processes are partly explained by the use of a normative pedagogical theory, with scarce analytical-explanatory and

praxeological productions that could contribute to greater effectiveness in the pedagogical action of management teams.

Keywords: School management, Right to learn, Pedagogy, Pedagogical action

Resumen

Este trabajo busca entender las concepciones que diferentes equipos de gestores de escuelas públicas municipales de Duque de Caxias (RJ) evidencian con relación a la finalidad del proceso de escolarización, así como algunas de las acciones derivadas de esas percepciones, en función de garantizar el derecho al aprendizaje a todos los estudiantes. Para ello, realizamos entrevistas semiestructuradas a los equipos de gestores de 13 escuelas de este municipio, abordando sus explicaciones situacionales y entendimientos sobre sus posibilidades de actuación frente a la escasez de recursos y a los conflictos cotidianos. Destacamos que la pérdida del foco en los aprendizajes y en los procesos didáctico y pedagógico se explica, en parte, por la existencia de una teoría pedagógica normativa, con escasa producción analítico-explicativa y praxiológica que podría colaborar para una mayor eficacia en la acción pedagógica de los equipos de gestores.

Palabras clave: Gestión escolar, Derecho al aprendizaje, Pedagogía, Acción pedagógica

1. Introdução

*Una flor, un amigo, una estrella, no son nada,
sí no pones en ellos una flor, un amigo, una
estrella.*

(PORCHIA, 1943)

No Brasil, ao longo do século XX, presenciamos a árdua luta de diversos setores sociais por garantir o direito à educação para toda a população sem discriminações. Direito que ficou assegurado por lei, na Constituição Federal de 1988, e que foi, em parte, garantido com a quase universalização do acesso ao ensino fundamental nas últimas décadas desse século. Assim, por exemplo, se a taxa de escolarização da população entre 7 e 14 anos, em 1960, era de apenas 63,43%, no ano de 2000, subiu para 94,9%, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme aponta Rocha (2014), mostrando os esforços do período democrático por ampliar a cobertura do sistema. Esforços que se materializaram em ações concretas, buscando dar suporte a essa ampliação, como podem ser o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundef) e, posteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (Fundeb); a ampliação da obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos a partir de 2013; os diversos programas de assistência técnica e financeira do Governo Federal aos diversos entes federativos através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), entre outros.

Essa ampliação é importante dado que, através da escolarização, os sujeitos sociais são introduzidos, “iniciados” no mundo público e na herança social e cultural, para que dela possam apropriar-se e também participar, como destaca Silva (2019),

É no âmbito institucional da escola que a formação escolar se caracteriza pela tarefa de iniciar crianças e jovens em certas tradições de conhecimento e formas de vida comuns. [...] A educação como “iniciação” compreende as várias nuances de uma prática educacional escolar, desde a transmissão de conhecimentos e a reflexão direcionada sobre eles até a experimentação de formas de vida e convivência possíveis apenas numa instituição responsável por uma formação pública. (p. 239)

Naquele período de reabertura democrática, como expressão correlata do direito à educação, definiu-se também o debate pela democratização dos processos administrativos escolares, ou seja, a democratização do *governo* do sistema educacional e das escolas. Nesse sentido, assumimos os processos administrativos como instâncias do próprio governo, cruciais para a implementação das políticas públicas, dado que

Em latim *ministrare*, termo que deu lugar a administrar, deve ser entendido como cuidar, reger, providenciar o necessário, aplicar, fornecer. Todos esses sentidos fazem com que o termo administrar esteja estreita e indissociavelmente vinculado a governar, quer dizer, a conduzir uma pluralidade de pessoas. Com efeito, toda condução requer um aparato que se encarregue de processar a informação e os conteúdos das decisões e de transformá-los em ações concretas, como providenciar ou fornecer o necessário. Quer dizer que toda condução requer uma administração. De acordo com o tipo de governo de que se trate, os princípios e crenças em que se sustente, o aparato administrativo terá distintas características, e os requisitos para fazer parte dele também serão diferentes. Donde se pode organizar a administração de um país ou de uma instituição de muitas maneiras, porém, não se pode deixar de lado essa dimensão da tarefa de condução [...] Administrar é prever as ações que fazem possível a governabilidade da instituição ou, o que é o mesmo, o que permite que a instituição transite pelos caminhos que temos traçado. (FRIGERIO; POGGI; TIRAMONTI, 1992, p. 239, tradução livre)

Da mesma forma, podemos dizer que a capacidade de governo depende diretamente da sua capacidade administrativa. Isso porque

A *Capacidade de Governo* é uma capacidade de condução ou direção e refere-se ao acervo de técnicas, métodos, destrezas e habilidades de um ator e sua equipe de governo para conduzir o processo social rumo a objetivos declarados, dados a governabilidade do sistema e o conteúdo programático do projeto de governo. O domínio de técnicas potentes de planejamento é uma das variáveis mais importantes para determinação da capacidade de uma equipe de governo. Quando falamos de teorias, técnicas e métodos de planejamento, nos referimos, por conseguinte, a alterar ou melhorar a capacidade de governo. A capacidade de governo se expressa em capacidade de *direção*, de gerência e de administração e controle. (MATUS, 1989, p. 35)

