

Dimensões institucionais da gestão escolar



Marcelo Baumann Burgos

Professor e Pesquisador do Departamento de Ciências
Sociais da PUC-Rio; Pesquisador do CAEd/UFJF.

RESUMO

Neste artigo, partimos da premissa de que a gestão escolar é uma dimensão central do processo de construção da escola pública democrática, e, por conseguinte, da consolidação da transição democrática brasileira. Essa premissa nos leva a sustentar que a gestão escolar deve participar ativamente de processos sociológicos normalmente tomados como dados por ela, a saber: a construção social do aluno, em sua grande maioria oriundo de famílias com baixa cultura escolar; a formação de um professor capacitado para lidar com esse tipo de aluno; a transformação da família popular em responsável pedagógica; e, ainda, o trabalho de coordenação da energia da sociedade civil voltada para a educação escolar. Ao final do artigo, afirmamos que admitir que a gestão escolar deve atuar nessas esferas não significa dizer que elas são de sua responsabilidade exclusiva, mas evidencia que a reforma da escola não poderá ser realizada sem sua plena participação.

Palavras-chave: Gestão escolar. Escola pública. Democracia. Sociedade civil.

ABSTRACT

In this article, we assume that the school management is a central dimension of the construction of democratic public school process and therefore of the consolidation of the Brazilian democratic transition. This assumption leads us to argue that the school management should actively participate in sociological processes usually taken as given by it, namely: the social construction of the student, the vast majority of them coming from families with low educational culture; the formation of a skilled teacher to deal with this type of student; the transformation of popular family in pedagogical responsibility; and also the job of coordinating the energy of civil society focused on education. At the end of the article, we affirm that admitting that the school management should act in these domains does not mean to say that they are solely its responsibility, but it shows that the school reform cannot be achieved without its full participation.

Keywords: School management. Public school. Democracy. Civil society.

Neste artigo, partimos da premissa de que a gestão escolar é uma dimensão central do processo de construção da escola pública democrática. No caso brasileiro, da consolidação da transição democrática da escola pública visando ao encontro com o seu público: as grandes massas de estudantes oriundos de famílias pouco escolarizadas.

A ênfase na gestão escolar remete a uma concepção que aposta na força da escola, isto é, na sua capacidade de gerar o chamado “efeito escola”, de ensinar em contextos socialmente adversos, escapando, assim, da mera reprodução das condições sociais e culturais existentes. Essa ênfase foi criticada com justiça por seu exagerado otimismo pedagógico, que acaba por conferir poderes heroicos à escola e a seus gestores. Uma visão mais ponderada da questão, no entanto, tal como a defendida por Néstor López (2005), pressupõe que, sem deixar de considerar as condições externas à escola, que sempre impõem limites mais ou menos intransponíveis ao trabalho escolar, é necessário valorizar o poder da gestão escolar como uma das dimensões fundamentais para se fugir do círculo vicioso da reprodução, denunciado por uma influente sociologia da educação produzida entre os anos de 1960 e 1970, e que se confunde com nomes como os de Basil Bernstein e Pierre Bourdieu.

No centro desse debate, está a questão da autonomia escolar. Mesmo reconhecendo que é sempre uma autonomia relativa, já que construída a partir de uma dinâmica que envolve influxos, às vezes contraditórios, entre as instâncias burocráticas da rede escolar e o “chão da escola”, o fato é que a força da escola, incluindo sua capacidade de traduzir e potencializar inputs vindos do vértice do sistema escolar, depende necessariamente da autonomia escolar.

