

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALINE RIBEIRO SANTOS

**DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS INCERTOS:
RESSIGNIFICANDO PROCESSOS**

**FREDERICO WESTPHALEN – RS
2021**

ALINE RIBEIRO SANTOS

**DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS INCERTOS:
RESSIGNIFICANDO PROCESSOS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Regina Canan

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

**FREDERICO WESTPHALEN – RS
2021**

S237d Santos, Aline Ribeiro

Desafios da gestão escolar em tempos incertos: ressignificando processos / Aline Ribeiro Santos. 2021.
116 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen - RS, 2021.

“Orientação: Prof^a Dr^a Silvia Regina Canan.”

1. Gestão escolar 2. Conselhos escolares 3. Políticas públicas 4. Pandemia – covid19 I. Título

C.D.U.: 371

ALINE RIBEIRO SANTOS

**DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS INCERTOS:
RESSIGNIFICANDO PROCESSOS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

Frederico Westphalen, outubro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Silvia Regina Canan – URI/ Frederico Westphalen
(Orientadora)**

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack – URI/ Frederico Westphalen

Profa. Dra. Marilene Dalla Corte – UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;
Câmpus de Frederico Westphalen – RS;
Rua Assis Brasil, n. 709, Bairro Itapagé, CEP 98400-000, Frederico Westphalen – RS.

Direção do Câmpus:

Diretora Geral: Profa. Dra. Sílvia Regina Canan;
Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti;
Diretor Administrativo: Prof. Dr. Ezequiel Plínio Albarello.

Departamento/Curso:

Chefe do Departamento de Ciências Humanas: Profa. Maria Cristina Gubiani Aita;
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina:

Dissertação.

Orientadora:

Profa. Dra. Sílvia Regina Canan.

Mestranda:

Aline Ribeiro Santos.

Linha de Pesquisa:

Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Temática:

Gestão escolar em tempos incertos.

AGRADECIMENTOS

Em um ano no qual vivenciamos tantas dificuldades, desafios e rupturas, chegar a esse momento significa ter muitos agradecimentos a fazer. Não seria possível concluir esse desafio, que muito mais que profissional é, acima de tudo, pessoal, sem parcerias, apoio e muita empatia.

O primeiro agradecimento é feito a vida e a saúde que me foi preservada em um ano de pandemia, que tanto nos deixou apreensivos nesse sentido e no qual muitos, infelizmente, não tiveram essa benção.

Ainda mais grata me considero por, durante esse processo, ter a felicidade de me tornar mãe, o que trouxe, muito além das dificuldades em conciliar os estudos com a experiência materna, muito amor, felicidade e transformação, o que transcende a capacidade das palavras para descrever tal sentimento.

Agradeço à minha família, que vivenciaram esse processo junto comigo, apoiaram-me quando me senti perdida, foram uma rede de apoio sem precedentes para que tudo ocorresse como deveria e que mantiveram, assim como durante toda minha vida, a satisfação com minhas conquistas.

Um agradecimento especial ao meu esposo, que sempre acreditou em mim, muito mais que eu mesma, pelo orgulho, segurança e apoio incondicional, pelas vezes que fomos postos à prova. Pelo pai excepcionalmente presente, preocupado e amoroso, que assumiu a responsabilidade em todos os momentos nos quais foi necessária a minha ausência.

A professora e orientadora Dra. Silvia Regina Canan, que se tornou também uma amiga que ganhei nesse processo, muito mais que uma referência orientativa de pesquisa, sempre foi a palavra de calma no momento de desespero e a luz em meio aos percalços. Sempre com extrema simplicidade, competência e comprometimento, nunca soltou minha mão, mesmo quando eu já não via mais esperanças em conseguir caminhar. Com certeza, tornou-se, para mim, uma referência como profissional, gestora e como pessoa. Meu mais sincero obrigada.

As integrantes da banca examinadora, Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack e Profa. Dra. Marilene Dalla Corte, meus agradecimentos pelas contribuições em relação à pesquisa, compartilhamento de conhecimento e vivências, todas as considerações foram de extrema relevância para finalização desta dissertação.

Agradeço a todos os profissionais do Programa, Coordenadores, Secretários e aos Professores que tive o prazer de conhecer, conviver e aprender, que nunca mediram esforços para garantir que a qualidade e a proximidade não se perdessem em um ano que tivemos que nos desdobrar entre as atividades digitais, as quebras de paradigmas pessoais e educativas.

E por último, meu agradecimento aos colegas de turma que compartilharam muito mais que aulas, mas angústias, problemas e desafios, sempre prontos a ajudar, que aplaudiram cada um dos colegas ao finalizar esse trajeto e conquistar esse sonho.

Finalizo meus agradecimentos, mas com o coração cheio de gratidão a muitas outras pessoas, por esse momento e pelas oportunidades que proporcionaram um percurso que, sem sombra de dúvida, provoca uma transformação e um repensar não só na educação, mas em nossa postura e contribuição com essa tão importante área de nossa vida e de nossa sociedade. Que a chama ardente por melhores e maiores oportunidades em educação não se apague em mim e nos colegas que fizeram parte desse momento.

RESUMO

Uma das grandes preocupações da gestão escolar se refere à qualidade da educação básica. Muito embora esse tema tenha sido de interesse frequente nos estudos da área educacional, ainda existe certa fragilidade teórica e prática para fundamentar a rotina dos gestores e dar subsídios para enfrentar os desafios que se fazem presentes em tempos incertos. Nessa perspectiva, esse estudo teve como objetivo compreender os principais desafios dos processos de gestão escolar na educação básica considerando as incertezas da contemporaneidade, em busca de suas ressignificações. Para isso, pautamo-nos metodologicamente em uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória e descritiva, através de levantamentos bibliográficos e documentais, tendo como instrumento para produção e análise de dados a análise de conteúdo, sob a perspectiva dos princípios da dialética, através da metodologia histórico crítica, para uma melhor compreensão do contexto histórico em que a gestão está inserida, seus desdobramentos e contradições. Com base nos autores referendados e nos documentos analisados, constatamos a presença marcante do modelo gerencialista na gestão para enfrentamento dos desafios presentes e as influências dos organismos multilaterais nas definições de políticas de educação brasileira. Que, em seu formato mais radical, conduz a educação e, portanto, a gestão, para atuação mercantilista e desconexa dos sentidos sociais. Por outro lado, ainda que muitos teóricos alertem essa fragilidade e façam críticas precisas e importantes para esse momento, concluímos que, até o presente, essas teorias não apresentam aplicabilidade prática suficiente para enfrentar, sozinhas, os ditames da sociedade mercadológica, esse movimento está longe de ter grandes rupturas. Sendo assim, após analisar cuidadosamente as conduções nesse sentido, corroboramos com a ideia de encontrar nas práticas administrativas as ações necessárias para atender às organizações dos processos em gestão escolar, para que assim organizado, possa proporcionar real democracia na gestão, não prescindindo da função dessa entidade enquanto formadora de cidadãos críticos, de forma humanizadora e autônoma.

Palavras-chave: Gestão escolar; Políticas Públicas Educacionais; Desafios Educacionais; Pandemia do COVID-19.

ABSTRACT

One of the big concerns of school management refers to the quality of basic education. Even though this topic has been of frequent interest among studies in the field of education, there is still a certain theoretical and practical weakness to support the routine of managers and provide subsidies to face the challenges that are present in uncertain times. Based on this perspective, this study aimed to investigate the main challenges of school management processes in basic education considering the uncertainties of contemporaneity, searching their reinterpretation. In this regard, we methodologically based on a qualitative research with an exploratory and descriptive approach, through bibliographic and documental surveys and having as an instrument for data production and analysis, content analysis, under the perspective of dialectic principles, through critical historical methodology for a better understanding of the historical context in which management and its consequences and contradictions is inserted. Based on the ratified authors and on the analyzed documents, we have seen the strong presence of the managerial model in the management to face the present challenges and the influences of multilateral organizations in the definition of Brazilian education policies. In which its most radical form it leads education and therefore management towards a mercantilist operation disconnected from social meanings. On the other hand, although many theorists warn this weakness and make precise and important critics for this moment, we have concluded that these theories do not have enough practical applicability to face by itself the dictates of market society and that this movement is far from having big ruptures. That said, after analyzing carefully the conducts, we corroborate the idea of finding in administrative practices the necessary actions to assist the organizations of processes in school management, so organized in this way, it can provide real democracy in management without dispensing with the function of this entity as a critical citizens instructor, in a humanizing and autonomous way.

Keywords: School management; Educational Public Policies; Educational Challenges; Covid-19 pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS:

Gráfico 01: Total de trabalhos por descritores amplos - CAPES (em %)	22
Gráfico 02: Tipos de trabalhos por descritores amplos - CAPES (em %)	23
Gráfico 03: Total de trabalhos por descritores específicos – CAPES (em %)	24
Gráfico 04: Tipos de trabalhos por descritores específicos - CAPES (em %)	25
Gráfico 05: Número de pesquisas CAPES por regiões brasileiras (descritores específicos)	27

QUADROS:

Quadro 01- Identificação de trabalhos selecionados	28
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Levantamento quantitativo de teses e dissertações por descritores amplos de pesquisa no banco de dados da CAPES	22
Tabela 02: Levantamento quantitativo de teses e dissertações por descritores específicos de pesquisa no banco de dados da CAPES	23
Tabela 03: Levantamento quantitativo de artigos científicos por descritores amplos e específicos de pesquisa no banco de dados da SciELO	26
Tabela 04: Levantamento quantitativo de trabalhos com descritores específicos por região brasileira - banco de dados CAPES	26

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 PRINCÍPIOS E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	14
2 O CONTEXTO DA PESQUISA: UM ESTUDO SOBRE OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS INCERTOS A PARTIR DO LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS	18
2.1 PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS	20
2.1.1 Categorização e quantificação dos trabalhos encontrados.....	21
2.2 DEMONSTRAÇÃO E ANÁLISE QUANTITATIVA DE DADOS ENCONTRADOS	21
2.2.1 Análise qualitativa dos principais trabalhos encontrados	27
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	32
3.1 PROBLEMA, QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA.....	37
3.1.1 Problema de pesquisa	37
3.1.2 Objetivo Geral.....	37
3.1.3 Questões e Objetivos Específicos	37
3.2 O DESENHO TEÓRICO DEFINIDO	38
4 BREVE HISTÓRICO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: ENTENDENDO O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PARA O SÉCULO XXI	39
4.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: DO MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO À LDB 9394/96	42
4.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DA LDB 9394/96	48
4.3 O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR DIANTE DA PANDEMIA DO COVID-19 – UMA HISTÓRIA À PARTE	57
5 GESTÃO ESCOLAR E TEMPOS INCERTOS: COMO TRATAR DESSA QUESTÃO?	64
5.1 GESTÃO ESCOLAR ENTRE CONCEITOS E PRÁTICAS	67
5.2 AS INFLUÊNCIAS EXTERNAS NA GESTÃO ESCOLAR E O NOVO GERENCIALISMO	78
6 GESTÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E RESSIGNIFICAÇÕES	88
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	108

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido, historicamente, apontada por diversos meios políticos, econômicos e midiáticos como uma educação de qualidade questionável, sucateada estruturalmente, moralmente e pedagogicamente. Uma temática, muitas vezes, tratada de forma irresponsável, culpabilizando e direcionando críticas e ataques, em grande parte, aos profissionais que dessa área fazem parte, como os docentes e gestores, sem análise do contexto mais amplo, das políticas públicas criadas, aprovadas e interrompidas, do descaso com a educação, da falta de recursos, da formação, muitas vezes de baixa qualidade.

Em alguns momentos é possível encontrar do outro lado, sob a visão dos profissionais da educação, aqueles que também se posicionam como vítimas do sistema, do contexto cultural, histórico e político nacional. Nóvoa (1991) chama esse movimento de “passa-culpismo”, sendo, quase sempre, a melhor maneira de desresponsabilizar as políticas e as pessoas, mas que em nada acrescenta à compreensão do que, de fato, vivencia-se, não contribuindo para que ocorram avanços no momento atual.

Não se trata, portanto, da necessidade de achar “o culpado”, mas de, principalmente, discutir as ações para buscar melhorias. Nessa “dança das cadeiras”, entre os que não aceitam o título de incompetência, sem forças para lutar por reconhecimento e aqueles que não se sentem responsáveis por provocar mudanças significativas, ainda existem os que tentam, sob lutas, pensar a educação, compreendendo-a como fonte primordial de evolução social, econômica, da melhoria na qualidade de vida e desenvolvimento do país, com toda a atenção que ela merece em importância.

Esse grupo é representado, principalmente, por professores, estudiosos que atuam em escolas e universidades e que acreditam na educação como forma de mudança social, de igualdade de oportunidade, de inclusão e empoderamento e que se propõem a estudar e discutir, com franqueza, todos os lados desse complexo contexto, propondo ações bem pensadas, contínuas e eficazes.

Essa não é uma tarefa simples, já que a educação enfrenta demandas dos mais diversos lugares e contextos. É, historicamente, apontada como responsável por sucessos e fracassos, lugar de forte disputa política e partidária, precisa dar conta das diferenças sociais e de oportunidades, sofre com a má formação profissional docente

e, por outro lado, com a desvalorização profissional. Precisa lutar pelos recursos financeiros necessários, muitas vezes, torna-se refém da corrupção. É conceitualmente campo social, mas que tem demandas do mundo capitalista e desde que se tornou foco importante para área de desenvolvimento econômico, é alvo de várias entidades nacionais e internacionais por distintos interesses, às vezes distantes interesses, no sentido de afastados do social, da educação para formação cidadã crítica e responsável.

À essa lista, que está longe de ser findada, ainda se precisa acrescentar o perfil da sociedade nos tempos de hoje, que demanda da educação complexos arranjos para a qual possivelmente não está preparada.

A gestão escolar, que simplificada conceituada aqui, deverá inicialmente servir ao desenvolvimento pedagógico da escola, antes até de ser burocratizada e atender aos assuntos administrativos e a todas essas questões que envolvem a instituição escolar, não encontra ainda uma articulação teórica forte historicamente, o suficiente para servir de base a fundamentar a prática do gestor, uma vez que sofre distintas influências que são pouco convergentes entre si (SOUZA, 2017). Embora já existam muitos trabalhos e muitas iniciativas, é ainda uma grande área em desenvolvimento, segundo o autor, já que a teoria ainda está em conflito com as práticas atuantes.

Mesmo sabendo que não existe mágica que o gestor possa fazer sozinho, a partir dos movimentos de reforma educacional das últimas décadas, ficou evidente o foco dado aos gestores como responsáveis por fazer valer as políticas propostas e o alcance de metas, que muitas vezes, disfarçados de boas intenções sociais, tratam de atender, sobretudo, as necessidades econômicas.

O salto de qualidade que se espera na educação só será possível através de mudanças significativas em diversos âmbitos e não só nas práticas pedagógicas e de gestão em si. Mas na promoção do desenvolvimento humano como um todo, desde o aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser (DELORS, 2003).

A pesquisa que se propôs aqui, então, esteve pautada na investigação e compreensão de quais os principais desafios dos processos de gestão escolar na educação básica considerando as incertezas da contemporaneidade. Buscou se questionar sobre as interferências à gestão escolar, considerando as incertezas do momento histórico vivido; se gestão escolar, nos moldes como a conhecemos, contempla as exigências externas cobradas das instituições; e sobre como atender

aos desafios complexos da gestão, impostos pelo modelo educacional que vem se construindo atualmente e pelo período pandêmico vivido.

O trabalho percorreu por esses temas no intuito de identificar, entender e questionar suas práticas e suas interferências no âmbito escolar, a partir da perspectiva histórico-crítica, fundamentada na pesquisa qualitativa, exploratória, de cunho bibliográfico e com análise de conteúdo de teorias e documentos existentes no âmbito da gestão escolar, para dialogar com os questionamentos formulados.

Seu objetivo geral foi o de pesquisar quais os principais desafios da gestão escolar na educação básica, a fim de compreender os processos de gestão diante das incertezas da contemporaneidade. Tendo como secundários, os objetivos específicos: a) Pesquisar a gestão escolar, a fim de verificar as interferências neste campo, considerando as incertezas do momento histórico vivido; b) Reconhecer os modelos de gestão discutidos por pesquisadores e as exigências externas cobradas das instituições escolares; c) Analisar a possibilidade de atender aos desafios complexos da gestão, impostos pelo modelo educacional que vem se construindo atualmente e pelo período pandêmico vivido.

A dissertação está dividida em: Princípios e justificativa de pesquisa; O contexto da pesquisa - um estudo sobre os desafios da gestão escolar em tempos incertos a partir do levantamento de produções acadêmicas; Caminhos metodológicos de pesquisa; Capítulos teóricos com um breve histórico das políticas públicas no Brasil, Gestão Escolar e tempos incertos, Gestão escolar suas perspectivas e possibilidades e Considerações Finais de trabalho.

A grande proposta de trabalhos como este, é o de conseguir servir de discussão significativa para influenciar a proposição de políticas públicas integradoras e provocadoras de mudanças positivas, bem como servir de base para articular teoria e prática na tentativa de suprir as demandas de formação da gestão escolar.

Diante dos desafios contemporâneos em que as realidades da escola se fazem questionáveis, surgem diversos anseios no intuito de gerir todas as demandas dali decorrentes. Sejam elas no âmbito das premissas pedagógicas, do perfil da criança e do jovem estudante contemporâneo, das dificuldades docentes, das reformas educacionais, das políticas públicas e da garantia do direito civil e social de uma educação pública e de qualidade a todos.

1.1 PRINCÍPIOS E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A presente dissertação foi elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGEDU, da URI e teve o propósito de discutir sobre os “Desafios da gestão escolar em tempos incertos: ressignificando processos”, permitiu um processo de análise sobre um tema de considerável relevância quando se pensa no cenário da educação brasileira.

Não é de hoje que a educação é amplamente apontada como uma das grandes responsáveis pela mudança efetiva de uma sociedade e seu consequente desenvolvimento integral. Mas o caminho para atingir tal efeito ainda apresenta uma longa jornada em construção.

Quando se possibilita espaço para discussão de práticas, conceitos, sucessos, fracassos e estudos, por si só, já se promove significativas mudanças. Mas ainda há muito o que se fazer nesse sentido.

Nos desafios da sociedade contemporânea, em que as mudanças e inovações acontecem de maneira significativamente rápida, é preciso mais do que um espaço de discussão, mas também de proposição de ações integradas que possam atender às necessidades de formação do indivíduo e seu desenvolvimento social.

A questão que aqui se discutiu, além de entender os principais desafios que o momento atual nos impõe enquanto gestão de uma instituição de ensino, buscou compreender como as políticas públicas brasileiras, influenciadas pelos organismos internacionais que possam vir a sofrer diante do cenário globalizado, atuam para dar subsídios à gestão, não apenas administrativa, mas escolar, em que os processos administrativos, em sua grande parte, dão espaço ao processo pedagógico do desenvolvimento humano, sendo essa (ou deveria ser) a prioridade de uma escola.

O processo de pensar a função da escola na sociedade enquanto suporte essencial para formação do indivíduo, traz consigo a necessidade de repensar os processos de gestão aplicados a esse setor, uma vez que planejar, dirigir e controlar parece não ser suficiente para atender as demandas pedagógicas que o gestor escolar precisa compreender.

Enquanto pesquisadora, o tema em si, revela um interesse pessoal para o aprofundamento do estudo, uma vez que me encontro na posição de gestora escolar há três anos e com intencionalidade de construir uma carreira sólida nesse processo,

contribuindo não só com os interesses pessoais, mas podendo exercer uma influência direta na atuação diante da comunidade na qual, hoje, estou inserida.

A trajetória profissional que me trouxe a esse ambiente não começou há pouco, mas foi construída de vivências em diferentes papéis, no setor em que a educação se faz presente. Desde muito jovem, envolvida pela rotina familiar com a educação, tive contato com diferentes níveis de ensino, desde educação infantil ao ensino superior em instituições públicas, mas principalmente privadas, em que as demandas de colaboradores, alunos e, posteriormente, ao chegar na gestão, as demandas dessa, fizeram-se presentes e se tornaram inquietantes questões de reflexão.

Filha de professora de matemática, atuante durante muitos anos na Educação Básica, poderia facilmente me enquadrar na classificação “nascida dentro de uma escola”, nunca me foi estranho a rotina dos livros, cadernos, apagador e giz. Quando adolescente, diante de muitos sacrifícios pessoais e financeiros, acompanhei quando minha mãe se viu diante de um grande desafio: montar seu próprio negócio em educação. Vinda da classe de professores e não de empresários, seu objetivo nunca foi o lucro diretamente, mas a filosofia. Sempre ouvi que seu maior sonho era fazer a diferença na educação de sua comunidade e seus olhos sempre brilharam quando conseguia se sentir minimamente importante nesse sentido. Hoje, 25 anos depois de iniciar seu pequeno negócio, ainda mantém a proximidade com a comunidade, o perfil de professora acolhedora e tenta, com dificuldades financeiras e sem ter feito fortuna nesses anos, sobreviver à enxurrada burocrática que se engendrou durante os anos que buscou conciliar a sobrevivência econômica, sem renunciar à filosofia de educação de qualidade, acessível a todos, inclusiva e provocadora de mudanças sociais.

Durante os primeiros anos e ainda adolescente, precisei ajudar, da forma que todo pequeno negócio familiar funciona, uma espécie de atuação generalista: fui ajudante de sala (em todas as turmas que se faziam necessárias), faxineira, secretária, cantineira, atendente de tesouraria, representante em reuniões de prefeitura e assessoria pedagógica, professora substituta, recreadora, entre outras. Ao pensar na faculdade, já tinha uma visão do que o negócio precisava e não tinha pessoas aptas para assumir: uma boa noção de administração. Resolvi por essa escolha de curso, mas sem esquecer do meu grande sonho de ser psicóloga. Fiz os dois cursos simultaneamente e na medida que os anos avançavam e dada a contínua necessidade de permanecer auxiliando em todos os processos da escola, acabei por

me interessar pela área de educação em si. Não atuei em clínica psicológica e por uma questão de oportunidades que surgiram a partir daí, acabei sendo conduzida para outras experiências fora dessa realidade. Trabalhei em multinacionais, empresas de assessoria e consultoria e outras com o forte cunho de gestão empresarial e gestão de pessoas, no entanto, sempre atuante em um conselho familiar na administração da escola para tomada de decisões e assessorias em todas as necessidades que me cabiam.

De 2011 a 2014 tive a oportunidade de vivenciar à docência no ensino superior em uma rede de faculdades particulares para os cursos de Administração, Psicologia, Direito e Recursos Humanos. Nessa experiência, pude perceber a importância e algumas das dificuldades e entraves de professores e alunos nessa etapa de ensino. Bem como, os desafios de ser uma profissional preocupada em participar na formação para além da preparação técnica e exclusivamente para o mercado de trabalho, este último explicitamente forte na instituição em que fazia parte.

Em 2017 iniciamos o momento de sucessão na empresa da família e no sonho da matriarca, após uma trajetória profissional importante, embora fora da educação diretamente, foi possível adquirir visões e experiências que se fizeram muito interessantes do ponto de vista gerencial, mas que muito valorizaram a importância de aprofundar os estudos em educação, dada a evidente diferença entre gerenciar uma empresa de grande porte do setor do agronegócio, por exemplo, e a instituição de educação básica da família. Daí a busca pelo Mestrado em Educação e uma temática que pudesse contribuir com minhas experiências e, principalmente, aprender para aplicar diretamente na prática e poder usar a posição que me cabe como influenciadora de mudanças significativas, dando voz a um setor tão necessário por lutas.

Durante os anos, foi comum encontrar em minha trajetória, profissionais com grande afinco pedagógico em dificuldades diante de questões burocráticas, ou seu exato oposto, em que é possível dispor de técnicas administradoras, mas que se esbarram de alguma forma em questões pedagógicas. Como afirma Oliveira e Vasques-Menezes (2018), gerir a escola não é o mesmo que gerenciar outras organizações, mesmo que igualmente sociais, uma vez que a finalidade da escola deve ir em direção aos objetivos verdadeiramente educacionais (pedagógicos e sociais) e isso exige que a gestão escolar compreenda não apenas o papel

burocrático-administrativo, mas uma articulação entre esse papel e o do diretor essencialmente pedagógico.

Como se já não bastasse a complexidade do papel do gestor em si, ainda é preciso lembrar que as políticas públicas exercem determinante influência sobre os rumos que as instituições de ensino precisam trilhar. O conteúdo das políticas em si, a intencionalidade das mesmas, das reformas sociais que trazem consigo, a maneira em que é interpretada, implementada e digerida por cada instituição, o momento histórico e as relações sociais decorrentes de todo esse processo. Tudo isso, integra um conjunto de avanços e desafios no campo da gestão escolar, sendo então, de imprescindível e constante análise para que se proponha melhorias no setor de tão grande peso social e, porque não, econômico, quando se pensa a formação do indivíduo como um ser social, mas também produtivo.

Enquanto pesquisadora, mas também gestora escolar, a partir dos resultados aqui discutidos, será possível promover debates em diferentes esferas para que se movimente uma categoria capaz de integrar e articular toda a comunidade escolar em prol de objetivos maiores e desenvolvidos.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA: UM ESTUDO SOBRE OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS INCERTOS, A PARTIR DO LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS

A fim de subsidiar o contexto teórico dessa pesquisa, bem como levantar a relevância dela para a ciência no campo da educação e aplicabilidade para a sociedade, buscamos o levantamento das pesquisas científicas já registradas com o tema “Desafios da gestão escolar em tempos incertos: resignificando processos”.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 154):

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

Para as mesmas autoras, ainda é importante que se considere como as pesquisas foram constituídas e as influências recebidas, seja pela instituição de ensino, país ou teóricos envolvidos. “Em outras palavras, a produção está inserida no campo científico e, conseqüentemente, em suas regras constitutivas” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156).

Oliveira e Vasques-Menezes (2018) lembram que os estudos com foco em gestão escolar no Brasil se desenvolveram a partir da década de 90, quando, por meio de mudanças históricas importantes, como a Constituição de 1988 e a reconstrução do papel do diretor, tornaram-se imprescindíveis as discussões e os estudos sobre os processos de democratização da escola e de sua autonomia.

