



A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO E DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Rosa Jussara Bonfim Silva¹

RESUMO: O presente trabalho partiu da observação durante a pesquisa do doutorado. Este trabalho buscará traçar o delinear histórico da gestão escolar no processo de inclusão, bem como o cotidiano da violência escolar na esfera educacional brasileira, situação esta, imersa em profundas contradições, embora com o intuito de derrubar barreiras para que exista uma transformação da educação para que todos possam ter direitos iguais, ou seja, de forma inclusiva, equitativa com respeito e cordialidade. O trabalho foi executado em escolas públicas que, onde apenas duas das escolas fizeram parte da pesquisa do doutorado. O resultado, mostrou, que muito há a ser feito, no sentido de agregar ensino, aprendizagem, convivência, gestão e partilha.

Palavras chave: Educação. Gestão. Inclusão. Violência.

ABSTRACT: The present work started from observation during the doctoral research. This work will seek to trace the historical outline of school management in the inclusion process, as well as the daily school violence in the Brazilian educational sphere, a situation that is immersed in profound contradictions, although with the intention of breaking down barriers so that there is a transformation of education to that everyone can have equal rights, that is, in an inclusive, equitable way with respect and cordiality. The work was carried out in public schools which, where only two of the schools were part of the doctoral research. The result showed that there is a lot to be done in order to add teaching, learning, coexistence, management and sharing.

Keywords: Education. Management. Inclusion. Violence.

Introdução:

Após a revolução de 1930, por meio do Manifesto dos Pioneiros, iniciava a reflexão sobre uma educação igualitária e para todos. Ao se aventar a concepção da Escola Nova, os sujeitos envolvidos no processo educativo iniciaram um repensar sobre as práticas pedagógicas e a construção da aprendizagem. Dentro desta perspectiva, trazemos Darcy Ribeiro e sua ideologia escolanovista, buscou implantar os centros integrados de ensino público (CIEPs) Escola Integral, embasadas nos princípios inovadores e humanistas e a lei de diretrizes e bases da educação.

Para Fernando Azevedo a educação poderia transformar a sociedade, por esse motivo haveria de ter uma reforma na educação tendo assim influências modificadas e inovadoras dentro da sociedade, batendo sempre na tecla da mudança tanto moral, quanto mental. Desenvolvendo no ser humano sua potencialidade e sua imersão no mundo social, com vistas a estimular o ser humano a ser crítico e a pensar na solução dos problemas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, e, em decorrência do Plano Nacional de Educação, aprovado em 1962, Anísio Teixeira teve a oportunidade de conduzir com primazia uma importante reforma da instrução pública, atingindo assim a escola primária,

¹ Doutora em educação pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em Formação de Professores e Coordenadora do Curso de Pedagogia-EAD da Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM. <http://lattes.cnpq.br/0517477118576942>. E-mail: rosa.jsilva@catolica.edu.br



a escola secundária e o ensino de adultos. Para este ícone da educação brasileira, sua maior motivação era realizar uma grande obra embasada na educação popular, que visava não somente o ler e o escrever e sim uma preparação para o trabalho, com vistas a fomentar no indivíduo a criticidade e a consciência para argumentar, julgar e escolher.

A ideia de educação integral cresceu como uma espécie de contraponto, no interior do processo expansionista do sistema escolar público. O desafio da expansão esteve, inicialmente, associado estritamente à Alfabetização. Tratava-se de alfabetizar em massa os brasileiros, de torná-los cidadãos através do acesso à leitura e à escrita. (TEIXEIRA, 1994, p.32)

O Manifesto dos Pioneiros de 1932: Por uma Nova Política Educacional, surge por meio de debates acorridos em uma Conferência Nacional de Educação, onde educadores que ali estavam começaram a questionar e a pensar sobre os entraves educacionais. O manifesto de 1932 teve como principal objetivo, conforme afirma Nunes (2010, p. 64) “[...] a democracia do acesso à educação, ou seja, abrir o sistema escolar a toda população aliada do saber e, portanto, do poder”. Com isso todos teriam os mesmos direitos, dando a oportunidade de igualdade a todos.

