

**GESTÃO ESCOLAR EM REDE:
CONFLUÊNCIA DE PRÁTICAS INTERATIVAS E POLÍTICAS SOCIAIS¹**

Gabriel Lopes de Santana
Universidade Federal de Pernambuco - Brasil
E-mail: gabrieldesantana@gmail.com

Alice Miriam Happ Botler
Universidade Federal de Pernambuco - Brasil
E-mail: alicebotler@gmail.com

Trabalho de natureza teórica

Resumo: Este artigo parte dos resultados de pesquisa que teve como objetivo analisar a gestão escolar a partir da interação com projetos e ações desenvolvidas pela comunidade e é observado como repercussão da confluência das políticas de educação e cultura. Por meio de análise bibliográfica, destacamos os conceitos fundamentais de gestão escolar, interação e redes educativas, bem como apresentamos extrato de dados empíricos coletados por meio de estudo de casos, em que tomamos a ação da biblioteca comunitária em interação com a escola e as perspectivas/ potencialidades daí decorrentes no reconhecimento de um esforço de ação conjunta, ou melhor, *em rede*. Dentre as conclusões, compreendemos que a biblioteca comunitária em interação com a escola produz uma nova forma de olhar da gestão escolar, o que ressignifica o lugar da escola na comunidade, numa perspectiva de valorização/reconhecimento de uma cultura local, e também como decorrência da política adotada.

Palavras-chave: Gestão escolar. Interação. Redes educativas.

Introdução

As políticas sociais são um conjunto de concepções e ações governamentais que, dentro de determinados contextos, se voltam para a garantia do bem estar social, trazendo em seu conjunto outros campos da política pública social, como a política de cultura, de assistência social, de educação. Esta última delimita-se no Brasil especialmente a partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que apresenta os princípios da gestão democrática, o que implica autonomia da escola para se autopropor, ou seja, estimula o desenvolvimento de sua própria organização a partir de sua cultura.

A política de cultura, especialmente a da criação do Plano Nacional do Livro e da Leitura (NETO, 2010) e sua regulamentação via decreto (BRASIL,

¹ Apoio: CAPES.



2011), vem reafirmando a necessidade de uma ação conjunta com a área educacional para a superação das dificuldades relativas a leitura. Esta articulação em torno da construção de um plano de ação, do ponto de vista da política pública, nos leva a pensar sobre a importância de ações articuladas no combate às desigualdades de acesso a bibliotecas, aos livros e à leitura.

Neste sentido, o tom que vem orientando a formulação das políticas de educação e cultura é de uma aproximação com sujeitos políticos (institutos, associações comunitárias, associações filantrópicas e etc) que atuam no campo educacional e cultural, reconhecendo a experiência destes sujeitos e criando projetos e programas que visam uma articulação entre a esfera pública governamental e a sociedade civil organizada, a exemplo, dos programas Mais Educação e Mais Cultura nas Escolas². Esta aproximação gera demanda de parcerias para as escolas e, para a sociedade civil, gera políticas que estimulam e viabilizam projetos diversos. No âmbito local, um exemplo desta aproximação que denota este olhar relacional sobre formas de gestão pública que orientaram projetos e programas governamentais interessados em ampliar os tempos e os espaços educativos e a relação entre educação e sociedade, é o Programa Bairro Escola (RECIFE, 2014), da prefeitura da cidade do Recife, inspirado no trabalho desenvolvido pela Associação Cidade Escola Aprendiz³.

Esta aproximação da esfera pública com a esfera não governamental tem sua tônica no Brasil a partir da década de 1990, onde a parceria público-privado se fortalece em nome da dinamização e qualificação da esfera pública

² O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, visando induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral sob livre adesão das escolas, que optam por desenvolver diversas atividades nos âmbitos da educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes e outros (BRASIL, 2015a).

O Programa Mais Cultura nas Escolas foi instituído pela Resolução CD/FNDE nº 4 de 31/03/2014, também de iniciativa interministerial, com a finalidade de fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e experiências culturais em curso nas comunidades locais e nos múltiplos territórios (BRASIL, 2015b).

³ Cidade Escola Aprendiz é uma organização que, desde 1997, experimenta, desenvolve e promove o Bairro-escola visando o desenvolvimento integral de indivíduos e territórios, com especial atenção às crianças, adolescentes e jovens com a intenção de aproximar escolas, comunidades, organizações sociais, empresas e poder público, baseada nos princípios da Educação Integral.



e em prol da minimização do Estado, para otimizar recursos, e da maximização do setor privado como agente político e executivo das políticas públicas. Desta forma, leva sujeitos, por meio de instâncias da sociedade civil organizada, a influenciarem e interferirem na construção de ideias e diretrizes que ajudam a orientar ou reorientar a educação nacional via espaços para o exercício da cidadania e do controle social sobre a política pública. As parcerias público-privadas passam, assim, a ser legitimadas sob formato de dispositivos legais para possibilitar a participação da população interessada.

No entanto o que poderia ser uma oportunidade de exercício social democrático criativo e participativo, também induz à incorporação por parte do estado, dos sentidos de eficiência e eficácia ligados aos parâmetros de qualidade do setor privado, conectados aos resultados obtidos por índices quantitativos. Assim, a gestão pública passa a operar a partir de um referencial mercantilista e instrumental, focada em resultados, fazendo uso de contratos escritos, ênfase nas recompensas e sanções econômicas, redução das relações múltiplas de responsabilidade, o que também é designado de *gerencialismo* (BALL, 2001; SECCHI, 2009; ARRUDA; NÓBREGA, 2013).

