



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PLANEJAMENTO E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO

GABRIEL LOPES DE SANTANA

ESCOLA EM REDE:
BIBLIOTECAS COMUNITARIAS E AS DEMANDAS SOBRE A GESTÃO
ESCOLAR.

RECIFE

2014

GABRIEL LOPES DE SANTANA

ESCOLA EM REDE:
BIBLIOTECAS COMUNITARIAS E AS DEMANDAS SOBRE A GESTÃO
ESCOLAR.

Dissertação apresentada ao
PPGE como requisito parcial
para obtenção do grau de
Mestre em Educação por
Gabriel Lopes de Santana sob
orientação da Prof^a Dr^a Alice
Miriam Happ Botler.

RECIFE

2014

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S231e Santana, Gabriel Lopes de.
Escola em rede: bibliotecas comunitárias e as demandas sobre a gestão
escolar / Gabriel Lopes de Santana. – Recife: O autor, 2014. 116 f. ;
30 cm.

Orientadora: Alice Miriam Happ Botler.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.
Inclui Referências.

1. Escolas - Organização e Administração. 2. Educação e Estado. 3.
Bibliotecas comunitárias. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Botler, Alice
Miriam Happ. II. Título.

371.207 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2014-72)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIEL LOPES DE SANTANA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TÍTULO: ESCOLA EM REDE: BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS E AS DEMANDAS
SOBRE A GESTÃO ESCOLAR**

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa Dra Alice Miriam Happ Botler – Presidente - UFPE

Prof Dr Alexandre Simão de Freitas – Membro Interno - UFPE

Prof Dr. Jadir de Moraes Pessoa – Membro Externo - UFG

MENÇÃO DE APROVAÇÃO: APROVADO

Recife, 12 de maio de 2014

AGRADECIMENTOS

A professora Alice Miriam Happ Botler, pelo incentivo, dedicação, carinho na orientação dessa pesquisa, na elaboração de produções acadêmicas e que é uma parceria para a vida.

Aos professores Alexandre Freitas e Jadir Moraes, pela disponibilidade e aceitação em debruçar-se na leitura desta pesquisa e trazer contribuições para seu aprimoramento.

Aos meus professores(as), principalmente aqueles(as) que me acompanham desde a graduação, no Centro de Educação (UFPE), e no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, pelo incentivo, colaboração e credibilidade em me estimular a dar continuidade aos meus estudos, aprofundando a temática e minha formação acadêmica;

À Secretaria da Pós Graduação em Educação, pela boa prestação de serviços, agilidade e empenho, e que me orientou e esclareceu acerca das questões administrativas.

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão de bolsas de estudo, o que potencializou minha dedicação para o trabalho.

Às gestoras, professoras e estudantes das escolas municipais pela atenção disponibilizada para essa pesquisa, possibilitando minha qualificação como profissional no campo da educação.

Aos coordenadores das bibliotecas comunitárias, que tenho muita estima e consideração, pela parceria, acolhimento e atenção dispensada.

À minha avó, Djanete Santos de Santana, que me apoiou e sempre foi uma parceira ao ouvir minhas inquietações.

Aos meus pais, Regina Coelli e Roberto Santos, entre outros familiares, que demonstraram apoio, preocupação e alegria.

À todos os livros de literatura que li durante o período de elaboração dessa pesquisa, especialmente de autores como Bartolomeu Campos de Queirós (*in memorian*), Fernando Pessoa (*in memorian*) e Manoel de Barros, que garantiram meus momentos de lucidez.

À Júlia Senna, minha afilhada, amor que levo pra toda vida, e que coloca meu mundo pelo avesso e me faz “desaprender” pelo menos uma vez no dia. É amor que #resiste, é amor que #ocupa.

À todo o pessoal da sala 23 do corredor da pós-graduação em educação, especialmente para Gisa Leão, Aldenize e Gisele, por dividirmos as angústias na produção de trabalhos e pesquisas acadêmicas além de dedicarmos momentos de descontração, lazer.

Aos colegas de minha turma, 30 A, pela atenção e solidariedade na ajuda dos trabalhos acadêmicos.

Aos colegas Karla Crístian, Almir Basio e Marília Teixeira, pelo apoio e companheirismo.

À todos(as) aqueles(as) que não foram citadas(os), mas que desprendo enorme carinho e consideração, e que cada um teve um papel importante nessa minha jornada de produção e pesquisa.

A todas as divindades que motivam a minha fé e me guiam nas decisões, todo meu respeito e gratidão.

RESUMO

A pesquisa que embasa esta dissertação teve por objetivo analisar a gestão escolar a partir da interação com projetos e ações desenvolvidas pela comunidade, focalizando especificamente bibliotecas comunitárias nas cidades de Olinda e Recife - Pernambuco, e as repercussões das políticas educacionais de cunho neoliberal que apontam para o estabelecimento de parcerias e articulações inseridas no contexto das sociedades em rede. Dentre os conceitos que pautam a presente análise, tomamos as noções de redes sociais (CASTELLS, 1999; MARTELETTO, 1998, MARTINS, 2009), comunidades de aprendizagem (MELLO, 1997; TORRES, 2001), escola em rede (ENGUITA, 2005), organização escolar como anarquia organizada (COSTA, 1998), gestão escolar e educacional (BOTLER, 2004; MARQUES, 2009), gestão social (FREITAS, 2011), democracia (MARQUES, 2009; MATOS, 2006). Estes conceitos nos auxiliam a desenvolver um estudo empírico a respeito das relações entre escolas e bibliotecas comunitárias em que aplicamos entrevistas aos sujeitos implicados na relação, tendo como eixos: o perfil dos sujeitos (coordenadores de bibliotecas comunitárias, gestores escolares, professores e estudantes) implicados na relação entre escola e biblioteca comunitária; os sentidos e significados que estes sujeitos atribuem à gestão democrática, escola, biblioteca comunitária, educação, e a interação e relação entre escola e biblioteca. Dentre os resultados, identificamos que a parceria é estabelecida de diversas maneiras em conformidade com as respectivas dinâmicas locais, bem como repercute sob forma de aprendizagens refletindo na construção de uma cultura leitora na escola. Concluímos que assim se formam as comunidades de aprendizagens, a partir de práticas interativas que se estabelecem em dinâmicas peculiares, mas intencionais, a partir de sujeitos reais. Esta dinâmica micropolítica nos auxilia a elucidar caminhos a percorrer na atual conjuntura política educacional, o que valoriza os processos interativos, em detrimento da busca cega por resultados.

Palavras chave: Sociedade em rede. Política educacional. Gestão escolar. Parcerias e comunidade.