Tendo em vista que a escola nova sabia de seus novos desafios e das dificuldades que iriam encontrar pelo caminho, a maior idealização surgia da educação como forma de inserção social, baseando-se nos princípios da humanização, solidariedade e cooperação.

Um relevante passo para a inclusão das crianças foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro na década de 80 no Rio de Janeiro. Estes centros visavam assegurar o direito das mesmas de frequentarem as séries iniciais, objetivando o domínio da escrita, da leitura e do cálculo, habilitando-as ao exercício de cidadania. Prevalecendo o respeito ao universo cultural, fazendo com que a escola fosse uma ponte entre a cultura do educando e o conhecimento formal exigido pela sociedade, ou seja, cada um com seu valor, e cada um respeitando suas diferenças.

Mas, infelizmente no Brasil, as políticas públicas se confundem com as políticas de governo, e, com a mudança da gestão brasileira, ao invés do novo governo melhorar o que já estava pronto, optaram por criar novos projetos, deixando de lado as famílias que estavam inseridas nos CIEPs.

Embora, os CIEPs tenham sido abandonados e muitos espaços não foram reaproveitados. As novas formas de execução dentro das políticas públicas, possibilitou a flexibilização da organização de ensino, possibilitando meios de informar e renovar o sistema de educacional, melhorando em ambos os aspectos para um resultado melhor e com maiores objetivos a serem alcançados.

A gestão na educação integral

Hoje, com o Plano de Ações Articuladas (PAR), que é um sistema onde a gestão municipal pode inserir as demandas das escolas, principalmente no Programa Mais Educação que atualmente foi alterado para o Novo Mais Educação, e os antigos CIEPs passam a ser chamados de CAICs. Sistema este, organizado pelo governo federal, onde as prefeituras por meio de suas secretarias de educação podem adequar suas demandas. Embora, tenhamos evoluído enquanto integralização na web, atualmente a educação integral deixa muito a desejar, principalmente no que tange a função da gestão de projetos educacionais nos interiores das escolas.

Ao analisarmos o PDDE Interativo que é, ou deveria ser o Raio X das instituições de ensino, é possível perceber que as ideias são iniciadas, mas não há uma articulação



entre inserção do estudante e permanência do mesmo na educação integral. As propostas elencadas pela equipe gestora das instituições, não conseguem mensurar o básico de uma boa educação integral, que é a articulação entre os conteúdos a serem apreendidos pelos estudantes e a integração dos saberes sociais e culturais da comunidade na qual a escola está inserida.

Os principais objetivos na prática deixam de ser executados, e a educação em tempo integral passa a ser uma sala de reforço escolar. Ou seja, as propostas colocadas nas escolas da educação integral devem integrar conteúdos, compreender temas transversais, adotar metodologias de ensino que privilegiem a criatividade e a reflexão dentro da educação integral, elencar a musicalidade, a arte e a cultura, permeando a ética e o espaço social.

Enfim, após compreender os principais pontos do nascimento da educação integral, percebe-se que houve uma grande evolução na educação, pois foram pessoas que correram atrás de mudanças e melhorias para a sociedade, conforme afirma Teixeira (1997, p.81), “Só posso compreender a educação como o processo de preparação e distribuição de homens pelas diversas ocupações que caracterizam a vida humana, na atualidade”.

Dentro desse contexto destaca-se a gestão docente, onde o professor passa a ser também um gestor que deverá conduzir com dinamismo as complexidades de uma educação baseada na fluidez e liquidez do século XXI. Lembrando que, o cerne da ideia dos Pioneiros da Educação continua viva, que é gerir uma educação com o objetivo de fazer pessoas melhores, seres humanos críticos, que respeitem a diversidade, que consigam não apenas inserir na escola, mas inserir a escola na sociedade como propulsora da minimização das diferenças sendo pela cor, raça, condição social, gênero e outros, de modo a fazer um Brasil melhor, perpetuando assim as ideias de Teixeira (1997, p. 86):

A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização.