Com esse entendimento, então, podemos dizer que as mudanças nos processos e procedimentos administrativos implicam em mudanças nas formas de governo. Buscando essas mudanças, portanto, naquela época, promoveu-se a participação da população na elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas do setor, através de instâncias colegiadas e do planejamento participativo. Por outro lado, foram destacadas as qualidades educativas do próprio processo de participação na administração escolar, ou seja, a ideia de que, se estamos formando cidadãos, porque se supõe que estamos em uma democracia, como formá-los, se não for, de alguma forma, vivenciando na escola uma experiência democrática e participativa que lhes permita poder atuar também em outras instâncias sociais? Assim, esse debate se consagrou na Constituição de 1988 e afetou a legislação educacional posterior, instituindo a gestão democrática como princípio da educação pública brasileira.

Entretanto, constatamos também um outro movimento nessa linha, atualmente vinculado à questão da qualidade da educação. Assim, como contextualização, podemos citar dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar do IBGE, que apontavam que, em 2009, apenas 63,4% dos jovens concluíam o Ensino Fundamental (ROCHA, 2014), o que significa que o direito à educação pode ser parcialmente assegurado no acesso, porém, não há garantia de conclusão e, quando há, tampouco temos garantia de conclusão com uma aprendizagem de qualidade por parte da população que ingressou no sistema. Isso porque

[...] neste momento, a contradição ou desafio mais importante já não é “garantir acesso, permanência e sucesso – entendido como conclusão – do ensino fundamental”, como se defendia há pouco mais de duas décadas. [...] a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores

mais excluídos. Só que não são excluídos da mesma maneira que no passado! O ponto é que, se não se enfatizar a positividade que a universalização do ensino fundamental representa, não conseguiremos compreender porque os desafios passam a ser outros. (OLIVEIRA, 2009, p. 682)

Dessa constatação e seu decorrente debate, incluído pela Lei nº 13.632, de 2018, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9694/96, no seu Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, expressa, no parágrafo XIII, a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. Em outras palavras, tornou-se necessário afirmar expressamente que o **direito à educação** implica no **direito à aprendizagem**...

Entretanto, como assegurar que todos, sem distinção, não apenas tenham acesso à escola, mas que nela possam aprender? No contexto de desigualdades e escassez atual, o que acontece no cotidiano escolar com relação à distribuição e garantia desse direito? É possível distribuí-lo a todos por igual? Como a gestão escolar percebe essa problemática e age nesse sentido?

Procurando responder a essas questões, neste trabalho, buscamos entender as concepções que diferentes equipes gestoras de escolas públicas municipais de Duque de Caxias (RJ) evidenciam com relação à finalidade e às condições do processo de escolarização dos discentes, assim como algumas das ações decorrentes dessas percepções, em função de garantir a aprendizagem a todos os estudantes.

Para isso, abordaremos os dados levantados durante a realização de entrevistas semiestruturadas, às equipes gestoras de treze escolas, concentradas, em grande parte, no primeiro distrito do município de Duque de Caxias, com algumas poucas escolas participantes do segundo distrito.

A opção por essas escolas foi realizada seguindo a seleção elaborada para uma pesquisa anterior, que incluía não só Duque de Caxias, mas também a cidade do Rio de Janeiro. Realizada em 2012, tinha sido elaborado um plano amostral baseado em diversos critérios: localização, tipos de escola (1º segmento e 2º segmento), se tem alto ou baixo desempenho na Prova Brasil, e, no caso do Rio de Janeiro, se receberam ou não o prêmio anual de desempenho. “Para categorizar as escolas em alto e baixo desempenho, dividimos as notas padronizadas da Prova Brasil de 2009 em tercís. Foram, então, escolhidas aleatoriamente escolas integrantes do primeiro e do último tercil”. (CERDEIRA;

ALMEIDA; COSTA, 2014, p. 210). “Não selecionamos escolas do segundo tercil, como forma de forçar uma possível distinção em resultados associados ao desempenho médio da escola” (CERDEIRA, 2015, p. 121-122).

Aquela pesquisa procurava mapear o grau de apropriação e conhecimento dos sistemas de informação e de avaliação para o planejamento educacional, por parte de gestores e professores das escolas selecionadas, através da realização de grupos focais. Contudo, no nosso entendimento, aquela pesquisa não conseguiu avançar sobre as questões vinculadas ao planejamento escolar. Por isso, decidimos visitar essas mesmas escolas e nos aprofundar nessas questões, focalizando nas concepções e ações das equipes gestoras com relação ao planejamento escolar.