RESUMEN

La investigación que sustenta esta tesis tuvo como objetivo examinar la gestión de la escuela a partir de la interacción con los proyectos y las acciones desarrolladas por la comunidad, centrándose específicamente en las bibliotecas comunitarias en las ciudades de Olinda y Recife – Pernambuco, y el impacto de las políticas educativas neoliberales que apuntan a asociaciones y juego de conjunto en el contexto de las sociedades de la red. Entre los conceptos que guían este análisis, tomamos la noción de redes sociales (CASTELLS, 1999; MARTELETTO, 1998; MARTINS, 2009), las comunidades (MELLO, 1997; TORRES, 2001) el aprendizaje, la creación de redes de la escuela (Enguita, 2005), la organización escolar como la anarquía organizada (COSTA, 1998), la educación y la gestión escolar (BOTLER, 2004; MARQUES, 2009), la gestión social (FREITAS, 2011), la democracia (MARQUES, 2009; MATOS, 2006). Estos conceptos nos ayudan a desarrollar un estudio empírico sobre la relación entre las escuelas y las bibliotecas de la comunidad en las entrevistas que se aplican a las personas involucradas en la relación con los ejes: el perfil de los sujetos (coordinadores de bibliotecas comunitarias, directores de escuelas, maestros y estudiantes) participaron en la relación entre la escuela y la biblioteca de la comunidad; los significados que atribuyen a someter la gestión democrática, la escuela, la biblioteca de la comunidad, la educación, así como la interacción y la relación entre la escuela y la biblioteca. Entre los resultados, identificamos que la asociación es establecida de diversas maneras de acuerdo con las respectivas dinámicas locales, así como se refleja en la forma de aprendizaje de la reflexión sobre la construcción de una cultura de la lectura en la escuela. Así, concluyen que las comunidades de aprendizaje se forman, de las prácticas interactivas que se establecen en dinámica peculiar, pero intencionales, de sujetos reales. Esta micro dinámica nos ayuda a dilucidar maneras de ir en el entorno de la política educativa actual, lo que mejora el proceso interactivo, en lugar de la búsqueda ciega de los resultados.

Palabras clave: Sociedad red. La política educativa. Gestión escolar. Asociaciones, e la comunidad.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
1.1 A Questão do Método	12
1.2 De andata na realidade: Peixinhos e Caranguejo Tabaiars, suas histórias, escolas, e bibliotecas	15
2. SOCIEDADE EM REDE E POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	23
2.1 A lógica local: microssociologia das redes e gestão escolar	32
3. GESTÃO ESCOLAR: A NORMATIZAÇÃO E A CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA	39
3.1 O lugar da escola diante da comunidade: ampliando a participação e a interação sob as teorias das redes sociais e das comunidades de aprendizagens	48
4. PERFIS, MOTIVAÇÕES E ESCOLHAS PROFISSIONAIS DOS SUJEITOS QUE PARTICIPAM DA DINÂMICA INTERATIVA E RELACIONAL	61
4.1 Escolhas e Motivações Profissionais	62
5. OS FIOS QUE CONDUZEM OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS SUJEITOS SOBRE EDUCAÇÃO, ESCOLA, BIBLIOTECA COMUNITÁRIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA	73
6. ESCOLA E BIBLIOTECA COMUNITÁRIA: COMO OS SUJEITOS PERCEBEM A TESSITURA DOS RELACIONAMENTOS	82
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	112

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa que teve por objetivo analisar 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 que consideramos ser um contexto socioeconômico e político das sociedades em rede. Muitas destas parcerias não são de iniciativa das escolas, mas de outras organizações, a exemplo das bibliotecas comunitárias. Como objetivos específicos, propomos identificar e compreender o perfil, interesses e condicionantes dos sujeitos (coordenadores de bibliotecas comunitárias, gestores escolares, professores e estudantes) implicados na relação entre escola e biblioteca comunitária; os sentidos e significados que estes sujeitos atribuem à gestão democrática, escola, biblioteca comunitária, educação, e a interação e relação entre escola e biblioteca.

Nosso interesse surge diante da experiência por nós vivenciada na REleitura, uma rede de bibliotecas comunitárias que desde 2007 vem se apresentando como uma alternativa de organização e articulação entre bibliotecas comunitárias das cidades de Olinda, Recife, Jaboatão dos Guararapes e Abreu e Lima, Pernambuco. As bibliotecas comunitárias que estão na REleitura também se articulam com a escola, desenvolvendo parcerias no âmbito pedagógico. O interesse nessa experiência, relaciona-se também diretamente ao meu envolvimento como ex coordenador e articulador da REleitura, razão pela qual optei por aprofundar as discussões sobre a articulação entre escola e biblioteca comunitária, as dinâmicas vividas nesta relação, além de ampliar o olhar num campo pouco tematizado pela Pedagogia, qual seja, o dos relacionamentos entre escolas e organizações comunitárias no atual contexto em que a sociedade vive dinâmicas interativas mobilizadas por diversas estratégias e ferramentas que possibilitam troca de informações, intercâmbio, ação em rede.

A pesquisa realizada emerge a partir de uma percepção sobre a atual dinâmica das políticas públicas, em especial a política educacional, que estimula os diversos segmentos da sociedade a agirem colaborativamente na construção de um

projeto social e democrático de sociedade. A expansão dos espaços de participação social e política é uma das características relevantes do processo político democrático, entre outras, é a contínua pressão da sociedade civil organizada que reivindica do poder público maiores condições para o exercício da cidadania. A articulação entre o público e o privado (organizações com ou sem fins lucrativos), para a construção e execução de políticas de estado, participando da gestão pública, e programas governamentais, é outra tônica do perfil e anseios da gestão pública nos âmbitos do município, do estado e da união, tanto na parceria para execução de políticas públicas, quanto ao estímulo à realização do controle social.

É importante problematizar a abrangência e os efeitos do discurso político democrático que preconiza a mobilização cidadã, o estímulo à participação, e no entanto, adota uma prática de gestão pública calcada na lógica gerencialista, inspirada na gestão de empresas privadas (BALL, 2001). No âmbito da política educacional, esta lógica reflete relações de poder entre as secretarias de educação e escolas públicas, orientando os profissionais (gestores, professores, secretários, entre outros) a introduzirem no sistema de ensino, práticas direcionadas apenas à elevação dos indicadores de qualidade, numa perspectiva quantitativa, que medem a eficiência e a eficácia dos sistemas e das escolas.

Além de incidir nas relações de poder, a lógica gerencialista, focada nos instrumentos de controle que enfatizam resultados, ao invés de estimular uma reflexão crítica e uma assimilação e fortalecimento de diferentes culturas, aumenta a formalidade, o burocratismo e a preocupação dos gestores em atender as exigências de qualidade determinadas pelos sistemas de ensino. Estes aspectos limitam as possibilidades de efetivar uma gestão democrática que favoreça a escola no sentido de se autodeterminar e construir sua própria lógica, a partir dos seus referenciais culturais e sociais, de gestão educacional.