Por fim para uma educação transformadora, não basta termos brilhantes ideias no papel, é primordial uma gestão pública alinhada a uma gestão escolar que busque a humanização nas escolas, que perceba o quanto uma educação integral respaldada nos princípios de humanidade, igualdade e fraternidade podem inferir positivamente na sociedade.

Ser gestor está muito além de administrar recursos, mas traçar estratégias, ter foco, inserir a educação em um patamar que os estudantes percebam a sua relevância para a vida. Atualmente existem inúmeros programas educacionais tanto na esfera federal, estadual quanto municipal e até mesmo no interior das escolas. Mas o conceito e o sentido de uma educação que integra saberes científicos, sociais, culturais e humanos estão aquém do leque de informações que temos.

O gestor e seu *locus* na educação

Visto que a cidadania agrega, principalmente, à vida em sociedade e esta precisa estar vinculada aos direitos humanos, é essencial associar ao procedimento de ensino-aprendizagem, a formação da cidadania e a preparação para o trabalho, conforme as finalidades da educação propostas pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205.



Para Teixeira (1959, p. 79), “[...] cabe à escola educar, formar hábitos, formar atitudes, cultivar aspirações, preparar, realmente, a criança para a sua civilização”.

Deste modo, cabe aos gestores escolares serem guardiões destes direitos, em conjunto com seus colaboradores, consolidando as bases humanas dentro das instituições e prevalecendo os direitos dos estudantes de aprender com dignidade. O gestor educacional é o ferrolho da dobradiça da escola, ou seja, sua preparação deve estar aliada a uma visão que conheça as particularidades educacionais, as complexidades da sua comunidade escolar, o acesso e permanência dos estudantes em projetos que proporcionem uma aprendizagem com sentido e com significado.

Cabe ao gestor escolar ter uma visão holística do seu ambiente educacional, ser preparado de fato para que possa conduzir a escola, de forma a ultrapassar as fronteiras da aprendizagem mecanizada, proporcionando e apoiando seus colaboradores com materiais, logística, encontros de reflexão continuada sobre os reais meios de participação e inclusão com procedimentos de construção, e especialmente proporcionando satisfação aos colaboradores, estudantes e comunidade, que são condições imprescindíveis ao desenvolvimento humano.

Por esse motivo, ao refletirmos sobre educação integral, não é possível simplesmente realizar um transplante de ideias de Anísio Teixeira. É preciso entender o tempo, o espaço, as fragilidades atuais. Construir e gerir uma educação integral são concepções inseparáveis, ou seja, o alicerce da educação integral está não apenas em projetos perfeitos descritos cuidadosamente nos Projetos Políticos Pedagógicos institucionais, mas nas estratégias de continuidade e de qualidade.

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral. (CAVALIERE, 2002, p. 250).

Conforme aponta Cavaliere (2002), a interferência gestora é essencial para abrandar conflitos e principalmente reelaborar estratégias, sendo capaz de aperfeiçoar o ambiente escolar, fortalecendo o respeito em meio aos envolvidos, e também a função da escola. Assim, é notável a importância que os gestores escolares exercem no arcabouço institucional, resguardando a proteção da dignidade humana, sobressaindo os esforços multilaterais, nos planos intrínsecos e extrínsecos, promovendo e defendendo os direitos dos estudantes.

Amparando-se nas ideias de Teixeira (1996, p. 63) “[...] é o trabalho a que se entrega o espírito quando faz a síntese entre antigas e novas representações, quando estabelece relação entre elas a fim de criar uma unidade superior”. Para que a Educação Integral seja de boa qualidade é necessário que a escola vivencie a diferença, perceba como uma ferramenta capaz de conferir unidade entre a escola e a sociedade, sendo impossível educar com igualdade crianças que se situam em distintas posições diante da realidade que se apresenta.