Em seus levantamentos de estudos na área da educação entre os anos de 1998 a 2015, Souza (2019), verificou que:

O principal aspecto temático desses estudos, que consagram a trajetória e a tendência do campo, é a gestão democrática. O princípio constitucional disposto no artigo 206, VI, reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 3º, VIII), define que a gestão da escola pública deve se pautar pela democracia, isso pressiona o pesquisador a verificar a eficácia do texto legal, entre outras abordagens. Assim, parece que, 30 anos após o início da vigência da Constituição Federal, mesmo a gestão democrática não tendo tomado a cena da gestão escolar no cotidiano das instituições educacionais brasileiras, ela pauta a pesquisa desse campo de conhecimento. (SOUZA, 2019, p. 14).

Oliveira e Vasques-Menezes (2018) estudaram os campos de pesquisa em gestão da educação entre os anos de 2005 a 2015 e verificaram quatro grandes áreas de pesquisas: gestão democrática e autonomia da escola; gestão, gerência e qualidade da educação; perfil do diretor escolar, formação e reestruturação da função; e; formas de escolha de diretores de escolas. Reafirmando que a primeira categoria detém 40% das pesquisas na área.

Para Souza (2019), entre os diversos temas de pesquisa em educação, a gestão da educação ganhou, nas últimas décadas, expressivas posições e se justifica essa atuação entendendo que:

...pautas e pressões do cotidiano escolar e educacional atravessam o olhar dos pesquisadores, demandando suas reflexões e investigações, especialmente no campo da política e gestão da educação, no qual a conjuntura (política) educacional é fundamental na delimitação dos objetos de estudo. Como a gestão escolar explicita fortemente a política educacional no ambiente escolar, rebatendo diretamente sobre trabalhadores da educação e estudantes, tal cenário favorece a maior visibilidade da gestão escolar como objeto de preocupação dos pesquisadores do campo. (SOUZA, 2019, p. 6).

Uma vez que a gestão democrática tenha sido o foco de atenção das pesquisas nas últimas décadas, embora constituinte do grande campo da gestão escolar e suas políticas, é relevante ressaltar, como destaca Souza (2019), que a cada momento histórico, político e econômico a que é submetida uma pesquisa e sua abrangência, novos e importantes conhecimentos são produzidos a partir dela e ainda estamos longe de esgotar tal pauta.

Ainda assim, é necessário ampliar os olhares para os demais caminhos da gestão da educação e políticas educacionais, suas interferências, influências, desafios, aplicações, questionamentos e possibilidades de desdobramentos, sendo então, um grande campo ainda a ser explorado em pesquisas científicas.

Dada importância sobre os estudos na área e na ânsia de buscar complementar o levantamento de pesquisas sobre o tema, esse trabalho partiu inicialmente da análise de construções científicas em Políticas Públicas, Gestão Escolar e seus desafios em tempos incertos, a partir de dois bancos de dados específicos: Catálogo Eletrônico de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do Catálogo Eletrônico de Periódicos Científicos da SciELO Brasil (*Scientific Electronic Library Online*).

A partir dos trabalhos realizados pelas universidades brasileiras, somados às demais produções teóricas na área, foi possível elaborar uma pesquisa focada em

sanar dúvidas e tecer olhares diferentes sobre o tema em questão, o que em muito contribuirá para evolução das discussões a respeito.

2.1 PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS

Para realização da pesquisa de construção do estado do conhecimento, através de trabalhos realizados, utilizamos o Catálogo eletrônico de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do Catálogo Eletrônico de Periódicos Científicos da SciELO Brasil (*Scientific Electronic Library Online*).

Com a devida amplitude de pesquisa encontrada e para melhor condução da descrição dos resultados coletados, fizemos a classificação de pesquisa do estado de conhecimento em duas classes: Descritores Amplos de Pesquisa e Descritores Específicos de Pesquisa, sendo demonstrados abaixo:

A. Descritores Amplos de Pesquisa:

- a. Gestão da Educação;
- b. Gestão Educacional;
- c. Gestão Escolar;
- d. Políticas Públicas Educacionais.

B. Descritores Específicos de Pesquisa:

- a. Desafios da (na) Gestão Escolar;
- b. Gestão Escolar (na) modernidade;
- c. Gestão Escolar e (em) tempos incertos;
- d. Gestão Escolar na (da) contemporaneidade;
- e. Gestão Escolar no contexto atual;
- f. Políticas Públicas de (e) Gestão educacional;
- g. Políticas Públicas de (e) Gestão escolar;
- h. Políticas Públicas de (e) Gestão na escola.

A pesquisa no catálogo de teses e dissertações e no catálogo de periódicos, compreendeu os trabalhos nos últimos 10 anos (2010 a 2020) e abrangeu a área de conhecimento da Educação e Ciências Sociais e a pesquisa no banco de dados foi realizada entre agosto de 2020 e março de 2021. Importante frisar que mesmo no

caso de descritores amplos, foram utilizadas aspas na pesquisa, para que os termos fossem filtrados juntos.

A pesquisa buscou categorizar os dados encontrados em número de teses e dissertações, localidade de pesquisa e metodologia de trabalho. Após a classificação dos dados, foi possível analisar as pesquisas que mais fizeram contraponto com o trabalho proposto aqui e incluído posteriormente em seu campo teórico.

Além do banco de dados de teses e dissertações, optamos pela inclusão do banco de dados de artigos científicos da SciELO, para melhor especificidade de pesquisa com o tema em questão. Isso se deu porque, apesar de a grande área de pesquisa da gestão escolar e políticas públicas ganharem destaque pelo número de trabalhos realizados ao longo dos anos, a grande maioria dos trabalhos tratam de assuntos voltados a gestão democrática da escola, perfil do gestor, formação de professores e avaliações institucionais.

Embora de extrema importância, a grande maioria dos trabalhos já realizados não focam nas discussões sobre Desafios da Gestão Escolar e sua aplicação nos tempos incertos da atualidade, o que remontam menores números divulgados até o momento. Ao se buscar artigos científicos, nos deparamos com trabalhos em construção e alguns mais atuais com algumas referências que se julgou necessário destacar.

2.1.1 Categorização e quantificação dos trabalhos encontrados

Para melhor compreensão dos dados coletados, eles foram classificados em categorias de análise:

- a) Número geral de obras encontradas por descritores amplos e específicos e por banco de dados;
- b) Localidades de pesquisa por tema dos descritores específicos;
- c) Metodologias de pesquisa e síntese teórica das pesquisas selecionadas.

Nos itens à frente, demonstramos as análises quantitativas e qualitativas do material encontrado no levantamento do estado do conhecimento e suas implicações para essa pesquisa.

2.2 DEMONSTRAÇÃO E ANÁLISE QUANTITATIVA DE DADOS ENCONTRADOS

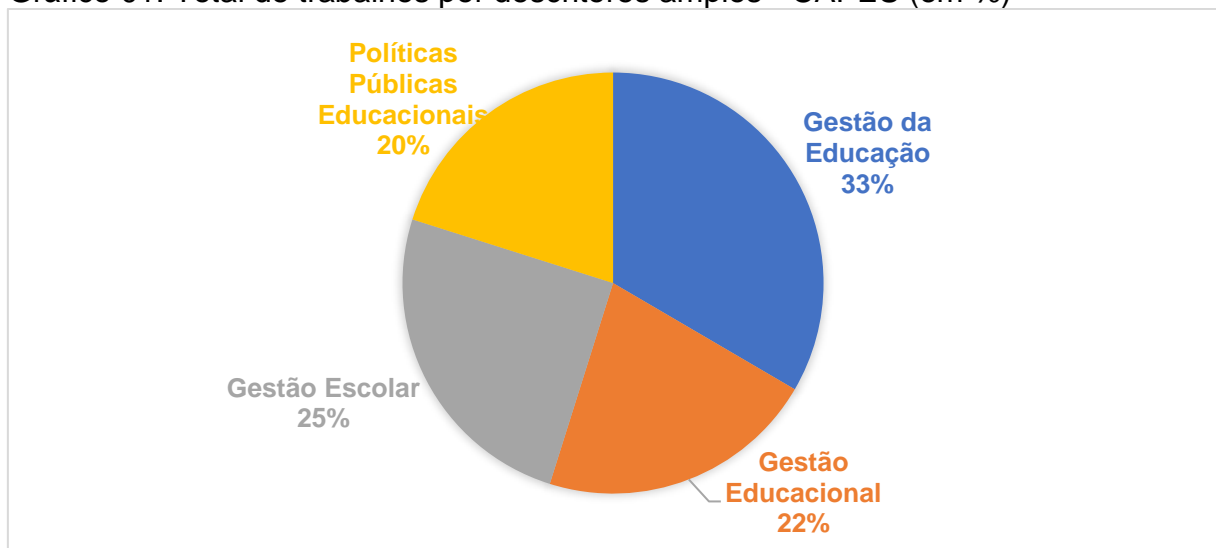
O Banco de Dados da CAPES agrega inúmeras pesquisas no campo da Educação, dada a característica complexa de entendimento que essa área requer. Quando se busca por trabalhos que possuem descritores em Gestão da Educação e Políticas Públicas Educacionais, percebemos que há um grande interesse por estudos dessa natureza. Apenas nesses dois campos foram encontrados, nos últimos dez anos, uma soma de 7184 obras publicadas, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 01: Levantamento quantitativo de teses e dissertações por descritores amplos de pesquisa no banco de dados da CAPES

Descritores de pesquisa	Teses (Doutorado)	Dissertações (Mestrado)	Dissertações (Mestrado Profissional)	Dissertações (Profissionalizante)	Total de Trabalhos
Gestão da Educação	510	1249	588	54	2401
Gestão Educacional	261	642	617	20	1540
Gestão Escolar	251	861	649	37	1798
Políticas Públicas Educacionais	293	935	209	8	1445
Total Geral					7184

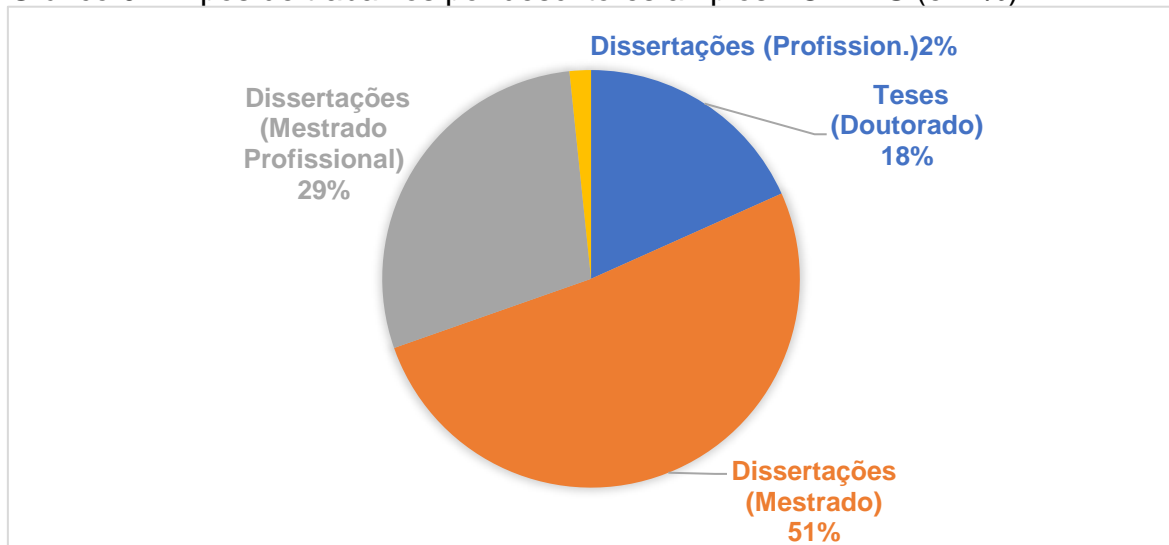
Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> (Período de pesquisa: de 26 de agosto de 2020 a 30 de março de 2021)

Gráfico 01: Total de trabalhos por descritores amplos - CAPES (em %)



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Gráfico 02: Tipos de trabalhos por descritores amplos - CAPES (em %)



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Podemos notar, na Tabela 1, que quando se trata dos descritores gerais, os quais esse estudo integra, encontra-se um número considerável de pesquisas, principalmente para o item 'gestão da educação' e seus derivados, que lidera o ranking com mais de cinco mil trabalhos, tanto para dissertações de mestrado como teses de doutorado, sendo, este termo, muito presente nas palavras-chaves de muitas pesquisas no campo da educação. Do total geral desse grupo, as Dissertações de Mestrados possuem mais trabalhos (51% do total).

Dentre os trabalhos que aparecem com esses descritores, destacam-se, também citado por Souza (2019) e Morosini e Fernandes (2014) anteriormente, trabalhos nas áreas de gestão democrática e suas aplicações na escola, administração escolar, formação do docente e o papel do diretor, assim como pesquisas que trabalham com qualidade da educação e seus índices de desempenho.

Quando buscamos descritores mais focados ao tema, é possível perceber que o número de obras publicadas com os termos específicos são, em muito, limitadas em comparação aos termos amplos. Como podemos observar na Tabela 2.

Tabela 02: Levantamento quantitativo de teses e dissertações por descritores específicos de pesquisa no banco de dados da CAPES

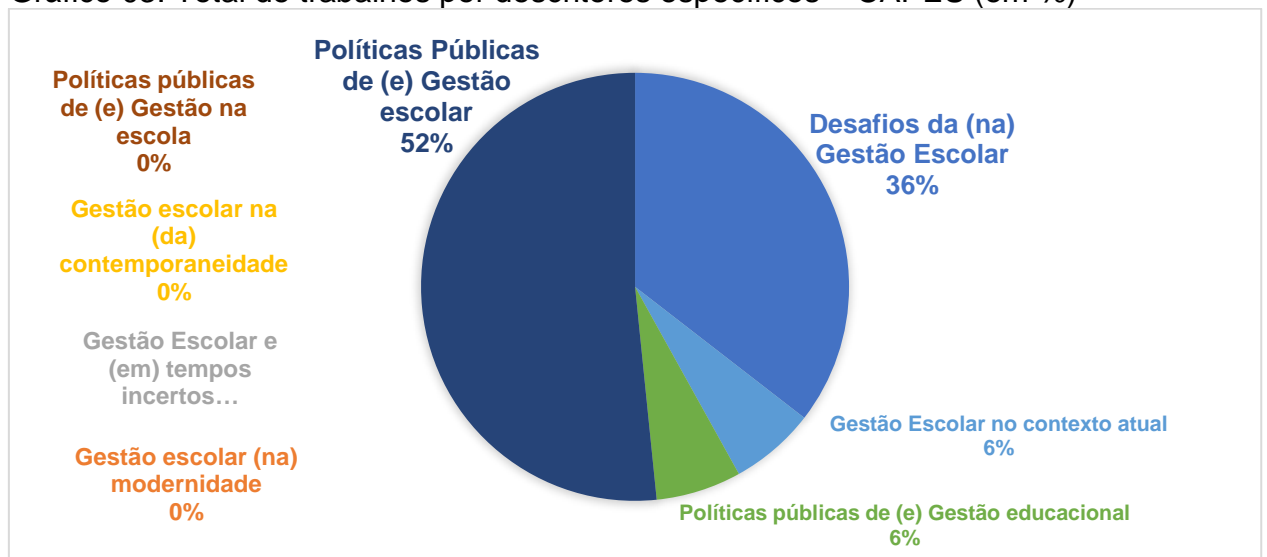
Descritores de pesquisa	Teses (Doutorado)	Dissertações (Mestrado)	Dissertações (Mestrado Profissional)	Dissertações (Profissionalizante)	Total de Trabalhos
Desafios da (na) Gestão Escolar	0	5	6	0	11

Gestão escolar (na) modernidade	0	0	0	0	0
Gestão Escolar e (em) tempos incertos	0	0	0	0	0
Gestão escolar na (da) contemporaneidade	0	0	0	0	0
Gestão Escolar no contexto atual	1	1	0	0	2
Políticas públicas de (e) Gestão educacional	0	1	1	0	2
Políticas Públicas de (e) Gestão escolar	2	5	9	0	16
Políticas públicas de (e) Gestão na escola	0	0	0	0	0
Total Geral				31	

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> (Período de pesquisa: de 26 de agosto de 2020 a 30 de março de 2021)

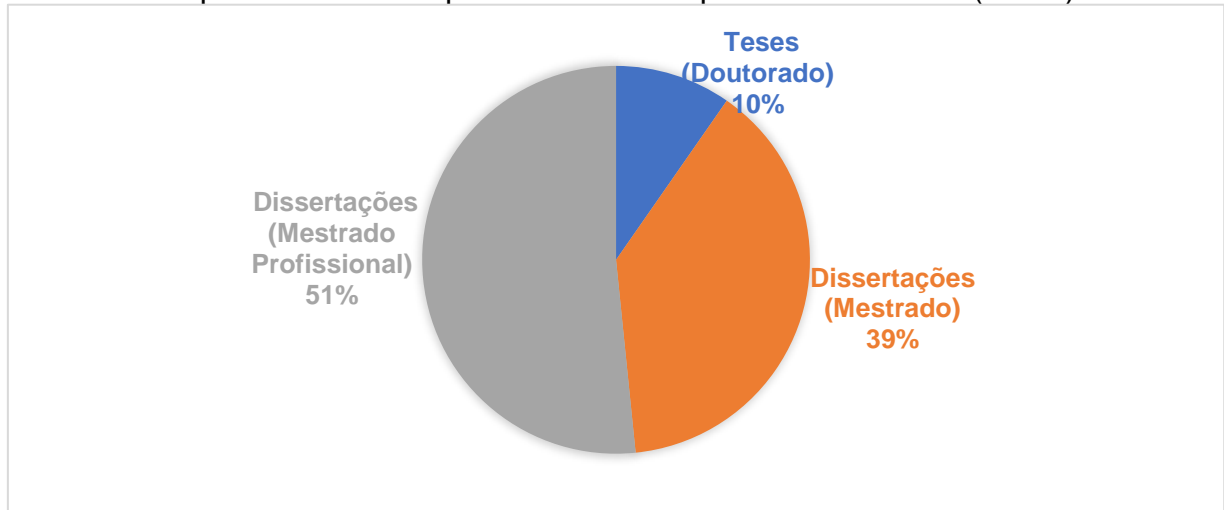
Do total geral de trabalhos com descritores específicos de pesquisa, podemos observar uma prevalência dos termos ligados a políticas públicas de gestão, que obtém o maior número de trabalhos (52%), seguido de “desafios na gestão escolar”, conforme demonstrado no Gráfico 3. Ainda é possível perceber que, no caso dos descritores específicos, foram encontrados maiores números de obras em mestrados profissionais (51%). As teses de doutorado continuam sendo as que detém menor número de publicações. Mantêm-se a explicação desses números diante da relação de número de programas oferecidos pelas universidades do país.

Gráfico 03: Total de trabalhos por descritores específicos – CAPES (em %)



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Gráfico 04: Tipos de trabalhos por descritores específicos - CAPES (em %)



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O número de pesquisas com os descritores específicos demonstra o quanto os assuntos propostos configuram um campo de pesquisas ainda a ser explorado. Embora na área de políticas públicas e gestão escolar existam várias linhas de pesquisas atuantes, os assuntos abordados nos trabalhos publicados não focam desafios da gestão escolar e a influência das políticas nesses desafios e na gestão. Esses assuntos acabam que por serem discutidos ao longo de alguns textos como parte integrante, mas não como foco de coleta de dados científicos.

Ao analisar os trabalhos encontrados, é preciso concordar quando os autores apontam que “as pesquisas deixam uma lacuna a ser preenchida sobre o cotidiano da gestão e dos sujeitos que compõem a comunidade escolar” (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018). Esse retrato muito se justifica por ser um assunto que, embora de muito interesse do público em geral, é relativamente novo e ainda em construção quando se pensa em estudos científicos.

Na ânsia por um maior número de trabalhos na área, buscou-se por assunto de pesquisa e artigos científicos no banco de dados da SciELO, embora o número de trabalhos não tenha sido aos milhares, as dezenas dos trabalhos encontrados apresentavam discussões mais próximas da que se pretende apresentar nessa pesquisa e em alguns casos representam trabalhos mais recentes e em andamento.

Tabela 03: Levantamento quantitativo de artigos científicos por descritores amplos e específicos de pesquisa no banco de dados da SciELO

Descritores de pesquisa	Artigos Científicos
Gestão da Educação	16
Gestão Educacional	40
Gestão Escolar	49
Políticas Públicas Educacionais	15
Desafios da (na) Gestão Escolar	1
Gestão escolar (na) modernidade	0
Gestão Escolar e (em) tempos incertos	0
Gestão escolar na (da) contemporaneidade	0
Gestão Escolar no contexto atual	0
Políticas públicas de (e) Gestão educacional	8
Políticas Públicas de (e) Gestão escolar	0
Políticas públicas de (e) Gestão na escola	0
Total Geral	129

Fonte: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso (Período de pesquisa: de 26 de agosto de 2020 a 30 de março de 2021)

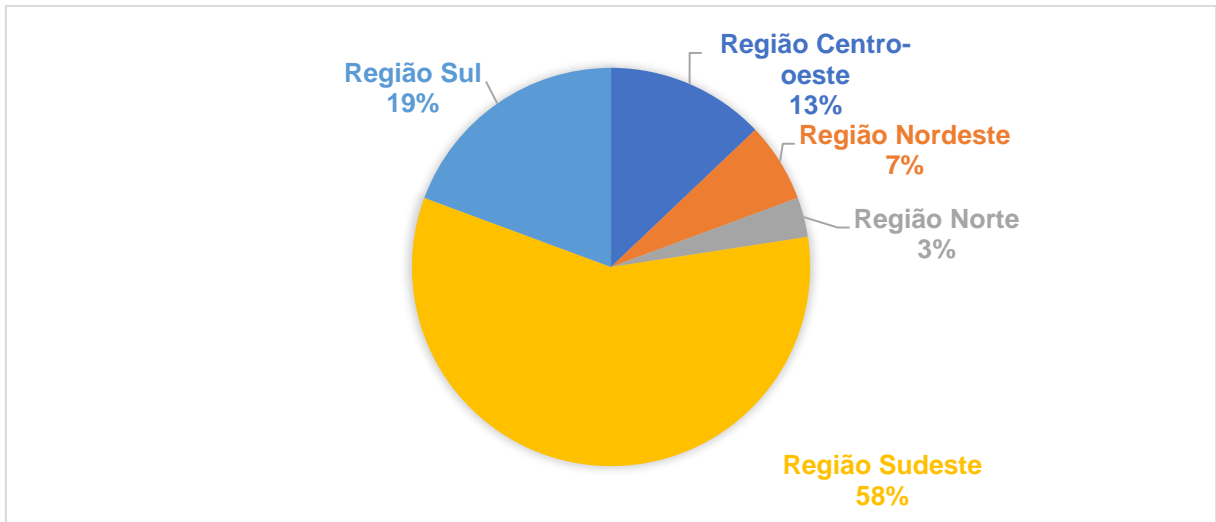
Das 31 teses e dissertações que compõem o levantamento quantitativo dos descritores específicos de pesquisas, descritos na Tabela 02, ainda foi possível verificar que a maior parte das pesquisas foram originadas em universidades da região sudeste do país, seguida da região sul, conforme quadro demonstrativo abaixo, dada a concentração nessas regiões dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Tabela 04: Levantamento quantitativo de trabalhos com descritores específicos por região brasileira - banco de dados CAPES

Regiões Brasileiras	Número de pesquisas
Região Centro-oeste	4
Região Nordeste	2
Região Norte	1
Região Sudeste	18
Região Sul	6
Total	31

Fonte: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso (Período de pesquisa: de 26 de agosto de 2020 a 30 de março de 2021)

Gráfico 05: Número de pesquisas CAPES por regiões brasileiras (descritores específicos)



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Observamos, a partir dos dados levantados, que embora existam muitos trabalhos desenvolvidos nas linhas de pesquisas de políticas públicas e gestão escolar, é um campo de pesquisa a ser explorado em muitos aspectos, já que a grande maioria dos trabalhos se concentram nas mesmas temáticas e ainda existem muitos questionamentos a serem analisados nessa perspectiva. Importante considerar que, muito possivelmente, diante da concentração de oferta de cursos de pós-graduações em educação na região sudeste do país, este também detém grande parte dos trabalhos realizados.

Esperamos que o desenvolvimento desse trabalho possa contribuir para uma discussão inovadora e importante para o cenário da educação brasileira.

2.2.1 Análise qualitativa dos principais trabalhos encontrados

A primeira leitura dos trabalhos selecionados, tanto da CAPES quanto os artigos da SciELO, visou analisar os resumos e verificar quanto aos objetivos de pesquisa, averiguando quais se assemelhavam ao proposto nesse projeto. Concluímos que, embora sendo a maioria de grande valia para o entendimento e estudo do assunto em questão, do material encontrado na CAPES, cinco trabalhos apresentavam aproximação direta com os objetivos e puderam ser avaliados para a

bibliografia dessa pesquisa. Quanto aos artigos da SciELO, um total de seis trabalhos foram selecionados sob a mesma análise de aproximação de objetivos de pesquisa.

Ainda que selecionados para a pesquisa, os trabalhos não são idênticos. No quadro a seguir, apresentam-se os trabalhos selecionados por título e objetivos de pesquisa no que tange a aproximação com a pesquisa realizada.