Como se sabe, a construção da autonomia escolar é necessariamente um processo coletivo, pois sua afirmação constitui um polo de força que também gera tensão, não apenas com as instâncias superiores da rede escolar, mas também em maior ou menor medida com tudo o que é externo à escola, incluindo as famílias dos alunos. No limite, a noção de autonomia se confunde com a da própria integridade institucional da escola, em sua capacidade de criar um tempo-espço próprios e de difundir um tipo de saber específico (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Se fosse possível imaginar uma escola inteiramente submissa aos interesses do mercado, do Estado ou da igreja, ela simplesmente seria outra coisa que não a escola. Adotamos, portanto, a premissa de que a integridade da forma escolar pressupõe a constituição de um ambiente institucional capaz de forjar relações sociais específicas, que somente prosperam em contextos de autonomia, ainda que relativa, em face de interesses e atores externos, inclusive em face da tecnocracia que

comanda a rede escolar. Por isso, a busca de autonomia escolar é inerente à existência da escola.

Porém, para haver autonomia escolar, é necessário que a escola se afirme como um ator coletivo, o que vai muito além do prédio e de sua existência formal como uma unidade de uma rede escolar. A rigor, a extensão de sua autonomia dependerá da maior ou menor coesão da chamada comunidade escolar, que não necessariamente precisa incorporar as famílias dos alunos – em alguns casos, isso é simplesmente impossível! –, mas que não pode prescindir do envolvimento, do comprometimento e da participação dos profissionais da escola (NEUBAUER & SILVEIRA, 2009). É nesse sentido que a força do gestor se confunde com a força da gestão, instância coletiva capaz de construir uma relação de cooperação – e às vezes de conflito – com a burocracia da rede escolar e com os demais atores sociais.

Visto em perspectiva comparada, especialmente com os países que passaram por revoluções democráticas, pode-se dizer que no Brasil está em jogo um processo até certo ponto mais complexo, mas também pleno de oportunidades, de construção de uma escola pública aberta às grandes massas. Pois, como pretendemos demonstrar ao longo deste artigo, a afirmação da gestão escolar somente pode ocorrer de forma mais plena se ela é capaz de participar da construção social do aluno e do professor, bem como da transformação da família em responsável pedagógica. Além disso, também precisa atuar na construção de redes sociais que, de certo modo, eduquem os diferentes atores da sociedade dispostos a contribuir com o trabalho escolar.

Daí o protagonismo incontornável desse lugar novo que a democracia vem afirmando na história recente do país, que é a gestão escolar: lugar de intervenção do ator sobre os fatos; de invenção de uma nova sociedade para uma nova escola; e de uma nova escola para uma nova sociedade.

A construção do aluno

Esse é um ângulo particularmente interessante para se vislumbrar a difusão mundial da escola. Como se sabe, na Europa ocidental, em países como a França, por exemplo, sua história se confunde com a da afirmação da república. O aluno, com seu anonimato e impessoalidade, passa a corporificar a ideia de igualdade republicana, e passa a ser papel da escola neutralizar ao máximo as diferenças externas à vida fora da escola, ao mesmo tempo em que forja em cada um a individualidade, isto é, aquela singularidade abstrata que diferencia e iguala. Como ensinam os conhecidos textos de Durkheim, na sociedade moderna está em jogo a produção de um duplo processo: o que iguala, na medida em que insere as novas gerações em valores comuns (pretensamente universais); e o que diferencia, forjando em cada novo ser

uma individualidade conquistada pela capacidade de ser autônomo em face da própria sociedade.

Nos Estados Unidos da América, onde o individualismo seria mais forte do que na França, a escolarização também é dominada por razões sociais e de governabilidade voltando-se, como advertem Popkewitz & Bloch (2000, p. 35), para a construção de vínculos entre o “indivíduo e um sentido coletivo de missão e de progresso”. É por isso que a “pedagogia não consistia no ensino de disciplinas escolares mas antes numa luta que procurava reconstituir a criança”, e que, como sustenta Dewey – principal liderança da educação progressista nos EUA –, a escola devia ser considerada como uma “comunidade miniatura a qual deveria iniciar a criança numa pertença social efetiva através da auto-disciplina do sujeito” (POPKEWITZ; BLOCH, 2000, p. 48).