Nesta perspectiva, o gestor é reduzido, em última instância, à obediência às regras geradas de forma exógena e como forma de desempenho, resumindo-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora, vindo a delinear o que Ball (2001) chama de “pós-profissionalismo”. Na escola, redireciona-se o foco da aprendizagem para o cumprimento de metas, limitando o próprio exercício da autonomia ao estabelecer regras que dificultam sua *autodeterminação* (BOTLER, 2004). Como consequência, observa-se um distanciamento dos referenciais comunitários, da prática interativa e do estímulo à natureza solidária que há nos possíveis vínculos entre instituições, associações, sujeitos e a escola pública ou, em outras palavras, limita-se o potencial da escola frente aos projetos que esta pode vir a desenvolver a partir da interação com a comunidade.

Concomitantemente, surgem oportunidades e experiências educacionais para a sociedade civil, que se fortalece passando a atuar na execução de projetos e no controle social sobre as políticas. É assim que emergem as



bibliotecas comunitárias, como exemplo de novos sujeitos da sociedade civil, particularmente em Recife, campo que iremos aprofundar neste artigo.

É neste contexto que se observa uma mudança de paradigma a partir do reconhecimento da diversidade cultural historicamente amalgamada no Brasil, na qual, recentemente, diversas ações vêm sendo apoiadas, materializando a intersectorialidade entre educação e cultura. Este cenário vem desafiando gestores escolares a incorporarem os novos paradigmas, não apenas formalmente estabelecidos, mas a analisarem as potencialidades da escola a partir das suas singularidades, bem como a partir das demandas externas. As bibliotecas comunitárias, por sua vez, atuam como sujeitos demandantes de parcerias, provocando ações educativas em interação com escolas públicas.

Este artigo objetiva discutir a confluência de práticas interativas e políticas sociais gerada a partir da interação entre a escola pública e a biblioteca comunitária. Tem como referência, princípios que orientam a criação e a dinâmica das redes sociais (SANTANA, 2014). Para tanto discorreremos primeiramente sobre o papel da gestão escolar neste novo contexto; em seguida, abordamos o debate a respeito da interação, aqui apontada como princípio de ação gestora. Na sequência, apresentamos recorte de pesquisa que denota a gestão escolar *em rede*, a partir da confluência de práticas, desenvolvida, em parte, como resultado da política nacional de educação e cultura adotada no Brasil.

Gestão escolar na perspectiva das redes

O debate aqui proposto se insere em meio ao contexto da chamada *sociedade em rede* (CASTELLS, 1999), o que inclui a ideia das dinâmicas incessantes de interatividade (MACHADO, 2004; MARTINHO 2011), em que as relações entre pessoas, organizações, países, associações estão cada vez mais imbricadas, e a produção e o consumo de informação e conhecimento estão mais descentralizados. Levantamos, assim, aspectos que consideramos relevantes para refletirmos sobre a gestão da escola de modo mais integrado e articulado aos sujeitos, organizações, associações, que fazem parte da comunidade em que a escola pública está situada.

Neste sentido, conduzimos uma discussão sobre a escola em relação aos referenciais comunitários do seu entorno, trazendo elementos da perspectiva da *escola em rede* (ENGUITA, 2005), a partir dos quais o autor contribui para re-significarmos o lugar da escola para com ela mesma (comunidade escolar) ou fora dela. Problematizar os efeitos que este caráter dinâmico e interativo das redes sociais gera sobre a gestão escolar e como esta vem acompanhando este processo e se comportando neste contexto é importante para redimensionarmos suas implicações, evidenciar experiências educacionais que atuam sob novas lógicas de ação, e nos posicionarmos enquanto pesquisadores para avançarmos em reflexões a respeito da educação pública no Brasil, especialmente no que se refere a “interação entre Estado e sociedade civil, mostrando a existência de uma interdependência entre ambos” (AVRITZER, 2012, p.383).

Esta interação de realidades não se ausenta de conflitos, de interesses pessoais e coletivos divergentes, que ora se chocam e provocam estranhamentos, ora se omitem, evitando o confronto de ideias e opiniões, mas ora também convergem. As experiências e lugares de onde os sujeitos partem, e que integram a sua identidade pessoal e profissional, se constituem em fator relevante quando consideramos processos interativos, pois cada um traz sua carga cultural para o interior da relação (BERGER; LUCKMANN, 1999).

Do ponto de vista da gestão escolar, esta foi historicamente determinada quase que exclusivamente de forma exógena a partir das políticas educacionais, o que limitava a autorreflexão sobre aspectos específicos da realidade de cada unidade e comunidade escolar. Na nova situação, abrem-se as portas para a escola se reinventar a partir da própria regulamentação e o gestor é levado a mobilizar a comunidade e estabelecer parcerias, haja vista sua responsabilização sobre as metas e resultados educacionais. A reinvenção ocorre de diversas formas, seja por proposição dos sujeitos da própria escola, seja por intervenção dos outros sujeitos sociais, a exemplo das bibliotecas.

Há que se destacar que nem todos os gestores conseguiram perceber e se adequar aos desafios postos e, em muitos casos, fecharam a escola às iniciativas de parcerias, reservando-se ao modelo de gestão mais centrada nos



instrumentos de controle, sem observar o potencial da aprendizagem coletiva, ou, como anuncia Dourado (2000), sem perceber a gestão democrática em sua dimensão formativa.

Importa-nos revelar como se desenvolve a escola que aproveita afirmativamente o momento e as oportunidades de estabelecimento de parcerias, numa perspectiva de redes:

A instituição da gestão democrática no sistema escolar pode ser transformada em prática democrática concreta na escola a partir de um processo interno singular de aprendizagem coletiva, ou seja, da organização escolar, o que implica a redefinição do valor e do significado das relações de poder (BOTLER, 2010, p.195).

Desta forma, aprofunda-se a construção de um projeto próprio como identidade singular da escola, relacionado ao *potencial comunicacional dos sujeitos envolvidos* (Botler, 2010), em que a escola escuta as demais vozes da comunidade e empreende ação em prol de parcerias.