Quadro 01: Identificação de trabalhos selecionados

Tipo de Trabalho / Banco de Dados	Título do Trabalho	Autor	Universidade / Cidade	Ano
Tese de Doutorado (CAPES)	A Gestão Escolar como Arena Política: impasses do novo gerencialismo	Débora Quetti Marques de Souza	Universidade Federal de Pernambuco/PE	2016
Dissertação de Mestrado (CAPES)	Gestão Escolar: ações que desencadeiam a melhoria do IDEB no estado do Maranhão	Felix Barbosa Carreiro	Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP	2015
Dissertação de Mestrado (CAPES)	O Gestor entre as Dimensões Administrativa e Pedagógica: um estudo sobre a organização do trabalho escolar.	Elaine Cristina Carlos da Silva	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN	2013
Dissertação de Mestrado (CAPES)	Desafios à Gestão Escolar em Contextos Adversos	Ana Paula Moreira de Sousa	Universidade Federal da Grande Dourados/MS	2013
Dissertação de Mestrado (CAPES)	Gestão Escolar e Inclusão: os desafios da direção na rede privada de ensino	Maria Angélica Cardoso Vieira	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/RS	2019
Artigo (SciELO)	A Gestão Educacional na Interseção das Políticas Federal e Municipal	Dirce Nei Teixeira de Freitas	São Paulo/SP	1998
Artigo (SciELO)	Reformas Educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar	Ângelo Ricardo de Souza	UFPR – Curitiba/PR	2013
Artigo (SciELO)	Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas	Luiz Fernandes Dourado	Campinas/SP	2007
Artigo (SciELO)	Perspectivas e Desafios no Debate sobre Financiamento e Gestão da Educação: da CONAE a um novo PNE	Andréa Barbosa Gouveia / Ângelo Ricardo de Souza	Campinas/SP	2010

Artigo (SciELO)	Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão	Márcia Ângela da S. Aguiar	Campinas/SP	2010
Artigo (SciELO)	Políticas Educativas e a Gestão dos Modos de Viver nas Cidades	Rodrigo Manoel Dias da Silva/ Chaiane Paula Busnello/ Fabíola Pezenatto	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó/SC	2013

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Por terem uma aproximação maior com a temática proposta nesse projeto, destacamos os objetivos de pesquisa e metodologia adotada, com base nos resumos dos trabalhos acima mencionados.

Souza (2016), em sua Tese de Doutorado, que parte de uma abordagem qualitativa e análise descritiva de um estudo de caso de uma escola estadual de Pernambuco, buscou argumentar sobre “a prevalência do estado gerencial na gestão educacional e escolar e como este tem sido visto e interpretado pelos agentes escolares, por meio da análise da cultura e das relações de poder”.

Já Carreiro (2015), com sua pesquisa de abordagem qualitativa e levantamento bibliográfico, pesquisa documental com aplicação de questionário misto e entrevista semiestruturada, buscou dissertar sobre a qualidade da educação básica através da análise das ações e estratégias dos gestores escolares das escolas públicas estaduais do Estado do Maranhão que apresentam IDEB igual ou crescente entre os anos de 2007 a 2013.

Silva (2013) analisa a organização do trabalho escolar a partir das questões administrativas e pedagógicas na gestão, ressaltando o papel do gestor. O objetivo dessa pesquisa foi de “compreender o estado atual da organização do trabalho na escola e as formas de relacionamento do gestor entre as dimensões administrativa e pedagógica, procurando refletir sobre as questões que permeiam a prática do gestor escolar”. A pesquisa foi aplicada em três escolas públicas da rede estadual de Mossoró/RN, com entrevistas semiestruturadas, realizadas com os gestores e análises documentais.

Sousa (2013) dissertou sobre os desafios à gestão escolar em contextos adversos. Trata-se de um trabalho qualitativo, com os procedimentos bibliográficos,

de campo e documental. A pesquisa foi realizada em escolas do município de Dourados/MS e foram considerados os documentos de Projetos Político Pedagógicos dessas unidades. Nas conclusões da autora, estabelece que os coordenadores pedagógicos enfrentam grandes dificuldades com os alunos e não conseguem pôr em prática as ações propostas de solução.

Vieira (2019) resume sua dissertação como a caracterização dos desafios da gestão escolar na promoção dos processos inclusivos, a partir da experiência de uma instituição particular de ensino. Ela dividiu a pesquisa em dois momentos com a abordagem qualitativa e quantitativa. Através de questionário levantou as crenças de 33 diretores e aprofundou as discussões através de entrevistas com três diretores.

Freitas (1998) confeccionou um artigo com base em sua pesquisa que procurou analisar a gestão educacional resultante do encontro das políticas, federal e municipal, tendo como foco de análise a relação entre as propostas e a implementação na prática dessas políticas. Traz a discussão sobre o padrão de gestão local que resiste à política federal, pois a lógica articulada difere das proposições federais e questiona-se, assim, a efetividade da política federal quanto à prática em gestão.

Souza (2013) escreveu um artigo de cunho bibliográfico que buscou conceituar as reformas educacionais na América Latina, discutindo a descentralização e autonomia da escola. O trabalho buscou discorrer sobre os diferentes tipos de descentralização na escola.

Dourado (2007) argumentou sobre o cenário político e pedagógico em que as políticas de gestão são postas em prática, buscando explicar sobre concepções e ações governamentais diante das propostas para a educação básica brasileira.

Em seu trabalho, Gouveia e Souza (2010) analisam as proposições apontadas como as mais importantes no documento final da CONAE 2010 quanto às questões do financiamento e da gestão da educação, contrapõe sua análise com o Plano Nacional de Educação.

Aguiar (2010) avalia as atuações dos agentes envolvidos nas metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, considerando o contexto brasileiro.

Silva, Busnello e Pezenatto (2013) discutem as políticas educacionais e sua gestão em ambientes com situações institucionais fragilizadas. Para isso, analisam as relações entre políticas educativas e gestão dos modos de vida em reformas urbanas do início do século XX.

Com os trabalhos acima, somados às teorias clássicas e atuais que discutem o cenário de educação, políticas educacionais, gestão escolar e seus desafios nos momentos incertos vividos, buscaremos uma discussão profunda sobre o campo da gestão escolar e suas particularidades, proporcionando um trabalho de qualidade científica diretamente aplicável à prática educacional.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para que o trabalho aqui proposto tenha evidências científicas e possa servir de documento norteador para práticas condizentes e com resultados consistentes, torna-se imprescindível que toda sua construção metodológica tenha claro detalhamento e uma base sólida em termos científicos de pesquisa. Assim, foram eleitos alguns instrumentos específicos de pesquisa e análise de dados, bem como fundamentação em teóricos importantes que já aprofundaram seus estudos nesse campo da investigação e em educação para embasar todas as discussões aqui propostas.

Para Minayo (2007), podemos entender metodologia como o caminho do pensamento e a forma em que a realidade é abordada na pesquisa. Sendo, então, componentes da metodologia de pesquisa, o método (teoria de abordagem), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (técnicas) e a teoria, criatividade e capacidade do pesquisador para análise da mesma.

A mesma autora complementa que o método é necessário para atingir a precisão, os parâmetros para caminhar na produção do conhecimento. No entanto, é de suma importância a marca da criatividade do autor, para mesclar métodos e teorias, através de sua experiência e capacidade de investigação, assim deixar, o que a autora chama de sua “grife”, na produção proposta (MINAYO, 2007).

Enquanto campo da pesquisa social, a natureza qualitativa tem grande preferência dos autores e pesquisadores, diante do amplo campo de experimentação, análise e interpretação dos dados que permite. O pesquisador pode, nesse tipo de pesquisa, segundo Yin (2016), realizar estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de assuntos, além de oferecer maior liberdade ao pesquisador. A mesma será adotada enquanto natureza de pesquisa para discutirmos o tema “Desafios da Gestão Escolar em Tempos Incertos: ressignificando processos”.

Zanette (2017) relembra que a pesquisa qualitativa começou a ganhar força nas pesquisas na área social e da educação a partir da década de 70, quando o próprio governo e órgãos internacionais começaram a exigir maior rigor técnico nas produções científicas, a fim de corroborar com as elaborações de políticas mais adequadas à realidade. O método quantitativo, até então altamente aplicado para as pesquisas nessa área, por vezes sofria com dados distorcidos da realidade devido “a precariedade das fontes, à manipulação da informação social, à imprecisão das

técnicas em excluir certas variáveis do fenômeno escola, por exemplo” (ZANETTE, 2017, p. 154).

O autor complementa que, se nas décadas de 1970 e 1980, ainda se focava nas pesquisas com situações controladas e quantificáveis, as duas décadas seguintes tornaram maiores as possibilidades, com a expansão das pesquisas qualitativas e exploratórias em educação, o “exame das situações reais” do cotidiano escolar (ZANETTE, 2017, p. 159). Essas ideias também são realçadas por Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2007, p. 21).

Na linha da pesquisa qualitativa, trabalhamos a abordagem exploratória e descritiva de pesquisa. Esse foi o palco metodológico para a pesquisa qualitativa que se realizou e entendemos que sua finalidade seja a de desenvolver, esclarecer e explorar conceitos e ideias, tendo em vista os problemas e objetivos descritos, proporcionando ainda a possibilidade de indicar o desenvolvimento de novos pressupostos conceituais. “De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso” (GIL, 2008, p. 27). Por outro lado, o mesmo autor, completa que essa característica permite maior abrangência de levantamento de dados e intercruzamentos deles.

Esse é um tipo de pesquisa utilizada comumente quando não se tem muitas produções científicas acerca do tema pesquisado e que se faz necessário explorar maiores variáveis de pesquisa, para que, posteriormente, possa servir de base para trabalhos mais específicos (GIL, 2008).

A presente pesquisa ainda se aproximou da abordagem descritiva, que tem como principal objetivo a descrição das características dos fenômenos estudados e o estabelecimento de suas variáveis. Para Gil (2008), além de se aproximar do método

explicativo, essa abordagem ainda possui significativa padronização das técnicas de coletas e descrição de dados.

De caráter bibliográfico, o caminho metodológico de pesquisa se utilizou da análise de conteúdo para interpretação dos dados levantados.

Resumindo as características metodológicas desta pesquisa temos: uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória e descritiva, através de levantamentos bibliográficos e documentais e tendo como instrumento para produção e análise de dados, a análise de conteúdo.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2008, p. 50)

Gil (2008) aponta que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é que ela permite ao pesquisador analisar um amplo rol de fenômenos e características, comparado aos demais tipos de pesquisa. Embora não se possa deixar de delimitar o tema corretamente e aprofundar devidamente os assuntos pretendidos. “Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço” (GIL, 2008, p. 50).

Ou seja, quando, para dar conta do tema em questão, é preciso pensar em vários espaços geográficos, muitas vezes em diversos tempos históricos para aplicabilidade de outros instrumentos de pesquisa. Esse detalhe, ou impediria alguns temas de pesquisa, ou ainda tornaria a pesquisa demasiadamente longa e custosa financeiramente, o que poderia, igualmente, afastar os pesquisadores do tema em questão.

A pesquisa bibliográfica é, ainda, indispensável quando se trata de fatos históricos. “Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários” (GIL, 2008, p. 50).

Além das importantes bibliografias que pautaram a pesquisa em si, alguns documentos foram utilizados em sua análise. O que, por vezes, caminhou no sentido do desenvolvimento de uma pesquisa com características documentais, sendo que Gil (2008) a conceitua como a pesquisa que explora a análise minuciosa de fontes documentais desde cartas, fotografias e relatórios como o de documentos oficiais, governamentais e legais. Esses últimos representam documentos que serão mencionados ao longo da revisão bibliográfica presente, principalmente no que tange

a legislações no campo das políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96).

A fase seguinte ao levantamento das bibliografias pertinentes, foram as análises e interpretações de seus aspectos.

A análise tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de forma tal que possibilitem os fornecimentos de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura de sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação com outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 2008, p. 156)

O mesmo autor, ainda sugere que mesmo que conceitualmente os dois itens sejam pontuados de formas distintas, na prática do processo de pesquisa, os mesmos estão intimamente ligados. Especialmente nas pesquisas qualitativas, nas quais não há como separar esses dois processos. Por esse motivo, muitos relatórios de pesquisas não tratam esses itens em separado, mas em um único capítulo.

O que se busca com a interpretação de dados é o alcance de sentido mais amplo dos assuntos abordados e coletados, utilizando-se de teorias e conhecimentos já disponíveis para uma ligação entre eles, estabelecendo uma forma harmônica de conclusão (GIL, 2008).

Além das teorias do campo do conhecimento científico em educação e ciências sociais, especificadamente para a análise de dados, foi adotada a Análise de Conteúdo como a forma de preencher os espaços entre as teorias e assuntos aqui levantados e discutidos.

Para Bardin (2016) a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de instrumentos sutis e em constante aperfeiçoamento, que são aplicados a discursos (conteúdos e continentes) diversos. O que une as múltiplas técnicas usadas nesse método é a inferência, entendida pela autora como uma espécie de hermenêutica controlada, baseada na dedução. Esse método é ainda, entendido pela autora, como o elo entre os polos da objetividade e da subjetividade, através da análise do que está na mensagem (dito ou não dito claramente).

Esse método, orienta metodologicamente a análise em diversos meios de comunicação, sejam eles escritos, informatizados, falados, documentais e de observação, recebendo pela autora a definição de “conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 46).

A inferência analítica se dá, portanto, a partir de registros e organização metodológica rigorosa dos dados, para que combinados proporcionem ao pesquisador um vislumbre mais amplo e, ao mesmo tempo, detalhado da mensagem em questão, proporcionando, assim, a produção de um conhecimento inovador.

Para a descrição e análise dos dados foram analisados documentos de políticas públicas educacionais, com foco na gestão escolar, trabalhos teóricos conceituais, descritivos e analíticos que envolvem o campo da gestão escolar, suas implicações, relações e desafios no momento histórico vivido, organizados e registrados em fichamentos.

O embasamento teórico para as discussões sobre desafios da gestão escolar em tempos incertos, foi buscar âncora nos princípios da dialética, através da metodologia histórico crítica, cuja reflexão nos permitiu compreender o contexto histórico em que a gestão está inserida, suas construções e contradições. O estudo parte da proposição de Saviani (1979), que procura entender a realidade social diante do contexto histórico em que se apresenta e suas relações.

A metodologia histórico-crítica se fundamenta nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, cuja base é a dialética, essa relação do movimento e das transformações. Trata-se de uma dialética histórica expressa pelo materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (CORSETTI, 2010, p. 88).

Para Corsetti (2010), a concepção da metodologia histórico-crítica busca entender a questão educacional do ponto de vista do desenvolvimento histórico. Isso remonta a compreender a Educação no seu contexto de sociedade, como ela acontece e como pode transformar-se.

À luz de trazer uma teoria consistente em educação, Saviani propõe contribuir para a transformação da sociedade brasileira, entendendo que a educação se dá como parte da sociedade e das relações nela estabelecidas. E que para se pensar em educação é preciso compreendê-la no contexto da sociedade, do histórico, da política e da cultural, compondo uma teoria crítica.

Partindo desses pressupostos, essa teoria possibilita explicar o mecanismo contraditório em que se rege a educação e a escola na sociedade capitalista, “possibilitando, assim, enxergar que a partir dessas contradições é possível articular

a escola com os movimentos concretos que tendem a transformar a sociedade” (SILVA, 2010, p. 362).

Ao eleger o materialismo histórico como quadro de referência, enfatizamos a educação não somente enquanto teoria de aprendizagem e ensino, mas também enquanto sua trajetória histórica e aos processos sociais das quais se correlacionam.

Os caminhos metodológicos, acima descritos, serviram como orientações primordiais para a organização e desenvolvimento dos conhecimentos científicos que se pretendeu buscar.

3.1 PROBLEMA, QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA

3.1.1 Problema de pesquisa

Quais os principais desafios dos processos de gestão escolar na educação básica, considerando as incertezas da contemporaneidade?

3.1.2 Objetivo Geral

Pesquisar quais os principais desafios da gestão escolar na educação básica, a fim de compreender os processos de gestão diante das incertezas da contemporaneidade.

3.1.3 Questões e Objetivos Específicos

Do questionamento definido, emergem as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Quais são as interferências à gestão escolar, considerando as incertezas do momento histórico vivido?
- 2) A gestão escolar, nos moldes como a conhecemos, contempla as exigências externas cobradas das instituições?
- 3) Como atender aos desafios complexos da gestão, impostos pelo modelo educacional que vem se construindo atualmente e pelo período pandêmico vivido?

Para responder às questões de pesquisa, definiu-se como objetivos específicos:

- 1) Pesquisar a gestão escolar, a fim de verificar as interferências neste campo, considerando as incertezas do momento histórico vivido;
- 2) Reconhecer os modelos de gestão discutidos por pesquisadores e as exigências externas cobradas das instituições escolares;
- 3) Analisar a possibilidade de atender aos desafios complexos da gestão, impostos pelo modelo educacional que vem se construindo atualmente e pelo período pandêmico vivido.

A partir das questões e objetivos traçados, construímos a parte teórico/conceitual e a análise da pesquisa bibliográfica, sob a qual fundamentamos essa dissertação.

3.2 O DESENHO TEÓRICO DEFINIDO

Para organização e sistematização dos assuntos discutidos, a estrutura da pesquisa se deu em três capítulos, sendo os dois primeiros de cunho mais teórico/conceitual e de contextualização histórica e o terceiro capítulo em que se busca sintetizar os assuntos discutidos em direção às respostas construídas com a análise dos estudos apresentados.

4 BREVE HISTÓRICO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: ENTENDENDO O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PARA O SÉCULO XXI

Discorrer sobre as Políticas Públicas compreende um campo de enorme abrangência, análise e amplitude de temas. Há décadas teóricos se debruçam na tentativa de conceituar “políticas públicas” e ainda esbarramos em conceitos e pontos de vista em que muito se diferem, ou em alguns casos se complementam. Não se tem a pretensão de tratar, nesse trabalho, o aprofundar sobre as definições em políticas públicas, nem sequer em nosso foco, “políticas públicas educacionais”. Mas trabalhar os principais conceitos em políticas e ações e em seu contexto histórico que, na visão de alguns teóricos e da autora, estão intimamente ligadas aos processos de gestão escolar no Brasil.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) resumem que, embora haja uma série de definições ao longo da história para o termo, na modernidade, o termo “política” está fundamentalmente ligado ao conjunto de ações que de uma forma ou de outra são de responsabilidade do Estado moderno capitalista ou dele emanam.

Para as autoras, o conceito de política diz respeito ao poder do Estado “em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7). As políticas públicas de cunho social são importantes estratégias ao Estado capitalista, pois representam a forma de controle social ao mediar as lutas sociais, pressões e conflitos de diferentes grupos aos interesses e decisões de governo.

Souza (2006) defende a ideia de que não existe uma única definição que melhor atenda aos anseios dos estudiosos, mas é possível analisar diante de vários pontos de vista, como a política se comporta e se aplica. A autora resume esse conceito entendendo política pública como campo do conhecimento “que busca ao mesmo tempo ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças nos rumos ou cursos dessas ações (variável dependente)” (p. 26).

Na medida que a análise conceitual se aprofunda é possível ampliar esse conceito, entendendo que a política pública, para algumas abordagens, pode considerar que o foco está no problema público a ser resolvido. Nesse caso, a solução (ou política) não precisa ser estabelecida essencialmente pelo Estado enquanto ator principal, mas a partir de qualquer agente, podendo ser uma infinidade deles, que se preocupe com o resultado social que se pretende e execute a ação, podendo ser organização não-governamental (privadas ou não), organismos multilaterais e outros. Essa abordagem é trazida por Thomas Dye (2009), chamada de Abordagem multicêntrica e citada por Agum, Riscado e Menezes (2015). A abordagem em que o Estado é o ator principal da política é, nessa teoria, chamada de Estadista.

Mesmo não sendo nosso foco a amplitude nessa discussão, cabe pensar que mesmo quando se trata de políticas, sendo elas fundamentalmente públicas, haverá diferentes pontos de análise a serem considerados, focos de interesses, agentes participativos enquanto influenciadores ou atores principais e que seus reflexos são sentidos na sociedade como um todo. Além do contexto histórico, político e econômico que conduzirá, de maneira particular, todos os aspectos desse complexo processo em busca da resolução de um dado problema social emergido.

Importante destacar que

Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9)

Assim, ao se tratar de políticas públicas educacionais, é preciso rever a história política, social e econômica em que foi, estrategicamente, pensada e implementada para que se possa fazer a verdadeira leitura de seus conceitos e dos impactos dela para a sociedade.

Nessa perspectiva, Boneti (2006) define como políticas públicas como “o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (p. 74).

Partindo da perspectiva de que a organização social brasileira é demasiada desigual, sempre houve uma forte luta social. Segundo o mesmo autor, em um primeiro momento, contava-se com o Estado para mediar esses conflitos e propor

políticas que diminuíssem as diferenças entre os grupos de interesse. Mas, no contexto atual, analisa o embate como “frente a frente entre grupos ou classes sociais, motivado por interesses específicos e individuais” (BONETI, 2006, p. 75).

Esses aspectos apontam para a direção de que, ao definir políticas públicas, o Estado propõe resolver situações que podem ser decorrentes de interesses individualizados e não exclusivamente da sociedade em geral, acarretando direcionamentos que privilegiam uns em detrimento de outros. Diante de um regime capitalista, não é errado apontar que, assim sendo, as classes ou grupos com maior poder aquisitivo tenham maior voz, aumentando a desigualdade social o que resulta em desencontro com a própria motivação para existência de uma política pública.

No modelo brasileiro de trajetória de uma política pública entre suas discussões iniciais, elaboração, implementação e avaliação, ou seja, seu planejamento de aplicação, acrescenta-se a dependência ao poder estabelecido pelo Legislativo que, quase em todos os casos, como lembra Boneti (2006), determina se o projeto é objeto de barganha entre partidos de governo.

Mas para além de olharmos para as complexidades desse processo, é imprescindível pensar que quando se admite que diversos grupos têm diferentes interesses e que são esses que discursam, lutam e agem diante da formulação de uma política pública, admite-se também que não é possível desconsiderá-los se há pretensão em entender os reais objetivos por trás de tal formulação e seus desdobramentos sociais. Portanto, diversos aspectos precisam ser considerados para análise de políticas públicas e para além de seus agentes influenciadores, os contextos histórico, social e econômico não podem ser esquecidos, ao contrário, são determinantes.

Para tornar a discussão mais objetiva e demonstrar de forma clara a linha de pensamento pretendido, esse capítulo será dividido em: 1) Breve contexto histórico das políticas públicas no Brasil: do Movimento pela Educação à LDB 9394/96; 2) As políticas públicas educacionais e a gestão escolar a partir da LDB 9394/96; 3) O contexto da pandemia por COVID-19 em 2020/2021 – uma história à parte.

4.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: DO MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO À LDB 9394/96

O contexto histórico da educação no Brasil, no que tange à interferência do Estado na busca pela oferta de uma educação de qualidade a todos os brasileiros, é extremamente recente. Na medida que pouco se avançava em mudanças estruturais importantes, consegue-se destacar, à luz dos séculos XX e XXI, alguns marcos importantes.

Os primeiros movimentos para uma política pública em educação surgiram no emergir de uma Revolução social que toma o poder e dá novos rumos políticos ao país, além de já haver, em décadas anteriores, uma pressão de grupos de intelectuais, educadores e grupos de religiosos que demandavam políticas educacionais em prol de uma educação moderna, que satisfizesse o perfil requerido na época. Tratava-se dos anos de 1930, marco de guinada importante para essa pasta brasileira.

Naquele momento, para o “ideário reformista, que tomava forma desde as décadas de 1910 e 1920, as possibilidades de intervenção do processo educativo eram superestimadas a tal ponto, que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 15). O crescente interesse pelas questões educacionais, a partir da Revolução de 1930, trazia a concepção de que as reformas nesse âmbito eram fundamentais para a reforma na sociedade como um todo. Ambiente que, por um lado promovia um “Estado atuante”, com características de Estado intervencionista, demonstrava, no entanto, ideias conservadoras e rígidas, conhecidas como “modernização conservadora”.

Foi nesse ano que o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que mais tarde se chamaria de Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi criado e seguido de uma série de decisões que culminaram na Lei de Diretrizes e Bases, em sua primeira versão, em 1961, substituída pela Nova LDB, homologada em dezembro de 1996.

Diante de um Ministério dedicado a “organizar toda uma rede educacional que ‘dava a cada um o seu devido lugar’, ou seja, organizava o processo educativo em marcos, tais que orientava a cada segmento social” (TEIXEIRA, 2015, p. 9), era

esperado que a partir daí um conjunto de políticas públicas educacionais fossem de fato organizadas em leis e decretos que subsidiassem o trabalho das escolas e universidades, ao ponto de atingir o resultado esperado para uma reforma educacional.

Apesar das políticas passarem a ser mais sistematizadas, de fato, os resultados da reforma decorrem de um conjunto de ganhos, mas também de descompassos.

O primeiro ganho importante, ainda no início da década 1930 do século XX, foi a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), decorrente da comunhão de vários pensadores da Associação Brasileira de Educação que, ao firmarem esse documento, defendiam a busca de uma educação pública laica, sem intervenção da igreja, até então fortemente atuante e, sobretudo, a defesa pelo direito à escolarização. Esse documento teve influência direta na Constituição de 1934, que passou a entender como função do Estado a oferta da educação gratuita a todos os cidadãos.

... o documento dirigido ao povo e ao governo trazia a marca da diversidade teórica e ideológica do grupo que o concebeu. Mas apresentava ideias consensuais, como a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, laica, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 20).

A partir das discussões desse momento e das outras influências decorrentes, passou a ser garantido a elaboração de um Plano Nacional de Educação e os devidos direcionamentos de recursos para tal objetivo em todo o território nacional; “autonomia” para os estados e municípios; manutenção de liberdade para o ensino; o ensino à religião na escola ficou resumido ao componente “ensino religioso”; reconhecimento de estabelecimentos particulares e outros (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Nas décadas que se seguiram, vários decretos-lei foram estabelecidos com o objetivo já citado, de organização educacional no país. Vale destacar que na medida que as políticas eram implementadas, ficava evidente que o direcionamento para a educação apontava a necessidade de controle social, educação para cidadania aos termos conservadores, a exemplo do componente curricular de “Educação moral e cívica”, instituído mais tarde nas escolas, além da preparação de mão-de-obra para

que a economia acendesse, com características modernizadoras e com oferta de escolas profissionalizantes.

Outro ponto de destaque é que

Persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior de formação e, aos trabalhadores, restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 24).

As autoras acima, retratam o resultado das políticas instituídas nesse momento histórico, em que as chamadas Leis Orgânicas da Educação haviam sido instituídas e eram decorrentes de um contexto político altamente autoritário e conservador desde a década de 1940, mesmo em um ambiente de forte luta contrária. Já apontava para o que ainda se encontra nos momentos atuais, a constante desigualdade social na educação e a partir da educação (ou da ausência dela).

As lutas dos diferentes grupos de interesse na educação foram constantes, a partir da redemocratização do país, como aponta Teixeira (2015), o debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 4.024/1961) ganhava, após 13 anos de discussão, sua tramitação no Congresso Nacional.