Na pesquisa atual¹, das quinze escolas caxienses que tinham participado da anterior, não foi possível visitar e entrevistar apenas uma, por solicitação da Secretaria Municipal de Educação (SME). Ainda houve uma outra escola visitada, mas a equipe se negou a participar. As entrevistas, iniciadas em dezembro de 2014 e finalizadas no início de 2016, foram realizadas durante as visitas às escolas, com as equipes gestoras, com a preponderante participação das orientadoras pedagógicas e educacionais e, eventualmente, com a presença dos diretores e diretores-adjuntos das escolas selecionadas. Em apenas três, as entrevistas foram realizadas com uma só representante da equipe de gestão.

Dentro do nosso roteiro de questões, várias indagavam sobre a percepção dos gestores sobre os discentes, as possibilidades de atuação e propostas pedagógicas da escola, entre outras relevantes para este artigo e que trazemos para análise a seguir.

2. Entre a escassez e os conflitos, é possível focalizar na aprendizagem?

Eu acho que o grande problema [...] da Educação é quando se disse: “todo mundo na escola!”, não se preparou a escola pra todo mundo. Entendeu?

(Gestora – Escola 1)

¹ Projeto de pesquisa: Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar. Coordenação: Silvina J. Fernández, UFRJ, 2014-2018.

Para iniciarmos a análise, cabe incluir previamente a consideração desses gestores escolares como “burocratas de nível de rua” (LIPSKY, 1980), ou seja, aqueles que estão na “linha de frente” do serviço público, interagindo diretamente com os cidadãos e que, em função disso, dispõem de certa margem de discricionariedade para tomar decisões e agir. Essa concepção nos ajuda a entender a liberdade relativa que esses sujeitos têm para definir o tipo, a quantidade e a qualidade dos benefícios ou sanções a serem distribuídos entre os cidadãos. Eles representam a concretização do Estado para os cidadãos, dado que deles depende a execução das políticas públicas.

Nesse sentido, a interpretação que eles realizem sobre as finalidades, explícitas ou não, das políticas que eles devem operacionalizar influencia nessas definições. Qual é a finalidade da escola? O que se espera que eu faça em função das finalidades da política pública educacional através da escola? Talvez, algumas interpretações sobre a finalidade dessa instituição colaboram com o deslocamento do que deveria ser o foco da escola para outros objetivos, como evidencia a fala de uma das gestoras da Escola 1:

A primeira é nas políticas públicas... que a escola sai do assistencial e passa pra assistencialismo, né? Então, o menino tem que tá aqui 200 dias letivos pra comer, o menino tem que tá aqui 200 dias letivos pra vestir. Aí, lá no último, o menino tem que tá aqui 200 dias letivos pra aprender. Então, quando a gente desloca esse foco, né? do... do... que é realmente a responsabilização das instituição escola, no sentido de formação desse menino, e dar a ela um leque amplo de atuação nessa formação, incluindo a formação familiar... que é aqui que ele se sente acolhido, porque aqui que ele se sente protegido, porque aqui que ele tem um limite. Eu fico preocupada, entendeu? (Gestora – Escola 1)

A suposta finalidade assistencial da política educacional se confunde, nesse relato, com as precárias condições socioeconômicas da população que hoje atende, atribuindo à própria política um suposto fim que não lhe permitiria assumir, para a sua ação cotidiana, o foco educacional que ela efetivamente expressa e que a gestora, como profissional *da educação*, deveria operacionalizar através de sua ação cotidiana.

Talvez esse suposto deslocamento das finalidades da política educacional para a assistencial se vincule ao fato de que, na visão, em geral, desses gestores, há uma sensação de que a escola não foi previamente preparada para receber uma população com essas características, que, contudo, no Brasil,

representa a maior parte da sua população. Na fala deles, assim como na epígrafe deste título e em reiterados depoimentos, falta infraestrutura adequada, falta suporte de outros profissionais (psicólogos, assistentes sociais, médicos...) e, inclusive, formação profissional específica para garantir esse atendimento.

Entretanto, nesse contexto de adversidade e escassez, o que mais parece incomodar é que, às vezes, “os usuários dos serviços públicos que chegam até eles são percebidos como não cooperativos, isto é, como pessoas que não colaboram com a tarefa que precisam realizar” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 206). Como destaca uma das gestoras da Escola 2:

A nossa, preocupação, com desinteresse, com apatia desse aluno, né? E de certa forma, acaba... porque é uma coisa em cadeia, né? É em cadeia que acaba também tendo o professor desmotivado, né? Aí o professor desmotivado com aluno desinteressado [...] sabe, então, eu acho que seria mexer um pouco com isso, sabe, com autoestima do professor também. Um pouco disso que a X. falou: A gente não vê perspectiva, sabe? São uns alunos sem perspectiva.... Isso, entristece, né? Preocupa a gente.

Na explicação dessa gestora, a falta de cooperação do estudante acaba produzindo um outro problema associado – a desmotivação dos professores –. Problema sobre o que deverá focar a sua atenção, em algum momento do seu escasso tempo de trabalho, já diminuído frente às extensas e intensas demandas cotidianas.