Nunes (2000, p. 37-38), ressalta que “Anísio chama atenção para a importância do comprometimento da sociedade e dos poderes públicos com a educação brasileira”. Esse compromisso é, ainda hoje, uma questão de sobrevivência social, cultural e política. Enfim, a Educação Integral não deve ser somente um passa tempo das crianças. É necessário que trabalhe a educação de forma integralizada em todos os aspectos, sendo a



escola o lugar propício, e os professores e demais profissionais mediadores do processo, devendo os mesmos ser capacitados e orientados para a integralização entre ensino, humanização e cidadania.

A gestão educacional deverá articular e consolidar a participação dos professores e demais agentes da escola, por meio de um trabalho que agregue instrumentos de identificação das fragilidades e das fortalezas da escola, por meio de metodologias colaborativas, buscando a articulação com o Conselho Escolar, que deve ser constituído por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, diretor, professor, especialista em educação e responsáveis pelos educandos da instituição. E, principalmente, é relevante que o gestor escolar tenha plena consciência que o Conselho Escolar não deve ser construído apenas para cumprir formalidades, mas para colaborar com e para a escola.

A função do gestor como *locus* na escola está em analisar e formular dados para a construção de uma educação de qualidade, buscar expectativas e iniciativas diante da construção de conhecimentos, adentrando na realidade da educação local. A construção do Projeto Político Pedagógico de cada instituição deve estar relacionado à realidade vivida na escola, elaborada por todos que fazem parte dos acontecimentos, buscando um estudo reflexivo do cotidiano escolar e participando efetivamente da construção de um trabalho pedagógico de maneira coordenada e contínua.

Tecendo Considerações acerca da violência nas escolas

A escola é, por excelência, local de aprendizagem, ou seja uma organização criada para suprir parte das necessidades humanas no que se refere ao desenvolvimento de capacidades essenciais do indivíduo, isto é, aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (DELORS et al., 1998) de modo a constituí-lo cidadão para o exercício de seus direitos e deveres.

A Educação escolar passou a ser atividade humana universal necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades e, portanto, direito assegurado por Lei (cf. BRASIL, 2008). Para consecução de seus objetivos, a escola enquanto organização vem sendo aprimorada desde a década de 80 quando tem despertado, o interesse de pesquisadores de diversas áreas a fim de compreender o seu funcionamento, estrutura e problemas que a impedem de cumprir com êxito a sua missão. que permitem compreender a complexidade da organização escolar, levando-nos a concebê-la como organismo vivo, fortemente dependente do meio que as rodeia e o influencia diretamente, bem como os indivíduos que nela se encontram, que, por sua vez, também resultam do ambiente da organização (NÓVOA, 1995; MORGAN, 1996) constituindo assim a identidade da escola, isto é um *clima* específico que a difere das demais, não havendo por essas razões receitas prontas para serem executadas por seus administradores.

De acordo com Chiavenato (1999), as organizações não existem no vácuo, nem estão sozinhas ou isoladas do mundo. O ambiente da organização é influenciado por acontecimentos externos, como, por exemplo, as violências que ocorrem na sociedade, constituindo, assim, grande desafio. A escola mudou e recebe novas demandas, por exemplo, as famílias dos alunos, igualmente responsáveis pela formação das crianças e adolescentes que em situação de vulnerabilidade acabam também por depender de ajuda.