A velha geração de 1930, como denomina Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), ainda resistia na luta pelos aspectos sociais da educação e na defesa do ensino público, no entanto, a LDB de 1961 foi aprovada, dando claras vantagens aos interesses da iniciativa privada, como uma ajuda financeira de forma indiscriminada à rede privada de ensino e à Igreja. “Por outro lado, este período viu aumentarem as demandas pelo acesso à educação, fruto de todas as transformações sociais acontecidas naquela conjuntura” (TEIXEIRA, 2015, p. 69). O que pode ser entendido como um aspecto positivo decorrente da lei, uma vez que a oferta de ensino, mesmo que também através da rede privada, provocaria a expansão tão desejada.

A partir daí, vivemos um momento obscuro da história brasileira, o período da Ditadura Militar provocou o abafar dos movimentos políticos, das discussões promissoras das universidades e de importantes pensadores, uma recorrência de perseguições passou a ser justificada por eles (ditadores) como resoluções aos obstáculos no âmbito da sociedade civil, que perturbavam o processo de

desenvolvimento econômico e político do país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Lembrando que nesse momento havia grande movimento pela educação, em destaque vários projetos pela alfabetização, inclusive nos métodos de Paulo Freire, mas que foram totalmente extintos.

Como o foco dos governos na Ditadura Militar se pautava no desenvolvimento, sobretudo econômico do país, viu-se nas reformas educacionais uma sequência de ações que, embora lembrassem parte das discussões dos movimentos anteriores, passou a evidenciar as recomendações advindas de agências internacionais. Tratava-se de incorporar os compromissos já assumidos com acordos entre o MEC e a Agência de desenvolvimento Internacional, a educação ficou mais evidentemente conceituada, a partir de então, em desenvolver o “capital humano” para o mercado de trabalho (IDEM).

Toda essa reestruturação da educação no país, passou a ganhar, o que ainda se reflete nos dias de hoje, os aspectos economicistas, tecnicistas, de avaliação de desempenho em larga escala, financiamentos internacionais e outros aspectos.

Sem dúvida, as consequências sofridas pelo sistema educacional brasileiro ao longo do período da ditadura civil-militar (1964 – 1985) em muito contribuíram para o quadro de carências e de desqualificação profissional e salarial que estiveram no bojo da luta e da organização da categoria dos trabalhadores da educação de todo o país. (TEIXEIRA, 2015, p. 71)

Entre decretos que suspenderam projetos em andamento, participações estudantis, reestruturação das universidades, proibição de manifestações políticas, ainda houve a constituição do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização); Diretrizes e Bases para 1º e 2º graus e ensinos profissionalizantes.

O Mobreal não teve sucesso em seus resultados, além de ter dispendido muito recurso financeiro. Quanto aos demais decretos, a determinação do ensino básico que passou a ser de 8 anos, foi um dos ganhos importantes. Embora o conteúdo programático do momento passava por censura e se distanciava da humanização. Os cursos profissionalizantes e a rede particular de ensino ganharam importantes valorizações pelo governo (TEIXEIRA, 2015).

Ainda, o ensino secundário ganhou nome de ensino médio e passou a ter apenas 3 anos de duração, perdendo, como alerta Shiroma, Moraes e Evangelista

(2011), o perfil propedêutico que tinha para atender às exigências de formação para o mercado. “O acentuado descompromisso do estado em financiar a educação pública, abriu espaço para que a educação escolar, em todos os seus níveis, se transformasse em um negócio lucrativo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 35). Além de contarem, nessa época, com grandes incentivos fiscais e subsidiários para tal fim.

Esse aspecto, naquele momento, aumenta desenfreadamente a oferta de cursos em todos os níveis, sobretudo os profissionalizantes e de ensino superior nas redes particulares. A corrida para a oferta de cursos e o abocanhar da fatia de mercado não trazia consigo a preocupação de uma oferta de ensino de qualidade, demonstrando real despreparo dessas instituições, sem condições (ou interesse) em fiscalizações, a contento, para tais ofertas.

Diante do início da crise do regime e da crise econômica na década de 1970, passaram a ter mais voz, ao menos nos discursos políticos, as questões sociais, com apresentações de projetos que buscavam minimizar as desigualdades regionais e da pobreza exacerbada gerada pelo modelo econômico. Uma ideologia permeava os projetos, o da “participação da comunidade”, aqui descrito propositalmente entre aspas, pois se tratava, principalmente, de mais uma recomendação do Banco Mundial e não necessariamente da preocupação de aplicabilidade, como lembra Shiroma, Moraes e Evangelista (2011).

Com o fim do governo militar, muitas mudanças foram instituídas, mas alguns aspectos estruturais já haviam se enraizado na política educacional brasileira em um caminho sem volta.

Diante de alarmantes problemas no cenário educacional brasileiro, incluindo os desastres na economia e nos devidos recursos, o financiamento da educação foi uma das heranças do regime militar, somadas ao crescimento, a partir da década de 80, ao advento da globalização.

Nesse cenário, cresciam também os movimentos de reivindicações educacionais. As principais bandeiras defendidas na época previam, resumidas por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), principalmente: melhoria na qualidade da educação; valorização e qualificação dos profissionais em educação; democratização

da gestão; lineamento do financiamento da educação e ampliação para obrigatoriedade da escolaridade compreendendo até o ensino médio de forma gratuita e ofertada pelo Estado.

Esse avanço nas discussões e outras demandas dele iminentes, vão dar curso à nova LDB, sendo o primeiro projeto apresentado por Demerval Saviani à Câmara Federal em 1988. A trajetória da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, desde 1988 até sua promulgação em 20 de dezembro de 1996, é carregada de uma grande complexidade de tensões ideológicas, sobretudo no campo da política brasileira, o que ainda se reflete atualmente (JUNG; FOSSATTI, 2018).

Embora o projeto de Saviani à LDB representasse o acumulado de quase duas décadas de importantes discussões e estudos para a proposição de organização educacional em todos os seus níveis, o texto recebeu diversas sanções ao ser direcionado para aprovação. No fim das contas, foi o texto do senador Darcy Ribeiro, enviado diretamente ao senado com redação própria e diferente do projeto construído e proposto pelos educadores, que foi aprovado sem ressalvas pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso. As autoras lembram ainda que tal ocorrido em documento de tamanha importância foi ressaltado pelo próprio Saviani como em apenas uma vez na história, em época que o autoritarismo silenciava completamente a oposição” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A LDB 9394/96 vigente até a presente data, estabelece os fins da educação, indicando os rumos a seguir e o caminho a percorrer, ou seja, a organização da educação brasileira desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. E como tal, versa sobre diversos parâmetros dentro da educação. O processo pelo qual foi aprovada, demonstra uma preocupante jogada política para dar espaços ao Estado de conduzir a educação conforme os interesses o convêm. “Da forma como foi aprovada não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 43).

A maneira que se mostram os entrelaces políticos nas últimas décadas, demonstram uma sutileza na mediação dos conflitos de interesses e acaba por silenciar vozes desatentas. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) a forma como o governo conseguiu sancionar a LDB de 1996, promove uma possibilidade de se retirar em muitas responsabilidades, mas ao mesmo tempo, impor seu projeto político

educativo por outras vias, além de aos poucos e sem alarde, responder sistematicamente aos organismos multilaterais, estreitamento da relação do setor privado com o público na educação e retirar das costas do Estado parte do fardo da oferta de educação e desigualdade social, direcionando a educação para atender diretamente aos interesses de mercado. O direcionamento da educação vai para um lugar contraditório, como prevê Brzenzinski (2010), em que dois mundos coexistem “conflitantes sobre as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino: o mundo do real, dos educadores, e o oficial, o mundo do sistema educativo” (p. 54).

Todo esse decorrer histórico dá corpo às discussões propostas à frente, a medida em que promove uma visão clara do processo em que as políticas educacionais foram tecidas ao longo dos anos e do quanto, mesmo após quase cem anos de história, apresenta o mesmo jogo político nas conduções do que se pretende.

Sem fazer o devido recorte histórico desses complexos processos, pode-se deparar com documentos, perfeitamente discursados, comumente se convencer das boas intenções ou ainda, através de documentos ou planos dissociados do todo, não entender os nuances tão importantes sobre a reforma educacional brasileira (sejam elas declaradas ou aquelas sorrateiramente implantadas) e as importantes influências sofridas.

4.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DA LDB 9394/96

Composta de 92 artigos, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, aprovada em dezembro de 1996, é um verdadeiro e importante marco histórico em política pública educacional para esse século, principalmente por ainda estar em vigência e dela decorrer todos os demais documentos e planejamentos que se fazem presente na atualidade e dos projetos para os anos a seguir.

Desde a sua aprovação, recebe fervorosas críticas, não só pela condução de seu processo de elaboração e aprovação, mas sobre o que seu texto tem representado na prática para a educação brasileira. Completando aproximadamente

25 anos de vigência, é possível analisar muitos impactos que dela decorrem e seus desdobramentos até o presente momento. Nesse texto, pretende-se explicar brevemente sobre as principais mudanças na educação brasileira a partir dessa lei, sobretudo, a partir do olhar da gestão escolar.

A construção histórica das políticas públicas no Brasil até a década de 90 é marcada por uma trajetória de descompassos sem continuidade estratégica e carência de planejamentos a longo prazo. A construção da educação é entendida como uma resposta rápida às pressões de cada momento e as políticas de Estado acabam por responder às políticas de governo (DOURADO, 2007).

Os mesmos autores lembram que esse descompasso gera uma importante desarticulação das ações implementadas e dos resultados alcançados ao longo dos anos e que se arrasta até os dias atuais, principalmente no que compete à gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular e processos de participação.

Todo o jogo político utilizado para aprovação da LDB 9394 não acontece à toa e responde claramente às pressões, não só de grupos internos, mas fortemente à movimentação mundial que passa a ter a educação como pauta para o desenvolvimento.

Tomada de um viés publicitário de lei moderna, a LDB 9394/96 seria a porta para adentrar no século XXI, todos seus aspectos, incluindo o caráter desregulamentador e privatista, eram interpretados como adequações positivas para o atendimento às exigências do mundo moderno (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011), mas na prática, apresentou uma distorção entre as discussões propostas originalmente pelos estudiosos ao descaracterizar algumas ideias como:

[...] capacitação de professores foi traduzida em profissionalização; participação da sociedade civil assumiu a forma de articulação com empresários e ONGs; descentralização significou desobrigação do Estado; autonomia ganhou contorno de liberdade para captação de recurso; melhoria da qualidade da educação traduziu-se em adequação ao mercado, sendo que o aluno transformou-se em consumidor (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2002 *apud* SANTOS, 2011, p. 8).

Toda essa delicada articulação era resultado da pressão sofrida nos países em desenvolvimento, pelas agências financiadoras internacionais, que dentre vários

aspectos, exigiam o corte de gastos públicos, resultando em privatizações e novas formas de captação de recursos, por exemplo (SANTOS, 2011). No contexto político desse momento, o governo de FHC teve um ousado plano de redirecionamento do país para esses fins, não excluindo a pasta da educação. Uma vez que essas orientações faziam parte de uma ação global em um movimento de neoliberalismo e que atuavam diretamente nas políticas brasileiras.

De maneira muito sucinta aqui explicitada, esse movimento neoliberal surgia de princípios que tinham como objetivo a resolução da crise do Estado, a partir da valorização dos direitos dos consumidores em detrimento às liberdades públicas, defendendo, veladamente, a participação mínima do Estado nas questões sociais e de mercado, sob a premissa de que estes se resolvem automaticamente (autorregulação) (JUNG; FOSSATTI, 2018).

Esse interesse do mercado e das agências internacionais na educação parte de um consenso emergido desde antes da década de 90, de que a educação é um importante fator: a) de competitividade, nacional e internacional; b) de estratégia política para o consenso e de mecanismos de propaganda política; e, c) de regulação do aparelho do Estado (COSTA, 2019). “Não por acaso, tais princípios influenciariam a agenda das políticas educacionais a partir da década de 1990, como ficou patente na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996)” (COSTA, 2019, p. 170).

Todo esse contexto parte também da consequência da globalização que, dentre muitos aspectos, provocou na educação: discussão na escola sobre desenvolvimento para o mercado de trabalho; introdução de tecnologias no processo educativo; reformas educativas similares entre vários países (pactos para a educação, inclusive); e transformação da educação em mercadoria (OLIVEIRA, 2009).

Esse ambiente externo que influenciava (e ainda influencia) diretamente as políticas educacionais, fica evidente em cada proposição da lei de diretrizes e bases, inclusive na ênfase dada à gestão naquela altura. A partir dos anos 90, uma série de conferências mundiais em prol do desenvolvimento sustentável, direcionado principalmente aos países subdesenvolvidos, pactua diretrizes para a educação em várias nações, inclusive da América Latina e no Brasil. Esses pactos, entre outras

coisas, estabeleceram claramente quais as ações em gestão educacional precisavam começar a serem postos em prática.

Além disso, esses movimentos vinham embebidos das ideologias dos países desenvolvidos, entre eles Estados Unidos, que apresentavam uma gestão fortemente economicista, trazendo aos poucos esse forte aspecto para a gestão educacional brasileira, com os modelos de avaliação, financiamento, privatizações, relação de público e privado, mercantilização, entre outros (COSTA, 2019).

As políticas até então vigentes em educação no país, incluindo a anterior LDB 4024 (1961), não faziam nenhuma menção direta à gestão escolar, novidade de destaque na versão de 1996, que define como uma dimensão imprescindível do trabalho educacional, em especial sobre gestão democrática na educação básica e no ensino superior. Além de entender a motivação para tal mudança, “é de primordial importância que os agentes envolvidos no contexto da gestão educacional sejam conhecedores dessa lei, de seus antecedentes, bem como de toda a legislação que dela emana” (JUNG; FOSSATTI, 2018, p. 63).

A LDB 9394 menciona diretamente a gestão escolar em alguns momentos, principalmente no que confere a gestão democrática: participação dos profissionais na elaboração do projeto político pedagógico; participação da comunidade em conselhos ou equivalentes; e existências de órgãos colegiados deliberativos (no ensino superior). Vale frisar que a exigência de gestão democrática é aplicada pela lei às escolas públicas, nada mencionando sobre a rede privada.

No entanto, cabe caracterizar que a gestão escolar é uma discussão muito mais ampla, que vai além da aplicação da gestão democrática. A definição de gestão admite várias perspectivas, modelos e práticas. Uma definição mais ampla de gestão escolar é trazida por Lück (2000) em:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetiva, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, de acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada. (p. 7).

Diante dessa definição, compreende-se que importa à gestão escolar não somente os itens devem democratizar o processo de tomada de decisão para atender diversas e reais necessidades, mas conduzir os processos educativos de tal modo que se atendam os objetivos de formação educacional de toda a sociedade. Assim, a LDB 9394 e os programas a partir dela, foram tecendo poucos detalhamentos à gestão escolar, ela passa a ser vista como elemento fundamental para o atendimento às metas propostas em todos os aspectos administrativos e pedagógicos.

Desse modo, ao olhar o conteúdo escrito da Lei, a LDB 9394, com a intenção de compreender melhor a uma organização educacional nacional, também olha para a gestão escolar e suas responsabilidades. Retomando esse conteúdo, é possível destacar os principais pontos abaixo, de acordo com o resumo dos autores Jung e Fossatti (2018). A LDB 9394/96, portanto:

1. Admite que os processos formativos ocorrem não só nas instituições escolares, mas na família, no trabalho e na comunidade;
2. Determinam os princípios e finalidades da educação, responsabilizando família e Estado pela mesma, versando sobre igualdade, liberdade, coexistência de ensino público e privado, gratuidade, gestão democrática e padrão de qualidade;
3. Educação básica, obrigatória e gratuita, passa a compreender dos quatro aos dezessete anos de idade;
4. Descentralização dos sistemas de ensino em União (Assistência técnica e financeira), Estados (Ensino médio e ensino fundamental) e Municípios (Educação Infantil e Ensino Fundamental);
5. Gestão democrática nas escolas públicas, bem como definição das atribuições à escola, aos gestores e docentes;
6. Definição detalhada das modalidades de educação e ensino;
7. Determinação de formação docente e valorização profissional;
8. Regulamentação dos recursos financeiros entre as três esferas de governo. Abertura de possibilidade de destinação de recursos a entidades não governamentais e captação de recursos;
9. Disposições sobre educação indígena e educação à distância;
10. Disposições sobre avaliação, currículo e legalidade dos processos.

Em cada item apresentado pela lei, decorrem aspectos positivos e outros de grande perigo para a educação e que demandam um olhar atento, inclusive da gestão escolar. A energia que atrai cada vez mais a educação para o capital é forte e permeia os mínimos processos educativos de maneira muito subliminar.

A exemplo, como bem lembra Costa (2019), da participação do empresariado na escola pública, que passou a ser legitimada e incentiva a partir da implementação da lei, além de levar o título de “empresário cidadão”, acaba por influenciar diretamente o currículo das escolas, com o chamado “currículo oculto”, que ancora de forma ideológica o que, em última instância, conduz a moldar os corpos e mentes, adequando-os ao modelo de reestruturação produtiva.

Segundo Jung e Fossatti (2018), ao analisar os dados escolares após vinte anos da implantação da lei, é possível afirmar que seu maior legado foi a efetiva diminuição do analfabetismo em grande escala, a obrigatoriedade da escolarização dos quatro aos dezessete anos, a busca da universalização, inclusão e a implantação da gestão democrática. Demo (1997), acrescenta como pontos positivos dessa lei, dentre outros, o processo de avaliação do sistema educativo e o direcionamento de recursos financeiros. Em contrapartida, esses mesmos pontos merecem atenção quanto às possíveis distorções de aplicabilidade.

Merecem brevemente um destaque os itens que Demo (1997) declara como “ranços” ao documento: 1) visão relativamente obsoleta da educação, já que predomina, em sua grande parte, não uma inovação, mas a permanência do conservadorismo já empregado, inclusive na Educação Superior, na qual permanecem aspectos que em nada atendem à modernização pretendida; 2) Atraso em relação ao desenvolvimento tecnológico na educação, que já demonstrava força, fazendo apenas uma brevíssima aproximação ao citar o ensino à distância; 3) Já demonstra, inicialmente, evidentes problemas com a visão de educação para formação de mão de obra (mundo do trabalho).

Após décadas de sua implementação e das análises do autor acima, já é amplamente divulgado os desdobramentos dessa visão econômica dentro da educação e da relação privatista que se desdobrou. Demo (1997) já alertava que não se trata de frear esse movimento, já que esse seria um pensamento muito ingênuo, mas de encontrar um meio termo entre a expectativa de mercado e o desenvolvimento

da competência humana, privilegiando o objetivo e a ética da cidadania sobre a produtividade.

Adverte Dale (2004) que há uma agenda global estruturada em forma de empréstimos financeiros e transferências de políticas que, atreladas às condições históricas e políticas de cada país, fazem-se amplamente estruturadas na educação e dificilmente é possível haver grandes rupturas.

Foi o que aconteceu, inclusive, com os governos que se seguiram nas primeiras décadas do século XXI no Brasil. Embora representantes da esquerda (partido dos trabalhadores), com um planejamento fortemente de cunho social, foi preciso dar continuidade nos projetos ora estabelecidos, sobretudo diante do Plano Nacional de Educação, pactuado ainda no governo anterior e que garantia a continuidade das mudanças em curso (SANTOS, 2011).

Elementos como avaliação em larga escala na educação, técnicas de gerenciamento absorvida do mundo dos negócios, financiamentos internacionais, dentre outros, foram alguns dos exemplos de políticas que se seguiram a partir de então. A descentralização das ações entre União, Estado e Município também foram responsáveis por muitas mudanças na gestão educacional.

É oportuno refletir que, somadas a todas essas questões, o contexto político brasileiro ocupou um lugar de destaque desafiador na aplicação das políticas educacionais pós-LDB. Após o governo de caráter conservador e privatista de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Socialdemocracia Brasileira - PSDB de 1995 a 2002), surge o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT – de 2003 a 2010), seguido de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT – de 2011 a agosto de 2016), que propuseram, ao longo de seus mandatos, algumas políticas de caráter assistencialistas e outras de relativos avanços sociais.

Após um golpe parlamentar, Michel Temer (MDB – Movimento Democrático Brasileiro - agosto de 2016 a 2018) substituiu Dilma Rousseff e inicia uma longa lista de mudanças nas políticas educativas, marcada por cortes no orçamento, intervenção no Conselho Nacional de Educação e com proposta neoconservadora de reforma do ensino médio, modificando substancialmente as propostas da LDB (SAVIANI, 2016).

Por fim, Jair Bolsonaro (PSL – Partido Social Liberal, na época – de 2019 a atual) que provoca significativas mudanças na condução das políticas educacionais, com importantes retrocessos e provocações à educação brasileira, sob um viés de forte conservadorismo.

Algumas das principais ações, programas e metas que se estabeleceram a partir da LDB 9394/96, foram, segundo dados do próprio Ministério da Educação, principalmente ao que compete à gestão, cronologicamente agrupados em:

- a) Primeiros anos após implantação (Governo FHC): Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); Programa Dinheiro Direto na Escola; Disseminação dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais); Avaliação global do ensino superior a partir da análise de indicadores de desempenho (Exame Nacional de Cursos); Criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como instrumento de avaliação do desempenho dos alunos e das escolas; Estabelecimento do Plano Nacional de Educação (10 anos) que assegurava as mudanças em curso; Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES); Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação, o Bolsa-Escola Federal.
- b) Primeira década do século XXI (2003 a 2010): Programa Brasil Alfabetizado; Ampliado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Universidade para Todos (ProUni); Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Programa Mais Educação; Lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – 15 anos); Sistema de Seleção Unificada (SISU).
- c) Segunda década do século XXI (2011 a 2020): Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); Lei de Cotas; Plano Nacional de Educação (2014 – 10 anos); Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Compromisso Nacional pela educação básica até

2030; Política Nacional de Alfabetização (PNA); Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

Os programas que se seguiram a partir da LDB/96 evidenciaram fortemente as recomendações dos organismos multilaterais, representados, por exemplo, em fóruns e conferências como o Movimento Todos pela Educação e Metas para a Educação 2030. É possível perceber “muita similaridade entre os aspectos priorizados nas recomendações de organismos multilaterais e políticas implantadas pelos governos locais” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 222). Os eixos norteadores dessas reformas contemplam gestão, financiamento, currículos, avaliação e formação de professores.

Dos programas citados, os Planos Nacionais de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) são exemplos de documentos que trazem referências importantes sobre as orientações e expectativas para a gestão educacional das instituições, no entanto, alguns dos problemas identificados perfazem a evidente descontinuidade de processos, o caráter tecnicista de gestão e avaliação requeridos que entram em descompasso em muitos momentos com a própria gestão democrática, planos ambiciosos de ações e uma qualidade de educação exigida cada vez mais aos moldes mercadológicos e não sociais (DOURADO, 2007).

Por fim, Saviani (2010) declara que a primeira oportunidade de realmente organizar a educação brasileira em um Sistema Nacional de Educação ocorreu com o Manifesto dos Pioneiros em 1930, mas que foi perdida com a entrada do Estado Novo. A segunda oportunidade se deu em decorrência da Constituição Federal de 1946 que determinou a fixação de diretrizes e bases, frustrada pela influência de diversos interesses de alguns pequenos grupos.

Finalmente a terceira grande oportunidade chega com a LDB de 1996, inviabilizada pela interferência governamental que preferiu um documento simplificado em que abre uma gama de brechas desde desresponsabilizar o Estado e ao mesmo tempo concentrar o controle da educação através de sistemas de avaliação e um complexo arranjo entre setores.

Todos esses fatores, somados a vivência a partir do início da pandemia do COVID-19, só trouxeram à tona as fragilidades vividas e nem sempre mostradas da educação brasileira.

4.3 O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR DIANTE DA PANDEMIA DO COVID-19 – UMA HISTÓRIA À PARTE

Ainda no início do ano de 2020, a educação mundial passou a enfrentar um desafio à parte: a Pandemia por COVID-19. De acordo com o Ministério da Saúde, “o coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus (SarsCoV-2) foi descoberto em 31/12/19, após casos registrados na China” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Poucos meses depois, a contaminação ganhou proporções aceleradas e espalhadas em todo o mundo, culminando na declaração de Pandemia pela OMS em março de 2020. Esse marco trouxe mudanças importantes para todo o cenário mundial, caracterizando uma crise de cunho sanitário, econômico, político e social de grandes proporções. Inclusive no cenário educacional e com especiais desafios quanto à realidade brasileira.

O ano de 2020 poderia entrar para a história por diversas particularidades, como, por exemplo, a forte ascensão de governos fascistas no mundo. No entanto, foi a COVID-19 que o fez, sobretudo, por “provocar” uma das piores crises que a humanidade poderia enfrentar no século XXI. (SANTOS; CORREIA, 2021, p. 196).

É verdade que, no histórico da humanidade, outras frentes pandêmicas já se fizeram presentes e marcaram época, trazendo novos significados à sociedade de uma forma geral. No entanto, é possível afirmar que vivemos uma situação sem precedentes. Pois além de enfrentar uma doença com transmissibilidade altíssima, que resultou em políticas de isolamento severas em todo o mundo, praticamente ao mesmo tempo, a sociedade atual, globalizada e tecnológica como tal, está imbricada de outros vieses, outros significados, outras formas de poder e de relações sociais e, portanto, admitindo um particular formato de pensamento e ação.

Adicionalmente a tudo isso, educação passa a encarar, não somente os receios de uma pandemia, mas um de seus maiores desafios: a advento da tecnologia. A

tecnologia não como ferramenta de trabalho, mas como um modelo de educação. Item já em discussão há vários anos, mas que caminhava a passos lentos e com fortes resistências no âmbito escolar. Com a realidade posta à prova, a tecnologia se tornou, “de um dia para o outro”, a forma mais utilizada de contato social e de educação em seus mais variados formatos.

Os conflitos políticos e sociais, com o advento da Pandemia COVID-19, realçaram as desigualdades do país. Os sistemas de ensino se mostraram ainda mais fragilizados, pois emergiu a necessidade de se desenhar uma nova oferta educacional com atividades escolares fora do ambiente escolar. (NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020, p. 14).