Nesse sentido, a extensão e a intensidade da demanda de ação frente à escassez de recursos para os gestores é tal, que, mesmo com toda a intenção de dedicar seu tempo a determinadas questões, muitos deles perdem capacidade de controle do tempo, segundo Matus (1987), um dos recursos mais escassos dentro dos recursos escassos... Conforme o autor, em termos de planejamento, a perda de controle do tempo implica na perda de governabilidade do sistema, dado que esse se evidencia na relação de variáveis que um ator controla e não controla no processo de governo. Em consequência, ressentem-se também o projeto de governo, como vemos na fala da gestora da Escola 3:

É assim muito...uma quantidade muito grande de problemas, né? Chego na escola e não consigo fazer nada do que planejei porque eu não posso. São coisas que eu não posso ignorar. A professora chega aqui “B., aconteceu isso, fulano brigou, xingou, roubou...” não dizendo roubou, mas “olha, sumiu isso aqui.” E aí, aquilo envolve. A gente não consegue ligar para celular. Quando tem telefone na escola, quando o telefone tá funcionando, ele não liga para celular. Os telefones que os pais têm registrado nas fichas são celulares. Então, a gente, assim, se quer que o trabalho caminhe, mesmo a gente até tendo convicção de que é errado...porque quando a gente vai dando esses jeitinhos, né? A gente acaba que acaba que o

sistema se acomoda. Mas a gente fica com a agonia de querer fazer e pega e liga do nosso telefone. Isso o tempo todo: do meu, da professora, da direção, e muitas vezes não consegue contato. A gente tem aqui um funcionário que é bem solícito. Então, em determinadas situações, a gente pede a ele que vá, né? Ou então, eu já fui também à casa de responsáveis. Peço alguém para ir comigo. Então, assim, pra gente tentar uma...uma situação gera tudo isso: chamar o responsável, conversar. Tem responsáveis, às vezes, que têm uma reação de indignação diante do que o outro fez, e dizem que vão fazer, que vão à delegacia. Tudo isso você vê e pronto. Acabou tudo, e você ficou envolvido naquela situação de conflito o tempo todo.

Nesse cotidiano altamente demandante, perante tanta escassez, talvez sejam essas estratégias de sobrevivência parte das razões que promovem a perda do foco de quem está na “linha de frente” do sistema educacional. Porém, sabemos que grande parte do sucesso do planejamento se encontra na forma com que explicamos situacionalmente os problemas que precisamos enfrentar, a partir do momento em que o planejamento opera uma mediação entre conhecimento e ação (MATUS, 1987). Em outras palavras, a forma e a perspectiva em que entendemos e explicamos teórica e empiricamente os problemas, os conceitos e os dados com que contamos a respeito deles influenciam diretamente a tomada das decisões e a escolha das ações que consideramos ou não viáveis na situação em que um ator se encontra.

Em função disso, cabe indagar sobre as contribuições que a teoria pedagógica está oferecendo a esses gestores, para analisar as situações concretas vivenciadas na escola pública brasileira atual. Entretanto,

[...] “parece haver uma concentração, no campo de pesquisa sobre política educacional e gestão escolar, de estudos e esforços sensivelmente mais atentos à ‘crítica’ (ideológica) às políticas educacionais vigentes ou ao estudo da gestão democrática em suas diferentes dimensões”, relegando diversas outras perspectivas e abordagens à penumbra [...] Determinados referenciais teóricos – oriundos de pensamento forjado nas ciências sociais – são frequentemente tomados como verdade cunhada para a explicação demasiadamente abstrata de múltiplos aspectos que dizem respeito à gestão de unidades escolares, isto é, determinados fatos e circunstâncias escolares não raro são tratados como elementos que se prestam apenas a corroborar teorias e categorias gerais de análise em que se acredita. (SILVA, 2019, p. 233)

Isso quando houve, ao menos, uma tentativa de se chegar ao chão da escola em busca de depoimentos e observações. Em muitos outros casos, há apenas uma análise conceitual, da qual derivam princípios muito gerais para a ação cotidiana – aspecto também destacado pelo autor.

Reconheço que, como destacam Franco, Libâneo e Pimenta (2007), a pedagogia, como ciência da e para a educação, deveria atender a três

dimensões: a analítico-explicativa, a praxiológica e a normativa. Entretanto, por muito tempo, o que vem prevalecendo no campo da gestão escolar é uma produção quase exclusivamente **normativa** – em alguns casos com escassas referências a estudos empíricos concretos –, que se realizou em um movimento de transposição de alguns conceitos, princípios e procedimentos da democracia representativa para o campo educacional, sem questionar a fundo os problemas que, por exemplo, o princípio da representatividade já apresentava em outros campos, como os nossos sistemas políticos, sindicatos etc. (FERNÁNDEZ, 2009). Ou seja, a produção crítica sendo **seletivamente** crítica... Não apenas pela falta de questionamentos ao próprio sistema representativo, mas pela ausência de um aprofundamento nas nuances que a transposição dos princípios e procedimentos dele trariam para um outro âmbito organizacional, como as escolas, que, em princípio, são organizações epistemologicamente hierárquicas e, em geral, no Brasil, encontram-se em contextos e condições de produção de grande adversidade.