Esta pesquisa se insere em um plano social e macropolítico no debate sobre as *sociedades em rede* (CASTELLS, 1999), *sociedades policêntricas* (RONCONI, 2011) ou *sociedades do conhecimento/informação* (MACHADO, 2004), que tem em comum a reflexão sobre uma lógica de relacionamento e institucionalidade entre sociedade e estado, inserindo no debate macropolítico os papéis destas representações na constituição e gestão da política pública, a partir dos novos arranjos sociais, culturais e econômicos. Segundo estes autores, vivemos sobre

novos arranjos políticos, institucionais, culturais e econômicos, em que a centralidade não está nas partes que se relacionam, mas na própria relação entre as partes. Esta discussão também conflui para o conceito de *redes sociais* (MARTELETO e SILVA, 2004; CASTELLS, 1999; PORTUGAL, 2001; MACHADO, 2004; MARTINS, 2009; MARTINHO, 2011; GOMEZ, 2011; SCHERER-WARREN, 2011), que expressa um conjunto de organizações, movimentos sociais, ou pessoas conectadas, formando diversos “nós” articulados, formulando e formando estratégias de atuação na economia, na cultura, na política. Este conceito evoca mais que um coletivo organizado para incidir e ter influência na política, mas sobretudo a organização em rede, em si, são formas rizomáticas, que se ramificam agregando constantemente novos sujeitos. Esta forma de enxergar as redes sociais, tem como princípio a articulação entre dois “nós”, e que pode incorporar novos “nós” e assim formar uma malha articulada e mais complexa em que a riqueza está no constante processo de intercâmbio.

Este modo de organização tem provocado uma reflexão sobre formas de gestão pública, que passa a depender mais das imbricações e dos desdobramentos das ações, reações, estratégias, conflitos e alianças forjadas no seio das sociedades, do que de suas próprias vontades (MARTINS, 2006).

A pesquisa de que trata esta dissertação focaliza, no plano micropolítico e microsocioal, como se constituem estas relações. Ou seja, é nesta perspectiva, da interação, associação ou imbricação entre diversos sujeitos e organizações, que nos sensibilizamos em observar como a participação da comunidade está sendo recebida pela escola pública, considerada como uma instituição central de execução da política educacional e no processo de ensino aprendizagem, bem como no desenvolvimento da noção de cidadania e participação, mas também percebida como “fechada”, dado o seu caráter formal. Interessa-nos analisar como são desenvolvidos os processos de interação e articulação entre escola e comunidade. Portanto, nossa reflexão gira em torno das repercussões de políticas direcionadas para o fortalecimento de articulações, com foco nas escolas públicas municipais, pois compreendemos que o município é a base de concretização das políticas públicas.

Inicialmente apresentamos a metodologia que contribuiu para alcançarmos nossos objetivos para, em seguida, fazer um panorama sobre a realidade do campo

da pesquisa, mostrando alguns dados que consideramos relevantes para nossa reflexão acerca do campo.

1.1 A Questão do Método

Para chegar aos objetivos mencionados, tomamos como referência metodológica uma abordagem de base qualitativa e fenomenológica (MARTINS, 2004; GAMBOA, 2007), que valoriza a interação entre os sujeitos da pesquisa (pesquisador, pesquisa e pesquisado) e defende que não há uma realidade objetiva como tal, alheia aos sujeitos. É uma abordagem que não focaliza a busca por regularidades, mas procura evidenciar a complexidade da vida social, buscando uma compreensão interpretativa, valorizando a experiência de vida dos sujeitos.

Compreendemos que, ao partir do olhar dos sujeitos, que expressam objetivamente uma carga emocional, através da fala, de suas vivências, é necessária uma abordagem que nos permita uma reflexão em torno dos sentidos e significados que os sujeitos atribuem às suas próprias experiências. Esta articulação entre os sujeitos e suas experiências é evidenciada pelo seu próprio discurso, que materializa o sentido e o significado de suas práticas. Assim, adotamos uma metodologia que está intimamente ligada aos sujeitos da pesquisa e suas significações a respeito dos temas em questão.

Esta abordagem nos permitiu ir além de uma análise de perspectiva burocrática/ racionalista, da classificação genérica e dualista, para focar a relação entre as partes, numa relação de complementariedade que evidencia suas diferenças. A intenção não é criar um modelo ou estrutura de relacionamento, mas entender as interações das escolas com as bibliotecas, principalmente os processos dinâmicos e mutantes da gestão escolar na sua relação com projetos de origem comunitária. Nossa intenção não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa sobre o processo de interação e articulação entre a escola e a biblioteca comunitária. Desta forma, compreendemos que poderemos perceber a rede de relações possível de ser gerada com a escola, de maneira ampliada, ou seja, a rede de relações na qual a escola encontra-se imbricada.

Para coletar os dados da realidade, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas, que chamamos de roteiro temático, de modo a captar dados sobre a prática e o sentido da relação entre escola e comunidade, para os sujeitos envolvidos nesta relação, quais sejam, o gestor escolar, o coordenador de bibliotecas comunitárias, professores e estudantes do ensino fundamental. Os depoimentos destes sujeitos foram fundamentais para que pudessemos ter diversos olhares e significados a respeito do lugar que ocupam na relação entre escola e comunidade.

Antes da realização das entrevistas, testamos o instrumento de coleta com um coordenador de biblioteca, que denominamos de CP (Coordenador Piloto), da BCP (Biblioteca Comunitária Piloto). Pela relevância dos dados coletados, e sua experiência no campo das relações entre escola e biblioteca, consideramos na análise de dados algumas informações por ele fornecidas, ainda que não vamos relacioná-las com uma escola por não termos dados empíricos sobre sua relação, como fizemos com as duas Escolas Municipais escolhidas e sua relação com duas Bibliotecas Comunitárias.

As entrevistas foram realizadas a partir de encontros previamente agendados com os sujeitos (dois gestores escolares (G1 – Gestor da EM1 e G2 – Gestor da EM2), dois coordenadores de bibliotecas comunitárias (C1 – da BC1; e C2 – da BC2), dois professores (P1 – da EM1 e P2 – EM2) e dois estudantes (E1 – da EM1 e E2 – EM2).

Organizamos os roteiros de entrevistas em quatro eixos temáticos, para os gestores, professores e coordenadores das bibliotecas, da seguinte forma: primeiro traçamos um perfil dos sujeitos, levantando um breve histórico de sua atuação e envolvimento no campo da educação até chegar às suas funções. No segundo eixo, identificamos como os sujeitos agem na prática em relação à gestão da sua escola, para depois buscar apreender os sentidos que os sujeitos têm sobre gestão democrática. Para os professores, como estes não estão necessariamente envolvidos na gestão da escola, identificamos apenas os sentidos que atribuem à gestão escolar. No terceiro eixo, identificamos os conceitos atribuídos a escola, biblioteca comunitária e educação. No quarto momento, focalizamos o sentido que os sujeitos atribuem à relação entre escola e biblioteca.

Para os estudantes de ensino fundamental, procuramos identificar seu perfil iniciando pelo tempo que estão na escola, o que gostam de fazer ali, se participam de grupos e atividades esportivas e culturais fora ou dentro da escola, bem como se gostam de participar das atividades propostas pela biblioteca comunitária, e o sentido que atribuem a relação entre escola e biblioteca. Consideramos que estes aspectos são relevantes para identificarmos seu trânsito na comunidade, sua relação com a escola e com a biblioteca. Além do mais, esta abordagem possibilitou criarmos uma relação de maior proximidade com os estudantes, para que estes se sentissem mais à vontade para participar das entrevistas.