Como aponta Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), ao analisar os impactos dos inéditos e profundos problemas de saúde pública mundial na educação, não revela uma novidade quanto à falta de preparação para tal evento no Brasil, já que nenhum país estava preparado, mas escancara que a carência de políticas públicas educacionais e fatores tangenciais à educação que tem dificultado em demasia esse período de adaptação.

Embora um direito fundamental garantido na Constituição Federal de 1988 e na Declaração de Direitos humanos, o acesso à educação gratuita e de qualidade tem sido negada mediante a suspensão de aulas, tendo como solução as alternativas tecnológicas, que ainda são muito excludentes (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Dourado (2007) lembra que as políticas públicas educacionais são o norte estrutural do sistema educacional de forma abrangente, multidimensional e contextualizada, proporcionando que sejam condizentes com a realidade e que proporcionem o enfrentamento de problemas em prol da qualidade na aprendizagem.

Então, a partir da elaboração de políticas que requerem detalhamento, diagnóstico, visão sistêmica e recursos é possível garantir a educação de qualidade e o sucesso da Educação (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020). Nessa perspectiva, destaca-se que a expectativa dos profissionais da educação quanto a atuação do governo brasileiro diante do enfrentamento à pandemia seria de propor meios e destinar recursos para que o direito constitucional de acesso à educação de qualidade fosse minimamente garantido a todos os estudantes.

No entanto, o atual contexto das políticas em Educação declara um momento de retrocesso histórico, marcando a posição conservadora e negacionista do atual governo. “Trata-se de um período histórico em que o Ministério da Educação tem apresentado uma inércia inédita no protagonismo de políticas públicas” (NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020, p. 11).

Os autores destacam sua posição ao governo em:

A morbidez da política do governo de Jair Bolsonaro não se ocupa dos desafios para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, a partir do debate em torno do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB) e do financiamento adequado da educação de qualidade social. Ao contrário, acentua a pauta neoliberal para a educação que é construída por meio do pensamento “ultra neoliberal e autoritário-fascista” (LOBO, 2020, p. 3) de organização do novo Estado, instaurada com o Golpe de Estado de 2016, seguindo o propósito de regressão das políticas sociais. (NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020, p. 12).

Na medida que se admite um posicionamento político neoliberal, deixando que as forças do movimento social se autorregulem, se está fazendo política. A ausência de políticas é por si só uma política. Mas o que apontam os estudos e as verificações da realidade brasileira é que essa autorregulação em educação será dada no sacrifício da qualidade educacional e no abismo ainda maior das desigualdades sociais e educacionais do país.

Importante esclarecer nesse momento, que não há, conforme Santos (2020), uma revolução na educação sem a devida ruptura com o elitismo educacional, sem combater parte da desigualdade social.

Diante do agravamento da situação pandêmica, o primeiro direcionamento dado pelo MEC foi através da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, em que autorizava a educação superior, de forma excepcional, a reorganização do calendário letivo e substituição de aulas presenciais por aulas que utilizassem meios digitais por um período de trinta dias. E que depois passou por renovação de prazo, até que seu texto autorize pelo período que durar a pandemia. Leia-se o artigo primeiro:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – PORTARIA n. 343, de março de 2020).

O primeiro documento norteador, em um momento emergencial de grandes incertezas e descompassos, já predispõe do ensino com meios digitais e abre precedentes para o movimento da sociedade escolar nesse fim. Sem apresentar maiores esclarecimentos sobre as análises regionais e locais ou os dados de acesso e qualquer orientação sobre comunidades em que não tem esse meio de comunicação.

Através de resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação, ainda foi possível perceber duas ações globais, além da autorização do uso de recursos digitais: Reorganização do Calendário/2020; Distribuição de cestas básicas e; formação de professores.

A Medida Provisória n. 934, de abril de 2020 que “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública” (MEDIDA PROVISÓRIA n. 934, de 1º de abril de 2020) publicada logo depois, assegura que os sistemas de ensino estarão, a partir da data de publicação e enquanto durar o estado de calamidade pública, dispensados de cumprir os dias letivos mínimos para configuração dos trabalhos acadêmicos (ensino superior) e os duzentos dias letivos mínimos (educação básica) obrigatórios na LDB 9394/96, desde que garanta o cumprimento da carga horária mínima anual.

Isso significa dizer que os sistemas de ensino poderão usar de reposição de aulas de diferentes formas para que cumpram a determinação.

A partir dessa MP fica assegurado que as atividades não presenciais (impressas, apostilas, aulas digitais, aulas televisionadas ou a rádio) são válidas para o cômputo das horas destinadas e a decisão sob tais atividades fica por conta de cada instituição de ensino.

Em 7 de abril de 2020 é autorizado, através da Lei n. 13.987, que

[...] em caráter excepcional, durante o período de suspensão de aulas em razão da situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com os recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais e responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2020)

Com essa Lei, fica então garantida uma assistência alimentícia durante o período de vigência aos alunos de escolas públicas e se tenta dar um mínimo de ajuda às famílias mais carentes.

Ressalta-se o fato de não haver maiores informações sobre o “como” todo esse processo deverá proceder, desde licitação e aquisição, plano de distribuição e, principalmente, critérios para se fazer jus ao benefício. Merece atenção, também, o fato de não mencionar qualquer tipo de estudo diagnóstico econômico para tal finalidade, nem qualquer tipo de colaboração via município para procedimentos legais e distribuição. Ficando a cargo da escola, que fazendo um parágrafo importante, além de ter que lidar com todas as questões de replanejamentos e turbulência nas questões administrativas e pedagógicas, ainda precisa organizar a aquisição e distribuição das cestas básicas às famílias (NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020).

Quanto à formação de professores, os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) passaram a oferecer, de forma aleatória e sem alinhamento às reais necessidades, vários cursos de formação na modalidade EaD (Educação à Distância) aos profissionais das redes municipais e estaduais. Lembrando aqui, que essa tratativa se diferencia em alguns casos, de acordo com o estado ou município. Trata-se de uma oferta espontânea, sem diagnóstico das reais necessidades e que ocorreram sem qualquer participação efetiva dos profissionais em educação (NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020).

Além do fato de não atenderem, na maioria dos casos, as verdadeiras demandas de formação, em um ambiente em que os profissionais, além de terem sido postos em xeque quanto às suas formações e competências e estarem vivenciando um momento de total despreparo, angústia, alto nível de cobrança, insegurança por falta de planejamento e sobrecarga de trabalho, ainda não possuem participação nos processos de decisão, além de ferir os princípios da gestão democrática, tornam-se fadados ao fracasso.

Os decretos que seguiram a partir daí foram locais, a maioria deles tratava de tentativas de ações que já se desenvolviam na prática. As instituições passaram a ser criativas diante dos problemas enfrentados, buscando todos os tipos de soluções e observando a prática, algumas vezes baseados na tentativa e erro.

A Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, tratou de estabelecer em lei as normas em curso: Desobrigação de atendimento integral (carga horária e dias letivos) para educação infantil; Desobrigação de dias letivos para ensino fundamental, ensino médio e superior, na garantia do cumprimento das horas mínimas anual; Reorganização do calendário e a possibilidade de adoção de um *continuum* de duas séries ou anos escolares no próximo ano letivo; Responsabilização da instituição (e sistema de ensino) para a garantia de qualidade de ensino, acesso à tecnologia e ao estabelecimento das mais adequadas formas de aprendizagem; Possibilidade de antecipação de conclusão de cursos superiores na área da saúde; Garantia de oferta de ensino que atenda à situação de saúde do alunado; Responsabilização do Conselho Nacional de Educação ao estabelecimento das demais diretrizes em educação.

A nível nacional, nada mais se falou em legislação em educação por meses. As diretrizes nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata a Lei n. 14.040, só foram divulgadas em 10 de dezembro de 2020, a Resolução do CNE n. 2, buscou instituir Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação das normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade.

Embora o texto da lei e da Resolução CNE tratem da exigência de se manter a qualidade de ensino, é evidente a disparidade entre a política pública estabelecida e sua real aplicabilidade. A realidade educacional contempla professores despreparados, falta de estruturas e acesso à tecnologia – algumas instituições já faltavam carteiras, quanto mais internet e computadores – dificuldades de aprendizagem e pouco envolvimento da comunidade com as demandas das instituições de ensino.

Para uma política pública que projete o futuro e trace metas para alcançá-lo, é essencial que se observe o passado e o presente, ou seja, o contexto histórico e a realidade cultural, socioeconômica e ambiental. Nesse sentido, a suspensão atípica do ano letivo em razão da pandemia trará importantes ensinamentos e escancarará *déficits* que não podem ser negligenciados. A criação e implementação de políticas públicas educacionais que levem tecnologia para dentro das escolas é fundamental ao desenvolvimento da educação no Brasil. Mas há que se contemplar também a universalização do acesso a essas tecnologias fora do ambiente escolar, tendo em vista que o processo educacional não ocorre apenas na escola. É exatamente essa perspectiva que a pandemia de COVID-19 e a suspensão do ano letivo

escancarou, que a desigualdade social e de acesso às novas tecnologias fora da escola terá o condão de aumentar a desigualdade de acesso à educação durante esse período e aumentar o descompasso qualitativo educacional a médio prazo (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 41).

Não bastam diretrizes que apontam em uma direção que atenda apenas uma parcela da educação do país, ou para aqueles poucos que tem melhores condições de alcançá-la, deixando a grande população ficar fora desse jogo. Nenhum esforço contrário tem se percebido até então. “O percentual de alunos da rede pública que não tem acesso ao computador em casa é de 39%” (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 41).

Nesse cenário, o direito à educação passa a ser também o direito ao acesso às tecnologias, já que nesse momento esse é o único caminho a trilhar. A discussão sobre a qualidade de ensino nesse período é de grande importância, mas só entrará em pauta quando se alcançar primeiro o acesso à educação.

Ponto que já é válido o comentário, ao tratar da tão questionada garantia de qualidade de ensino em tempos de pandemia e em cenários diversos. A própria Resolução do CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020, que deveria prever formas de garantia de qualidade, coloca a avaliação a título de opção para os sistemas de ensino.

No artigo 27 da Resolução trata de propor que não se façam avaliações dos alunos no ano de pandemia, que a aprovação seja garantida e que a avaliação sirva como instrumento de diagnóstico de aprendizagem para os anos seguintes, de forma recomendatória.

É sabido que as consequências educacionais desse momento histórico ainda estão longe de serem totalmente sentidas, embora já em muito denunciadas. Fazer gestão nesse contexto é atuar no âmbito das decisões imediatistas e, em uma grande maioria dos casos, de improviso e sem amparo de como isso se dará.

É, de fato, uma história a parte em que se espera que sejam tratadas da forma mais rápida possível e que não seja uma mancha histórica desastrosa para o país. Cabe a esperança nas lutas incansáveis dos grupos interessados na evolução da educação, inclusive com as verdadeiras e positivas aplicações das Tecnologias educacionais sem preceder das lutas ainda não findadas.

5 GESTÃO ESCOLAR E TEMPOS INCERTOS: COMO TRATAR DESSA QUESTÃO?

O desenrolar do contexto histórico até os dias atuais traz consigo uma infinidade de questões, vivências, experiências, mudanças e, sobretudo, incertezas. Estudiosos das ciências humanas e sociais têm se dedicado para desvendar os meandros da vida humana e social e ao interpretar o momento vivido, minimamente, pressupor o que poderá vir.

Há aqui uma grande responsabilidade em descrever o contexto histórico, por entender que a sociedade, a educação e o foco proposto, a gestão escolar, fazem parte de um complexo arranjo político, econômico, social e cultural, construídos historicamente. De todos os desafios que a gestão escolar precisa enfrentar diariamente, resultado dessa complexidade, ainda é preciso dar um destaque: os tempos incertos vividos na contemporaneidade. Para discorrer sobre gestão escolar, é essencial contextualizar o momento atual da sociedade.

Lemos (2016) argumenta que desde as últimas décadas do século XX, tem se acompanhado certo esgotamento do modo de produção capitalista em que evidencia o dilema entre produtividade e lucratividade e a exclusão de grande parte da população da condição de potenciais consumidores, já que aumenta a concentração de renda nas mãos de poucos. Além de ser fortemente compelido a buscar alternativas sustentáveis à exploração e degradação do meio ambiente.

Mas, sobretudo, incorpora um de seus momentos mais fortes e atuantes em todo o mundo, enquanto sistema de produção. No campo político, o autor ainda destaca as constantes e atuais lutas por condições democráticas e libertárias em todo o mundo.

Merece especial destaque a nova “configuração das formas de socialidade, as quais mostram a efervescência dos vínculos virtuais” (p. 117), a facilidade e velocidade dos deslocamentos globais, mudando as configurações de tempo e espaço e, inclusive, as percepções da própria identidade individual que, segundo o autor, carece de fortalecimento diante dos rompimentos dos regionalismos e particularidades causados pela massificação cultural e a própria globalização.

Embora não seja possível prever um momento na história específico para datar as mudanças sociais, Bauman (1999) argumenta que o mundo vivia, no início do século passado, a chamada *modernidade sólida*, resultante da atuação do Estado e da ciência, em que o primeiro promovia ações com a intenção e promessa de uma modernidade cujo desenvolvimento seria ordenado, calculado e controlado pelo Estado e pela ciência, que subjugava a natureza às suas descobertas e pressupunha conseguir alcançar o que necessitaria. “O holocausto e a catástrofe japonesa revelam que a ideia de controle racional do mundo se abalou e não cumpriu sua promessa de tornar o mundo o melhor possível” (LEMOS, 2016).

Bauman (2001) esclarece que a partir das mudanças tecnológicas e crises de controle do Estado, já ao final do século, ficava evidente que a ordem prometida não seria alcançada, os deslocamentos e mudanças ágeis, a liquidez das relações pessoais e o ritmo de vida, desafiava a ideia de *modernidade sólida* e surgia a ideia de *modernidade líquida*.

Segundo essa teoria, *na modernidade líquida*, as relações sociais são estabelecidas com laços sociais fluidos, ambíguos, provisórios e revogáveis, cuja prerrogativa é a solidão, insegurança e imediatez. Essa configuração nas relações traz novas modalidades de organização social (LEMOS, 2016).

As características das organizações sociais dos tempos atuais, promovem uma transformação no modo de ver o mundo:

Desde meados do século XX, os pilares básicos da ciência clássica que deram origem à constituição do princípio da simplificação, da ordem, da redução, da separação e da coerência formal da lógica se encontram abalados. Com a chamada revolução científica e outras viradas epistemológicas, são formulados novos princípios e leis que revelam a complexidade da realidade e, por conseguinte, requerem outros operadores cognitivos para poder captar e compreender a complexidade do real. Os avanços do conhecimento científico e filosófico desnudam a crise dos fundamentos da certeza e apontam para a emergência de ciências sistêmicas e complexas que operam com recomposições transdisciplinares e intercomplementares. (MARTINAZZO; DRESC, 2013, p. 48)

A partir desse momento de crise da certeza social, política e científica, o conceito de incerteza, ou do fim da certeza, torna-se mais evidente e interrompe a previsibilidade de futuro que se vendia. “O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade” (MORIN, 2011, p. 69). Para o autor, esse é o poder de se

libertar da ilusão de prever o destino. “O progresso é certamente possível, mas é incerto” (idem).

Para Morin (2011) é preciso substituir a ideia de um universo obediente a uma ordem inquestionável e entender que se trata de um jogo dialético entre a ordem, a desordem e a organização. A partir do momento que se admite a incerteza como inevitável e essencial ao desenvolvimento e que tudo é complexamente interligado no universo, é preciso aprender a enfrentá-la. Nas palavras do autor, é nesse sentido que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas do que se conhece.

Ainda sobre incertezas, importante citar Santos (2018) ao declarar que “a incerteza é a vivência das possibilidades que emergem das múltiplas relações que podem existir entre o medo e a esperança”. Ainda classifica as incertezas em dois tipos: incerteza descendente e incerteza ascendente.

A primeira se refere aos grupos sociais mais fragilizados que vivem em espera, mas sem esperança; aqueles em que o mundo lhes acontece e pouco podem fazer para mudá-lo; são subjugados a aceitar as demandas. A incerteza ascendente, por outro lado, reflete o grupo social em que a esperança sobrepõe o medo e lhes é oferecido um mundo de possibilidades. Ao passo que incorporam como sendo de sua responsabilidade no mundo fazê-lo se transformar, muitas vezes, a partir de seus critérios de realidade.

O autor não teoriza ou classifica claramente esses grupos conforme grupos de classes sociais, mas entre aqueles que detém mais medo (descendente) ou mais esperança (ascendente), ironicamente, ou não, de forma mais generalizada é possível encontrar mais esperança que medo na classe dominante e vice-versa.

Toda essa discussão aponta um caminho inquestionável: existem infinitas incertezas na vida humana, social e, obviamente, no papel da escola e dos agentes que dela fazem parte. Ainda mais atualmente, em que essas incertezas são explícitas e compartilhadas com toda a sociedade.

Ao passo que a escola forma cidadãos para o futuro, ela está em constante questionamento sobre qual é o futuro para o qual precisa se preparar e preparar seus alunos. A gestão escolar se depara na necessidade de dar conta de gerir as incertezas

e os sentimentos que dela decorrem para promover coesão de ideias para tratar de algo que, na verdade, também será incerto.

Além disso, as decisões tomadas passam a ter uma data de validade ainda menor. Muitas vezes, ao percorrer todo o caminho democrático para decidir tal pauta, pode ser que as condições já tenham se alterado e a pauta precisa ser revista. É preciso se adaptar e se reinventar constantemente e velozmente.

É preciso estar aberto a mudanças e a compreensão do outro, do todo, do social, de uma forma muito desprendida de preconceitos e calcada de muito conhecimento e empatia, para que se possa dar os encaminhamentos mais assertivos. É preciso reinventar diariamente a forma de ministrar seus conteúdos e avaliar as aprendizagens.

É preciso ter capacidade de se aproximar dessa nova geração e da próxima, já que mudam com muita facilidade. Atuar de uma forma para a qual não foi formado, é preciso, antes de tudo, não se distanciar da ciência para não incorrer no risco de ser superficial ao educar essa geração.

Ainda é preciso atuar no jogo do mundo externo aos muros da escola. Não se pode perder de vista o olhar crítico às conduções políticas que interferem no ambiente escolar. Olhar para a comunidade. O gestor, nesse contexto, precisa dar conta de gerir a rotina, as incertezas e as angústias, influenciando a escola, os profissionais, os alunos, a família, a comunidade, as políticas, o mercado, a sociedade.

Na prática, surgem questões que na teoria não fazem parte da função do gestor. Mas compreendê-las envolve uma importante noção de como as relações de mundo que norteiam a instituição estão ocorrendo e influenciando suas rotinas.

5.1 GESTÃO ESCOLAR: ENTRE CONCEITOS E PRÁTICAS

Desde clássicos autores, como Antônio Carneiro Leão, Anísio Teixeira e José Querino Ribeiro, que discutem sobre administração escolar no Brasil a partir da década de 1940, até estudiosos mais recentes, pretende-se chegar a um consenso

conceitual sobre quão diferenciada é a questão da administração escolar ou, termo em maior uso atualmente, a gestão escolar.

Ainda que os vários trabalhos discutam de forma bastante aprofundada, o que não será possível na proposta desse capítulo, sobre os conceitos de gestão escolar, gestão educacional e o papel da escola e dos atores que desse processo fazem parte, as definições conceituais que cercam essa área estão longe de serem esgotadas e a relação de gestão enquanto discussão teórica e o que realmente se observa na prática, merecem contínua atenção dos estudiosos em educação.

Outro fator de importante esclarecimento nesse momento, é o uso dos termos administração e gestão. Embora para muitos autores o termo administração escolar se encontre em desuso, já que para esses autores faz referência à administração clássica, superada de certo modo nos tempos atuais, para outros o termo permanece indissociável da prática e seu uso é tratado com significação específica. Alguns ainda, utilizam os mesmos como sinônimos.

Para que não haja confusão linguística nesse sentido, utilizar-se-á apenas o termo 'gestão escolar' para os assuntos aqui discutidos, sem a pretensão de aprofundar seu significado. Compreende-se, apenas, que o uso do termo gestão, pretende trazer a concepção de participação e compartilhamento de ideias, bem como reconhecer uma visão humanística dentro da esfera da educação. Oliveira e Vasques-Menezes (2018) esclarecem que "administração, traz, no caso da educação, uma concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, baseada no poder e na autoridade" (p. 879).

Para Vieira (2007) o jogo de palavras no uso dos termos 'gestão' e 'administração', embora incorpore um sentido de modernização, em muitos momentos, significa apenas o estabelecimento de rótulos. O que lhe chama atenção de fato, é que, com poucas exceções, a maioria dos estudiosos têm se debruçado e se contentado a fazer críticas ideológicas às políticas vigentes e à gestão democrática trazida pela legislação, sobretudo a partir da LDB 9394/96, uma lacuna persiste sem ser explorada, trata-se dos meandros da gestão voltada à prática e carente de soluções.

Sob essa perspectiva, a gestão da escola não é reflexo das políticas estabelecidas, mas como a autora traduz, é, ou deveria ser, um movimento de ida e volta, em que as ações que emanam na escola também influenciam no contexto formador de políticas e de gestão e merecem exploração.

Wellen e Wellen (2012) concordam que essa lacuna, além de extremamente preocupante, ainda existe porque

na sua grande maioria, as pesquisas realizadas atualmente sobre gestão escolar no Brasil servem para integrar dois conjuntos diferentes: de um lado anúncios que tem a função social de propaganda de pacotes administrativos desenvolvidos por empresas capitalistas e que são vendidos ao governo para que sejam implementados nas escolas e, de outro, análises que concluem a impossibilidade de mudanças nos padrões da gestão escolar, pois essa seria resultante exclusiva de princípios negativos, visto que a administração representaria apenas uma composição de elementos autoritários e, por isso, nunca compatível com práticas democráticas. (p. 8)

Paro (2010) se preocupa que seja dada grande valorização ao campo da gestão escolar, conforme trecho abaixo, mas que possua relativa escassez no âmbito das pesquisas sobre a realidade brasileira:

No meio acadêmico, não apenas os estudos específicos sobre administração escolar – desde os trabalhos de José Querino Ribeiro (1938; 1952; 1968) e de Lourenço Filho (1972) – mas também os textos que tratam da educação escolar de modo geral enfatizam a relevância da organização e da gestão das escolas. Nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis. Também na mídia e no senso comum, acredita-se de modo geral que, se o ensino não está bom, grande parte da culpa cabe à má administração das nossas escolas, em especial daquelas mantidas pelo poder público. (p. 765)

Isso demonstra um desequilíbrio entre o que se espera da Gestão Escolar e o que se verdadeiramente tem oferecido em estudos que possam fundamentar suas práticas.

Na tentativa de construir, minimamente, um conceito de gestão escolar, é importante ler um dos grandes clássicos teóricos nesse campo. Anísio Teixeira (1968) ao se apropriar e analisar, desde aquela época, a administração escolar, já a entendia como um ramo diferente da administração empresarial, já que compõe detalhes próprios da função de educar.

Jamais a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do manager (gerente) ou do organization-man, que a industrialização produziu na sua tarefa de maquina-fatura de produtos

materiais. Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. (TEIXEIRA; MASCARO; RIBEIRO; BREJON, 1968, p. 32)

Para o autor, somente o professor pode fazer a administração da escola, pois antes da formação administrativa, deverá deter de todo o conhecimento pedagógico teórico e prático para atender as demandas que seguirão. Ele parte do princípio de que para ser docente, passa-se, preferencialmente, pela boa formação do administrar:

Há no ensino, na função de ensinar, em gérmen, sempre ação administrativa. Seja a lição, seja a classe envolve administração, ou seja plano, organização, execução, obediente a meios e a técnicas. De modo geral, o professor *administra* a lição ou a classe, *ensina*, ou seja, transmite, comunica o conhecimento, função antes artística do que técnica, e *orienta* ou *aconselha* o aluno, função antes moral, envolvendo sabedoria, intuição, empatia humana. Alguns serão mais administradores, outros mais professores, outros mais conselheiros, todos, porém, terão de algum modo de exercer as três funções. (TEIXEIRA; MASCARO; RIBEIRO; BREJON, 1968, p. 14)

Teixeira (1961) já previa que a falta de preparo nesse campo do docente com perfil do administrador seria um grande erro para a realidade brasileira. Para ele, foi a partir do expandir da oferta da escola para toda a sociedade que se fez necessário o surgimento da administração escolar e de seu administrador.

Até o momento anterior, o próprio professor, bem formado para esse fim, tratava da finalidade da educação: processo de ensino e aprendizagem e direção de sua classe. Com a expansão da escola, tornou-a mais complexa, não só nos processos pedagógicos, mas também administrativos, de formação de professor, de controles e outros.

A exemplo da história americana, como lembra o autor, a falta de preparo para a rápida mudança sofrida e a demanda crescente de atuação, poderia significar uma aproximação da administração escolar com o modelo industrial que normatiza, mecaniza e padroniza e de outro lado, traz enfraquecimento de suas qualidades pedagógicas.

No mesmo alerta feito em 1961, Teixeira ainda versa sobre a formação de professores e a necessidade da gestão. Para ele, quanto mais despreparado os professores estão, é preciso mais rigor administrativo, normas, legislações, avaliações e padrões. Por outro lado, quanto maior rigor administrativo e padrões, menor é a

evolução da educação inovadora e torna-se, portanto, reprodutiva, enfadonha, fazendo com que forme professores cada vez menos preparados.

Paro (2010) explica que fazer gestão é utilizar de forma racional os recursos disponíveis para atingir determinados fins. Mesmo que de forma generalizada, essa definição de administração admite que, independente da natureza do que está sendo administrado, para atingir o objetivo final todos os “setores”, sejam atividades-meio ou atividades-fim, deverão convergir para o mesmo resultado.

No caso da escola, as atividades-fim dizem respeito ao que envolve diretamente o ensino-aprendizagem, já que esse é o seu motivo de existir. E as atividades-meio são as demais atividades que dão subsídios às atividades pedagógicas, a exemplo do administrativo.

Para que se possa conceituar melhor nesse contexto, portanto, é importante entender aqui a concepção de educação abrangente aos “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996 - LDB, Art.1).

Sendo, então, um processo amplo e complexo de socialização da cultura, construída historicamente, socialmente e politicamente, tendo a escola como instituição de produção e apropriação desse conhecimento, em que as políticas se organizam para atender os objetivos de formação, assim como admite Dourado (2007).