Sabemos que a influência do discurso acadêmico-pedagógico no cotidiano escolar não se realiza de forma direta, como se fosse possível aplicar ou transportar as “teorias pedagógicas” às “práticas educacionais”. Entre os discursos acadêmicos pertencentes ao campo da pedagogia e os diferentes cotidianos escolares, surgem múltiplas e complexas mediações. Aliás, como diz Narodowsky (2001, p. 14): “não que a realidade não discursiva seja dependente do discurso, mas que, sem a pedagogia, torna-se difícil compreender a fundo as relações sociais da educação e a vida cotidiana da escola”.

Decorre disso, a importância de conhecermos as formas como os atores escolares se apropriam e interpretam essas produções, com seus imperativos abstratos e genéricos. Assim, os gestores da Escola 4 buscam explicar essa relação com a “teoria”, que, no entanto, não dá conta do dinamismo dos problemas cotidianos, nem colabora para compreender ou explicar os problemas da gestão escolar, buscando produzir uma outra, a partir de entendimentos consensuados entre eles:

G1: É muito choque ideológico. Muito choque. Você...porque assim você tem uma formação que...hoje, a escola precisa ser plural, né. Você precisa aplicar toda...toda essa comunidade, essa pluralidade. É cultura. “Ah, o funk?” “Ué, o funk tá aí.” Né? “Ah, macumbeiro...filho de macumbeiro.” Entendeu? Então, isso tudo vai entrando em choque. Vai dificultando um pouco. Então, é um problema.

G2: E hoje, eu acho que as teorias ajudam. Com certeza. Isso não tem nem o que a gente ficar aqui discutindo. Só que, hoje, a escola é tão dinâmica. Os problemas são...

G3: É verdade.

G2: Tão...fortes e são...

G1: Variados.

G2: Variáveis assim, né, que eu acho que a gente a cada dia... a gente vai construindo uma teoria, entende, pra poder resolver a escola hoje. Dentro desse saber que a gente tem, da experiência, e a gente vai...é isso que eu acho, assim... uma dificuldade dentro da escola: esse pensar.

[...]

G1: Isso. De reflexão.

G2: Exatamente. Esse espaço e os pares, né? Porque é como a G2 colocou antes: nós temos a formação e a gente vai construir. Então, assim, se a gente tivesse o mesmo grupo, a mesma construção... acredito que estaríamos um pouco... um pouco melhor, né. Por conta de tudo.

Frente a essa realidade de conceitos abstratos e normativos e a pressão das realidades concretas, em muitos casos, também é possível perceber um outro deslocamento nas formas de interpretação das problemáticas que deve enfrentar a equipe gestora. Uma vez transferidos os conceitos e princípios para o “platônico mundo das ideias”, da “teoria”, a “prática” precisa de outras interpretações para basear as decisões e encaminhar as ações, porque a realidade é urgente! Esse lugar, entretanto, como fica em evidência no primeiro parágrafo da citação anterior e em tantos outros depoimentos desta pesquisa, assim como em diversos estudos recentes (MARTINIS, 2006; CANEDO et al, 2019; PEREIRA; OLIVEIRA, 2019), correm o risco de serem preenchidos pelo **senso comum**, inclusive com preconceitos que reforçam **estigmas sociais**, ao se transformarem em **estigmas escolares**: os meninos da turma de aceleração que apanham dos colegas das turmas regulares, mas que são vistos pelos gestores como os que sempre causam confusão, os fracassados que são preguiçosos, têm famílias ausentes porque são de classes populares, entre outros “conceitos de aluno” – mas não de todos os alunos... – que aparecem nessas referências e no material de pesquisa analisado.

O burocrata do nível de rua sobrevive, em algumas circunstâncias, disseminando e reafirmando preconceitos já fincados no senso comum, como neste depoimento de uma das gestoras da Escola 1:

A gente tem essa questão da aprendizagem num dado que a gente não pode esconder pra debaixo da mesa. É... são crianças, principalmente em camadas populares, da faixa populares, muitas delas frutos de gestações de alcoólatras, de

drogados, né?, de dependentes químicos, de neuro..., na psicopatia muitos deles, e isso tá cada vez mais crescente. Muito forte.

Nessa fala, os problemas de aprendizagem são explicados apenas em função de uma suposta série de outros problemas sobre os quais a escola não teria qualquer ingerência. Chama a atenção, sobretudo, a associação dos problemas de aprendizagem preponderantemente a questões médicas, como se eles fossem o motivo principal, sem outras mediações, em especial, as escolares. A sensação que resta após leitura desse e de outros depoimentos, é de que a escola nada tem a fazer para propiciar a aprendizagem desses sujeitos...