No processo de interação entre os indivíduos numa organização a convivência não é plana (ORTEGA; DEL REY, 2002), pois, sendo eles diferentes e tendo dificuldade de conviver com tais diferenças estão em constante conflito. Mais comumente, o



indivíduo perde a compostura e o equilíbrio emocional (CASTRO SANTANDER, 2005) e uma vez não mediado, tais conflitos resultam em práticas violentas com o aumento de atos infracionais, contravenções e crimes que tem ocorrido com frequência no interior da escola. Os autores advertem-nos da importância da relação de respeito e não necessariamente amizade íntima para garantir um clima de qualidade. É justamente esta dificuldade de conviver com o outro que tem repercutido a ideia de que as escolas têm se tornado territórios de violências como ocorre no Distrito Federal (cf. ABRAMOVAY, 2005) e em todo o mundo. Tendo as violências origem ou não no espaço escolar, opiniões de convergências entre o corpo docente e discente, elas dificultam que se efetive plenamente o direito à educação (cf. SIFUENTES, 2008). A escola fica estigmatizada pelos atores escolares e a comunidade, com consequências nocivas para o ensino-aprendizagem, para a formação dos alunos e para o desenvolvimento da sociedade. A ocorrência dessas, no espaço escolar, aparece na maioria das vezes de forma interligada, formando uma teia ou um círculo vicioso onde nenhum de seus atores está livre.

Pesquisas em âmbito educacional (UNESCO, FGV, OCDE) comprovam a importância que o clima organizacional exerce para que a escola alcance seus objetivos. Entretanto, parece que parte delas (escolas) evidenciaram ter perdido de vista o seu papel na sociedade, quando se mostraram inertes frente às violências e quase nada fazem para promover a convivência de modo a superar o clima de conflitos nelas instalados e educar os estudantes. O clima quase sempre ignorado é recurso valioso de retroalimentação e funciona como termômetro indicador da necessidade de novas conduções para que ocorram mudanças dentro da organização capazes de viabilizar os seus objetivos. Embora a escola não seja capaz de resolver todos os problemas nem de compensar as desvantagens sociais, ela pode influenciar seu próprio clima e, portanto, as violências que ocorre dentro de seus muros (BLAYA, 2002; NOGUEIRA, 2006).

O clima tinha conotação negativa influenciado por um conjunto de variáveis que passavam muitas vezes despercebidos ou ignorados configurando o contexto dessas escolas como arena e anarquia organizada (COSTA, 1996, p.23). *“O clima é mais ou menos, porque os alunos não sabem se relacionar. A direção podia fazer alguma coisa para a gente se relacionar melhor”* (Aluna, Grupo focal, Escola 3).

Além das condições exteriores que definem as formas de violência escolar, ela também é um fenômeno produzido pela própria instituição. As violências na maioria das vezes aparecem de forma interligada, formando uma teia ou um círculo vicioso onde nenhum de seus atores está livre, com consequências em seu clima escolar e, portanto, na percepção dos diferentes atores que nela convivem.

Diversas violências foram detectadas no cotidiano destas instituições, desde as “brincadeiras de mau gosto” às violências sexuais as quais descaracterizavam enquanto espaço de formação, com isso se estabelecendo uma educação às avessas, já que os alunos ao assistirem a tais ocorrências, espelhavam-se nelas para resolver os seus conflitos. A grande diferença residia na forma como cada unidade escolar, por meio dos gestores, professores e pais agiam frente aos ruídos comprometedores da comunicação que levavam ao desencontro. Entretanto, quatro das escolas pesquisadas (Escolas 1, 2, 3 e 5) adotavam medidas ainda mais violentas quando se optavam por revidar ou aplicar sanções acadêmicas.

O clima era constituído por um conjunto de fatores que os caracterizam para os informantes como espaços vulneráveis e inseguros. Adotavam-se medidas caras e ineficazes ao mesmo tempo em que se ignoravam os perigos existentes dentro do próprio espaço escolar tornando o ambiente da escola desagradável para alunos e funcionários já