Não se pode deixar de lembrar que a própria concepção de educação admite um sentido proveniente da sociedade em que está estruturada e, como tal, no caso do Brasil, acaba por sofrer mutações mediante os interesses capitalistas e responde, de certa forma, sua função social ao interesse desse regime (WELLEN; WELLEN, 2012).

Ao passo que a atividade-fim da escola é prioritariamente um objetivo social, mora aí sua complexa dualidade. Gerir a escola, demanda, assim, particularidades ímpares em que não se deve negar os conceitos da administração, mas é preciso fortemente superá-los.

Considerando a gestão como mero conjunto de práticas burocratizadas, como uma organização empresarial que não atende as especificidades do setor será capaz de atingir os objetivos a que se pretende? Independente se é uma instituição pública ou privada, deverá, então, administrar seus recursos e processos administrativos de tal maneira que não preceda de seus objetivos principais – pedagógicos e sociais.

Destaca-se aqui, um breve recorte, em que essa definição se adequa às instituições públicas ou privadas, cuja concepção de educação e de instituição escolar seja assim semelhante, voltada ao social e formação cidadã.

Certamente terão diferenças de concepções e, conseqüentemente, quanto às aplicações de ferramentas e absorções da filosofia capitalista, aquelas instituições privadas de capital aberto, com produção de conhecimento em massa voltada exclusivamente para aprovações nos testes estandardizados e desenvolvimento, quase exclusivamente, de competências para o mercado, cujo número de matrículas é convertido em lucro.

Igualmente um recorte, importa dizer que não está, aqui, sendo analisado o perfil dessas organizações empresariais, nem ao menos generalizando-as enquanto empresas burocratizadas, não humanizadoras, ou outros conceitos nessa linha de pensamento. Ao contrário, admite-se que existe uma gama imensa de modelos empresariais e de gestão delas.

Mas é inegável que o objetivo final de qualquer organização com fins lucrativos (e algumas tidas como não-lucrativas) seja o lucro líquido, em que se busca infinitamente superar suas metas. E assim, suas ações rotineiras são voltadas para esse “Norte”, mesmo que encapsuladas de ideias socialmente preocupadas.

Uma organização educacional, mesmo que do setor privado de ensino, precisa (ou deveria) se preocupar não com a máxima do lucro líquido, aliás, preocupa-se no incentivo de refutá-la. Uma vez que ao admitir sua responsabilidade enquanto entidade formadora de cidadãos críticos, entra em contramão dessa ideologia. O objetivo final é um ou outro. Não que as organizações privadas não possam vir a ter lucro em algum momento, mas esse não deveria ser seu foco de atuação, pois no âmbito das decisões práticas será posto à prova qual dos itens será subjugado: o lucro ou o pedagógico.

Dessa forma,

[...] a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas. (DOURADO, 2007, p. 924)

Nessa perspectiva, também se admite que a função do gestor escolar seja a de mediar todos esses processos da escola para que o objeto de ensino-aprendizagem de qualidade seja alcançado (Paro, 2010). Então, é de imprescindível o resgate da postura e da formação do gestor para esse fim. Na medida que suas pequenas concepções e atitudes vão determinar uma grande parte do resultado desejado.

A posição de gestão escolar pode ser entendida, ainda, em alguns momentos, para além das tarefas do ato administrativo, como a representação do papel político e de governo (SOUZA, 2017). Função de organizar e coordenar os trabalhos escolares para que se faça valer as orientações políticas dadas. Embora essa seja uma definição dos modelos clássicos de administração escolar, na prática é possível verificar a sua força.

Não é irresponsável apontar, que muitas escolas, mesmo que arquivando documentos que comprovem eleições diretivas, aqueles que ocupam essa função são provenientes de indicações políticas, nas quais o jogo de interesses tem grande força. E nesses casos, além de, frequentemente, fazer valer as orientações políticas formais, ainda há um complexo direcionamento partidário, entre outros aspectos.

Como a característica de gestão na escola, já discutida, é especialmente articulada com os objetivos sociais, relações humanas e desenvolvimento do indivíduo, temos desde meados do século XX, os defensores de uma gestão mais participativa, humanizada e democrática.

A Constituição de 1988 e a LDB 9394/96, mesmo com seu processo conturbado de aprovação, como descrito no capítulo anterior, trouxeram a inovação em forma de lei quanto a exigência de um modelo de gestão democrática a ser aplicado nas instituições de ensino públicas, que nada impede de alcançar as instituições privadas.

Lembrando que autores defendem esse conceito muito antes da determinação em lei. Mas esse movimento garantiu, ao menos no documento, o direito da comunidade escolar (professores, alunos, pais, gestores) de interferirem nas concepções e decisões das instituições e aproximarem a escola da necessidade de suas comunidades, preservando seus direitos sociais.

Vieira (2007), ao estudar gestão, a entende como a materialização na prática de todas as políticas e intenções do Poder Público. Admite que é imprescindível destacar dois aspectos ao se falar de gestão, sobretudo a gestão pública: as condições de implementação e as condições políticas, já que representam aspectos da prática, em muito negligenciados por pesquisadores. “Por melhores e mais nobres que sejam as intenções de qualquer gestor ou gestora, suas ideias precisam ser viáveis (condições de implementação) e aceitáveis (condições políticas)” (p. 59).

Oportuno trazer a conceituação, nesse momento, dos termos sobre gestão escolar, gestão educacional e gestão democrática. Em suma, “a gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino; a gestão democrática, por sua vez, constitui-se num “eixo transversal”, podendo estar presente, ou não, em uma ou outra esfera” (VIEIRA, 2007, p. 60).

Os instrumentos legais que norteiam essa definição para a educação básica são a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9394/96).

Assim sendo, a partir da LDB 9394/96, a organização dos sistemas de ensino se dá entre as esferas de União, Estados e Municípios articulados com as instâncias dos órgãos educacionais envolvidos e a oferta de ensino pelo setor público e privado:

No âmbito do Poder Público, a educação é tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios, sendo organizada sob a forma de regime de colaboração (CF, Art. 211 e LDB, Art. 8º). As competências e atribuições dos diferentes entes federativos foram explicitadas através de Emenda Constitucional (EC n. 14/96, Art. 3º) e detalhadas pela LDB (Art. 9º, 10, 11, 16, 17, 18 e 67). (VIEIRA, 2007, p. 60)

Entende-se, portanto, como gestão educacional as ações provenientes da União, Estados e Municípios e os órgãos diretamente ligados a ela como Ministério

da Educação, Conselho Nacional, Estadual e Municipal de Educação, no que compete a pensar nas políticas, orientações, controle e organização dos sistemas de ensino.

A gestão escolar fica a cargo dos estabelecimentos de ensino, sejam particulares ou públicos, representados pela figura do diretor escolar. Mas em todas as instâncias, prevê-se que a educação seja gerenciada a partir dos princípios da gestão democrática.

A gestão educacional atua no campo macro das políticas públicas aos sistemas de ensino, enquanto a gestão escolar na dimensão micro, diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem. São articuladas entre si e, na prática, traduzem-se em uma série de atividades e responsabilidades. Mas isso não significa que os papéis estejam perfeitamente esclarecidos entre os profissionais da educação envolvidos em todas as instâncias e muito menos seus desafios (VIEIRA, 2007).

Não é ingênuo prever que, assim como o envolvimento da comunidade em muitos casos é praticamente inexistente na rotina escolar, embora previsto em lei, há considerável desconhecimento dos papéis desempenhados pelos profissionais entre a comunidade e entre os próprios profissionais. Algumas vezes, nem mesmo o próprio gestor, a depender de sua formação e experiência, tem domínio de tais determinações. São apenas reagentes às demandas rotineiras e envoltos, acima dos demais itens, com o âmbito pedagógico.

Segundo a LDB 9394/96, as atribuições das instituições de ensino e diretamente, portanto, ao gestor escolar, referem-se a:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica; VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (BRASIL, 1996 - LDB, Art. 12, Incisos I a VII)

É a gestão escolar que deverá atender o que prevê a lei como sendo suas incumbências enquanto estabelecimento de ensino, promovendo todas as condições

e garantindo o seu cumprimento total. Em outras palavras, a escola tem autonomia para definir sua proposta pedagógica, gerenciar sua equipe e recursos materiais e financeiros (progressiva autonomia) e sua forma de relação com a comunidade. Embora a autonomia das escolas tenha um caráter relativo, na medida que deve ser fruto de articulações maiores, coletivas e disso decorrem muitas outras questões.

Já amplamente discutido no âmbito das pesquisas em educação, a gestão democrática tem especial destaque enquanto desafio ao gestor escolar. Na prática, a forma mais direta (e prevista na lei) de tornar a gestão participativa é o envolvimento de toda a comunidade na elaboração dos documentos políticos pedagógicos da escola e do regimento interno, bem como a constituição e participação de conselhos escolares.

No entanto, desde a possibilidade de não execução democrática de nenhuma forma, até a aplicação “apenas” para cumprimento da lei, sem aplicabilidade de valor prático, esse pressuposto está há décadas carecendo de revisão efetiva.

Mesmo que na prática esse modelo de gestão sofra muitos entraves, de imediato, esse por si só já é um grande avanço para quem defende a educação nesses parâmetros. Na prática, “é possível perceber o quanto este novo paradigma de gestão pedagógica encontra resistência nas escolas públicas. O principal entrave é o autoritarismo que ainda persiste entre docentes e diretores de escolas” (CARREIRO, 2015, p. 91).

O conceito de gestão democrática, embora com finalidades diferentes, assemelha-se, segundo o autor, ao conceito de autogestão da administração, em que a figura do gestor é preservada e se faz necessária, mas a dinâmica administrativa se torna fortemente participativa e a autoridade é reduzida.

Entretanto, esse formato de gestão beira ao utópico, pois exige uma longa e demorada preparação de todos os envolvidos no processo, para que se possa pensar em alcançá-la (CARREIRO, 2015). Nisso, acrescenta-se o entrave de rotatividade de equipe de gestão e de submissão a planos não de política, mas de governos, que rotineiramente acrescentam um caráter de não continuidade de processos.

Seguindo os preceitos da lei, temos:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares equivalentes. Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 2015, p. 15/16)

Para Souza (2016) a chamada *comunidade educativa democrática*, que se prevê nas organizações democráticas, traz muitas vantagens em relação às condições de trabalho e de garantia de direitos e atendimento de necessidades de toda a comunidade, na medida que prevê um “projeto pedagógico comum aos interesses de todos os atores sociais e do processo de responsabilização de todos em prol de uma educação de qualidade” (p. 56). Mas, entendendo a gestão democrática como um processo complexo que é, ela passa por muitas dificuldades:

[...] desde a presença ainda constante de aportes centralizadores e patrimonialistas dos seus gestores e dirigentes, até a não-participação da sociedade nos assuntos escolares e nos processos de tomada de decisão. Em uma pesquisa realizada em 2010, foi possível perceber que algumas escolas e secretarias de educação, adotavam uma realidade ainda marcada pelos costumes patrimonialistas, nepotistas e de troca de favores. (SOUZA, 2016, p. 61)

Para tanto, é importante refletir acerca da democracia no campo prático, suas dificuldades, entraves e influências para alcançarmos o tipo ideal.

A mesma autora ainda classifica quatro imagens sobre a organização da escola, em que pesa diretamente na atuação da gestão: “a burocrática, a democrática, a da escola como arena política e como cultura” (SOUZA, 2016, p. 53). O primeiro modelo está fortemente relacionado ao modo de organização dos sistemas educacionais e dos processos burocráticos de controle dele decorrentes.

A segunda imagem trata da abordagem democrática que deveria estar presente em todos os contextos da escola, merece especial atenção e representa um importante desafio.

Pois, tratar de democracia, descentralização, participação e autonomia, no contexto atual das políticas públicas de educação, requer um olhar cuidadoso sobre a ideologia neoliberal e gerencialista que tem traçado os rumos das políticas elaboradas pelos governos segundo a ordem economicista e financeira (p. 55),

rompendo com o discurso burocrático em si.

Na esfera da escola como arena política, passa a ser considerada ainda mais como dimensão complexa “em que a justiça, como meio de equalizar as desigualdades, deve ser considerada e analisada a partir das dimensões culturais e políticas” (p. 56). Diante das realidades educacionais, de desigualdades sociais e escolares da realidade brasileira, em que se tem desigualdade econômica, situações políticas e culturais, dentre outros, haverá uma constante tensão dentro da escola e entre seus agentes, estabelecendo, inclusive, disputa por poder.

A quarta e última imagem da escola se refere a instância da cultura, na qual todas as demais faces e imagens são compreendidas sob o prisma da individualização, com base na cultura organizacional de cada escola. Não é possível importar práticas e modelos, pois cada escola detém uma política diferente da outra. E a verdadeira importância da autonomia está em ter a liberdade de pensar e executar um plano político pedagógico capaz de responder à cultura local e individual.

Entender o campo da gestão da escola, portanto, perpassa elaborar amplas e complexas reflexões sobre organização, pedagogia, administração, política, cultura e sociedade na dimensão macro, ao pensar na educação como um todo e no sistema educacional. Mas, sobretudo, pensar na microanálise desses mesmos aspectos e determinar, culturalmente, o que melhor atende aquela comunidade local, questionando os paradigmas impostos pelo modelo econômico neoliberal e ressignificando práticas em busca da qualidade de ensinar e formar para a cidadania autônoma.

5.2 AS INFLUÊNCIAS EXTERNAS NA GESTÃO ESCOLAR E O NOVO GERENCIALISMO

Assunto de presença frequente nos trabalhos no campo da educação das últimas décadas, as influências econômicas globais e o gerencialismo decorrente das vertentes neoliberais que invadem os ambientes escolares, são uma realidade irrefutável. Alguns teóricos se debruçaram a compreender esse fenômeno nas mais variadas abordagens, a partir de contextualização histórica, econômica ou política.

Assim, vários são os posicionamentos e leituras, bem como algumas convergências e divergências. Cabe, nesse momento, apenas uma análise mais generalista e uma leitura acerca de como alguns dos principais teóricos nesse campo analisam esse fenômeno quanto ao direcionamento ligado às práticas escolares e de gestão.

O governo conservador britânico de Margaret Thatcher, na década de 1990, formaliza um plano de governo que vinha se desenhando ao longo dos últimos anos em vários locais do mundo (BROOKE; REZENDE, 2020) e acaba por incentivar reformas de organização do estado, segundo os parâmetros neoliberais, conhecidos como a Nova Gestão Pública.

Com a ambição de remodelar todo um sistema organizativo, preconiza ações voltadas, fortemente, ao sistema capitalista, em que o mercado se dá por autorregulação – pouca interferência do governo – a máxima produtividade, visão de lucro e minimização de custos.

Aliado a isso, nesse momento, ganha expressiva força o advento da globalização que, dentre tantas outras interferências nos mais variados campos da vida política, social e econômica, inclusive a exportação ao mundo da ideologia política britânica, traz para a educação, segundo Oliveira (2009) quatro consequências:

- a) crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo;
- b) a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de *softwares* educativos e pelo recurso à educação a distância;
- c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo;
- d) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor. (p. 740)

Embora órgãos multilaterais, como o Banco Mundial, já tivessem voltado sua atenção econômica para pautas sociais há muito tempo, como relata Fonseca (2007), fica mais evidente, devido ao expressivo aumento de ações nesse sentido, que passam a se direcionar à educação a partir da década de 1970-1990, motivados pelas óbvias constatações de que o crescimento descontrolado da pobreza decorrente da má distribuição de riqueza do sistema capitalista, representa, na verdade, um risco ao crescimento econômico.

É o início de um movimento de financiamento direto a educação, com visíveis interesses econômicos e transformação da educação em mercadoria, o que também defende Oliveira (2009), influenciando as políticas públicas nesse sentido e, graças a globalização, todo esse movimento se dá a nível global.

A Organização Mundial do Comércio (OMC) propõe, em 1995, que a educação seja incluída no Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) como um “bem de serviço”, o que representaria ampliação da mercantilização e envolvimento de grandes corporações nesse cenário.

Embora ainda em discussão desde então, na prática isso já vem acontecendo. Como analisa Oliveira (2009) ao citar as palavras do Secretário Geral da OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) Angel Curria, em conferência de 2006: “A educação é hoje uma mercadoria negociável. Tornou-se exportável, portátil e negociável” (p. 740).

Cerca de 14 anos depois da declaração do então secretário, fazemos um breve recorte de algumas manchetes recentes (entre 2019 e 2021¹) da Revista Exame, sob o filtro de busca como “educação aquisição” e “educação bolsa de valores”, recortes feitos de maneira aleatória considerando a ordem dos cinco primeiros resultados do item “busca” da página da revista:

Kroton passa a se chamar Cogna e divide grupo em quatro empresas
 Maior empresa privada de educação do Brasil, com valor de mercado de R\$ 18,2 bilhões, a Kroton muda hoje de nome, de foco, de organização e de governança. Torna-se uma holding chamada Cogna Educação. (EXAME, 07 Out. 2019)

Cogna tem prejuízo de R\$ 452 milhões e vai reestruturar ensino superior: A empresa de educação Cogna teve prejuízo no segundo trimestre, fortemente afetada pela queda de receita e aumento da inadimplência diante dos efeitos da pandemia do coronavírus. (EXAME, 21 de Ago. de 2020)

Laureate: oferta concorrente tem de superar R\$ 5 bi para brigar com Ser.
 [Sobre disputa para acordo de aquisição da operação da Laureate no Brasil, empresa de educação superior] (VALENTI, 29 Set. de 2020)

Cogna fatura R\$365 milhões com vendas no PNLD 2021: Só no terceiro trimestre, a Cogna faturou R\$158 milhões com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (REUTERS, 29 Out de 2020)

A grande aposta do bilionário Jorge Paulo Lemann no setor da educação vai dar certo? O avanço de um dos homens mais ricos do Brasil no setor ocorre por meio do investimento na Eleva Educação, grupo que

¹ Momento em que já se vê alguns impactos sofridos pela pandemia por Coronavírus entre 2020-2021.

acaba de abocanhar 51 escolas da Cogna (ex-Kroton). (ESTADÃO CONTEÚDO, 26 de Fev. 2021)

Não é de interesse, aqui, direcionar olhares para uma empresa ou outra, mas apenas exemplificar o quanto a educação está mercantilizada e, por isso, sofre muitas influências. Também não é o foco dessa pesquisa analisar esses grupos, suas atividades e suas gestões. Mas o de demonstrar que as instituições públicas ou as privadas sem fins lucrativos, não estão isentas a esse milionário movimento que há algumas décadas se voltava apenas à educação superior, mas que já alcançou a educação básica.

Para Oliveira (2009), essas transações mercadológicas denunciam “o ritmo da expansão das instituições com fins lucrativos, particularmente aquelas suportadas por fundos de investimentos e/ou ações na bolsa de valores” (p. 751). Pressionando, muitas vezes, a realidade das instituições menores a cederem aos seus formatos ou serem atropelados por eles.

Para outras instituições particulares pode representar a mortalidade da organização enquanto desigual concorrência. Para escolas públicas, uma comparação irresponsável quantos aos termos de gestão, como se determinasse que o modelo gerencial adotado é totalmente eficaz e deveria ser tido como exemplo ao público, além de, ao deterem poder econômico, ditar regras à política e intervenções na educação pública como um todo.

Soma-se a isso os períodos de crise econômica, a fragilidade das políticas públicas brasileiras e outros aspectos, que, no fim, acabam por oportunizar maiores e novas aquisições.

Para finalizar o breve recorte, ainda na mesma revista, o presidente do maior grupo privado de educação do Brasil afirma que a educação pública precisa ser integrada à privada, já que, em sua visão, esses modelos são complementares. Suas principais declarações são: “O público está mais voltado as pesquisas, enquanto o privado foca na qualificação profissional”; “O contrassenso está no fato de o ensino superior particular receber, em sua maioria, alunos de escolas públicas, enquanto as universidades públicas ficam com os melhores alunos das escolas particulares e públicas. Essa dinâmica faz com que as faculdades particulares tenham de compensar o déficit educacional [da educação pública]”; “Por conta das deficiências

do ensino básico, o salto de conhecimento que nosso aluno dá é muito maior” (CAETANO, ago. 2021 para REVISTA EXAME).

Essas e outras declarações, além de convencer a sociedade geral diante de um discurso unilateral, sendo de praxe o ramo empresarial ser forte no quesito propaganda, ganha ainda mais forças somado às políticas de Estado, que sob a égide neoliberal, provoca o que Costa (2019) chama de Contrarreformas da Educação e alerta que “a ideia de educação enquanto direito humano e bem público, construída sob os pilares da modernidade, nunca foi tão seriamente atacada e ameaçada” (p. 162).

Como já mencionado anteriormente nesse trabalho, a agenda globalmente estruturada para a educação, a que se refere Dale (2004), soma-se às reformas de Estado absorvidas pelos países, como no Brasil, que se materializam em empréstimos, convergência e transferência de políticas, que fazem com que essas concepções econômicas, aplicadas fortemente à educação, sejam cada vez mais fortalecidas.

Exemplo dessas políticas é o que acontece na Cooperação Técnica e Financeira do Banco Mundial (BIRD) para educação, que estabelece projetos, condições de aplicação e vários outros fatores, além de, na maioria das vezes, ser de alto custo financeiro para o Brasil. Como bem avalia Fonseca (2007) examinando os projetos financiados por esse banco no país ao longo de vinte anos, conclui que “a realidade desses vinte anos vem mostrando que as pretensas vantagens acenadas pelos organismos internacionais não têm beneficiado o setor educacional brasileiro” (p. 246).

Acrescenta-se outro exemplo, a análise de Shiroma, Garcia e Campos (2011), que além de constatar a similaridade entre as políticas dos governos locais, baseadas nas recomendações dos organismos multilaterais, sobretudo na América Latina, ao analisar o documento do Movimento “Todos Pela Educação: rumo a 2022”, elaborado em 2008, verifica no discurso contido, com caráter prescritivo e doutrinador, a busca por formar uma nova consciência social.

Isso se dá, no documento, através de tarefas que vão muito além do ensino-aprendizagem, responsabilizando todos os sujeitos, pais, comunidade, docentes,

discentes e gestores, pela mudança social e inclusiva e desresponsabilizando, de certa forma, o Estado e o empresariado.

Seus objetivos são resumidos pelas autoras como controle de fiscalização social (pelos pais) e desenvolvimento de uma escola eficaz por parte dos docentes (empregando o caráter gerencialista de gestão). O documento, embora de iniciativa privada, teve suas proposições absorvidas pelo mais importante documento estratégico educacional do Estado, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Outro documento, dentre outros mais, importante para análise das interferências das políticas em educação no Brasil são as recomendações presentes no “*Agenda 2030 – Declaração de Incheon*”, que após rodadas de negociações estabelecem um plano de desenvolvimento educacional para atender o desenvolvimento sustentável com metas até 2030. Esse documento marcou muitas das políticas adotadas nacionalmente desde então, trazendo novos conceitos e reformando os pilares da educação:

Em suma, a análise do documento nos permite inferir que a educação que está por vir não é mais concebida como uma questão de Estado, mas supranacional e que se coloca a serviço de um dado projeto de desenvolvimento. Uma educação com contornos da concepção instrumental e reprodutivista que marca a Teoria do Capital Humano tão cara à reprodução do modelo burguês de reprodução da existência. É essa lógica que continua carecendo de nossa análise e enfrentamento. (SHIROMA; ZANARDINI, 2020, p. 711)

Ainda sob a ótica dos mesmos autores, pautado de justificativas discursadas como sociais e de desenvolvimento, muitas das recomendações do documento tem direcionado as ações e políticas nacionais.

Tais como: ensino fundamental compulsório de nove anos; aquisição de “competência funcional” em alfabetização; incentiva o ensino à distância e o uso de Tecnologias de informação e comunicação; estimula a educação informal e influencia a educação *online*, inclusive de alfabetização; traz a ideia de competências socioemocionais; necessidade de revisão de currículos, materiais didáticos e sistemas de ensino; propõe o fortalecimento do ensino técnico profissionalizante e educação de jovens e adultos, em uma forte preocupação de prepará-los para o mercado de trabalho e empregabilidade; sistemas de avaliação e formação de professores; e, por último, toda uma ideologia entrelinhas preocupada em formar “sociedades pacíficas”.

Esse movimento de reforma política e educacional impulsionados por essa configuração e ditames dos órgãos internacionais, confirmado pela maioria dos autores, transfere para as escolas e, sobretudo, para gestão, seu caráter de performatividade, mercantilismo, competitividade e ressignificação das práticas educativas, como confirma Ball (2004), de tal modo que demanda da gestão uma postura em que as teorias, até então disponíveis, não têm dado todas as respostas.

Esse movimento se impõe à realidade escolar através do estabelecimento de políticas, uma postura empresarial em diversos sentidos, aproximando (ou exigindo) da gestão escolar a busca, no empresariado capitalista, pelas ferramentas práticas para atender às suas necessidades. “A realidade da sociedade capitalista é marcada pelo gradativo distanciamento entre as pessoas e a propagada ligação destas com a mercadoria” (WELLEN; WELLEN, 2012, p. 13) e a gestão escolar, nessa medida, deveria estar protegida desse desvio social, quando na verdade recebe diariamente incontáveis depósitos dessa ideologia.

Para Souza (2016) “a estreita relação dos princípios da Administração Clássica e dos processos de escolarização passa a ter efeito no modo de fazer e pensar educação”, isso desde a constituição desse conceito dentro das escolas, em meados dos anos de 1930, toda essa construção naturaliza a absorção desse racionalismo até os dias de hoje, o que acaba por contribuir para que, mesmo alguns gestores relativamente preparados para a função, na tomada de decisão rotineira, adotem tais posturas com muito menos resistência.

Esse movimento é entendido como um novo caráter empregado à gestão escolar, na qual se prevê que o gestor escolar precisa ser eficiente e eficaz, minimizar custos, gerenciar de forma objetiva, performar os melhores resultados nas avaliações de larga escala sobre os números administrativos (controle de gastos, número de matrículas e frequência, dentre outros) e nos resultados acadêmicos.