A construção do aluno, portanto, está no centro da utopia democrática do século XIX, e, quer em versão mais republicana, quer em versão mais liberal, está associada à busca do “homem novo”, capaz de desenvolver “uma disciplina interior que permitiria aos indivíduos controlar a sua existência mundana” (POPKEWITZ; BLOCH, 2000, p. 35). Mas o legado dessa história, que, sem dúvida, remete aos ideários da revolução democrática, é o de uma escola que atualmente se vê cada vez mais desafiada pela necessidade de recuperar o sujeito por trás do aluno.

O caso da massificação escolar brasileira, diversamente, foi presidido por dois paradigmas que estão em permanente conflito e contradição, e que não estão diretamente associados ao projeto republicano. De um lado, quando se considera que a massificação para valer começa em pleno regime militar (a partir dos anos de 1970) e em meio a seu projeto de modernização autoritária, fica evidente que suas razões de fundo são basicamente econômicas, orientadas pela lógica da acumulação. Nesse sentido, o aluno é de algum modo chamado a se assumir como portador de uma força de trabalho mais ou menos qualificada para o esforço de modernização da economia. Mas, já nos anos de 1980, e em especial com a Carta de 88 e com Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), entra em cena uma profunda mudança na concepção do papel da criança na ordem jurídica do país. Esse novo paradigma, que se convencionou denominar como “doutrina da proteção integral da criança”, substitui a “doutrina da situação irregular – do menor” – “que ao longo de nossa evolução histórica, acabou gerando duas infâncias: (i) a infância escola-família-comunidade e (ii) a infância trabalho-rua-delito”, reservando para a segunda “uma legislação de menores caracterizada pelo emprego sistemático dos dispositivos típicos do controle social do delito (polícia, justiça e institutos de internação)” (BRASIL, 2006, p. 18).

Enquanto a Doutrina da Situação Irregular “só se preocupa com a proteção – para os carentes e abandonados – e a vigilância – para os inadaptados e

infratores” (BRASIL, 2006, p. 19), a doutrina da proteção integral da criança não se dirige a um determinado segmento da população infantojuvenil, mas a todas as crianças e adolescentes, sem exceção alguma. Essa mudança tem repercussão decisiva sobre o processo de construção do aluno, interferindo na rota definida no regime militar. Agora, a educação escolar é um direito de todas as crianças e adolescentes, e é dimensão inalienável da formação de um sujeito de direitos. Agora, a escola passa a ser via incontornável do processo de socialização das novas gerações; e o trabalho infantil, caminho até então ordinário para boa parte dos filhos das famílias populares, passa a ser criminalizado: a massificação da escola avança, na medida em que o trabalho infantil diminui.

Assim, se em contextos como os de democracia mais longeva, o grande desafio ora colocado é o de permitir que o sujeito por trás do aluno seja levado em conta pela escola – e isso ganha contornos dramáticos quando se lembra a questão do multiculturalismo e a necessidade de se reconhecer as diferenças externas aos muros da escola –; no Brasil, o quadro é diverso, o que torna mais nítida a dificuldade de se transformar a criança/adolescente em aluno. Esse ponto foi muito bem capturado por Benjamin Moignard (2008), no estudo comparado que realiza a partir de etnografia em uma escola brasileira situada às margens de uma grande favela do Rio de Janeiro, e uma escola localizada em um subúrbio de Paris, considerado problemático (MOIGNARD, 2008). No caso brasileiro, Moignard identifica um ambiente escolar curiosamente amistoso, exatamente porque o padrão de relação social existente não chega a demarcar bem os papéis sociais do professor e do aluno, estando sempre permeado por formas personalistas, nas quais sobressaem as idiosincrasias pessoais. O custo disso, notado pelo pesquisador francês, é a prevalência de um certo paternalismo que não favorece a ênfase na aprendizagem. Em contrapartida, no caso francês, o ambiente escolar é de “barricada”, estando sempre iminente o conflito decorrente de uma escola que insiste em ignorar as singularidades de seu público. O resultado é uma escola cada vez mais punitiva e excludente.