que não era procurado saber a opinião dos atores. Já a diretora da Escola 4 avaliando o clima organizacional tomava atitudes mais acertadas. Promovendo a convivência entre os atores, superava o clima de conflito. Todos tinham vez e voz. *“É nesses encontros mensais do CSE que a gente determina quais os problemas e o que a gente pode fazer para melhorar”* (Orientadora Educacional, Entrevista, Escola 4). Ainda no que se refere à Escola 4, o estilo democrático adotado pela diretora e a valorização das pessoas permitiram o alcance de resultados satisfatórios na superação das violências. Em contrapartida, as Escolas 1, 2, 3 e 5 revelaram que o modelo centralizado e autoritário de gestão e dos educadores dificultavam a convivência e o diálogo, importante na formação dos estudantes que gostariam de ser ouvidos: *“[A] gente tem muito prá falar e pouca gente prá ouvir. A gente quer diálogo dos pais, dos professores”* (Aluna, Grupo focal, Escola 3). Não havendo boa comunicação entre os alunos e entre os alunos e os adultos as relações eram altamente conflituosas. *“Tipo assim, não é que a escola em si seja violenta, mas os alunos não sabem resolver as coisas na conversa, entendeu? É só na base da porrada eu acho que isso poderia ser evitado, com o diálogo”* (Aluna, Grupo focal, Escola 2).

As relações interpessoais entre os atores serviram como termômetros indicadores da qualidade do clima, não apenas entre os alunos, mas entre os alunos e os adultos: *Tem desrespeito dos alunos e também dos professores. É assim, desrespeito geral* (Aluna, Grupo focal, Escola 4). Porém, as atividades de integração entre os estudantes eram evitadas como formas de não gerar o clima de conflito (Escolas 1, 2, 3 e 5).

Na escola 4, ao invés do jogo de achar culpados a gestora uniu esforços tornando por isso melhor sucedida. Uma equipe de profissionais e pais voluntários se revezavam para acompanhar os alunos no recreio, sendo, pois, medida que contribuiu consideravelmente para a diminuição das violências no espaço escolar.

Ainda que com a quantidade de recursos adotados (policimento, gradeamento e até câmeras, os informantes declararam se sentirem inseguros, inclusive os policiais, designados para garantir a segurança no espaço escolar. A Escola 4, embora não adotasse o sistema de câmeras conseguiu resultados mais satisfatórios, tornando-a um pouco mais segura ao apostar principalmente no trabalho de orientação e inserção da comunidade e da família. Ao contrário do que se destinava, o excesso de segurança física nessas escolas, segundo os alunos, favorecia um clima de tensão, fazendo-os se sentirem como num presídio e lhes causando revoltas, contribuindo, pois, para que o clima da escola se tornasse desagradável para a maioria dos estudantes (51,1%) e educadores (53,2%) que, passavam a não sentir o desejo de retornar a ela *“O clima tem a ver com a estrutura da escola, tudo aqui gera revolta, é muito fechada* (Aluno, Grupo focal, Escola 2)”. Tal insegurança comprometia a qualidade do clima afetando o desempenho de todos. Uma vez identificando a comunidade como uma das causadoras de violências no interior da escola e a participar dos processos decisórios e sugerir mais medidas para torná-la mais agradável e mais segura com a ajuda de parcerias externas e medidas sugeridas pelo conselho escolar. Para os estudantes e professores, a qualidade das aulas e a ociosidade dos alunos foram aspectos apontados como propiciadores de clima de tensão na escola, quando favoreciam para práticas e violentas: *“Os professores só dão dever e a nossa missão é só copiar, copiar, copiar e só isso”. Falta muita atividade pra gente. A gente precisa de coisas diferentes de coisas novas. Tem um ditado que diz que cabeça vazia é oficina do diabo”* (Aluno, Grupo focal, Escola 2). Ao contrário na Escola 4 que oferecia atividades que permitiam o protagonismo dos estudantes, tornando, portanto, o clima mais agradável para alunos (64,5%) e para os educadores (51,7%).

Verificou-se que boa parte dos problemas da escola era para os atores de responsabilidade da escola que ignorava os fatos ou se acomodava diante deles e se apoiavam em justificativas como a falta de verbas: “*Até na direção, uns jogam problemas pros outros e também falta compromisso deles (direção) e dos professores. Deveria ter mais fiscalização e mais vontade de mudar*”. (Policial, Entrevista, Escola 1). Ao comparar as cinco organizações pesquisadas, verificou-se que a gestora foi o diferencial, quando foi otimista e tomou iniciativas sem se apoiar em desculpas como verbas e resistência de participação dos envolvidos, adotando medidas simples e eficazes.