Ou seja, imprimir fortemente o modelo empresarial nas instituições escolares, garantindo uma administração de qualidade para uma, na concepção dessa ideologia, educação de qualidade. Nesse modelo, o gestor é detentor de todo o poder de fazer dar certo e se o resultado não é o esperado, a culpa recai sobre a má administração desse gestor e de sua equipe. Seguindo a máxima empresarial, deveria, portanto,

substituir as “peças” que não estão encaixando na engrenagem até se fazer eficazmente atendido.

A culpa dificilmente será da “engrenagem” e não cabe ao modelo incentivar o gestor a questioná-la.

Para o novo gerente da educação, uma boa administração envolve implementação tranquila e eficiente de objetivos situados fora da escola, dentro de limites também estabelecidos fora da escola. Não é papel do novo gerente questionar ou criticar esses objetivos e limites. O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos – e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência. (GERWIRTZ; BALL, 2011, p. 199)

Pensando um pouco mais profundamente na questão, quando se refere a manutenção do regime capitalista é preciso entender que é de extrema importância a regulação das massas operárias e produtoras de riquezas submetidas ao capital detido pela minoria burguesa.

Ou seja, “de um lado, uma pequena quantidade de capitalistas que, tendo usurpado e concentrado a posse dos meios essenciais de produção, determina a organização da vida material” (WELLEN; WELLEN, 2012, p. 22), e no lado oposto, uma grande quantidade de trabalhadores que não possuem o capital ou os modos de produção, mas apenas sua força de trabalho.

Paralelamente, os últimos são os menos favorecidos em condições ou políticas, mas representam o maior volume de consumo do que se produz que, por sua vez, não poderia ser produzido sem a exploração de sua mão de obra.

E como bem retrata Shiroma e Zanardini (2020) a “educação é um projeto de longo prazo. Formar o cidadão, preparar os trabalhadores da próxima geração, tornou-se ao longo da história, uma questão de Estado” (p. 694) e organizações multilaterais sempre assumiram o compromisso de tomar frente às situações e decisões quando há crises econômico-políticas, desdobrando suas ações diretamente à educação. Tendo o século XX e XXI, especialmente, uma lista de crises de grandes proporções, já era esperado, também, que por esse motivo, ações fossem pensadas nesse sentido.

Quanto a gestão democrática nas escolas, a abordagem gerencialista na educação, ainda questiona sua prática, ao ponto de poder vir a comprometê-la. Carreiro (2015) lembra que a partir do momento em que políticas, que tem como direcionamento o mercado, são impostas nas práticas escolares, elas requerem uma postura de centralização de poder para que sejam praticadas, o que é incompatível com a proposta de gestão descentralizada e democrática. E assim

O diretor escolar passa a exercer a função de gerente, que deve garantir um produto de “qualidade”: a educação pública. Os alunos estão restritos à condição de clientes de uma empresa. E mais: as avaliações em larga escala são implantadas com o objetivo de avaliar o produto com vistas à satisfação social. Nesse sentido, cabem os seguintes questionamentos: qual a participação da gestão escolar na elaboração das políticas educacionais de avaliações em larga escala? Como os resultados destas podem medir a qualidade da educação pública, sendo que as avaliações externas são construídas ignorando as dimensões intra e extraescolares das escolas e das famílias dos alunos? Essas avaliações externas têm potencial para definir a qualidade da educação pública? Nos próprios documentos oficiais existem controvérsias quanto à metodologia utilizada no sistema de avaliação em larga escala pelos órgãos competentes (CARREIRO, 2015, p. 94)

Como o autor demonstra, há ainda muitas questões a serem tratadas pelos estudiosos em educação e que se fazem urgentes, já que do outro lado da moeda, o “concorrente” entrega com velocidade ímpar e com um ótimo planejamento a médio e longo prazo a manutenção de seus objetivos.

Por outro lado, existem autores que defendem que, embora o novo gerencialismo tenha fortes e importantes características, sua aplicação não é de todo negativa e o campo de disputa ideológico e político que se estabelece a partir das críticas ao sistema, que tem permeado grande parte dos trabalhos na área, é ainda mais preocupante para as práticas em gestão.

Uma vez que não proporcionam tratar dos dilemas da prática gestonária, mas focam em negar o sistema capitalista e as políticas públicas propostas a partir dele, por não proporem mudanças práticas, acabam por conservar as ferramentas empresariais hoje aplicadas na rotina das escolas (BROOKE; REZENDE, 2020).

Ou seja, ao passo que não apontam um novo caminho, deixam uma lacuna prática e as críticas permanecem no ideário das teorias, não alcançando a rotina da escola. Para resolver os assuntos da prática e atender as constantes e incansáveis demandas, os gestores acabam que por adotar a gestão que tanto é criticada.

É imprescindível esclarecer, de antemão, que não se nega a existência do novo gerencialismo e suas agudas e reais influências e distorções no campo da educação, muito menos as sinuosas conduções do regime capitalista enraizado nas políticas educacionais, principalmente, nas práticas. Sem dúvida, as disputas ideológicas, nesse sentido, são de extrema importância e urgência.

Refere-se, portanto, a dificuldade, em uma grande maioria dos casos, de sair da posição de somente criticar e induzir à negação de qualquer vínculo escolar com as características mais capitalistas, quando na verdade, por estar subordinada a esse regime, suas leis, políticas, economia e sociedade, a escola não tem essa alternativa real.

É preciso encontrar uma forma de ser social, garantir o direito de educação e formação cidadã crítica e emancipada, respondendo criticamente às demandas capitalistas que se fazem presente na rotina do gestor.

6 GESTÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E RESSIGNIFICAÇÕES

Mas afinal, quais são os desafios da gestão escolar em tempos incertos? Impossível responder em completude essa questão. Nem a máxima capitalista gerencial, que busca sintetizar em números e padrões suas tratativas, ousa desconsiderar aspectos complexos que individualizam as organizações.

Quando se trata de educação, na perspectiva da defesa da atuação social, democrática e humanizadora, esses aspectos precisam ser ainda mais particularizados. Embora muitos dos dilemas sejam comuns a grande maioria, ainda assim, os desafios responderão às realidades de cada instituição de ensino naquele espaço, tempo e cultura.

Discutimos até aqui vários aspectos que influenciam diretamente os desafios da gestão nos tempos vividos, principalmente os aspectos externos à escola. Embora não seja possível dissociá-los e, certamente, voltarão ao contexto, já que compõem eixos complexos e interrelacionados, será dado maior foco, a seguir, aos aspectos internos e voltados a prática da gestão escolar.

Wellen e Wellen (2012, p. 135) lembram que “[...] a educação é um processo social que está sujeito tanto às determinações externas advindas da totalidade social, como aos condicionantes internos, atitudes e comportamentos das pessoas que integram o espaço escolar”.

Como tal, enfrenta desafios de diversas vertentes. Não se trata, como concordam os autores, de ser fatalista ou desprovido de politização e ideologia, mas de entender o complexo social que representa e buscar alternativas de caminho a seguir.

Para Vieira (2007), uma significativa parcela das dificuldades enfrentadas pela gestão escolar está no campo das coisas que precisam ser feitas. “E o que tem que ser feito nem sempre agrada a todos” (p. 59).

Alguns aspectos, nesse sentido, já determinam insucessos, uma vez que mudanças ou “coisas que precisam ser feitas”, por vezes, ao não serem bem recebidas, pouco alteram sua realidade. Portanto, já se adianta que diálogo constante,

negociações, mediação de conflitos, são por si só, extremamente necessários à gestão.

Mas, sem dúvidas, o primeiro e maior desafio do gestor escolar, se assim for a sua definição de missão, quer uma instituição pública ou privada, é conduzir a instituição escolar por um modelo de atuação na esfera do direito à educação de qualidade para todos, com formação cidadã crítica e emancipada. Perfazendo rotinas de gestão escolar humanizadora, democrática e envolta às preocupações com o desenvolvimento social.

Como argumentado ao longo dos primeiros capítulos desse trabalho, a contextualização histórica em políticas públicas e constituição da educação no Brasil nos remontam a uma base de disputas contraditórias, na qual a educação não foi uma prioridade.

Aliás, sempre foi um campo fértil para disputas políticas e partidárias e não um consenso em prol de uma garantia do direito à educação de qualidade para todos. Sempre esteve submetida ao desenvolvimento econômico, mesmo que ainda não tivesse essa denominação.

Esse desafio remete fortemente à qualidade da educação, tão questionada e esperada. A gestão não só é cobrada como recebe a culpa por fracassos nesse sentido. Mas a primeira questão a se levantar é: qual qualidade?

Ao pensar nos moldes capitalistas, a educação garantidora de qualidade é aquela que “prepara os estudantes para se comportarem como futuros empregados submissos aos patrões” (WELLEN; WELLEN, 2012, p. 159) e ou ainda “depreciar a capacidade crítica e a resistência das pessoas contra o ordenamento social em que estão inseridas” (idem).

Para isso, definem padrões específicos de atendimento de competências para o mercado que serão doutrinados desde a escola e esta, por sua vez, fará esse processo da maneira mais eficiente quanto a recursos financeiros e materiais e melhores resultados de desempenhos.

Sob uma premissa humanista de educação e gestão, aceita-se, brevemente, como conceituação de qualidade de ensino-aprendizagem aquele que atende ao

desenvolvimento do ser humano como ser capaz e emancipado socialmente (MIRA, 2020), isso vai muito além de desenvolver para o mercado, mas através do conhecimento denso e bem elaborado, proporcionar o debate crítico e compreensão reflexiva da sociedade pelos alunos; a formação plena da consciência (WELLEN; WELLEN, 2012).

Assim como outros desafios aqui citados, caberia dissertar longamente sobre esse foco para objetivar os significados e desdobramentos sobre qualidade da educação. No entanto, é possível resumir que, item de extrema importância para os objetivos educacionais de qualquer instituição, não há uma resposta única para a qualidade de ensino, pois esta também responde diretamente a concepção de educação e de escola que cada instituição define e está fortemente atrelada a realidade local e social.

Para definir se atende com qualidade ou não, passa-se por outros itens desafiadores e de ampla discussão: a avaliação escolar; formação de professores; condições de trabalho e ferramentas; políticas públicas divergentes; violência escolar; formação do gestor; interferências externas na educação. A tudo isso cabe responsabilidades e ações muito maiores que somente as do gestor escolar, embora, ele não possa perder de vista esse objetivo.

A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e permanência, mas requer ações que possam reverter a situação da baixa qualidade na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar as condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual. (DOURADO, 2007, p. 940)

Qualidade, nessa perspectiva, não é minimizada a rendimento escolar nem ao simples comparativo de *ranking* escolar que tanto prevê a abordagem gerencialista, mas remete a congruência de fatores internos e externos à escola, compreendendo um campo muito mais abrangente. Para suas possibilidades de melhorias há de se fazer um movimento muito maior a nível de Estado, sem desresponsabilizar todos os demais atores desse processo.

Ao se criticar os aspectos mercantilistas empregados à escola, não se pode esquecer que estes estão impregnados na sociedade como um todo e que, assim sendo, estão presentes em todas as pessoas que fazem parte do contexto escolar, alunos, pais, docentes e equipe técnica.

Significa dizer que, mesmo que o gestor entenda seu papel como precursor das lutas ideológicas contra essa propositura, receberá demandas não só externamente, mas internamente.

Uma forte demanda interna virá do maior “bem” da escola e do seu motivo de existir: o aluno. “Isso acontece pela simples razão de que o intelecto das crianças é influenciado diretamente pela forma como a sociedade está estruturada” (WELLEN; WELLEN, 2012, p. 136). Ou seja, as preocupações e motivações que a criança irá apresentar são reflexos da vida ao seu redor, que influenciam, então, diretamente a cultura e os valores sociais que se espera como papel da escola em que está.

Silva (2013) analisou em sua pesquisa a organização do trabalho escolar na rede pública estadual de educação básica em Mossoró (RN), tratando sobre a dicotomia administrativo e pedagógico, a partir da visão do gestor. O autor chegou a algumas importantes conclusões, destacam-se:

a) dificuldade dos gestores em manter os estabelecimentos funcionando em consonância fiel às determinações dos documentos norteadores da escola (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar), mesmo para os que conseguiram envolver outros agentes em suas elaborações, nas ações não foi possível ser fiel as propostas, tendo como causa a sobrecarga de trabalho burocrático demandado do sistema de ensino;

b) alguns gestores relacionam como sua principal função na gestão, a fiscalização do docente;

c) configuração de uma política na escola “(re)centralizadora” na medida que precisa reproduzir um planejamento pensado na administração central que não considera as especificidades de sua escola, sob os aspectos de recursos financeiros;

d) a descrição dos documentos elaborados pelos órgãos competentes, tidos como “complicados”, prazos acirrados e ações fragmentadas (a exemplo do PDE - Escola).

Aqui surge, portanto, mais alguns pontos desafiantes de análise. As políticas, embora pensadas e elaboradas muitas vezes por grupos distantes das escolas e sem

o envolvimento dessas, precisam ser implementadas e para isso dependem, em grande parte, da escola, de seus agentes e de como serão interpretadas e creditadas.

Da mesma forma que muitas ideias, positivas ou negativas, perdem-se consideravelmente ao longo desse processo de implementação, por estarem fragmentadas, sem o envolvimento correto dos agentes da prática, dissociadas das individualidades de cada escola, por outro lado também, muitas das ações são respondidas sem ser questionadas em suas reais intenções. A escola vai fazendo porque precisa fazer, sem o verdadeiro compromisso com o resultado e sem a noção de para qual rumo está conduzindo aos poucos a educação.

Outro ponto desafiador é pensar dentro da instituição escolar em um projeto pedagógico que contemple as concepções de educação para essa escola, que traduza a filosofia e a cultura que é vivida e desejada, desenhando o processo educativo de tal modo que contemple as expectativas de educação dos profissionais da escola e que seja viável para implantação. Como já mencionado anteriormente, as ações gestoras precisam ter condições de implementação e condições políticas, viabilidade e aceitação (VIEIRA, 2007).

Em que pese nesse momento, embora não tenha realizado uma pesquisa empírica, não é possível deixar de trazer as conotações práticas que me são postas enquanto sujeita ao processo de gestão há anos. Não é possível, portanto, fazer uma leitura teórica sempre dissociada da prática gestonária.

Nessa medida, alguns posicionamentos aqui declarados trazem a vivência de gestão também como elucidação argumentativa. Já adiantando que seus levantamentos e questionamentos remontam uma necessidade de dar continuidade ao processo investigativo proposto, inclusive pelo fato de que tal pauta de pesquisa está longe de ser esgotada e agregada a uma amplitude de assuntos ainda a serem explorados.

Sendo assim, ao dar continuidade na análise anterior, é preciso acrescentar que a concepção do PPP se torna desafiante desde sua elaboração, até envolver a comunidade no processo. Caberia uma melhor investigação para saber suas causas, mas é fato que poucos gestores estão preparados para elaboração de tais documentos e não dão a eles a real importância aos termos da escola.

Afinal, trata-se do documento norteador das práticas pedagógicas e de toda a filosofia que emana da escola. Mas, não é difícil encontrar documentos que foram copiados de outras instituições e que servem mais para cumprimento legal, do que referências para a rotina pedagógica.

Alguns dificilmente são revisitados, nem por gestores, docentes e nem por pais ou alunos. Quando elaborados, as demandas burocráticas que surgem inundam e confundem os processos, tornando-se de difícil gestão. “Bem se vê que limitar a gestão democrática à esfera escolar é algo que pode estar posto da LDB, mas que está longe de alcançar as expectativas dos educadores que, mais e mais, querem ser agentes de formulação e da gestão da(s) política(s)” (VIEIRA, 2007, p. 65).

O retrabalho e sobrecarga muitas vezes também vem do fato de ter que responder a muitos órgãos competentes sobre os dados escolares, responder a ações fragmentadas e dissociadas entre si. De políticas implantadas como se fossem independentes. Fazendo uma analogia, é um verdadeiro “abre caixinha, fecha caixinha” na rotina da gestão.

A título de exemplo, agora como relato de experiência, quando do momento da pandemia por COVID-19, por exemplo, nossa gestão precisou responder a diferentes órgãos ao mesmo tempo e com demasiada urgência (Ministério Público, Secretaria de Educação, Conselho Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Saúde, Procon, Vigilância Sanitária) sob diferentes prismas, mas dos mesmos aspectos quanto a metodologia de trabalho adotada durante a pandemia e cumprimento de regras de segurança.

Embora tivesse sido elaborado um denso documento acerca de todas as práticas adotadas e aprovadas pela comunidade escolar, para cada um dos órgãos foi exigido a elaboração de um documento de resposta específico, seguindo os modelos solicitados, o que demandou expressivo tempo e retrabalho.

Na tese defendida por Souza (2016), em que analisa a prática gestora de uma escola estadual através da visão dos docentes e da própria gestora sob o prisma da existência ou não do gerencialismo, ficou evidente, para a autora, que ao analisar o perfil dos professores entrevistados e seus respectivos posicionamentos quanto às críticas ao modelo gerencial que a atuação da gestão emprega na escola, tida como

referência no município pesquisado, enfrenta uma divisão quanto às características de contratação.

Os professores mais antigos na escola, concursados e de mais idade e experiência, voltaram-se contra às ações de diminuição de recursos e racionalização de práticas, enquanto os professores mais jovens e contratados em regime temporário, demonstraram elevada conformidade com as ações adotadas. Souza (2016) define esse movimento como a imagem da escola enquanto arena política, na qual conflitos políticos e sociais tomam frente.

Esse exemplo retoma vários aspectos das discussões antes mencionadas, quanto à postura das políticas públicas implantadas e a dificuldade de se posicionar quanto às ideologias no campo da prática, já que na análise acima, isso representa, inclusive, a ameaça contra o sustento do professor, de forma opressora e real. Situação mais comum do que se imagina.

Na mesma pesquisa, a investigadora destaca, dentre outros levantamentos, que a principal gestora ocupa seu tempo sobretudo para atender as demandas de GRE (Gerência Regional de Educação) e que mantém um diário de gestão em que se organiza quanto às demandas, mas que não é compartilhado por outros membros que não sejam da gestão da escola.

O item “prestação de contas” representa a maior parte dos instrumentos de controle da gestão e sua dedicação no item resulta nos ótimos números apresentados. Os itens voltados a aprendizagem como Projeto Político Pedagógico e Currículo da escola, seguem orientações técnicas específicas das secretarias de educação, produzidas, inclusive, para preparar os alunos para os testes padronizados, na prática os agentes da instituição se sentem incluídos na gestão apenas por conta do diálogo que estabelecem com a direção, mas não em ações (IDEM).

Essas e outras situações demonstram, segundo Souza (2016), que embora com fortes posicionamentos gerencialistas, por vezes a própria direção da escola é acolhedora, relativamente humanizadora e promove valorização da emancipação estudantil. Típica dualidade por conta das práticas exigidas.

Brooke e Rezende (2020) utilizam exemplos semelhantes para demonstrar que, embora carregue ideologias questionáveis, a presença do gerencialismo na educação

e algumas respostas às demandas da sociedade do capital fazem parte da sobrevivência social dos indivíduos e das instituições nesse contexto. Estão enraizados na cultura e esse movimento dificilmente sofrerá extinção.

Para além de simplesmente criticar e negar todo e qualquer vínculo com esse movimento, é preciso refletir sobre as práticas e teorias educativas e tecer o “meio do caminho”, aquele que atenda as demandas educacionais dessa nova sociedade, sem perder sua característica de criticidade social.

Essa arena política, que retrata Souza (2016), é concebida como preocupante por Brooke e Rezende (2020), uma vez que sua existência prevê, naturalmente, uma infinidade de conflitos dos mais diferentes níveis e complexidades. O conflito é inato ao ser humano e necessário, o problema consiste quando as críticas aos movimentos tidos como mercantilistas, aplicados atualmente à escola, reservam-se a rejeitar de pronto todos os métodos administrativos e decorrente dessa abordagem e tratar as questões escolares e seus desafios com tonalidade exacerbadamente politizada.

Para os autores, não se trata de inibir as críticas e reflexões, mas de não enxergar no diretor um “ativista da nova ordem” que infla as questões políticas dentro da escola e que provocará maiores problemas na condução da equipe. Inclusive, nessa ótica, a própria eleição do diretor estará fadada a não pensar exclusivamente na capacidade de gestão do candidato, mas “de criar a oportunidade de formação política dos membros da comunidade escolar” (p. 25).

A posição do gestor, nesse processo, é incerta, ao passo que enfrenta duas fortes características, segundo os autores:

De um lado, há o que pode ser descrito como despreparo do diretor em lidar com uma série de dificuldades criadas por um contexto social e econômico problemático, derivado de anos de crise, desemprego e falta de amparo social. [...] Por outro lado, o diretor se encontra em uma corda bamba, suspensa, entre dois polos antagônicos, o dos seus colegas da equipe escolar e o da hierarquia da secretaria de educação, seja ela estadual ou municipal. (p. 14-15)

Soma-se a esse desafio, lidar com as questões rotineiras da escola, como dificuldades de aprendizagem, violência entre os alunos, fora da escola, na comunidade e para com a equipe escolar, indisciplina dos alunos em sala, tensões nos relacionamentos, insegurança e, como chama o autor, uma desesperança dos educadores para com a educação no país.

Para conversar com essa posição do autor, que vai analisar em sua obra minuciosamente as distorções conceituais acerca do tema e as contribuições que podem ser tiradas do modelo gerencial para a educação, a posição antagônica de Wellen e Wellen (2012) traz a visão de que o capitalismo precisa ser negado na escola, ao máximo possível, pois, para eles:

Para estabelecer uma gestão escolar voltada para a defesa dos interesses universais, uma das primeiras medidas é afastar a reprodução automática dos imperativos provenientes das experiências da gestão capitalista. [...] a gestão escolar precisa se opor de forma radical. (p. 167)

Pretende-se agora uma proposição de olhares entre os pontos de maior destaque entre as duas propostas teóricas que possam ser pensados como oportunidades de melhorias e caminhos a serem seguidos, que se entende aqui como coerentes com as práticas desafiantes da gestão escolar nesses tempos vividos.

Para além de se opor radicalmente aos predomínios dos métodos gerenciais da sociedade capitalista sobre a escola, Whelen e Whelen (2012) propõem uma desconstrução de toda uma relação histórica sobre o trabalho e a formação na escola, a fim de superar o predomínio capitalista e a exploração da mão de obra.

É preciso, nesse modelo, uma postura contínua e incorruptível de rigorosas análises de cada uma das ações propostas na escola, para que dessas não decorram o incentivo à exploração do trabalho. É preciso dar voz ao sujeito social, especialmente o que esteja em menores condições, para assim diminuir as distorções e desigualdades sociais.

O modelo não propõe métodos de gestão específicos, além do fortalecimento da gestão democrática e participação comunitária. Mas argumenta que é possível analisar as ferramentas gerencialistas e delas absorver aquelas que não subjagam o trabalho, fazendo uma distinção precisa e somente se apropriando daquelas que não incorram na ideologia do capital.

Faz parte dos ingredientes da gestão escolar a implementação de condições materiais e subjetivas que motivem os alunos [e a equipe escolar] ao desenvolvimento de uma análise da realidade que apreenda suas principais determinações, fornecendo condições para uma consciência crítica. (p. 171)

Ainda, ao gestor, cabe proporcionar as experiências necessárias para promover os aprendizados da mais alta qualidade, reflexivo, crítico no aluno e no docente e que promova o professor autônomo em suas práticas, metodologias e

conteúdos e o aluno igualmente autônomo na escola e na sociedade, em defesa de uma sociedade emancipada. Sendo o conhecimento derivado da própria experiência humana em questão e decorrente de seu ambiente histórico-cultural, as avaliações comparativas entre diferentes realidades não fazem sentido.

Esse modelo tece sérias e importantes análises acerca da condução capitalista sobre a escola e dá subsídios críticos que são tão caros à formação do docente e do gestor, para posterior aplicação pedagógica.

O problema incide em dois momentos: primeiro rompe drasticamente com o modo de produção capitalista para com a realidade da escola e entendendo ser esse o regime social existente, torna-se extremamente difícil determinar essa ação prática.

Segundo, pressupõe ações gestoras e docentes complexas, mas dá uma visão ampla sobre o assunto e não explica como essas práticas podem enfrentar os desafios presentes para serem postas em prática, ao contrário, ainda rompe com qualquer ferramenta de gestão do modelo gerencialista, mas sem opções para substituí-las.

Como demonstrado anteriormente, Brooke e Rezende (2020) tecem argumentos em favor de uma postura menos radical quanto às ferramentas administrativas. Primeiro, ao entender que o tema é carente de proposições no campo da prática gestora por parte dos estudiosos em educação e ao se perceber que mesmo depois de anos de duras críticas ao modelo que já se faz presente, os rumos da educação continuam por aprofundar as suas raízes no mercado capitalista.

Tratar, nessa visão, modelos administrativos como contrários ao papel social da escola e seus objetivos transformadores e execrar modelos do modo gerencial é demasiado radical, fruto de ideias polarizadas e, nesses tempos, muito disseminadas.

Desde a formação dos gestores escolares já se tem problemas. Se por um lado, temos iniciativas privadas de formação que voltam a atenção exclusiva às necessidades educativas, competências para o mercado e empregabilidade, por outro, tem-se formações fortemente politizadas, de críticas sociais fortes e fundamentadas, mas que apresentam enormes brechas para atender as nuances da prática gestora.

O caminho ideal não passa por essas iniciativas polarizadas, mas pela intersecção delas, uma vez que as normas definidas por órgãos oficiais conduzem a necessidade de não darmos exclusividade nem a uma nem a outra.

Isso não acontece por acaso, as posições ideológicas dos dois polos têm suas fundamentações no contexto histórico, político e econômico. Inclusive tornando o movimento neoliberal responsável por muito mais problemas do que deveria.

Trata-se, em muitos momentos, de atribuir ao movimento neoliberal pautas que já estavam em ação muito antes dele. Portanto, “incorreto usar o termo neoliberal para justificar todos os aspectos das reformas educacionais implantadas a partir da década de 1990” (p. 39). O problema maior dessas distorções se evidencia quando o discurso de mudança social se desprende da necessidade da escola de garantir resultados.