Frente a esse relato, então, é necessário questionar novamente: com base em que saberes ou conhecimentos as equipes gestoras analisam os problemas, tomam decisões e escolhem as ações a seguir?

A base do cálculo decisório deve articular um conhecimento mais sistemático e técnico, sem perder a intuição e a articulação política necessárias para ponderar a importância dos problemas para os outros atores envolvidos na situação (MATUS, 1987). Desse ponto de vista, grande parte desse cálculo precisa de um conhecimento prudente, de investigações concretas, de análises científicas, de indicadores que descrevam os problemas, assim como de um profundo debate entre os atores envolvidos. Para isso, é necessária uma formação específica, que deveria nos ajudar não só a analisar os problemas, mas também a saber quais devem ser prioritários em uma escola. Que problemas priorizar do ponto de vista técnico-pedagógico?

Como vimos, muitas das vezes, a percepção e as explicações elaboradas com relação aos grupos sociais que hoje têm acesso à escola levam os gestores a focalizar em outros problemas dos alunos, sem privilegiar a análise didático-pedagógica, trazendo ao centro da cena educacional outros profissionais que, supostamente, resolveriam os problemas de aprendizagem. Assim o explica uma das gestoras da Escola 2:

Agora, eu vou te dizer uma coisa que eu tenho visto cada vez mais em questão de aprendizagem. É... e falo isso também para as professoras... há um limite cada vez mais marcado entre a dificuldade escolar, do que é a dificuldade escolar, e o que vai além da escola. Quando a gente era aluno e a gente sentava nos bancos escolares, a gente tinha uma professora que dava um currículo pra todo mundo... igual, né? Quem aprendeu, aprendeu, quem não aprendeu, “sinto

muito”, repete de ano. Hoje, dentro de uma mesma sala, a gente tem diferentes universos de aprendizagem. Cada vez mais, cada vez mais, tem professores que conseguem definir cinco, seis grupos de ritmos de aprendizagem diferentes, dentro de um mesmo grupo. E aí, é o que eu falo, a escola, hoje... e aí entro na minha teoria das múltiplas aprendizagens... a escola, hoje, tem que ter, tem que ter múltiplas linguagens, múltiplas metodologias, múltiplos olhares, pra atender a essa gama toda que tá chegando... que já estava e ninguém percebia. Por isso que meu sonho é que cada rede pudesse lançar um polo. Por exemplo, a cada seis e tem mais? Que cada distrito, conforme sua... a sua proximidade ou localização, pudesse ter um polo, um centro educativo... e esse centro reunisse um neurologista, um psicopedagogo, um fonoaudiólogo, um psicólogo, essas múltiplas linguagens que a escola pudesse chegar a esse polo, sem precisar passar por fila, sem precisar marcação, uma coisa bem mais próxima... “tem esse menino aqui, ó. Que que eu faço?”

A leitura e análise da situação e das causas que explicariam os problemas de aprendizagem, como se vê, orientam a tomada de decisões com relação a quais seriam as ações necessárias para os tornar menos graves. Evidentemente, na fala anterior, os problemas são anteriores ou externos à escola, motivo pelo qual, as soluções teriam de vir nessa mesma direção: do polo de atendimento para a escola, dos especialistas de outros campos para a educação. Nesse relato, portanto, não há competência específica para a atuação profissional pedagógica, apenas a aplicação das prescrições de outros profissionais (um exercício de dicção, um remédio, outra forma de colocar um limite à criança...). Mas onde fica o conhecimento pedagógico e a atuação desse profissional específico?

Em contraposição, na Escola 1, a equipe gestora elenca dois problemas principais: a alfabetização e a distorção idade-série. Problemas eminentemente pedagógicos, gerados pelo próprio processo de escolarização, através das mediações e intervenções que foram ou não possíveis de se realizarem ao longo das trajetórias educacionais dos estudantes. Porém, as ações propostas para enfrentar esses problemas, além de aulas de reforço realizadas pela própria coordenação, tirando o aluno da sala de aula para um atendimento em separado, orientam-se à valorização da escola de forma genérica, sem intervenções muito específicas com relação ao tipo de problema evidenciado:

E: Bem, e além da questão da alfabetização, tem a distorção idade-série, né? Seriam os dois problemas mais importantes, né?

G1: A distorção, é séria essa coisa, assim da autoestima, assim, não seria nem a autoestima, seria aquela coisa de valorizar mesmo, tanto o aluno, quanto o professor, valorizar essa escola, sabe? Essa coisa do abraçar a escola, essa escola é minha, é linda, é bonita, eu vou, sabe? Ter isso, assim, essa unidade,

isso ainda precisa tá mais forte.

Aparentemente, ao analisarmos as ações propostas, os problemas de alfabetização e de distorção idade-série são explicados a partir da baixa autoestima pessoal e da falta de reconhecimento ou valorização da escola. Não há foco nos processos de aprendizagem específicos, nem nos projetos ou propostas didáticas que a escola está desenvolvendo em função dessas questões cardinais.