Destacamos a crítica feita por alguns autores sobre as tendências geradas pelas políticas educacionais contemporâneas na perspectiva da autonomização das escolas responsabilizando a comunidade e apontando as parcerias como “novos sujeitos sociais ou cenários políticos” (SCHERER-WARREN, 2006), como um elemento da dinâmica gerencialista que, ao mesmo tempo em que abre possibilidades de intensificação de ações, as limita. Da mesma forma, observamos certa reação conservadora por parte de alguns gestores que entendem as parcerias como intromissão na vida escolar, fechando as portas, ao invés de diversificar as estratégias de interação e gestão. Na contramão desta ideia, colocamos a real possibilidade de criação de parcerias entre a escola e as organizações comunitárias com finalidade educativa, como uma dinâmica afirmativa de gestão escolar. Desta forma, afirma-se o reconhecimento e empoderamento local, como princípios da prática gestora democrática:

[...] Desse modo, o processo democrático nas sociedades contemporâneas poderia ser concebido como uma articulação de

sua natureza plural e fragmentada com logicas de equivalencia que possibilitem a construção de uma nova esfera publica, pois 'o particular só pode se realizar plenamente se mantiver continuamente aberta e continuamente redefinir sua relação com o universal' (LACLAU, 1997, p 28) aprofundando-se, portanto, se conseguir responder as demandas dos segmentos que historicamente, tem sido excluidos dele (MARQUES, 2011, p. 132-133).

A citação nos ajuda a analisar a gestão da escola pública como uma instância fundamental na execução da política educacional para atuar no processo de ensino aprendizagem do país, bem como no desenvolvimento das noções de cidadania, participação e cultura. Entretanto, o que se percebe a partir de pesquisas sobre gestão escolar, é que esta vem exercendo práticas democráticas principalmente para atender as exigências dos órgãos centrais, sendo induzidas a agir de tal forma, com vistas a atingir metas estabelecidas em termos de indicadores educacionais, acentuando uma relação mais burocrática com a comunidade (BOTLER, 2004; AZEVEDO, 2002; MARQUES, 2011; SANTOS; BOTLER, 2012). Desta maneira, apesar da abertura na politica, haja vista os programas e projetos que buscam a proximidade da escola com a comunidade e a própria compreensão dos gestores sobre gestão escolar, esta ainda é percebida como "fechada", dado o seu caráter formalista, focado em mecanismos de controle para instrução.

Ora, seria esperado que a gestão escolar reconhecesse os diversos valores presentes na organização e mobilizasse o diálogo interno, valorizando as diversas vozes que se comunicam com as vozes do entorno escolar. Isso significaria fazer com que os sujeitos presentes na comunidade intra e extraescolar se pronunciassem, passando a se ver dentro da escola, em seu projeto pedagógico ou, em outras palavras, desenvolveria um processo de construção identitária a partir do *reconhecimento*.

É nesta perspectiva que a gestão escolar poderia perceber, por exemplo, a biblioteca comunitária como um espaço de informação e educação não formal na comunidade, e reconhecer seu papel de disponibilizar informações, contribuir para a formação de leitores e lutar pela garantia do acesso à cultura da escrita e leitura.

Estes elementos nos orientam a refletir sobre o reordenamento da gestão escolar a partir da interação com a biblioteca, o que nos leva a pensar na *gestão em rede* como estratégia para afirmação da interculturalidade e da cultura político-democrática, bem como espaço de aprendizagem do próprio jogo democrático e construção da formação cidadã.

A interação como princípio de ação gestora

Do ponto de vista conceitual, denominamos de *gestão em rede* aquela gestão da educação tomada na perspectiva das redes e que se efetiva como um *lugar de trânsito dos sujeitos implicados na relação* (como no exemplo que trazemos, entre escola e biblioteca comunitária) ou instância que privilegia a dinâmica da escola (do gestor, da gestão, professores e estudantes) e a dinâmica da biblioteca comunitária (do coordenador, da coordenação, dos mediadores de leitura, dos frequentadores e usuários da biblioteca). Gestão em rede é aquela que considera as dimensões do previsto e do imprevisto para a construção de ideias ou ações em comum acordo entre partes.

Gestão escolar em rede é também uma instância de intersecção simbólica em que as regras se estabelecem a partir de princípios construídos coletivamente pela e para a conduta ética e moral do relacionamento. Portanto, a escola não deixará de ser escola e a biblioteca comunitária, idem. O que não podemos perder de vista é a importância da construção de um projeto educacional comum, que possa extrapolar os limites das instituições e inserir no relacionamento as capacidades e naturezas inventivas e colaborativas dos sujeitos.

Para apreendê-la melhor, pautamo-nos na compreensão de interação, relacionada com a aprendizagem coletiva, ou seja, “a investigação desse fenômeno enquanto uma realização prática, pública e emergente das ações coordenadas de participantes de atividades situadas” (KANITZ; FRANK, 2014, p.111). Nestes termos, podemos contrastar a possibilidade de uma produção de conhecimento realizada conjuntamente na escola àquele processo individualizado e individualizador, típico da sociedade capitalista. Ao contrário deste, pensar em um projeto coletivo implicará a ampliação de um campo de



visão restrito da escola, para abarcar o olhar das demais organizações comunitárias.

O projeto coletivo pode ser compreendido à luz dos processos de interação social, ou seja, dos aspectos subjetivos e simbólicos das relações sociais, o que já foi tratado por Max Weber, que designa de *ação social* como sendo o fundamento das relações sociais, atribuídas subjetivamente pelos sujeitos. Nestes termos, compreendemos que a dimensão sócio-relacional é fundamental para motivar os sujeitos à vida política ativa, o que hoje é favorecido por meio dos mecanismos formais e informais de integração social, por meio das redes societárias que fortalecem e criam identidades.