Com efeito, no Brasil, outras pesquisas têm identificado a dificuldade encontrada pela escola para fazer com que em alguma medida seus muros delimitem uma fronteira real com a rua e com o mundo do aluno; demarcando um ambiente de igualdade, capaz de fazer com que a aprendizagem se imponha para além das diferenças familiares, religiosas e do local de moradia (GUIMARÃES, 2003; BURGOS & PAIVA, 2009; RIBEIRO & KAZTMAN, 2008).

A gestão escolar, no entanto, não pode permanecer indiferente a esse processo, refém de seu público; ao contrário, precisa estar muito prevenida para as armadilhas que sua localização e o tipo de público que atrai produzem no seu cotidiano. Assim é que somente participando da construção do aluno poderá fazer valer o efeito escola. Para isso, precisará entrar no jogo da dis-

puta de identidades, criando um clima escolar capaz de produzir sentimento de pertencimento. E o fato de seu ponto de partida ser o direito da criança e do adolescente, que inclui o direito à aprendizagem como dimensão fundamental, poderá representar um trunfo importante, no sentido de assegurar que esse processo nunca tenha como custo a supressão do sujeito, mas, ao contrário, seja formado a partir dele.

A construção do professor

A construção do aluno não é um processo isolado, mas parte de um processo interdependente que envolve de modo mais direto a construção do professor e a transformação da família em responsável pedagógica.

A construção da identidade do professor tem sido marcada pelos diferentes contextos e regimes políticos, e na Europa, nas últimas décadas, tem se deslocado, como indica Martin Lawn (2000), de uma condição na qual estava em jogo a ideia de que prestava um serviço em um projeto de estado de reconstrução nacional, na direção de um profissional que “é agora um trabalhador da escola”, e que tem sua “eficácia julgada em função de sua capacidade para se manter no interior das simbólicas paredes da sala de aula e de não se comprometer com valores do mundo alargado” (LAWN, 2000, p.81).

Sobre a construção da identidade do professor no Brasil, é preciso considerar que estamos falando a respeito de um profissional que vivencia a massificação escolar ainda no contexto do regime militar e que experimenta a transição democrática em meio a um processo de precarização institucional da escola (PEREGRINO, 2010). Trata-se, portanto, de um profissional que é duplamente constrangido: de um lado, por um regime militar que reduz ao máximo seu controle sobre sua identidade profissional; e, de outro, por uma transição democrática que faz com que a chegada maciça dos pobres seja acompanhada por um processo de desinstitucionalização da escola, que fragiliza a autoridade do professor – esses fatores também contribuem para produzir uma crescente proletarização do professor. Tudo somado, um dos efeitos perversos desse quadro é a dificuldade que o professor apresenta de encarar seu aluno real, que frequentemente é desvalorizado em face da comparação com o que seria o aluno ideal – cujo perfil se confunde com uma representação acerca do aluno de classe média, que já chegaria “educado” à escola. Leia-se: educado para participar do jogo escolar (LÓPEZ, 2005). Ora, como esperar isso de um aluno oriundo de famílias pouco escolarizadas?

De fato, o professor brasileiro tem sérias dificuldades para lidar com o novo tipo de aluno da escola massificada, e entre as consequências disso estão a baixa expectativa em relação à sua capacidade de aprender – ao que se segue o rebaixamento de sua responsabilidade pelo desempenho escolar do aluno –; a ênfase em um padrão de relação menos escolar e mais informal,

marcado por outros parâmetros como, por exemplo, o da “camaradagem”; a oscilação entre uma postura paternalista e complacente, e uma postura de marcante distância simbólica entre o seu mundo e o mundo do aluno, que tende a produzir desconfianças mútuas (BURGOS & PAIVA, 2009).