Nosso argumento é o de que, ao se tornar um dogma, traz prejuízo para o diretor e a gestão da escola pela reprodução dessas ideias entre membros da equipe escolar e pela transmissão nos materiais e cursos de formação fornecido pelos departamentos de administração escolar que ainda enaltecem a visão neomarxista. O primeiro problema está na gestão democrática, quando levada ao extremo, de negar o papel de coordenação e liderança do diretor. A tendência de confundir autoridade com autoritarismo. (BROOKE; REZENDE, 2020, p. 43)

O segundo problema, segundo os autores, está quando em suas versões radicais, a autonomia local é vista como contrária às orientações emanadas dos órgãos centrais, ao passo de não aceitação da autoridade impressa. Mas não é possível não responder às políticas, dificultar todas as suas aplicações não contribui em nada para o avanço das questões educacionais.

O terceiro problema é o descarte total dos elementos gerencialistas. Nessa visão é possível criar e fazer funcionar todos os elementos da gestão democrática, incluindo autonomia, ao mesmo tempo que são estipuladas e cobradas metas de aprendizagem com base nas avaliações.

Sem esquecer o que bem resumem Hernandes e Honda (2013), que o evidente desarranjo entre os resultados obtidos dos padrões de avaliações externas e a autoavaliação da escola reside no fato de que “as avaliações externas realizadas pelos sistemas avaliativos em larga escala não dão conta das especificidades de cada ambiente escolar e, por isso mesmo, não causam efeitos visíveis no trabalho do trio

gestor” (p. 172). É preciso articular a métrica bem desenhada desses sistemas com a autoavaliação escolar.

A teoria descrita acima, torna-se importante ao passo em que vivemos tempos gerencialistas, de forte atuação do mercado, consumo e uma sociedade com relações líquidas. Propostas fortemente filosóficas não atenderão, sozinhas, as necessidades práticas, incorrendo em permanecer na ótica da teoria e provocar poucas ou raras mudanças substanciais.

O neoliberalismo e gerencialismo erram, para o ponto de vista da escola, na ideologia somente mercadológica, ao desconsiderar contradições culturais, sociais e econômicas, falta melhor congruência de políticas nesse sentido, falta valorização profissional, atribuição de culpa para as escolas e dentre outros aspectos já criticados.

Mas o que se pode absorver dessa ideologia é que para viver nessa sociedade é preciso controlar os recursos disponíveis, pois são limitados, avaliar é necessário e a educação é sim, um direito social. “Ou seja, a adoção de métodos gerenciais que ajudam a escola a estabelecer seus objetivos e se organizar não precisa ser a custo de uma cegueira sociológica” (BROOKE; REZENDE, 2020, p. 69).

Acrescenta-se ainda um ponto de forte destaque: na medida em que esses métodos passam a ser mais aceitos, a formação do gestor ganha expressivo destaque, já que hoje isso pouco acontece.

Mira (2020) concorda, a partir de análise dos encaminhamentos da gestão, sobretudo nos documentos internacionais e norteadores de políticas públicas, que não há inviabilidade da aplicação das ações do ponto de vista legal e até ideológico, mas que falta aos documentos uma articulação mais precisa da escola, da gestão e da ideologia com a abordagem humanizadora. Não há problemas, segundo ela, em ser diretiva, mas isso não exclui ser democrática e humanizadora.

A abordagem humanizadora entende a escola como

[...] um espaço organicamente vivo em suas realizações e objetivos, no qual subjazem elementos naturais da existência humana como incertezas, ambiguidades, contradições e crises, além do que demanda ações que envolvam a todos os sujeitos de forma sinérgica e associativa de talentos, competências e energias humanas. (MIRA, 2020, p. 81)

Essa discussão, para a autora, pode facilmente proporcionar à administração escolar, baseada no paradigma técnico-racional, a substituição pelo olhar humanizador da proposta humanista, indo na contramão do que tem se observado nos acontecimentos, práticas e políticas direcionadas à educação desse país no momento vivido. Promovendo uma educação de qualidade, libertária e democrática.

Como diz Vieira (2007), o local da gestão é o local de não esperar popularidade, pois muitas vezes “fazer bem o que tem que ser feito costuma ser tarefa miudinha e impopular. [...] E nada disso aparece nos manuais” (p. 60).

O dilema dos que *pensam* a gestão é de que se bastam com a teoria. Não sujam as mãos com a prática, ou com a “rica totalidade de determinações e de relações numerosas”. O dilema dos que *fazem* a gestão reside no extremo oposto. Se os primeiros se contentam com a teoria, os segundos se limitam à prática, problema igualmente ardiloso, com implicações distintas. Uma coisa é conhecer pela teoria, outra bastante distinta é conhecer pela experiência. Na verdade, o melhor caminho, como já se disse “o melhor método é começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva” (MARX, *op. cit.*). Assim, é preciso ir da prática à teoria e desta àquela tendo como norte a função social da educação e da escola. (VIEIRA, 2007, p. 67)

Por fim, sendo a escola o espaço de constituição e disseminação do conhecimento, todo seu trabalho deve primeiramente convergir nesse objeto. Os problemas da prática são muitos e seus desafios tecem um emaranhado de complexos aspectos, mas “o sucesso de uma gestão escolar, em última instância, só se concretiza mediante o sucesso de todos os alunos” (VIEIRA, 2007, p. 67).

Sob essa ótica, é possível afirmar que os radicalismos não conduzem a uma gestão mais qualificada da escola, pelo contrário, existem aspectos importantes da organização dos processos que mais do que podem, precisam estar presentes na escola para que se preze pela organização da rotina.

A gestão democrática e humanizadora que pretendemos deverá existir, mas não será possível sem um mínimo de organização e controle. Seu inverso, na verdade, pode contribuir para que a tão sonhada autonomia democrática não passe de utopia teórica.

A visão aqui defendida, portanto, é de que não são opostos, mas complementares, devem andar juntos para que se avance quanto aos processos de educacionais rumo à qualidade de educação que se pretende democrática e

humanizadora. E é com base em toda essa construção teórica que apontamos algumas considerações finais ao trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho objetivou responder à questão sobre os principais desafios dos processos de gestão escolar na educação básica, considerando as incertezas da contemporaneidade. Assunto que demanda ainda muitos outros questionamentos, estudos e proposições.

Entender os desafios da gestão escolar passa por entender os desafios da própria educação, pois não se trata de uma área carente apenas de formação profissional ou de políticas públicas de qualidade. Trata-se de tudo isso e mais. Trata-se de discutir as nuances da sociedade, as entrelinhas dos planos de governo, o regime capitalista, a globalização, o papel da escola e de sua equipe, entre outros temas, em um complexo desenho social, político, econômico e cultural que, especialmente no Brasil, sofre com um contexto histórico marcado por uma frágil democracia, com muitos entraves, desarranjos, crises e dependência econômica.

Ao mesmo tempo, também discutir a posição do gestor e seu desgaste diante de tantos dilemas e desafios, bem como sua necessidade de autocrítica constante, rumo ao autodesenvolvimento pessoal e profissional para dar conta de tantas questões, faz-se necessário e urgente.

As políticas de expansão educacional fizeram sentido durante muito tempo, já que a educação era inacessível a uma grande maioria. Mesmo com caminhos conturbados, atingiu muitos de seus objetivos e hoje o maior desafio não está em realizar matrículas, mas em conduzir o processo educativo.

Mesmo na formulação da então aprovada LDB 9394/96, que é a base principal de políticas para a educação básica no país até hoje, os verdadeiros estudiosos da educação não foram totalmente considerados para a formulação de seu texto, mesmo 25 anos depois, é comum que políticas educativas sejam pensadas por profissionais ou estudiosos de outros ramos, alguns documentos são fortemente criticados justamente por não referenciar quem mais entende dessa área.

É como se ao se preparar para uma cirurgia cardíaca, o paciente busque se informar com o seu contador e não com seu médico. Como se houvesse um forte dilema: não se faz melhorias na educação pensando em melhorar a educação, mas

se faz melhorias pensando na economia. A educação só ganha algo porque é capaz de determinar fortemente os rumos da economia. Óbvio, a economia é a engrenagem que mantém as demais, mas sozinha não pode definir os rumos escolares, seus projetos e propósitos.

Obviamente, ao pensar as políticas públicas educacionais a partir dos ditames de órgãos majoritariamente econômicos, o foco de suas ações será a partir desse prisma, mesmo que sejam usadas de distorções discursivas acerca da dada “preocupação com o social”. Estes (os organismos internacionais), usando do poder econômico que detém sobre os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, que dependem de seus recursos e alianças, forjam uma luta que é muito desigual. Assim, tem acontecido há muitas décadas e nos parece que estamos muito longe de romper com essas práticas, mesmo que encontremos governos bem-intencionados. Mas aceitar esses ditames no campo da educação e prescindir em total o cunho social que lhe é tão importante sem questioná-los ou provocar resistências é muito ingênuo e sempre será desastroso para a educação.

Se a economia é o lado mais forte para determinar e influenciar políticas que, por sua vez, delineiam os caminhos educativos, não é o mais assertivo. Nesse mundo em que vivemos, nesse regime ao qual todos estão submetidos e, longe de ser conformistas com esses aspectos, entendemos que as forças para questionar o sistema e buscar novos avanços precisam ser muito mais bem articuladas. Para isso, elas dependem da educação e aqui se faz outro dilema.

A proposta parte então, das práticas conscientes de gestão, de cada realidade escolar, de cada mínima brecha na autonomia dada, em formar para emancipar. De promover, dentro da lógica capitalista e tendo que responder ao mercado, as ações que questionam essas práticas. Formar cidadãos preparados para sobreviverem no mundo capitalista, mas não serem ingenuamente explorados pelo capital.

Como Dale (2004) e Demo (1997) relatam, dificilmente será possível haver rupturas e frear esse movimento, o caminho que se espera não é questionar o desenvolvimento econômico, ao contrário, é encontrar o caminho mais humanizado de garantir as condições dignas da vida humana, com padrões éticos e garantidores de cidadania.

Concordamos com as autoras Wellen e Wellen (2012, p. 150) quando anunciam que “a escola não representa uma entidade capaz de superar as injustiças sociais e que, portanto, acreditar na sua capacidade de salvação não é o melhor caminho para o paraíso, mas para a ilusão”. Ainda que seja possível pensar dessa forma, não acreditamos que, na ditadura do mercado agressivo, veloz e consumista, possamos simplesmente olhar de modo passivo, deixando que ele se autorregule ao ponto de prescindirmos de questões tão caras à educação, como a qualidade, a igualdade de oportunidades e a emancipação das pessoas.

Assim como em qualquer organização empresarial, também a escola, precisa definir a missão enquanto instituição e isso não exclui a gestão e sua filosofia de atuação. Todos os demais planejamentos decorrem daí e alguns fatos são inquestionáveis nesse contexto.

É fato, também, que existem demandas capitalistas na escola, assim como não é de interesse do regime que se façam muitas perguntas. Mas, como na filosofia de Gramsci (1979), mesmo com as formas mais brutais de adestramento, a capacidade crítica do ser humano não pode ser usurpada e ele será capaz de utilizar sua intelectualidade para questionar-se.

Igualmente fatídico que, mesmo questionando o regime e seus disparates, os alunos precisarão enfrentar o mercado de trabalho para sua sobrevivência e não os preparar para enfrentar esse aspecto da vida é uma irresponsabilidade.

Ainda, as discussões e críticas sociológicas ao movimento neoliberal e gerencialista e os estudos de políticas públicas são extremamente necessárias, principalmente pelo fato de que uma grande maioria dos gestores escolares as desconhecem e são, portanto, ingênuos nesse quesito.

A liquidez das relações nos tempos vividos desafia as práticas escolares em uma infinidade de exemplos complexos aos docentes e gestores, na medida que as relações passam a ser questionadas, imediatistas, virtualizadas e alguns reflexos podem ser observados quanto a questões de relações com a família, dificuldades em lidar com frustrações, insegurança emocional, autoestima, automutilação, *bullying*, quadros depressivos, ansiedade, violência e outros. O conceito de incerteza, além de participar desse quadro relacional, também faz referência ao fato de que o mundo tem

mudado em velocidade nunca imaginada e a tomada de decisão precisa considerar muitas facetas, exigindo do profissional habilidades de rápida adaptação.

Os reflexos da situação da pandemia por COVID-19, sofrida ao longo de 2020 e 2021, demonstram ressignificações da prática escolar em tal medida que ainda pouco se sabe sobre como serão seus desdobramentos. Mas é certo que essa conta deverá ser sentida fortemente pelo gestor escolar. É preciso, mais do que nunca, ser humanizador e atento a todas as necessidades que surgirão, sem deixar de se questionar sobre o real papel que lhe preza.

Santos (2021) lembra bem que, na história das pandemias, a superação da crise veio da união de esforços de várias conjunturas e que os próprios organismos multilaterais tiveram importante papel nessa união. Mas isso certamente significará continuar importando ações que não atendem a todas as particularidades e será preciso, a partir de agora, ficar ainda mais atento a essas conduções. Incertezas, para o autor, que só poderão ser analisadas a longo prazo.

Morin (2021) fala das lições do coronavírus para a humanidade, dentre as lições sobre a complexidade da humanidade, das crises políticas, sanitárias e econômicas, ele ainda frisa as lições acerca da desigualdade social, crise da democracia e da globalização que não podem ser esquecidas. Lembra que o pós-corona tende a apresentar características igualmente complexas em um contexto de desafios entre existencial, político, de uma globalização em crise, de democracias sendo questionadas, desafio digital e ecológico e, sobretudo, dos perigos de retrocessos. Ainda assim, acredita na humanidade e em sua histórica capacidade de regeneração.

Vivemos um momento em que a sociedade está mais facilmente e rapidamente informada, os regimes autoritários são fortemente questionados e as mudanças ganham fértil terreno para expandir. Não podemos perder de vista essa oportunidade.

Assim, a escola que tem tantas faces e é tão complexa, vai demonstrando a importância de se analisar todos os seus aspectos administrativos, pedagógicos, sociais, políticos e culturais, principalmente sob a perspectiva da gestão escolar.

Ao repensar o questionamento que deu início a essa investigação, é possível admitir que os principais desafios da gestão escolar na educação básica na

contemporaneidade perpassam complexos arranjos que demandam aprofundamentos teóricos cada vez maiores em uma temática longe de ser findada. Em suma, os processos de gestão escolar no Brasil, tem seus desafios:

- a) De cunho político;
- b) De cunho cultural e social;
- c) De cunho pedagógico;
- d) De formação de professores e equipe;
- e) Quanto aos modelos de gestão e ferramentas;
- f) Quanto a perspectiva econômica;
- g) Quanto às interferências internacionais;
- h) Quanto à formação e capacidade do gestor;
- i) Quanto às incertezas do ambiente e do que se pretende para a educação.

A gestão provocadora de mudanças se faz a partir da capacidade de análise minuciosa da realidade macro e micro de sua instituição, da sua filosofia educacional, da organização de processos e condução de maneira democrática e humanizadora em prol de uma formação cidadã crítica e autônoma. O desafio do gestor é ter a capacidade de resolver o máximo de entraves externos e internos à instituição para que o objetivo pedagógico encontre ambiente fértil para se desenvolver.

Respondendo, assim, aos objetivos de pesquisa, que buscaram analisar as interferências sofridas pela gestão escolar, os modelos de gestão e as possibilidades de atender a esses desafios, a presente pesquisa atendeu as expectativas quanto ao levantamento das interferências sofridas.

Embora a discussão sobre tais aspectos demonstre diversas possibilidades de leituras e análises, muitos estudiosos têm se debruçado nessa pauta com propriedade. No entanto, fica evidente que o caminho para o atendimento aos desafiantes processos e discussões ainda está em construção. Quando se refere a prática gestora em si, carece ainda mais de maiores estudos que possam fundamentar com clareza todos os seus aspectos. Principalmente no que compete a pesquisas de verificação de campo.

Ainda assim, é possível concluir, inclusive apontados por toda a literatura e embasado na própria prática, que embora enfatizando a importância dos princípios

democráticos, participativos e de formação humana, não podemos negar os aspectos da gestão administrativa, na perspectiva de desenvolvimento de processos dentro da escola, sendo estes imprescindíveis para que se atinja os fins democráticos e sociais da escola.

Por fim, é preciso conhecer profundamente as mazelas da educação brasileira e a ignorância que ainda detemos, para que possamos buscar evolução e realinhamento de processos de tal forma a provocar mudanças significativas na educação e na sociedade. Discutimos, no senso comum, que conhecer o problema é avançar metade do caminho, então, sejamos resistentes e resilientes, andemos em busca dos avanços.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 08.07.2020

AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. Revista Agenda Política, v. 3, n. 2, p. 12-42, jul./dez. 2015.

A GRANDE aposta do bilionário Jorge Paulo Lemann no setor da educação vai dar certo? Estadão Conteúdo, 26/02/2021. Disponível em: <<https://exame.com/negocios/a-grande-aposta-do-bilionario-jorge-paulo-lemann-no-setor-da-educacao-vai-dar-certo/>>

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e Pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016, 3. reimp. da 1. ed.

BONETI, Lindomar W. **Políticas Públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijui, 2006.

BRASIL. **Lei n. 4024** - Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61 | Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.987**, de 07 de abril de 2020. Altera a Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, a distribuição de gêneros alimentícios. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Lei n. 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Brasília, DF, 2020.

BRASL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2**, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Brasília, DF, 2020.

BROOKE, N.; REZENDE, W.S. **Os dilemas da gestão escolar**. 1 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

CAETANO, R. O papel do ensino privado na educação pública, segundo a Cogna. Revista Exame, 16/08/2021. Disponível em: <<https://invest.exame.com/esg/ensino-privado-cogna>>

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>> Acesso em: 30 de março de 2021.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. **(Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto**. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929/554>>. (Acesso em 15 de março de 2021).

CARREIRO, FELIX BARBOSA. **GESTÃO ESCOLAR: ações que desencadeiam a melhoria do IDEB no Estado do Maranhão**. 17/02/2016 160f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas e Informação - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

COGNA tem prejuízo de R\$ 452 milhões e vai reestruturar ensino superior. Revista Exame, 21/08/2020. Disponível em: <<https://exame.com/negocios/cogna-tem-prejuizo-de-r-452-milhoes-e-vai-reestruturar-ensino-superior/>>

CORSETTI, Berenici. **A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil**. In: MARTINS, Ângela Maria. WERLE, Flávia Obino (Orgs.). Políticas Educacionais: Elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

COSTA, MARILDA DE OLIVEIRA. **Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação**. RBPAE - v. 35, n. 1, p. 159 - 179, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/89875/52798>>. Acesso em 25/07/2019.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**: Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DEMO, Pedro. **A Nova LDB – Rarços e Avanços**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas**. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DYE, Thomas R. **Políticas Públicas e Desenvolvimento** – Bases Epistemológicas e modelos de análise. Francisco G. Heidemann e José Francisco Salm, organizadores, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

FREITAS, Dirce N. T.; **A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal**. Rev. Fac. Educ. 24 (2), Jul. 1998. DOI:/10.1590/S0102-25551998000200003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rfe/a/N7ZYB4MLtQzcB47btSM7Zxh/?lang=pt#>> Acesso em 28 de março de 2020.

FONSECA, Marília. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional**. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 5a. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 229-251.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do "Bem-Estar Social" ao "Novo gerencialismo": mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perspectivas e Desafios no Debate Sobre Financiamento e Gestão da Educação: da CONAE a um Novo PNE**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 789-807, jul.-set. 2010 789 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 19.01.2021

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 3. ed. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HERNANDES, E. D. K.; HONDA, J. L. O trio gestor e as avaliações educacionais no cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira (Org.). **Gestão escolar e**

Políticas Públicas Educacionais: um embate entre o prescrito e o real. Curitiba: Appris, 2013.

JUNG, H. S. FOSSATTI, P. **Duas décadas de LDB 9394/96: Gênese, (Des)Caminhos, Influência internacional e legado.** Revista Teoria e Prática da Educação, v. 21, n. 3, p. 53-65, Setembro/Dezembro 2018 – e-ISSN: 2237-8707

KROTON passa a se chamar Cogna e divide grupo em quatro empresas. Revista Exame, 07/10/2019. Disponível em: <<https://exame.com/negocios/kroton-passa-a-se-chamar-cogna-e-divide-grupo-em-quatro-marcas/>>

LEMOS, Marcelo Rodrigues. **Concepções teóricas da contemporaneidade: múltiplos olhares.** Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/1982-8004.2016.v9n2.08.p114>>

LÜCK, Heloísa (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores.** Em Aberto - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

MARTINAZZO, C.J.; DRESC, O.I. A compreensão do princípio da incerteza e suas implicações no processo de educação escolar. Piracicaba: Impulso, out./dez 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/1716/1215>>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade.** 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRA, Ane Patrícia de. **Princípios para a gestão escolar humanizadora.** Curitiba: Appris, 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus.** 2ª ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2021.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M.B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NÓVOA, António. **Pedagogia: A Terceira Margem do Rio.** Conferência: Que currículo para o século XXI? (1991). Disponível em: <<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI6.pdf>>. Acesso em: 15.07.21.

NUNES, E. A; CARVALHO, R. F.; VIZOLLI, I. **Direito à Educação: Gestão Democrática e Políticas Públicas em Tempo de Pandemia/COVID-19 no Estado do Tocantins.** Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10680/17963>> (Acesso em 15 de março de 2021).

OLIVEIRA, Hudson V. O.; SOUZA, Francimeire S. **Do Conteúdo Programático aos Sistema de Avaliação: Reflexões Educacionais em Tempos de Pandemia (Covid-19)**. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/oliveirasouza>>. Acesso em: 05.05.21

OLIVEIRA, I.C.; VASQUES-MENEZES, I. **Revisão de Literatura: O Conceito de Gestão Escolar**. *Caderno de Pesquisa*. v. 48 n. 169. São Paulo jul./set. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145341>> Acesso em: 21 mar. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. In.: Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em 22/07/2019.

PARO, Vitor. **A educação, a política e a administração**. Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set/dez 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 20 de julho de 2021.

REUTERS. **Cogna fatura R\$365 milhões com vendas no PNLD 2021**. Revista Exame, 29/10/2020. Disponível em: <<https://exame.com/negocios/cogna-fatura-r-365-mi-com-vendas-de-pnld-2021/>>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O medo entre a incerteza e a esperança**. Revista Philos: 31 de janeiro de 2018. Disponível em: <<https://revistaphilos.com/2018/01/31/o-medo-entre-a-incerteza-e-a-esperanca-por-boaventura-de-sousa-santos/>>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Claitonei de Siqueira. **Educação Escolar no Contexto de Pandemia: algumas reflexões**. Gestão & Tecnologia: Faculdade Delta, Ano IX, v. 1, Edição 30, Jan./Jun. 2020. Disponível em: <<http://faculdadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/52>> Acesso em 25 de fevereiro de 2021.

SANTOS, J. B.; CORREIA, M. A. A. **Políticas públicas de educação infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 195-220, jan. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79038>> Acesso em: 16.12.2020.

SANTOS, Katia Silva. **Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Tecendo Fios**. ANPAE: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2011. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0271.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

SAVIANI, Demerval. **O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.** Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010, p. 380-412. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 25 de fevereiro de 2021.

SCIELO. Scientific Electronic Library Online. <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso> (Acesso em: 30 de março de 2021)

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4. ed.

SHIROMA, Eneida Oto, GARCIA, Rosalba Maria Cardoso, CAMPOS, Roselane Fátima. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação.** In.: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Estado e Gerenciamento da Educação para o desenvolvimento sustentável: Recomendações do capital expressas na agenda 2030. **RPGE:** Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693-714, ago. 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13785>>

SILVA, ELAINE CRISTINA CARLOS DA. **O Gestor Entre As Dimensões Administrativa E Pedagógica: Um Estudo Sobre A Organização Do Trabalho Escolar.** 30/08/2013 143f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Mossoró Biblioteca Depositária: UERN/BC

SILVA, Janaina Cassiano Silva. Resenha: SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea). Revista HISTEDBR Online: Campinas, n. 39, p. 362-365, set. 2010.

SILVA, R. M. D.; BUSNELLO, C. P.; PEZENATTO, F. **Políticas Educativas e a Gestão dos Modos de Viver nas Cidades.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 953-975, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

SOUSA, ANA PAULA MOREIRA DE. **Desafios À Gestão Escolar Em Contextos Adversos.** 07/05/2013 115f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 2, p. 1-19, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso em 17 de setembro de 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A Pesquisa em Política e Gestão da Educação no Brasil (1998–2015): atualizando o estado do conhecimento**. Revisão & Síntese. Educ. Soc. 40. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019207654>> Acesso em 17 de setembro de 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar**. Educar, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/VFrCGnSBgwK5x8dmxJ5fr8w/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 23 de março de 2021.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 15 de março de 2020.

SOUZA, DEBORA QUETTI MARQUES DE. **A gestão escolar no contexto atual: impasses do novo gerencialismo**. 20/07/2016 200f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE

TEIXEIRA, Anísio. **Que é administração escolar?** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, 1961. p. 84-89. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/quee.html>>. Acesso em: 02.02.2021.

TEIXEIRA, Albano Luiz Francisco. **Um breve histórico da Educação Brasileira – sob o signo da precariedade**. Revista Encontros: Rio de Janeiro, 2015, Ano 13, Número 24.

TEIXEIRA, Anísio S.; MASCARO, Carlos C.; RIBEIRO, José Q.; BREJON, Moysés. **Administração Escolar** – Volume 2. ANPAE: 1968. Edição Comemorativa: I Simpósio Interamericano em Educação. In: CALDERÓN, I. A.; OLIVEIRA, J. F. (Coord.). **Clássicos da Administração da Educação**. ANPAE: Biblioteca virtual – Coleção Digital, 2018. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/13-Classicos/2-Administracao-Anisio.pdf>>. Acesso em 02.07.2021

VALENTI, G. Laureate: oferta concorrente tem de superar R\$ 5 bi para brigar com Ser. Revista Exame, 29/09/2020. Disponível em: <<https://exame.com/exame-in/laureate-oferta-concorrente-tem-de-superar-r-5-bi-para-brigar-com-ser/>>

VIEIRA, MARIA ANGÉLICA CARDOSO. **Gestão Escolar e Inclusão: os desafios da direção na rede privada de ensino**. 07/08/2019 107f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique. (Org.) **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. RBPAAE - .23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>> Acesso em 14 de abril de 2021.

WELLEN, H.; WELLEN, H. **Gestão educacional e escolar: uma análise crítica**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Editora Penso, 2016, 1ª ed.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>> Acesso em 08.07.2020.