Gohn (2006) esclarece que é na esfera pública que a interação social entre grupos organizados da sociedade, originários de diversas entidades, organizações, associações, movimentos sociais – com natureza política argumentativa - debatem face a face seus problemas coletivos. Conforme a autora,

As novas práticas constituem, assim, um novo tecido social denso e diversificado, tencionam as velhas formas de fazer política e criam novas possibilidades concretas para o futuro, em termos de opções democráticas. As novas práticas de interação escola/representantes da sociedade civil organizada devem ser examinadas à luz dos processos da educação não formal [...]. São aprendizagens que estão gerando saberes. Processos difíceis, tensionados, mas educativos para todos, pelo que trazem de novo, pela resistência ou pela reiteração obstinada do velho, que não quer ceder à pressão das novas forças (GOHN, 2006, p.34).

A interação que se desenvolve na esfera pública tem na publicização um princípio crítico, em que se abrem as questões públicas à discussão por todos os interessados. Por este prisma, podemos esclarecer que a educação é objeto de interesse público e o debate a seu respeito deve se dar de forma ampliada, não restrita apenas aos que atuam diretamente na escola.

Conforme Berger e Luckmann (1999), a realidade da vida cotidiana se apresenta como um mundo intersubjetivo, em que a interação social ocorre por meio da *situação face a face*, quando há intercâmbio entre os homens e

[...] a subjetividade do outro me é acessível mediante o máximo de sintomas (é real). As outras formas de relacionamento com o outro são, em graus variáveis, ‘remotas’ ou ‘progressivamente anônimas’ na medida em que vão se distanciando do aqui e agora.” (p.52).

Queremos reforçar a necessidade de uma nova racionalidade que permita a multiplicidade de subsistemas. Através da comunicação dialógica, os sujeitos se entendem sobre o que existe no mundo, discutem conceitos como a responsabilidade e a interação social, chegando a uma unidade. Conforme Habermas, nesta unidade o essencial é a argumentação moral, que é então colocada como *racionalidade ético-comunicativa*. Esta racionalidade, permeada pela ação comunicativa, não coisifica as imagens do mundo, a cultura, os aspectos da vida.

Entre os referenciais que colaboram para repensar a gestão educacional, tomamos como importante referencia a *gestão social* (FREITAS, 2011), fundamentada na proximidade entre os sujeitos e que reforça a importância dos laços de solidariedade e reciprocidade, alinhando-se com a ideia da Teoria da Dádiva⁴, cujos pilares atitudinais são dar, receber e retribuir (MAUSS, 1974; MARTINS, 2009). A categoria central desta teoria é a de pertencimento, “entendida como sentimento de identidade que gera motivação para a ação coletiva” (FREITAS, 2011, p.76). Seu foco está no fortalecimento de vínculos e não nos instrumentos de controle, softwares de gestão ou sujeitos individuais e coletivos. Assim, valoriza a promoção de experiências de participação, o que significa um estímulo ao engajamento por um projeto educativo que se origina da interação entre os sujeitos implicados na experiência democrática.

Portanto, consideramos importante para um reposicionamento da gestão escolar, no contexto das diversas redes sociais em que os sujeitos, instituições e organizações estão implicados, novos referenciais práticos e teóricos que não só emergem da interação entre estes, mas também da incorporação (ou

⁴ Conforme a Teoria da Dádiva “a educação não pode ser concebida apenas a partir da função de transmissão dos saberes acumulados, ou seja, valorizados segundo sua utilidade social, mas também em função da construção dos vínculos que geram o espaço público, sua dimensão simbólica”(FREITAS, 2011, p74)



não) do que é estrangeiro, alheio, *a priori* estranho e que não necessariamente apareça dentro do relacionamento. Estes aspectos permitem aprofundar a reflexão sobre uma concepção mais ampla da gestão escolar, pautada no *reconhecimento* como um princípio de ação e na *interação* como estratégias para a mobilização dos diversos sujeitos sociais.

Reconhecemos que esta concepção insere-se num contexto (já afirmado acima neste artigo) em que há um esforço das políticas sociais, educacionais e culturais neste sentido democratizante e dialógico, uma vez que inúmeros projetos e programas estão focados em aproximar a comunidade do ambiente escolar, seja através de projetos ou programas na área da saúde (Saúde na Escola), assistência social (Bolsa Família), e mesmo do próprio campo educacional e da cultura (Amigos da Escola, Mais Educação, Mais Cultura nas Escolas). Reforçamos assim a ideia de que há uma proximidade entre a escola e a comunidade, inclusive estimulada a partir da própria legislação. No entanto, isso ainda não implica necessariamente no estabelecimento de uma ação interativa, a qual demandaria, em nosso entendimento, uma ação intencional.

Embora estes programas se configurem como ações importantes da política social, abrindo espaço a novos paradigmas na educação, não se afirmam como políticas de Estado, mas como projetos e programas de governo, que ora podem se concretizar, ora não. Para que a ação intencional se desenvolva a partir da escola, é necessária uma ação gestora planejada que reconheça e incorpore as diversas presenças existentes no conjunto das organizações da comunidade escolar, formulando parcerias de forma singular e autônoma.

Gestão escolar em rede a partir da confluência de práticas

Partimos da contribuição de Santana (2014), que conduziu uma pesquisa sobre a interação entre a gestão escolar e a coordenação da biblioteca comunitária que, nos planos micropolítico e microsocial, impulsionou nossa reflexão sobre a cultura democrática e potenciais projetos no estímulo à leitura literária a partir desta interação. A pesquisa em tela analisou a gestão escolar a partir da interação com projetos e ações desenvolvidas pela



comunidade, tomando particularmente como campo empírico, a repercussão das políticas educacionais de cunho neoliberal que apontam para o estabelecimento de parcerias ou articulações, inseridas no contexto das chamadas *sociedades em rede*. O autor destaca que muitas destas parcerias não são de iniciativa das escolas, mas de outras organizações, a exemplo das bibliotecas comunitárias.