Realizamos o tratamento dos dados a partir das diretrizes mais amplas da análise de conteúdo, por se tratar de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens e indicadores (quantitativos ou não) nos permitem fazer inferências sobre os conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977). Ainda, a análise de conteúdo nos permite identificar o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (MINAYO, 2007).

Iniciamos o tratamento dos dados coletados, transcrevendo as entrevistas, agrupando os sujeitos e classificando-os segundo suas funções: gestores, professores, coordenadores de biblioteca comunitária e estudantes. Depois destacamos depoimentos que consideramos relevantes para categorizar segundo os eixos temáticos já citados anteriormente. Assim, organizamos quadros por segmentos (gestores, professores, estudantes e coordenadores de bibliotecas), relacionando o que trazem em comum ou não, por cada eixo temático ou categoria.

Portanto utilizamos técnicas e procedimentos da análise de conteúdo – categorização, inferência, descrição e interpretação – sobre as falas para analisar os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, que estão diretamente implicados na relação entre a escola e a biblioteca comunitária. A partir dos depoimentos dos sujeitos, pudemos trazer dados da realidade vivida por estes e relacioná-los com nossos referenciais teóricos, o que nos possibilitou mostrar o quanto que na relação entre teoria e prática, nos aproximamos de nossa hipótese, qual seja, de que a interação entre a escola e a biblioteca comunitária pode gerar uma ação sob a ótica das *redes*

sociais e a construção de comunidades de aprendizagens (TORRES, 2001; MELLO, 1997).

Realizamos a pesquisa em duas escolas municipais que mantêm ou já mantiveram projetos em parceria com bibliotecas comunitárias, sendo uma em Recife, na comunidade de Caranguejo Tabaiars, e outra em Olinda, em Peixinhos. A escolha das escolas foi justamente em função da existência de interação entre estas e a biblioteca comunitária, o que pra nós já significa certa manifestação de mobilização política e social. Além disso, buscamos compreender as variações, os percursos e as lógicas empreendidas nas parcerias e articulações.

A seguir trazemos uma descrição sobre o campo onde realizamos nossa pesquisa. Iniciamos pela narrativa breve sobre os contextos educacionais, tendo como base também o Índice de Desenvolvimento Básico da Educação (IDEB). Depois apresentamos as comunidades, inserindo as escolas e as bibliotecas comunitárias em seus contextos.

1.2 De andata na realidade: Peixinhos e Caranguejo Tabaiars, suas histórias, suas escolas, suas bibliotecas.

Olinda e Recife, apesar dos altos índices de exclusão social e econômica, elevado desordenamento urbano, oriundo da própria organização espacial, social e simbólica dos centros urbanos, apresentam experiências significativas no campo da educação, no âmbito governamental e não governamental. Entre estas experiências estão as bibliotecas comunitárias, como fruto da mobilização da própria comunidade, além de professores engajados em projetos sociais e educacionais, que buscam outros sujeitos e instituições da comunidade como referenciais para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

A respeito dos indicadores educacionais, observamos que Olinda encontra-se abaixo da meta prevista pelo IDEB para 2011, que seria de 3.9, ficando com 3.5, portanto 0.4 por cento abaixo. Registra-se que mais da metade das escolas do município, 52,9%, não atingiram a meta e/ou teve queda no IDEB e/ou está abaixo

do valor de referência. Apenas 17,7% atingiram a meta, apresentando crescimento no IDEB, mas ainda abaixo do valor de referência.

Em Recife, o contexto educacional, a partir dos indicadores é outro. O município está acima da meta estabelecida pelo IDEB, indo de 3.6 em 2009, para 4.1 em 2011. Assim, Recife se encontra em situação positiva, apesar de a maioria das escolas ainda não ter atingido a meta. Alguns casos de “excelência” contribuíram para tornar positivos os indicadores do município e aumentar a média geral. Portanto, o quadro do IDEB – Recife, encontra-se assim: 35,3% das escolas estão em estado de alerta, pois não atingiram a meta e ainda tiveram queda no IDEB, ficando abaixo da meta projetada (4.0); 31,2% atingiram a meta e apresentam crescimento no IDEB, mas estão abaixo do valor de referência; e 0,6% atingiram a meta, apresentam crescimento no IDEB e estão acima da meta projetada. Os outros 31,2% são referentes a escolas que não atingiram a meta e/ou teve queda no IDEB e/ou está abaixo da meta projetada.

Retornando pra Olinda, Peixinhos é um dos bairros da cidade, caracterizado por uma variedade de manifestações artísticas e culturais e uma história de lutas políticas pela garantia dos direitos humanos, como saúde, educação, lazer, segurança pública. Uma delas é conhecida como *a luta do lixo*, pela qual moradores se manifestaram contra a construção de um grande incinerador de lixo. Juntos, conseguiram fazer com que a obra fosse embargada, prevalecendo o poder popular sobre as determinações do poder público em parceria com o setor privado. A origem do nome “Peixinhos” vem de um rio que ninguém sabia de onde vinha, e que atraía lavadeiras, pescadores, crianças, vendedores de banana. Os pescadores, que vinham de bairros como Santo Amaro e Casa Amarela, diziam: *“vamos pescar no rio dos peixinhos?”*. E assim o nome foi ficando (PAULA, 2003).

O tempo foi passando e a construção de um matadouro nas margens do rio, juntamente com o crescimento do aglomerado populacional e surgimento de favelas, a construção da fábrica de papel no bairro de Dois Unidos, em Recife, nos anos de 1970, aumentou o processo de poluição. Com isso, segundo Paula (2003), houve um processo de degradação e uma falta de preocupação com a educação e cuidado com o meio ambiente: *Foi crescendo a falta de amor pela natureza, um país que acabara de sair da guerra, já não se preocupava em educar seu povo. Peixinhos cresceu e ainda cresce (p.16).*

Assim, um rio de água cristalina deu lugar a um rio de “lama podre e de cheiro inconfundível, onde nem os urubus querem pousar...” (PAULA, 2003), hoje conhecido como Rio Beberibe, e corta as cidades de Olinda e Recife. É justamente neste contexto de degradação ambiental e socio-econômica, que iniciativas populares lutam para avançar na conscientização das pessoas numa perspectiva política, visando melhorar os níveis de aprendizagem e indicadores educacionais. Exemplos desta mobilização são os da associação de moradores e das bibliotecas comunitárias.

Sobre outras margens, as do rio Capibaribe, a comunidade de Caranguejo Tabaiães, em 1910, começa a ter seus primeiros habitantes. Localizada na cidade do Recife, no bairro da Ilha do Retiro, é também uma das comunidades que se mobilizaram e ainda se mobilizam em torno de projetos e iniciativas que visam melhorar a qualidade de vida dos moradores.