Os dados da escola 4 comprovam que o gestor é capaz de influenciar o clima organizacional em função dos resultados os quais desejam obter. Para tanto, foram essenciais algumas características como autoridade, comprometimento, persistência, capacidade de ouvir, cordialidade, espírito democrático, acessibilidade, e iniciativa: “*Tipo assim, esse ano tá melhor, porque a diretora esse ano tá tendo mais autoridade ...A diretora fica andando na escola, ela fala com todo mundo. Conversa com a gente no recreio, aceita as nossas sugestões. No ano retrasado, a diretora parecia madame. Ninguém podia triscar nela não, nem falar com ela. Agora a desse ano, nossa*”! (Aluna, Grupo focal, Escola 4). Ao passo que nas demais escolas, o modelo centralizado de gestão, autoritarismo, liderança burocrática e a ausência dos gestores propiciavam climas estressantes.

Para dar conta de demandas contraditórias e externas era comum nessas Escolas (1, 2, 3 e 5), os gestores se valerem do recurso da hipocrisia organizacional (cf. BRUNSSON, 2007) pregando uma coisa e agindo de outra forma, se valendo do recurso da maquiagem como fez uma das escolas (Escola 4). Tal modo de administração desses gestores influenciava a percepção dos demais membros já que tinham na prática, objetivos pouco consistentes e mal definidos, efetuavam procedimentos improvisados manifestas pela falta de sintonia entre os atores. E, diante dos enganos acumulados, os desconsideravam e procuravam ocultá-los da comunidade escolar.

À época da coleta de dados a Escola 4 não era um modelo de sucesso ou um caso exemplar, ou sequer uma inovadora no sentido de adotar práticas inéditas, todavia, a gestora encaminhava soluções para dificuldades idênticas às dos outros estabelecimentos. Colocava em prática uma série de orientações e práticas simples, especialmente relacionadas ao clima organizacional, e por isso obtinha efeitos positivos. Durante a coleta de dados, presenciaram-se mais um ponto de partida e o despertar de tendências do que de um ponto de chegada. A sua maior importância é que, colocando em prática uma série de orientações e práticas simples, especialmente relacionadas ao clima organizacional, a Escola 4 obtinha efeitos positivos já que a direção fazia uma diferença básica.

O quadro 1 sintetiza as principais diferenças entre a Escola 4 das demais escolas pesquisadas.

ESCOLA 4	DEMAIS ESCOLAS
Gestão democrática (comunidade escolar, pais e comunidade local)	Gestão centralizada e autoritária.
Realização de encontros mensais ou sempre que necessário para busca de soluções para os problemas da escola.	Tentativa de resolver problemas sem a busca de ajuda e sem diagnóstico do clima.
Liderança e autoridade do gestor.	Relações conflituosas entre a equipe gestora e os alunos. Liderança burocrática.
Boa relação entre gestor e a comunidade escolar (pais e a comunidade local).	Prática de violências simbólicas por funcionários contra os alunos.
Gestora sabia ouvir e estava aberta a críticas e sugestões.	Adoção de medidas por ensaio e erro.