Aquilo que temos chamado de transição democrática da escola, e que corresponde à forma pela qual a escola vai se adaptando às exigências oriundas da obrigação de prover o direito à educação e à aprendizagem ao aluno da escola massificada, tem aqui seu ponto mais sensível. Como realizar essa passagem? Quem a conduzirá? A formação dos professores é, sem dúvida, um lugar importante, e a universidade tem uma grande responsabilidade nesse processo. E não é por acaso que boa parte da crítica se volte para esta dimensão do problema, a de que os professores não são preparados para lidar com o aluno real; mas nosso ponto é enfatizar que a gestão escolar também está implicada nessa questão, na medida em que não pode simplesmente aceitar, resignadamente, por exemplo, a reprodução de uma cultura profissional marcada pela descrença na capacidade da escola de ensinar alunos oriundos de famílias pouco escolarizadas, e que moram em territórios populares, frequentemente marcados pela segregação urbana ou pelo isolamento rural. Ainda que não seja tarefa da gestão escolar substituir as associações profissionais e o poder público no seu papel de disputar a identidade profissional desejada para o professor, é sua a tarefa de buscar aproximar o professor de seu aluno real, atuando na redução daquilo que Néstor López (2005) caracteriza como “a brecha da educabilidade”, que define o quão distante a escola está de seu aluno real e, inversamente, o quão distante o aluno real está das exigências do jogo escolar. E para isso muitas ações podem ser pensadas: desde as mais evidentes, envolvendo incentivos para que o professor conheça mais a realidade de seu aluno; até o uso de informações oriundas do sistema de avaliação externa, que permitem um monitoramento mais preciso da trajetória escolar do aluno, e uma maior responsabilização do professor pelos resultados alcançados.

Seguindo as pegadas de Lawn (2000), talvez o que se possa esperar em contextos como o brasileiro é que a gestão escolar contribua para definir um ethos profissional para os professores, que nem se reduza ao compromisso estrito da sala de aula, nem muito menos a servir docilmente a ditames externos, oriundos da burocracia da rede escolar. O horizonte mais promissor parece ser aquele no qual o professor se veja como parte importante da comunidade escolar, fiador da autonomia escolar, exatamente porque se assume como protagonista do processo de aprendizagem. Ainda que para realmente existir esse ethos se dependa de muitas variáveis fora do alcance da gestão escolar, como, por exemplo, o plano de cargos e salários, ela parece ter papel relevante a jogar na produção de um ambiente que favoreça o compromisso e a responsabilidade pelo resultado escolar, o que não será

possível se o próprio professor não for chamado a participar efetivamente da gestão escolar.

Boa evidência dessa importância da gestão na produção de um ambiente escolar propício ao desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes foi produzida por estudo realizado pelo Ministério da Educação. De acordo com ele, o sucesso escolar na produção do efeito escola está associado, entre outros fatores, a trabalho coletivo, em equipe e compartilhado; a experiências de planejamento coletivo, de encontros e centros de estudo, de articulação, intercâmbio e troca de conhecimentos entre professores; a projetos de ensino, elaborados pela equipe da escola e implementados com participação ativa da direção e coordenação pedagógica, de professores, funcionários e alunos; e ao ensino contextualizado, que considera a realidade do aluno e da comunidade, seja nas atividades desenvolvidas ou no material didático utilizado (BRASIL, 2007, p. 31 *et seq.*).

A transformação da família em responsável pedagógica

Das dimensões analisadas neste artigo, essa é a mais difícil para a intervenção da gestão escolar, pois está parcialmente fora de seu controle, não só porque está fora da escola, mas também pelo fato de que muitas vezes a família está mergulhada em práticas culturais pouco afeitas à cultura escolar, e isso se aplica especialmente às famílias populares, interlocutoras privilegiadas da escola pública brasileira (THIN, 2006).