Uma das principais lutas registradas da comunidade foi no final da década de 1990, quando foram desativadas as escolas ali sediadas. Esta desativação gerou insatisfação por parte dos moradores, que pressionaram o poder público para construir uma escola, um posto de saúde e uma sede para a associação de moradores. Outra mobilização importante na comunidade foi a implantação de uma biblioteca comunitária, que ainda hoje é uma referência de espaço de cultura, educação e lazer na comunidade.

A origem do nome da comunidade vem da união de duas comunidades - Caranguejo e Tabaiães - num mesmo território. Estas eram divididas por um canal, tendo apenas uma ponte formada por dois coqueiros, para acesso aos moradores. Tabaiães era o nome de um time de futebol e, como as casas foram construídas sobre o campo, ficou com o nome Tabaiães. A comunidade de Caranguejo foi construída a partir do aterramento do mangue e, quando a maré estava alta, saiam caranguejos pelos ralos e buracos das ruas e casas e, assim, batizaram a comunidade de Caranguejo. Com o passar dos anos e a interação das duas comunidades, o diálogo das lideranças e as condições socioeconômicas e infraestruturais semelhantes, decidiram uni-las, ficando assim, Caranguejo Tabaiães.

Ambas as comunidades (Peixinhos e Caranguejo Tabaiars) têm altos indicadores de exclusão social e econômica, fazendo parte do imaginário social midiático como bairros violentos, perigosos, de muita criminalidade. Este imaginário reforça a ideia de que todo morador de periferia seja um potencial “infrator”, aumentando ainda mais o preconceito sobre os moradores destes espaços.

É nesse contexto de exclusão associada à luta política, que as escolas públicas estão imersas e passam por grandes desafios para manter-se como espaços educacionais de formação, instrução e cidadania. Neste sentido, percebemos que o desempenho no IDEB das escolas selecionadas para a investigação, pode vir a melhorar, a partir do desenvolvimento de estratégias educativas, considerando uma predisposição para um relacionamento mais propositivo com a comunidade.

A escola localizada em Peixinhos (EM1), segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), via IDEB (2011), alcançou o índice de 2.9, ficando 15% abaixo dos 3.4 da meta projetada, o que significa que há uma tendência de queda e o sistema de ensino deverá atribuir-lhe especial atenção com o desafio de recuperar o seu crescimento e atingir as metas. A escola localizada na comunidade de Caranguejo Tabaiars (chamaremos de EM2), apresenta melhores índices de aprendizagem e encontra-se com resultados positivos, superando em 35% a meta estabelecida pelo IDEB, de 3.7, chegando ao resultado de 5.0.

As duas escolas oferecem, além das aulas regulares, atividades extraescolares através do Programa Mais Educação, em que desenvolvem parceria com a comunidade, com atividades também nos finais de semana. Este programa constitui-se como uma estratégia do Ministério da Educação, para induzir a ampliação da jornada escolar. As escolas que aderirem ao programa recebem auxílio financeiro e são orientadas a desenvolverem atividades em diversas áreas, como educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, entre outros.

É pelo engajamento no Programa que as duas escolas também se diferenciam. A EM1 desenvolve o Mais Educação na escola convidando pessoas para dar oficinas de música (percussão), judô, jogo de dama. Na EM2, a gestora

estabeleceu uma parceria com uma biblioteca comunitária, em que os estudantes, no contraturno, participam de oficinas e atividades de leitura na biblioteca. Esta diferença pode implicar resultados diferenciados no IDEB das duas escolas.

As escolas são os espaços formais de realização do ensino ou da educação escolar, como preconiza a Lei 9394/1996, em seu art.1º, no parágrafo 2º, que “a educação escolar deverá se vincular ao mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 1996). Neste sentido, espera-se uma formação para além de uma preparação técnica para o trabalho, que também abrange processos formativos além do espaço escolar. No próprio artigo da Lei consta que o processo formativo não se dá apenas nas escolas, mas 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. As escolas não atuam isoladamente na comunidade como espaços educativos. A biblioteca é um outro espaço cultural e educativo do qual as escolas podem se aproximar e, neste sentido, criar uma interação propícia ao desenvolvimento de estratégias que potencializem às experiências da vida comunitária.

As bibliotecas comunitárias – BC1 e BC2 - diferentemente das escolas, não se constituem como espaços formais de ensino, não estão no sistema de gestão pública governamental, o que faz com que as bibliotecas atuem independentemente de recursos públicos, agindo sobre a ausência ou a pouca presença do Estado, configurando-se como uma ação privada de interesse público.

As bibliotecas comunitárias são fruto do esforço de grupos de moradores e associações engajados, que percebem no acesso à informação e à leitura um potencial para o desenvolvimento da comunidade. Como não geram recursos próprios, ambas se sustentam através de projetos via editais públicos, financiamento privado, doações, ou criam estratégias de sustentabilidade baseadas na solidariedade de pessoas ou amigos que se simpatizam com os ideais da biblioteca e criam uma rede de amigos da biblioteca que mensalmente contribuem com recursos financeiros.

O espaço físico das bibliotecas tanto pode ser alugado, a exemplo da BC2, quanto ocupado por um processo de apropriação de espaços públicos ociosos, em

que moradores transformaram um matadouro em um centro cultural, como um espaço mais propositivo e resguardando sua natureza pública, como é caso da BC1.

Ambas as bibliotecas oferecem serviços de empréstimo de livros, oficinas de leitura, contação de histórias, exibição de filmes, recitais de poesia, semanas do conto, entre outras atividades articuladas a diversas linguagens artísticas para o incentivo à leitura literária, além de serem espaços de estudo, de orientação à pesquisa escolar e extraescolar.

As equipes de profissionais destes espaços, em sua maioria, são formadas por voluntários ou por pessoas que recebem uma ajuda de custo para manter a biblioteca aberta durante a semana. A dificuldade de gerar recursos próprios e de se ter uma política pública que direcione recursos para as bibliotecas comunitárias, dificulta a permanência dos mediadores de leitura, gestores e coordenadores, fazendo com que haja uma grande rotatividade de profissionais, implicando uma inconstância na execução de projetos.

Um aspecto que diferencia e marca o caráter popular deste tipo de biblioteca em relação à escola, é a incorporação da comunidade no processo de gestão, um dos princípios de existência destas bibliotecas.

Podemos caracterizar a biblioteca comunitária e a escola como sendo espaços fundamentais para qualificar a educação e, apesar de suas diferenças institucionais e culturais, ambas agem sobre os mesmos sujeitos, um coletivo de moradores da comunidade onde atuam, influenciando a formação do caráter, o fortalecimento de princípios e a construção de valores. Portanto, é importante que haja uma comunicação entre elas, estimulando uma ação em rede, entre escolas, bibliotecas, associações, grupos culturais. Neste sentido, compreendemos que a escola pode assumir um papel de articuladora, ampliando via processos interativos e constituição de parcerias, sua ação pedagógica para e com os outros espaços culturais e educativos da comunidade. Estas parcerias ou relacionamentos não tiram a identidade de cada organização.