Gestora presente e acessível.	Preocupação excessiva com medidas de segurança.
Pacto de confiança entre a gestora e os alunos.	Gestor como símbolo de punição Não delegava poderes, nem incentivava a participação. Atribuía a culpa ao desinteresse dos atores.
Trabalho de orientação e prevenção junto aos alunos por meio de parcerias externas.	Banalização da violência, sensação de impunidade; baixas expectativas; descrédito quanto aos possíveis efeitos de inovações.
Oferecimento de projetos aos alunos e comunidade.	Ensino conteudista, sem atrativos; preocupação com o cumprimento formal dos programas.
Recepção dos alunos em horário contrário às aulas.	Proibição aos alunos de permanecerem na escola em horários contrários às suas aulas.
Supervisão do recreio (equipe gestora, professores, funcionários e pais voluntários).	Salas e pátios sem supervisão: ocorrência de furtos, agressões etc.
Tentativa do diálogo como punição.	Punições frequentemente sem diálogo.
Realização de atividades sugeridas pelos alunos: lazer, cultura, esporte etc.	Professores trancados durante o recreio: alunos sem supervisão de adultos.
Realização de trabalhos em equipe que promoviam a integração dos alunos.	Adoção de medidas punitivas repetidas e pouco efetivas.
Realização de ações beneficentes à comunidade, lazer, bazar, orientações etc.	Resistência de incluir as famílias e a comunidade em atividades da escola.
Inserção de alunos- problemas em atividades da escola (pintura – grafiteagem, recados etc.).	Tratamento com maior frequência punitivo dos alunos-problemas, em muitos casos estigmatizados.
Exposição de trabalhos de alunos.	Desvalorização do espaço físico (presença de lixo e material em desuso, potencialmente perigosos).

Quadro 1- Diferenças marcantes entre a Escola 4 e as demais. Fonte: Pesquisa de campo (2020)

Considerações finais

Os conflitos quando imediatamente tratados e evitados preservam o clima da escola. Entretanto, este está diretamente relacionado ao modo de gestão das escolas, dos projetos desenvolvidos para criar um clima positivo, da qualidade do ambiente e das aulas num processo contínuo de avaliação e interação dos indivíduos envolvidos. Não avaliando o clima da escola como um todo, se adotavam medidas isoladas e por isso, pouco exitosas para superar as violências.

Ao analisar as perspectivas e complexidades pela ótica da gestão, faz-se necessário refletir que a educação está muito além do cumprimento do currículo escolar, chega-se a necessitar de um bisturi gestor que corte fundo. O currículo tem que abranger leitura, visitas, relatórios, observações e movimento, é importante o cuidado de perceber a necessidade a transdisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a multiplicidade de saberes.

Ser diretor escolar está entre administrar recursos financeiros e gerir pessoas, verificar quantidades e prezar pela qualidade, zelar pelo significado do ensino e exaltar o sentido da aprendizagem. Portanto, ser gestor é ir ao encontro das pessoas, haja vista que a excelência humana é mais completa que a excelência acadêmica, uma vez que a verdadeira qualidade em educação depende das relações entre todos os envolvidos no processo educativo.

Não basta ser um gestor eficiente, pois fazer bem feito é insuficiente, é preciso que haja eficácia gestora, que é a capacidade de fazer aquilo que deve ser feito com habilidade e responsabilidade. É necessário e urgente, enxergar os invisíveis em nossas escolas brasileiras, e buscar uma educação que não apenas cumpra currículo, mas transforma pessoas.



Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Drogas nas escolas. In: **Drogas nas escolas**. Unesco, 2005.
- CASTRO SANTANDER, Alejandro. Analfabetismo emocional. 2005.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.
- COSTA, Jorge Adelino. Imagens organizacionais da escola. **Porto: Edições ASA**, 1996.
- DA COSTA COELHO, Lígia Martha Coimbra. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, 2009.
- DEBARBIEUX, Éric; UNESCO; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: Unesco, 2002.
- DELORS, Jacques; NANZHAO, Zhou. Educação um tesouro a descobrir. 1998.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012.
- MORGAN, Gareth; BERGAMINI, Cecília Whitaker; CODA, Roberto. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-169, 2006.
- NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**, v. 2, p. 29-41, 1995.
- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, 2000.
- ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. La violencia escolar. **Estrategias de prevención**. Barcelona: Graó, 2002.
- SIFUENTES, Thirza Reis; DESSEN, Maria Auxiliadora; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 4, p. 379-385, 2008.
- TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.
- TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.
- TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.