Dentre as repercussões da interação entre as escolas e bibliotecas comunitárias observadas pelo autor, constam, além das aprendizagens dos sujeitos, discreto aumento do IDEB, o que deve ser atribuído a uma série de fatores, dentre os quais certa predisposição do ambiente coletivo e das relações ali imbricadas.

A articulação entre a escola pública e a comunidade é tema com extensa bibliografia, mas também de inesgotáveis interpretações, ainda mais quando inseridas no contexto das redes sociais e quando destacamos um novo sujeito político na interação com a escola, que são as bibliotecas comunitárias, o que trataremos neste item.

Parte da pesquisa é aqui mencionada, tomando alguns extratos de falas dos sujeitos entrevistados (professores e gestores de duas escolas públicas municipais de Recife e Olinda e coordenadores de duas bibliotecas comunitárias, cuja atuação incidiu sobre estas duas escolas). Nossa intenção ao apresentar estes dados é a de exemplificar aspectos decorrentes da confluência de práticas interativas e políticas sociais, que refletem na gestão da escola pública, envolvendo-a numa teia ampliada de interações, com sentido de qualificar um bem público, a educação.

Importante destacar que as formas de relação e interação entre a escola e a comunidade não é algo determinado, mas que se determina na medida em que os sujeitos que integram espaços diferentes criam suas próprias éticas e sistemas de relacionamentos e interação, mesmo sob a ótica dos determinismos legais que operam sobre a escola. Neste sentido, apesar dos objetivos consistentes e modos claros de operação ou, como nos diz Lima (2011), “normas de satisfação” e “normas de otimização”, a gestão escolar age num “conjunto de assunções que podem ser diferentes das assunções,

opiniões e teorias sob as quais as escolas realmente operam” (LIMA, 2011, p.29).

É nesta contradição que podemos observar a possibilidade de transcendência da própria realidade escolar, dos seus sujeitos (professores, estudantes, gestores, secretários e etc), que abrem seus próprios modos de operação, suas potencialidades, para interagir com as potencialidades da comunidade. Isso não significa um autoritarismo popular comunitário sobre as ações da escola, mas evidencia perspectivas a partir de uma dada realidade (demonstrada em pesquisa científica), para gerar a possibilidade de uma reflexão e uma ação que mobilizam políticas educacionais e uma gestão escolar mais próxima das dinâmicas sociais e das confluências de práticas e culturas da escola pública em interação com a comunidade.

Buscamos tanto mostrar a fragilidade de uma perspectiva racionalista da gestão escolar, quanto valorizar uma dinâmica inerente ao ser humano que é sua natureza relacional, em que se podem incorporar afetos e sentimentos considerados irracionais, bem como novos sujeitos nas tomadas de decisão. Esta natureza relacional, quando assentada nas práticas de gestão, induz a refletir sobre uma determinada perspectiva de gestão escolar, a *gestão escolar em rede*, que passa a vivenciar uma ação interativa, multirreferencial, marcada por uma transitoriedade de sujeitos participantes e por processos decisórios que se consolidam como uma corresponsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo interativo.

Portanto, a gestão escolar abre-se para a possibilidade de uma ação educativa, onde a centralidade está na formação humana e em “sua capacidade de construir os valores democráticos” (FREITAS, 2011). Neste sentido, a gestão escolar também é tomada como uma dimensão social essencial para a gestão dos bens públicos, numa perspectiva de formação humana, social e política.

O gestor escolar, por sua vez, seria visto como mediador do processo interativo, estando ele mesmo dentro deste processo, conectando os sujeitos (pessoas e organizações coletivas) de forma a gerar motivações para ações coletivas, lidando com a concepção ampliada de educação da *gestão social*



(FREITAS, 2011). Desta forma, apontamos para a resignificação da presença da comunidade na escola e vice versa e, para além desta relação (escola e comunidade), via construção de uma rede social interativa que possibilite a construção de uma *comunidade educadora*. Tudo isso gerado a partir de iniciativa comunitária, estimulada a partir da política associada entre educação e cultura.

Deste modo, o olhar gestor transcende a organização escolar e passa a internalizar um mapa subjetivo dos potenciais educativos da comunidade, implicando uma revisão sobre as práticas pedagógicas instituídas na escola. Assim, não só emergem sujeitos (pessoas, instituições, associações) importantes na contribuição para a formação política, social e cultural, mas desponta o reconhecimento e se abrem horizontes para as demandas da própria comunidade. Este é o caso das bibliotecas comunitárias que demandaram da escola uma parceria para desenvolver ações formativas e afirmativas em torno do incentivo à leitura literária e passaram a ser reconhecidas como novos sujeitos educativos parceiros das escolas.

A biblioteca comunitária afirma-se como um espaço de natureza pública, destinado a democratização do acesso à informação e também de estímulo à leitura literária, do ouvir, do contar e ler histórias, e orientada a incluir sujeitos (moradores/as) nos processos decisórios (RELEITURA, 2014). A literatura é uma das linguagens que permeia as relações entre os sujeitos que participam das atividades da biblioteca e da escola, além de ser uma ferramenta que potencializa os processos de leitura e escrita. A escola e a biblioteca agem na formação, ainda que muitas vezes por caminhos diversos, dos mesmos sujeitos, crianças, adolescentes e jovens moradores da comunidade onde atuam, influenciando na construção do caráter, ampliando habilidades criativas e contribuindo para formação para cidadania.