Não obstante, vários processos vêm concorrendo para tornar a família popular cada vez mais disposta a se envolver com a rotina escolar; entre os quais se destacam a valorização da educação escolar como um direito da criança, e a criminalização do trabalho infantil. Com efeito, diversas pesquisas demonstram que essa valorização vem ocorrendo, mesmo entre os segmentos mais pobres da sociedade (BRANDÃO; CANEDO; XAVIER, 2012; BARBOSA & SANT'ANNA, 2010; BURGOS, 2012). Mas se essa tendência aponta para um quadro de maior disposição da família para participar do jogo escolar, assumindo o papel de responsável pedagógica para a escola, também é verdade que ela aumenta as expectativas da família em relação à escola, e a tendência a cobrar mais dela. Sobretudo, a família espera que a escola participe mais do trabalho educacional: que, ensinando, também eduque. Tal expectativa é certamente a evidência mais importante da centralidade que é conferida à escola pelo ordenamento constitucional de 1988; e quanto mais o ingresso precoce no mercado de trabalho é combatido, maior é a expectativa de que a escola assuma uma parcela da tarefa de formar homens e mulheres não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade.

Até o momento, essa crescente expectativa da família tem sido em geral vivida pela escola como um fardo, como uma sobrecarga de responsabilidades

com as quais não está e nem quer estar disposta a arcar. No entanto, essas expectativas e demandas podem ser mais bem canalizadas caso se consiga construir uma relação mais cooperativa com as famílias. Para isso, é necessário que a escola abandone a pretensão de educar a família, deixando de lado o mito da “omissão parental”.

Aqui, a noção de responsividade parece ser uma chave oportuna para nortear a reforma das práticas escolares na sua relação com a família. Formulada por Philippe Nonet e Philip Selznick (2009), para servir de guia para reformas no sistema judicial, a noção de responsividade parece particularmente adequada para pensar uma escola que tende a ser cada vez mais desafiada a construir padrões igualitários e equitativos de relação com seu aluno e sua família. Seu desafio está em, de um lado, dialogar com o aluno e sua família, interagindo com eles; e, de outro, preservar um necessário distanciamento institucional. É como resposta a esse dilema, entre “abertura” e “integridade”, que Nonet e Selznick formulam a noção de responsividade. Uma instituição responsiva, afirmam os sociólogos norte-americanos, “conserva a capacidade de compreender o que é essencial à sua integridade e ao mesmo tempo leva em consideração novas forças do ambiente social” (NONET & SELZNICK, 2009, p. 126). Ela “percebe as pressões sociais como fontes de conhecimento e de oportunidades de autocorreção”. Mas, para isso, deve ser capaz de valorizar os procedimentos: “a autoridade deve estar aberta à participação; estimular a discussão e deliberação coletiva; explicar os motivos das decisões; acolher positivamente as críticas; encarar o consentimento como uma prova de racionalidade” (NONET & SELZNICK, 2009, p. 143).

Portanto, mais do que assumir uma postura arrogante em face da família, pretendendo educá-la, uma escola responsiva deve ser capaz de traduzir suas demandas e expectativas em energia institucional orientada para o fortalecimento de sua missão precípua, que é a de assegurar o direito à aprendizagem.

Com base em estudos de boas práticas de gestão escolar, Castro e Regattieri (2010) fazem uma síntese de diferentes experiências exitosas desenvolvidas no Brasil na relação da escola com a família. Nelas, a atuação voltada para a conscientização da importância da atuação da família enquanto responsável pedagógica é apenas uma das vertentes identificadas. Também foram anotadas práticas voltadas para uma participação da família na gestão escolar, com a valorização, por exemplo, da participação no conselho escolar; práticas de interação com a família, visando à melhoria de desempenho escolar, incidindo sobre problemas como assiduidade, indisciplina e evasão; e práticas voltadas para uma aproximação entre a escola e o contexto em que vive seu aluno, capaz de produzir um maior interesse pelas condições de vida familiar do aluno, o que muitas vezes tem levado as escolas a uma participação direta em redes de proteção social que ajudem no encaminhamento de problemas familiares dos alunos (CASTRO & REGATTIERI, 2010, p. 33).