Na Escola 11, diferentemente de todos os relatos anteriores, os problemas de aprendizagem apresentam outro foco: a relação entre a proposta escolar e a cultura juvenil atual. Essa relação leva à gestora dessa unidade escolar a questionar, inclusive, a didática desenvolvida em sala de aula. O problema, então, não se encontraria nos estudantes, nem nas suas famílias ou origem social, mas na **relação** que a escola estabelece com eles, seus códigos e sua cultura, ou seja, na mediação didático-pedagógica estabelecida pela própria escola:

[...] eu ainda acho que eles têm assim muito pouca relação assim com o saber, aquela vontade do saber, eu acho que a gente ainda tem que investir nisso. Por outro lado, como eu acompanho o lado pedagógico, eu também ainda tenho pouquinho tempo, eu acho que a gente ainda tem que investir mais, sabe assim, da mudança que a escola precisa, então, assim, a gente tem uma juventude hoje que usa Facebook, que usa toda uma rede *on-line*, que às vezes, assim, o professor tá muito longe disso [...] eu penso que a gente desestimula esse sujeito em relação ao saber, né, em aproveitar dessa tecnologia. Então, eu acho assim, talvez por conta dessa distância que ainda existe. É claro, se a gente for avaliar a conjuntura da formação, do espaço e tudo mais, é... a gente vai ver que temos respostas pra todas elas, mas eu ainda acho que a função pedagógica precisa se readaptar pra essa juventude ter outro olhar sobre o saber, então, eu acho assim, que os conhecimentos que a gente apresenta são tão distantes do mundo real, que, então, assim, eu tenho medo de dizer: ah! Eles não ligam para o conhecimento, não dão valor para o conhecimento. Mas eu penso que eu não sei até que ponto esse conhecimento pra ele é entendido como algo importante.

Não perder de vista os processos de aprendizagem dos sujeitos concretos, observá-los e procurar entendê-los na interação pedagógica leva também a que essa gestora, apesar de dizer ter pouco tempo, não perca o foco da gestão escolar, buscando garantir, através das propostas e do trabalho pedagógico, o sucesso na aprendizagem do educando. Problema do qual a escola, na percepção dessa gestora, é coparticipante e responsável e para o que deve procurar encaminhamentos próprios...

3. Considerações finais

Oliveira e Giordano (2019) nos mostram um aumento importante na quantidade de diretores com pedagogia e licenciaturas, assim como nos diretores com especialização, número que chega a 74,6% em 2015, mesmo sem sabermos a ênfase dessa especialização. Concordando com o que venho colocando, elas chamam a atenção, citando Souza (2008), para a falta de consistência teórica no campo de pesquisas em gestão escolar, resultando em uma formação ineficiente. A isso, devemos acrescentar o escasso lugar que a matéria gestão tem nos currículos atuais de pedagogia, ou praticamente nulo, no caso das licenciaturas, assim como a opção de alguns sistemas educacionais por oferecerem formação continuada preponderantemente para a atuação didática dos professores, em detrimento da gestão escolar. Assim se expressam os gestores da Escola 5, reclamando da falta de opções para essa atualização específica:

Uma outra questão que eu queria colocar, uma dificuldade que você perguntou é a dificuldade da gente é ter formação continuada, mesmo porque é... as coisas tão acontecendo, a LDB já sofreu não sei quantos adendos e a gente fica às vezes agindo na escola um pouco à margem disso, da legalidade, entendeu? O que que mudou é, é... o que que eu tô fazendo que não está de acordo com a legislação? A gente não tem isso, a gente não tem essa formação, a gente tá na escola, mal tem tempo de se reunir, porque as demandas são muitas, de tá estudando, a gente não estuda. [...] eu sinto muita falta, de tá compartilhando com o outro, de pegar um texto, de pegar um vídeo, vamos ler, vamos discutir, que que isso pode tá contribuindo [...] E, às vezes, o professor está até de, a gente tem que ter cuidado, porque é, em alguns momentos o professor tá até adiante da gente, né, porque a gente não tem tempo.

Há uma interpretação restritiva em vários currículos e propostas formativas, que tende a centrar a ação escolar na docência em sala de aula, desmerecendo outros espaços de atuação profissional. Com isso, perdemos não apenas esse espaço de formação, mas também de ação escolar concreta que, em muitos casos. Como os documentados nas pesquisas apresentadas, não conseguem desenvolver propostas eficazes para a gestão escolar. Ações que são preenchidas não apenas com finalidades extrínsecas às instituições educativas, como destaca Silva (2019), mas também por processos e procedimentos administrativos advindos de outras organizações, como as corporações, as igrejas e, recentemente, os quartéis, no movimento de moralizar e militarizar as escolas.