Portanto, concordamos com o pensamento de ENQUITA (2005) que aponta para a necessidade de a escola manter-se em relação com a comunidade, quando afirma que:

El tránsito a la sociedad de la información, o del conocimiento, implica, por otra parte, que una y otro ya no están confinados a los canales tradicionales: unos pocos que los crean, unos cuantos que los transmiten y el resto que los reciben. Información y conocimiento se crean, acumulan y transmiten hoy en y a través de múltiples organizaciones, grupos y redes entre los cuales la escuela no es sino uno más, aun cuando ocupe un lugar destacado. (2005, p.22)

O autor nos leva a refletir sobre o contexto das sociedades em rede em que as barreiras dos centros de produção da informação e conhecimento estão cada vez mais permeáveis e translúcidas, havendo diversos centros ou polos de produção da informação, onde os sujeitos estão cada vez menos confinados aos canais e formas tradicionais de comunicação. E ainda sugere que a escola ocupe um lugar de destaque, mas não único, passando a entrar na rede das múltiplas organizações que criam, acumulam e transmitem informações e conhecimentos.

Neste sentido, identificamos que ambas as organizações que foram objeto da investigação (duas escolas e duas bibliotecas) interagiram de modo a criar um ambiente de diálogo para planejar e executar ações, baseadas em uma convergência de interesses, mesmo sob valores, princípios e práticas educativas diferentes. Um dos coordenadores das bibliotecas comunitárias participantes da pesquisa referenciada revela esta convergência:

E a gente percebeu que nesta relação a gente conseguiu, por parte da direção, da coordenação, e por parte dos professores, uma relação de cumplicidade com o projeto. Tanto, que estes profissionais perceberam a relevância do que estava sendo proposto e o que seria realizado. Isso implicava não só liberar os estudantes para a biblioteca no horário de aula, como liberar os professores para fazer as formações mensais. (C1)

Este interesse comum e esta cumplicidade geraram o desenvolvimento de ações de formação e fruição da literatura para estudantes, professores e gestores escolares que, implicados na relação com a biblioteca comunitária, incorporaram sessões de mediação de leitura e contação de histórias com mais ênfase nas salas de aula e demandaram dos gestores escolares ações mais propositivas sobre a biblioteca da escola e o calendário de formação mensal



dos professores. Uma das professoras entrevistadas afirma o que percebeu como resultado da interação com a biblioteca comunitária:

E só melhorou o meu trabalho, a leitura dos alunos, gostaram de ler, gostavam do livro, melhorou muito. O projeto que tivemos ano passado foi muito bom. Resgatava as brincadeiras antigas, músicas... Tanto foi bom pra a gente, pra os professores, como foi muito bom para os alunos. Minha turma este ano está quase toda lendo. Com esse link ajuda mais.
(P1)

Esta afirmativa está em consonância com outro referencial importante que contribui na discussão sobre a formação de leitores, oferecido por Castrillón (2011), que afirma que se não houver um investimento na formação de leitores, será uma ilusão acreditarmos que iremos alfabetizar pessoas sem que elas gostem de ler. O caminho por meio da interação entre escola e biblioteca comunitária incidiu diretamente na formação de leitores e no gosto pela leitura. E o papel da gestão para que isso acontecesse foi fundamental.

A ação da gestão escolar foi de acolher a proposta da biblioteca comunitária para desenvolver um projeto que estimulasse o gosto pela leitura (ler, ouvir e contar histórias) em conjunto. Isso nos levou a considerar que houve uma abertura da escola aos propósitos de um agente comunitário com vistas a incluí-la, bem como para que esta pudesse apontar novas inferências para executar o plano de ação do projeto. Além disso, ressaltamos que a gestão escolar contribuiu para a legitimação da ação de uma organização comunitária, desde que a incluiu em seu plano de ação concreto.

O projeto da biblioteca consistia em realizar sessões de contação de histórias para as crianças e professores e oficinas para qualificação da relação dos professores com a literatura infantojuvenil. Este projeto contava com financiamento do Fundo de Cultura de Pernambuco (FUNCULTURA). A ação conjunta efetivamente fortaleceu a formação docente no trato com a leitura e literatura, despertando nos alunos o gosto pela leitura, escuta e escrita de histórias, com foco na literatura infanto-juvenil, como afirma uma das gestoras entrevistadas: *E estes meninos começam a frequentar (a biblioteca da escola e da comunidade) e vemos que tem melhorado, criam hábitos de leitura.*

É neste sentido que defendemos a ideia de que a escola que age *em rede* quando empreende uma *inter-ação*, fortalece não apenas seus vínculos com a comunidade, mas reconhece suas identidades e as inclui, fazendo da própria escola um lugar interessante, já que parte da comunidade ou, no dizer de Bauman (2003), de um lugar de *aconchego*.

Outra contribuição importante da interação entre escola e biblioteca comunitária, a nosso ver, foi que esta gerou um maior entendimento sobre a escola pública e sobre como ela opera dentro do sistema educacional, o que fez com que os coordenadores das bibliotecas adotassem uma abordagem menos intuitiva e mais epistêmica sobre a realidade da escola:

Então, com essa aproximação, a gente ficou mais conhecedor da realidade, dos problemas... e também dos trabalhos bons que estas escolas e profissionais desenvolvem. A gente passou a compreender mais... Percebi que a gente tinha uma postura mais defensiva em relação à escola. (C1)

A importância da gestão escolar e de professores engajados na articulação da escola com a biblioteca comunitária foi fundamental para convencer outros professores a participarem do projeto, como afirma C1:

Aí a diretora e a professora que foi a ponte, sempre trabalhando pra convencer os outros a entender que precisa de uma data para formação, que eles até então não faziam formação. Então, o processo foi de muito diálogo e paciência. Determinados problemas e imprevistos que aconteciam, sempre a gente se reunia. Depois passamos a nos reunir com os pais. Também entraram de cabeça no projeto e contribuíram muito.