Os perfis das duas comunidades, bibliotecas e escolas revelaram uma atividade social e política. Este é, dentre os aspectos, o que nos chama a atenção no que diz respeito à perspectiva de relacionamento que possam vir a se constituir, mediante a qualificação da relação já existente entre escola e biblioteca comunitária,

em que os seus sujeitos se encontram implicados numa relação sociopedagógica, construindo o que podemos chamar de uma *comunidade de aprendizagem*.

Inicialmente apresentamos a metodologia que utilizamos na investigação e convidamos o leitor a conhecer as duas realidades observadas ou o campo da pesquisa. Em seguida tecemos um debate teórico que fundamenta nosso campo de visão iniciando com a política educacional no contexto das sociedades em rede e os novos arranjos institucionais e práticas associativas na gestão pública. Neste capítulo a intenção é fazer uma discussão a respeito das repercussões das redes globais sobre a política pública e o desafio na construção de identidades políticas para o fortalecimento do poder local.

No segundo capítulo damos ênfase à discussão sobre o reflexo da normatização destas políticas educacionais no contexto escolar, considerando conflitos existentes entre a norma do sistema educacional e a cultura organizacional da escola. Ou seja, a escola pode evidenciar modos de se organizar que não necessariamente seguem à risca os ditos normativos. Alguns autores nos auxiliam nessa discussão como Botler (2004) e Costa (1998), que apontam uma realidade organizacional complexa, em que a escola é vista sob diversas imagens, das quais referenciamos duas, a escola como *organização cultural* e como *anarquia organizada*, que nos auxiliam a analisar a lógica que a escola segue de forma própria e instituída no seio de suas relações internas. E estas relações podem ser classificadas de diferentes formas, a partir de diferentes imagens organizacionais.

O capítulo três nos situará sobre os sujeitos da pesquisa, suas motivações e escolhas profissionais. Buscamos trazer aspectos objetivos e subjetivos da sua formação profissional, as influências que estes tiveram, e como suas escolhas e o exercício de suas profissões contribuem para a construção de suas identidades. E, como partimos de uma abordagem fenomenológica, os sentidos e significados que os sujeitos trazem de suas próprias vivências e experiências, é fundamental para mostrarmos suas próprias realidades para depois relacioná-la com o universo teórico proposto, podendo haver aproximações e distanciamentos.

O capítulo quatro mostra o universo das concepções dos sujeitos entrevistados sobre educação, escola, biblioteca comunitária, gestão escolar e de bibliotecas, à luz de concepções teóricas do campo da gestão da educação

(BOTLER, 2004; FREITAS, 2011; MARQUES, 2009; OLIVEIRA, 1997), da educação (FREIRE, 1996; SOUZA, 2006), de bibliotecas (MILANESI, 2003); CASTRILLÓN (2011), de escolas (COSTA, 1998). Este capítulo segue a lógica semelhante à do capítulo anterior, em que partimos dos próprios sentidos e significados que os sujeitos atribuem a estas temáticas e como estas influenciam no modo de atuar sobre suas tarefas e responsabilidades.

Do mesmo modo, o capítulo cinco, nos traz concepções e seus desdobramentos acerca dos relacionamentos entre escola e biblioteca, vivenciados pelos sujeitos da pesquisa. Aliada à realidade empírica, vamos trazer algumas reflexões político-pedagógicas que já apontam para a necessidade de a escola manter-se em relação com a comunidade, partindo de uma perspectiva de *escola rede* (ENGUITA, 2005).

Finalmente, tecemos considerações a respeito dos dados tratados ao longo do texto, em que esclarecemos como vem se conformando a atuação da gestão escolar a partir da interação com projetos e ações desenvolvidas pela comunidade a partir das determinações para o estabelecimento de parcerias ou articulações na perspectiva da *escola rede*.

1. SOCIEDADE EM REDE E POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Neste capítulo, propomo-nos a discutir as repercussões das redes globais sobre a política pública e o desafio na construção de identidades políticas e fortalecimento do poder local.

As novas configurações e arranjos sociais e econômicos, a intensificação de crises e conflitos que caracterizaram a primeira década do século XXI, fazem refletir sobre novas abordagens para se compreender o tipo de sociedade em que vivemos. Vivemos em um processo constante de transição, em que, para compreendermos os novos fenômenos, recorreremos a *categorias intelectuais* cunhadas em circunstâncias diferentes, que dificilmente irão dar conta do *novo* referindo-se ao passado. Sobre essa questão, Castells (1999) esclarece que a ampliação e qualificação das tecnologias de informação e comunicação tiveram um papel importante na reconfiguração política, social, cultural e econômica e ainda provocam processos de mudanças multidimensionais e estruturais na sociedade.

Para este autor, a crise financeira global, as mudanças drásticas nos mercados de negócios e mão de obra; o crescimento irrefreável da economia criminosa global, a exclusão social e cultural de grandes parcelas da população mundial, a reação dos descontentes muitas vezes sob forma de fundamentalismo religioso, a crise ambiental, a crescente incapacidade das instituições políticas baseadas no Estado-nação em lidar com problemas globais e as demandas locais, tudo isso, compõem-se como expressões de processos de mudança em meio a agonia e à incerteza dos novos tempos, diferentemente de tempos passados em que a previsibilidade e o controle dava maiores sinais de segurança.

Estas mudanças geram uma nova dinâmica social, o que Castells (1999) denomina de *Sociedade em rede*, por ser constituída por redes, processos relacionais e interativos, em todas as dimensões fundamentais da organização e da prática social e por estar imersa no que chama de *era da informação*. Segundo suas pesquisas, há uma tendência histórica em que as funções e os processos dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de redes. Para entendermos os aspectos que compõem esta nova forma de organização social, é fundamental o esclarecimento sobre o conceito de redes, tido

como “um conjunto de nós interconectados” (CASTELLS, 1999, p.566). O *nó* é o ponto no qual uma curva se entrecorta. O autor utiliza esta metáfora para tratar da sociedade, e vislumbra os nós como podendo ser concretizados como o mercado da bolsa de valores, as escolas, as bibliotecas, centrais de serviços, conselhos nacionais, instituições financeiras, estados. Ainda conforme o autor, redes

São estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho) (op.cit.,p.566).

A organização social sob a lógica das redes não é nenhuma novidade e, embora tenha existido em outros tempos e espaços, na atual conjuntura, o paradigma da tecnologia da informação tem propiciado maior penetração desta lógica, contribuindo para transformações das relações sociais. Para Castells (1999), a lógica das redes gera uma determinação social que se sobrepõe a dos interesses sociais específicos, de indivíduos ou de pequenos grupos, valorizando a expressão de que “o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos de poder” (p.565). Isto nos remete a afirmar que os processos comunicativos, a partir das relações, é que geram e compartilham informações, conhecimentos e estratégias de atuação.