Talvez seja necessário retomarmos a perspectiva que, segundo Russo (2004), provocou a mudança de paradigma no campo da administração escolar no Brasil décadas atrás, ou seja, privilegiar como princípio epistemológico na produção acadêmica da área

[...] o conhecimento oriundo da prática concreta, para construir seus modelos explicativos, isto é, passa a valorizar o conhecimento das formas concretas de gestão escolar, direcionando-o à formulação de hipóteses de solução para os problemas identificados. As contribuições teóricas de apoio à produção desses modelos têm que superar a visão das teorias clássicas macrosociológicas, cujas categorias teóricas não conseguem sozinhas dar conta das especificidades da escola e dos seus condicionantes imediatos. (RUSSO, 2004, p. 34)

Precisamos, então, investir em um conhecimento pedagógico, centrado nessa finalidade, com método, princípios, processos e procedimentos pedagógicos para a escola e, portanto, para a gestão escolar. Precisamos de mais pedagogia, mas em todas as suas dimensões, não apenas normativa, sobretudo, analítico-explicativa e praxiológica, assim como algumas pesquisas já vêm fazendo. Abrangendo os diversos sistemas educacionais e os diferentes cotidianos escolares, ela possa fundamentar e colaborar com a tomada de decisões e o desenvolvimento de ações concretas e eficazes sem perdermos o foco: a ação pedagógica escolar em função dos processos de aprendizagem dos estudantes, que hoje também comporta a definição do direito à educação.

Referências bibliográficas

CANEDO, Maria Luiza; MATOS, Lenon Araújo; OLIVEIRA, André Luiz Regis. Estratégias de ação de gestores escolares em relação ao corpo discente. In: CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado; CANEDO, Maria Luiza (Orgs.). *Gestão escolar e qualidade da educação*. Caminhos e horizontes de pesquisa. Curitiba: CRV, 2018. p.101-118.

CERDEIRA, D. G. S.; ALMEIDA, A. B.; COSTA, M. Indicadores e avaliação educacional: percepções e reações a políticas de responsabilização. *Rev. Est. Aval. Educ.*, v.25, n.57, p.198-225, jan-abr 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1905/1905.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

CERDEIRA, D.G.S. *Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar*. Tese (Doutorado em?) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

FERNÁNDEZ, S. J. Con el puñal en el sueño. In: FREIRE, W. (Org.) *Gestão democrática: reflexões e práticas no/do cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

FRANCO, M.A.S.; LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.130, jan-abr 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

FRIGERIO, G.; POGGI, M.; TIRAMONTI, G. La dimensión administrativa. In: FRIGERIO, G.; POGGI, M.; TIRAMONTI, G.; AGUERRONDO, I. *Las instituciones educativas. cara y ceca*. Buenos Aires: Edit. Troquel, 1992. p. 119-136.

LIPSKY, M. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*. New York: Russel Sage Foundation, 1980.

MARTINIS, Pablo. Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. In: MARTINIS, Pablo; REDONDO, Patricia (Orgs.). *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante, 2006. p.13-32.

MATUS, C. *Adeus, senhor presidente*. Planejamento, antiplanejamento e governo. Recife: Litteris, 1989.

NARODOWSKY, Mariano. *Infância e poder*. conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2001.

OLIVEIRA Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Rev. Educ. Soc.*, v. 28, n.100 - Especial, p. 661-690, out 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>. Acesso em: jun. 2019.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado; GIORDANO, Emília. O perfil dos diretores das escolas públicas brasileiras. In: CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado; CANEDO, Maria Luiza (Orgs.). *Gestão escolar e qualidade da educação*. Caminhos e horizontes de pesquisa. Curitiba: CRV, 2018. p. 39-60.

PEREIRA, Juliana Gomes; OLIVEIRA, Marina Meira. A relação entre gestão e alunos em situação de fracasso escolar. In: CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado; CANEDO, Maria Luiza (Orgs.). *Gestão escolar e qualidade da educação*. Caminhos e horizontes de pesquisa. Curitiba: CRV, 2018. p. 195-212.

PORCHIA, Antonio. Voces. In: AGUIRRE, E. Bayley, R.G. et al. *La poesía del cincuenta*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1981. p.7.

ROCHA, Idnelma Lima. O ensino fundamental no Brasil: uma análise da efetivação do direito à educação obrigatória. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN, 4., Porto, Portugal, 2014. Comunicação. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/IdnelmaLimadaRocha_GT1_integral.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. *EccoS Revista Científica*, v.6, n.1, p.25-42, jun 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71560103>>. Acesso

em: jan. 2018.

SILVA, Vandr  Gomes. Gestão escolar e o sentido de suas práticas. In: CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado; CANEDO, Maria Luiza (Orgs.). *Gestão escolar e qualidade da educa o*. Caminhos e horizontes de pesquisa. Curitiba: CRV, 2018. p.233-244.

SOUZA,  ngelo Ricardo. A produ o do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administra o da Educa o*, v. 24, n. 1, jan-abr. 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educa o Básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administra o da Educa o*, v. 23, n. 1, p.53-69., jan-abr 2007.

Recebido em: 13/09/2019

Publicado em: 11/12/2019