Percebe-se então, o exercício de uma gestão mais afirmativa e interativa com a proposta oriunda da biblioteca comunitária, mas que, ao dialogar com a escola, pode-se dizer que o projeto sofria alterações na medida em que os sujeitos (professores, gestores, coordenadores das bibliotecas) em interação, identificavam novas demandas, como a inserção dos pais dos estudantes na própria vida da escola.

A ação interativa entre a biblioteca comunitária e a escola, também indica que a parceria incidiu positivamente nos resultados do IDEB da escola, segundo a gestora (G2): *O IDEB da gente, a gente atribui uma porcentagem a isso aí, a esse trabalho com o Mais Educação, com a biblioteca (comunitária).*

No entanto, no conjunto dos aspectos positivos desta interação, também identificamos alguns desafios que estão diretamente ligados a formas de reconhecimento da gestão pública sobre os processos interativos entre escola e comunidade. A fala de um dos coordenadores ilustra certa fragilidade de a gestão pública reconhecer, dar continuidade e ainda manter-se numa racionalidade burocrática que não colabora com o desenvolvimento de experiências educativas exitosas e que nasce da interação entre a escola e a biblioteca comunitária.

Desafio de ampliar a relação institucional com a secretaria de educação, não só com a escola, mas com o gestor encarregado pela educação do município. Mais reconhecimento por parte da gestão pública. A escola tem um anexo e os estudantes e professores do anexo não participaram efetivamente do projeto por não conseguir transporte pela secretaria de educação. Muita energia gasta na relação com a secretaria de educação, muita burocratização.
(C1)

Os programas governamentais tem implicações sobre o trabalho da gestão escolar, principalmente sobre a ação do gestor escolar. Programas e projetos governamentais, a exemplo do Saúde na Escola, podem sobrecarregar o gestor escolar, como afirma uma das gestoras entrevistadas, o que o impede de desenvolver uma ação mais interativa com iniciativas da comunidade que gravitam no entorno da escola.

Sobrecarrega o gestor (programas e projetos governamentais – grifo nosso), mais uma atividade, mais um problema pra ele, onde recebe gente de fora, quebra sua rotina pedagógica, assume uma responsabilidade que não é dele, que é da saúde. Então isso, de certa forma, quebra a rotina e atrapalha a escola. Não digo que a escola não queira colaborar com esses programas. A escola quer colaborar, mas não dentro da escola.
(G2).



Entretanto programas governamentais que atuam no espaço escolar também oportunizam acesso a direitos básicos essenciais, a exemplo da saúde. O que se percebe, na entrevista com a gestora da escola, é que estes programas não se informam sobre a agenda da escola e caem muitas vezes “de paraquedas” alterando a dinâmica escolar e o trabalho do gestor, redirecionando seus esforços e objetivos em dado momento e, sobretudo, o responsabilizando por uma ação que não é da escola.

O recorte aqui apresentado da pesquisa nos permite mostrar que as bibliotecas tiveram condições de entrar na escola apoiadas por políticas educacionais e culturais, via projeto financiado por edital da Secretaria de Cultura do Estado de Pernambuco e pelo programa Mais Educação. Esta entrada interferiu na dinâmica organizacional da escola, o que foi propiciado a partir de uma ação gestora aberta à interação com a comunidade e seus diversos sujeitos.

A despeito da redução de responsabilidades do estado, reconhecemos que os programas e políticas citados auxiliaram na indução da iniciativa descrita, apesar de não garantirem a continuidade da mesma. Fato é que a ação em rede pode estimular uma ação coletiva afirmativa e enriquecedora, já que o resultado efetivado consolidou-se na forma de interação entre escola e sociedade de modo a criar um ambiente de diálogo para planejar e executar ações, e que houve uma convergência de interesses, mesmo sob valores, princípios e práticas educativas diferentes.

Considerações

O entrecruzamento das políticas educacionais e culturais é aqui apontado como estímulo à valorização das potencialidades da comunidade e da escola pública, abrindo possibilidades para a mudança da educação numa perspectiva de reconhecimento e empoderamento local, apesar dos limites impostos.

Este artigo buscou refletir sobre uma perspectiva de gestão escolar tendo o *reconhecimento* como princípio e a *interação* como estratégia para a ação, de forma a aprimorar a experiência de aprendizagens. Propõe, desta



forma, contribuir para a redução do formalismo presente na gestão escolar, até então centrada nos instrumentos de controle, e para a reflexão a respeito de que o “sucesso” da escola pode estar no espaço de intersecção entre escola e comunidade, ou seja, não é nem no interior da escola, nem na representação da comunidade. Este é o caso da interação entre bibliotecas comunitárias e escolas públicas municipais, que se desenvolveu em uma zona simbólica de complementariedade em que as potencialidades dos sujeitos foram postas à mostra e reconhecidas, ficando disponíveis para o compartilhamento, reconduzindo a partir de uma lógica mais humanizada o relacionamento entre os sujeitos que fazem a escola e a comunidade.

O relacionamento entre a biblioteca comunitária e a escola pública provocou ampliação e alterações nas formas como os gestores das escolas e coordenadores das bibliotecas comunitárias exercem suas práticas na gestão destes espaços, ambos de natureza pública e com objetivos educacionais. Alterações que vão desde a percepção de que uma ação articulada ou mais aberta favorece resultados educacionais mais satisfatórios, tomadas de decisões que reconhecem e incorporam a experiência da biblioteca comunitária no calendário de formação dos professores e nas ações de formação com estudantes, previsto no cronograma de atividades da escola; a compreensão de que são necessários esforços conjuntos para ampliar a cultura da leitura e escrita, e o gosto pela literatura, em especial infanto-juvenil. Para as bibliotecas comunitárias referidas na pesquisa, houve um maior entendimento sobre como a escola pública opera dentro do sistema educacional, o que fez com que os coordenadores das bibliotecas adotassem uma abordagem menos intuitiva e mais epistêmica sobre a realidade da escola, alterando as formas de realização de parcerias.