Aqui é preciso fazer uma ressalva importante: não se está sugerindo que a escola deva lidar sozinha com o desafio de construir uma relação cooperativa com a família, já que, em grande medida, sua ação somente pode se dar em contextos que reúnem condições minimamente favoráveis, as quais, para existirem, dependem da existência de políticas urbanas, de saúde e de segurança e, ainda, do fortalecimento de atores vinculados aos direitos da criança e do adolescente, como os conselhos tutelares e as instituições da socioeducação. O que está sendo sustentado é que a gestão escolar não pode ficar resignada diante da eventual omissão do poder público, sendo papel dela identificar os aspectos críticos do que tem sido chamado de aspectos “contextuais” (que incluem os “efeitos do lugar” e os “efeitos da família”) sobre o desempenho escolar, bem como buscar a participação da sociedade no trabalho escolar, o que parece lançar a escola no desafio de atuar no sentido de transformar a sociedade, especialmente os atores e as instituições existentes em seu entorno.

A construção do compromisso da sociedade com a escola

A Carta de 1988 afirma de modo inédito que a educação escolar é dever do Estado e da família, mas que a sociedade também é responsável. O artigo 205 estabelece que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, cabe à sociedade se organizar para participar mais ativamente do trabalho escolar.

De certo modo, a proliferação de ONGs e de projetos sociais ao longo das últimas décadas, tendo como área privilegiada de atuação a educação, é uma resposta a esse comando constitucional. Mas também é verdade que boa parte dessa energia societal não esteve centrada na aprendizagem escolar e, frequentemente, se desenvolveu à margem do controle da gestão escolar; muitas vezes usando a escola como lugar de realização de sua intervenção, mas quase nunca dialogando com o trabalho propriamente escolar. Em nossa pesquisa sobre o assunto, realizada em meados dos anos 2000, constatamos que muitos dos projetos e ações sociais com pretensões educacionais demonstravam ter pouca preocupação com o impacto de sua ação sobre o desempenho escolar, e não raro se pautavam pela ideia de que o mais importante era preencher o tempo ocioso das crianças/adolescentes (BURGOS, 2009). Com esse tipo de postura, acabavam por se alinhar a uma concepção salvacionista, mais pautada pelo velho paradigma da Doutrina da Situação Irregular, norteadas pela lógica da proteção – que toma a criança pobre como carente e abandonada – e não pela lógica dos direitos, incluindo o direito à educação escolar.

Mas também é verdade que, à medida que o debate sobre o fortalecimento da escola e da qualificação do trabalho educacional tem avançado, especial-

mente a partir da segunda metade dos anos de 1990, observa-se uma maior exigência de qualificação do próprio trabalho realizado pelas ONGs junto às escolas e à área de educação. E esse processo certamente ganhará maior relevância com a ampliação das escolas de tempo integral, o que irá exigir a diversificação das atividades oferecidas pela escola, bem como a diversificação dos profissionais e atores envolvidos no trabalho educacional.

Porém, mesmo que realmente esteja em curso um processo de amadurecimento da participação da sociedade no trabalho escolar, e mesmo que as políticas públicas voltadas para o ensino integral contribuam para isso, é importante salientar que também é tarefa da gestão escolar atuar de modo a fazer com que isso ocorra de modo mais rápido e pleno. Afinal, de onde mais poderia partir essa pedagogia social orientada para a mobilização em torno da escola? Assim, para além da relação com a família, a articulação com universidades, associações de bairro, igrejas, empresas, ONGs e grupos culturais, o incentivo ao conselho escola-comunidade, e uma estreita parceria com o conselho tutelar, são algumas das alternativas disponíveis para a gestão escolar. Mas é fundamental que esse esforço esteja muito bem desenhado pela gestão escolar, no sentido de fortalecer a aprendizagem, incidindo sobre fatores como evasão, desinteresse, distorção idade-série, e colaborando para produzir um ambiente escolar capaz de oferecer maior igualdade e equidade.