Este conceito expressa uma morfologia horizontal de rede, em que os reflexos de uma estrutura horizontallizada se estendem sob múltiplas formas de troca de informações, com diferentes linguagens e códigos, gerados no interior das conexões. O processo interativo, em si, é uma fonte fundamental de formação, de orientação e desorientação da sociedade (CASTELLS, 1999). Portanto, não existe uma única rede que determina os fluxos de informação, de conhecimento, de influências, mas um emaranhado de redes (sobrepostas, sobpostas, interpostas, intrapostas) e conexões que caracterizam uma diversidade de relações entre os nós.

A sociedade em rede, nos traz uma nova lógica de relacionamento para a constituição cultural, econômica, social, para o mundo, apresentando uma nova forma de globalização, pautada no capital financeiro, no avanço da eficiência e produtividade, via implantação de sistemas avançados de informação, comunicação,

mecanização e computadorização da indústria. Portanto, a sociedade em rede, não se apresenta como uma alternativa de sociedade, mas uma releitura, identificando tendências nos avanços das tecnologias da informação e comunicação. Como afirma Castells (1999, p.567):

A sociedade em rede, em suas várias expressões institucionais, por enquanto é uma sociedade capitalista. Ademais, pela primeira vez na história, o modo capitalista de produção dá forma às relações sociais em todo o planeta. Mas este tipo de capitalismo é profundamente diferente de seus predecessores históricos.

Enquanto parte do sistema capitalista, a sociedade em rede incorpora contradições ainda existentes no âmbito das sociedades, mesmo com avanços tecnológicos e científicos. Do ponto de vista macrossocial e econômico, as redes, apesar de suas capacidades de ampliação, reorganização e interdependência, podem se constituir de forma desigual, com sujeitos e instituições diversificadas. Em muitos países, geram aspectos positivos como o aumento da empregabilidade, o nível informacional e educacional, porém isso não necessariamente resulta em uma melhoria nos padrões de vida, de acesso a direitos sociais. Ao mesmo tempo em que vivemos uma sociedade em rede, fundamentada na proximidade entre os sujeitos, na facilidade do acesso à informação e a novos padrões de consumo, esta ainda produz muitas desigualdades, como mantém estruturas duais no mercado de trabalho. Os blocos econômicos supranacionais aproveitam a oportunidade de aumentar sua capilaridade para crescer em contextos de grandes economias em que, ao mesmo tempo em que há crescimento econômico, há oferta de serviços de baixa qualificação, o que aumenta a desigualdade na maioria das sociedades (CASTELLS, 1999).

No plano macropolítico, a lógica das redes juntamente com seu potencial para capilaridade, impulsiona a força e amplitude dos blocos econômicos e financeiros supranacionais, o que influencia diretamente no modo de os Estados-nação construírem e adotarem políticas públicas em diversos setores, como economia, educação, saúde, assistência social, cultura. A tomada de decisão dos países não depende mais simplesmente de arranjos internos de governos estatuais e

municipais, nem tampouco da maioria da população, mas de um arranjo consensual dos segmentos sociais, políticos, econômicos e financeiros dominantes no âmbito global. Portanto, os processos decisórios passam por instâncias supranacionais. A este respeito, Castells (1999) sugere que o futuro das instituições privadas e estatais, dependerá de desdobramentos e imbricações dessas instâncias, ao que o autor denomina de “poder dos fluxos” (p.565).

Neste panorama de alterações nas relações sociais no interior das redes, novas formas de globalização influenciam, tendenciam e induzem princípios e valores para a composição das políticas públicas dos países. Neste sentido, a construção da política pública de estado seria uma espécie de “bricolagem”, segundo Ball (2005), em que os países replicariam em suas políticas, determinações mundiais, oriundas de organismos e agências internacionais.

Estas determinações macropolíticas globais vêm influenciando as políticas sociais brasileiras, bem como as políticas educacionais, a adotar uma perspectiva de gestão pública baseada na lógica empresarial gerencialista, buscando uniformizar ou padronizar os processos de gestão e seus instrumentos. E apesar de os organismos e agências internacionais serem constituídos pelos próprios estados, o que prevalece são determinações oriundas em consenso dos estados que exercem maior influência e poder no contexto mundial. Portanto, podemos problematizar a abertura e o equilíbrio da estrutura social e política com base em redes, ao questionarmos o tipo de abertura e a ideia de equilíbrio a que se pretende chegar, pois desde os anos 1980, as políticas sociais trazem a prerrogativa da democratização, porém limitada ao caráter normativo e respondendo a perspectivas mais econômicas do que sociais.

Entretanto, esta nova tendência do processo de globalização via processos de constituição de redes, não pode ser mais explicada e nem determinada como sendo apenas um fenômeno de padronização e homogeneização do mundo moderno (ou pós moderno) ocidental, ou seja, como sendo um processo linear e consensual. Ao invés disso, parece uma combinação entre universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro (SANTOS, 2002). Segundo este autor, esta combinação entre o global e o local não é uma relação imune aos conflitos, mas trata-se de campos heterogêneos e permeados por

relações de poder. Castells (1999) corrobora esta ideia afirmando que a principal característica espacial da sociedade em rede é a conexão em rede entre o local e o global.

Por isso, podemos considerar o atual contexto como uma interconexão espacial composta por diversos interesses e ideologias, na qual processos multidimensionais estão implicados num sistema complexo de relações, e que se faz necessário deslocar o olhar sobre o processo de globalização para além de uma abordagem econômica e considerar a relação entre os fatores políticos, econômicos e culturais, como determinantes na composição de arranjos políticos nacionais e internacionais.

O contexto macropolítico das sociedades em rede, também estimula as comunidades a desenvolverem e exercerem poderes locais e gerarem um processo de articulação. E deste ponto de vista, as comunidades têm se manifestado criando estratégias para superação de suas fragilidades, principalmente no tocante a iniciativas que visem garantir o acesso a serviços básicos de saúde, educação, cultura e lazer, muitas vezes oferecidos de forma ineficiente por parte do Estado.

Este aspecto nos interessa aprofundar e, portanto, partimos da discussão do local para construir uma lógica inversa e complementar, no sentido de problematizar a lógica hegemônica em que processos e determinações políticas seguem a ordem da determinação do campo da macropolítica sobre a micropolítica.

A este respeito, SANTOS (2002) esclarece que o debate envolve o particularismo, a identidade étnica, o regresso ao comunitarismo, argumentando que é fundamental para a reflexão de posturas que deem mais ênfase à micropolítica, à microsociologia, como modo de iniciarmos nossas reflexões a partir do “chão” da política de educação, a exemplo da escola, da comunidade, visando à construção de uma política educacional mais coerente com a realidade dos sujeitos, bem como a estabelecer uma relação mais horizontalizada entre Sociedade e Estado.

É nesta perspectiva teórica que a política educacional brasileira se afirma, com uma legislação bastante avançada em seus dispositivos e discursos democráticos. Os documentos que a caracterizam (Constituição de 1988, LDB 9.394/96, Plano Nacional de Educação - PNE 2011) expressam um compromisso político e social de democratizar o acesso à educação, estimulando a criação de

instâncias participativas, propondo a todos os entes federados (União, Estados e Municípios), um regime de colaboração e a adoção de uma gestão democrática.