Reconhecemos também os avanços das políticas educacionais no Brasil, no sentido de valorizar experiências que emergem das comunidades, marcadas muitas vezes, pela discriminação e preconceitos. Oportunizam, assim, através de programas e projetos, a inserção de experiências comunitárias educativas e culturais no espaço público educativo, nas escolas públicas. No entanto, sob os aspectos da continuidade, da valorização dos



sujeitos que realizam tais ações, do impacto que as parcerias geram nos indicadores educacionais, da articulação com órgãos do executivo, ainda estamos muito aquém de realizar um projeto educativo permanente que se estabeleça a partir da interação entre a escola e a comunidade ou, como observado na pesquisa, da escola com a biblioteca comunitária, para a construção de uma rede educativa, de uma comunidade educadora.

Por outro lado, a *gestão em rede* nos revela ideais de reciprocidade e aponta a oportunidade de afirmação do exercício da cultura democrática, uma vez que é pautada na interação e na participação para a formação de uma comunidade socioeducativa. Na esfera local, uma possibilidade de construir um arranjo de organização popular em torno de propostas pedagógicas e execução de atividades educativas.

Ao considerar que os sujeitos estão imersos em uma rede infinita de relacionamentos, a *gestão escolar em rede* passa a ser alimentada por múltiplas possibilidades de planos de ação e o enfoque deixa de ser a unidade, passando a ser a *relação*.

Referências

ARRUDA, A. L. B. de; NÓBREGA, C. L. da. Planejamento educacional e a “modernização” da gestão educacional em Pernambuco: Alguns apontamentos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**/ Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Ed. Janete Maria Lins de Azevedo. Recife, ANPAE, 2013. V.29, n.32 (set/dez), p.525-536.

AVRITZER, L. Sociedade civil e Estado no Brasil: da autonomia à interdependênciapolítica. **Opinião Pública**, Campinas, v. 18, n. 2, nov. 2012, p. 383-398.

AZEVEDO, J. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para educação municipal. **Educação & Sociedade**, v. 23, n.80. São Paulo: Cortez, 2002.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.

BAUMAN, Z. **Comunidade**. A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.



BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Vozes, Petrópolis, 1999.

BOTLER, A. H. **A escola como organização comunicativa**. Recife: UFPE, 2004. Tese de Doutorado em Sociologia.

BOTLER, A. H. Cultura e relações de poder na escola. **Educação e Realidade**, V.35 (2): 187-206. Maio/ago 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - LDBEN**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. Decreto Nº 7.559, de 1º de setembro de 2011. Dispõe sobre o *Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL* e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm; acessado no dia, 9 de abril de 2014.

BRASIL. Programa Mais Educação. 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113 Acesso em: 15 abr.2015.

BRASIL. Programa Mais Cultura nas escolas. 2015b. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas> Acesso em: 15 abr.2015.

CASTELLS, M. A. **Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Trad. Roneide Venancio Majer. Atualização para 6. ed. Jussara Simões. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1).

CASTRILLÓN, S. O direito de ler e de escrever. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CIDADE-ESCOLA APRENDIZ. São Paulo/Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/>. Acesso em: 15 abr. 2015.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

ENGUITA, M. F. La Corporación contra la comunidad. Tribuna Abierta, Universidade de Salamanca, Espanha, p.18-22, maio/jun 2005. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n3-fernandez-enguita.pdf>. Acesso em: 20 set. 2012.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.



FREITAS, A. S. de. Gestão social da educação: para além dos paradigmas da administração. In: GOMES, A. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

KANITZ, A.; FRANK, I. Aprendizagem enquanto produção conjunta de conhecimento: avançando tarefas e alcançando entendimentos satisfatórios na fala-em-interação. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 111-140, 2014.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, N. J. **Conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna, 2004.

MARTINHO, C. (Org.). **Vida em rede**: Conexões, relacionamentos e caminhos para uma nova sociedade. Barueri, SP: Instituto C&A, 2011.

MARQUES, L. R. Democracia, gestão e reconhecimento na escola pública. In: SOUZA JUNIOR, L. FRANÇA, M.; FARIAS, M. da S. (Orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas**: a qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2011.

MARTINS, P. H. N. MARES: Metodologia de Análise de Redes do Cotidiano. In: MARTINS, P. H. N.; PINHEIRO, R. (Orgs.). **Avaliação em Saúde na perspectiva do usuário**: abordagem multicêntrica. Recife: Editora Universitária UFPE; São Paulo: ABRASCO, 2009. Rio de Janeiro: CEPESC/IMS-UERJ.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU, 1974.

NETO, J. C. (Org.). Plano Nacional do Livro e Leitura - Textos e História (2006-2010). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

RECIFE. **Programa Bairro Escola**. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2014.

RELEITURA – Bibliotecas Comunitárias em rede. **O que é uma biblioteca comunitária**. Disponível em: <https://releiturape.wordpress.com/o-que-e-uma-biblioteca-comunitaria/>. Acesso em: 30 abr. 2014.

SANTANA, G. L. de. **Escola em rede**: Bibliotecas comunitárias e as demandas sobre a gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SANTOS, J. E.; BOTLER, A. **A eleição de gestores escolares em Pernambuco**: autonomia da comunidade escolar ou indução democrática? 35ª Reunião Anual da ANPED. Porto de Galinhas/ Pernambuco, 2012. Disponível em:



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-1996_int.pdf>

SCHERER-WARREN, I. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n.1, p. 109-130, jan./abr. 2006.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reforma da administração pública. **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.43, n.2, p.347-369, mar./abr. 2009.