Considerações finais

O propósito principal deste artigo foi o de demonstrar como o processo de transição democrática da escola não pode prescindir do protagonismo da gestão escolar; e de como esse protagonismo pressupõe o seu envolvimento em quatro esferas de atuação, que frequentemente são tomadas como dadas pela escola: a construção social do aluno e do professor; a transformação da família popular em responsável pedagógica; a canalização e o direcionamento da energia da sociedade civil para o trabalho escolar.

Admitir que a gestão escolar deve atuar nessas esferas não significa dizer que é responsabilidade exclusiva sua, e muito menos eximir de responsabilidade o poder público e a sociedade em geral. Mas torna mais claro que a reforma da escola não poderá ser realizada sem sua plena participação na construção dos segmentos que, direta ou indiretamente, estão implicados no trabalho escolar. Chama a atenção, sobretudo, a importância de a escola estar necessariamente comprometida com a articulação e a transformação de diferentes atores sociais em torno do trabalho escolar.

Exatamente porque a escola não pode ser suprimida pela burocracia da rede escolar, e muito menos por atores do mercado, no processo de reforma educacional, a questão da autonomia escolar precisa ser bem compreendida. E a premissa sustentada neste artigo é a de que, sem algum grau de autonomia,

a própria escola deixa de existir; e que, por outro lado, autonomia e gestão escolar são dimensões interdependentes – uma não existe sem a outra.

Por fim, cabe salientar que nossa aposta é a de que a gestão escolar deve ser entendida como um lugar relevante de imaginação, criatividade e inovação institucional, e enquanto campo de intervenção política, social e cultural, com largo alcance para o destino da democracia brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Ligia; SANT´ANNA, Maria Josefina Gabriel. As Classes Populares e a Valorização da Educação no Brasil. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Q.; KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fatima; LASMAR, Cristiane (org.). **Desigualdades Urbanas /Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Editora Letracapital, 2010.

BRANDÃO, Zaia; CANEDO, Maria Luiza; XAVIER, Alice. Construção Solidária do *habitus* escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, mar./abr. 2012.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola Pública e Segmentos Populares: O desafio do encontro em um contexto de construção institucional da democracia. **Revista Dados**, 55, 2012, p. 189-222.

_____. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”. In: BURGOS, M. B.; PAIVA, A. (coord.). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Pallas, 2009.

_____; PAIVA, Ângela (2009). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Pallas, 2009.

BRASIL. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. **Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. 2. ed. [parceria entre] Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (org.). **Escola interação Família**. Subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 1015-1035. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Escolas de Tempo Integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009, p.51-63.

GUIMARÃES, Eloisa. **Escola, Galeras e Narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (ed.). **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Editora Educa, 2000.

LOPEZ, Néstor. **Equidad Educativa y Desigualdad Social**. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IPE - UNESCO, 2005.

MOIGNARD, Benjamin. **L'école et la rue: fabriques de délinquance**. Paris: PUF, 2008.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos perseguir?. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (editores). **Políticas Educacionais e Coesão Social**. Uma Agenda Latino-americana. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2009.

NONET, Philippe; SELZNICK, Philip. **Direito e Sociedade**. A transição ao sistema jurídico responsivo. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2009.

PEREGRINO, Monica. **Trajetórias desiguais**: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2010.

POPKEWITZ, Thomas S.; BLOCH, Marianne. Construindo a criança e a família: registos de administração social e registos de liberdade. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (ed.). **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Editora Educa, 2000.

RIBEIRO, Luiz C. de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (org.). **A Cidade contra a Escola? Segregação Urbana e Desigualdades Educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2008.

SANTO, Andréia Martins de Oliveira; SILVA, Eliana Sousa. **Vivências Educativas na Maré**. Desafios e Possibilidades. Rio de Janeiro: Redes Maré, 2013.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio-ago., 2006, p. 211-225.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.