E nesta articulação, o processo de comunicação para alinhamento e convergência das leis e dos planos (união, estados e municípios) é fundamental para a efetivação dos princípios do federalismo. O federalismo é referido como fundamento que reconhece a imprescindibilidade da coexistência de centros de poder na organização do Estado nacional. Exige sobretudo uma noção de relacionamento cooperativo entre as partes que compartilham o poder (ANDRADE, 2012).

O reconhecimento da autonomia dos entes federados conjuga-os a firmar-se sob um regime que permita a colaboração, sem que haja uma sobreposição e uma centralização por parte de algum ente.

A crítica que recai sobre o federalismo é que, mesmo havendo uma normatização para que haja entre os entes federados, um regime de colaboração, na prática, a falta de critérios e uma orientação para a efetivação deste regime, limita sua execução e por sua vez induz um processo de dependência, principalmente dos municípios para com os estados. Os limites da legislação estão justamente no processo de sua efetivação, pois a existência de uma regulamentação não indica esforços práticos no sentido de efetivar um regime de colaboração.

A própria LDB 9.394/96, em seu título IV, art. 14, afirma que os sistemas de ensino definirão normas da gestão democrática do ensino público na educação, de acordo com as suas peculiaridades e conforme princípios relacionados à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). Neste sentido, Carneiro (2009) reforça a relação entre escola e comunidade na organização da educação básica, considerando especificidades das próprias comunidades em cada contexto escolar.

A participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico e das comunidades escolar e local nos conselhos e instâncias equivalentes é uma articulação fundamental na tentativa de efetivar uma gestão democrática e participativa e, ainda, ratificando o Inciso VI do Art. 206 da Constituição Federal, resguardando princípios democráticos na forma da Lei.

Percebe-se um avanço no discurso da democratização pautado na autonomia e na participação, entretanto, os dispositivos legais não garantem e nem concretizam uma gestão democrática, muito menos estratégias de articulação com o poder local. A legislação assegura e demanda, do ponto de vista formal, a democratização, mas do ponto de vista prático não garante a apreensão política do seu sentido se não houver um esforço endógeno e exógeno (dentro e fora da escola) baseado no engajamento, mobilização e criatividade dos atores sociais. Assim, Marques (2007) afirma que a “gestão democrática não é instituída através de leis ou normatizações, mas que ela tem um caráter instituinte, podendo-se construir de forma diferenciada em cada escola, a partir da prática das pessoas” (p. 55). E o imaginário sobre democracia como o “governo do povo”, remete, segundo Matos (2006), a uma falsa ideia de que o povo estaria no poder e as decisões políticas emanariam diretamente deste.

Ainda conforme o autor, há diferenças nos ideais de democracia, pautadas em dois conceitos fundamentais que precisam ser esclarecidos. O primeiro é o da democracia direta, ligada à tradição grega, que:

Compreende a autoridade política associada ao exercício direto do poder do povo para tomar decisões nos assuntos de interesse comum e não pode ser associada aos modelos atuais de democracia participativa (MATOS, 2006, p.185).

Um outro conceito, apresentado por este autor, é o da democracia representativa, que surge no período medieval como expressão do exercício da cidadania das classes populares em oposição ao poder absoluto dos soberanos e das classes aristocráticas. Argumenta que: *Essa nova forma de democracia que nasce da oposição simboliza o poder do povo em contraposição ao domínio de um governo central, externo à comunidade* (MATOS, 2006, p.185).

Conceitos, normas, estatutos, decretos, planos respondem apenas a um caráter formalista, não orientam estratégias de comunicação e de interação entre os sujeitos da comunidade escolar, para que princípios e valores democráticos sejam incorporados e se concretizem no cotidiano das escolas. Neste viés, a democracia designaria antes de tudo, um princípio de vida incorporado em nossas práticas e

formas de cooperação cotidianas, sendo concebida como “uma experiência sensível” (CHANIAL, 2001 apud FREITAS, 2010), ou seja, uma prática social que se nutre das experiências marcadas pelo reconhecimento recíproco. Junto a isso, a democracia se efetivaria mediante algumas condições objetivas, como renda, estabilidade econômica, acesso à educação e saúde, organização das comunidades locais, capacidade de mobilização (MATOS, 2006).

Portanto, a democracia é uma experiência sensível que deve estar apoiada em um contexto objetivo e materialmente favorável. No entanto, não é uma das condições citadas acima que poderá determinar por si só a efetivação do exercício democrático, mas uma confluência e interdependência entre elas.

Nesse sentido, a política educacional, vem tentando estabelecer mecanismos de participação para estimular e garantir o desenvolvimento de uma cultura democrática. Entretanto, a falta de uma redefinição nas relações de poder, dificulta o desenvolvimento de uma relação mais horizontalizada entre Sociedade Civil e Estado. Desse modo, os documentos normativos citados anteriormente reorientam as responsabilidades administrativas para com os diversos níveis e modalidades de ensino, o que amplia, em alguns estados, o volume de ação tanto dos municípios que, além da educação infantil, se responsabilizam pelo ensino fundamental, como do estado, que assume, prioritariamente o ensino médio (BOTLER, 2004). Para Azevedo (2002), esta redefinição é denominada de *perspectiva democrática restrita*, por se tratar de uma descentralização em que o âmbito local é considerado apenas uma unidade executora da política.

Esta tendência na gestão da política educacional, ainda é, para a mesma autora, o exercício de uma lógica economicista-instrumental, alinhada com os projetos globais de gerenciamento organizacional, tendo como referência princípios liberais da gestão privada. Esta lógica, para Botler (2004), não considera efetivamente um processo paralelo de formulação de novos sistemas de valores, como a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, como vimos em Santos (2002), necessários à incorporação de novas práticas. Ao contrário, afirma Botler (2004), reforça e legitima relações hierárquicas e de dominação a elas associadas, bem como dissimula as contradições existentes entre diferentes classes sociais.

Nesse conflito entre a normatividade da política e o campo das práticas sociais, há experiências que nos possibilitam refletir a respeito de uma lógica reversa a da macropolítica sobre a micropolítica, inserindo no discurso teórico novos sujeitos, até então “invisíveis” para a política educacional, que influenciam e geram repercussões na dinâmica escolar (local), contrariando a lógica enonomicista-instrumental. Nesta perspectiva, as relações entre os sujeitos que vivem a rede no cotidiano do campo educacional, da escola, da comunidade, se fortalecem, o que nos permite vislumbrar uma análise micropolítica, de forma relacional e complementar à macropolítica.

Para entender esta perspectiva, faz-se necessário analisar a lógica local, inserindo neste contexto a escola. A escola é povoada por pessoas diversas, cujas interações são distintas, irregulares, heterogêneas, fazendo desta um ambiente anárquico (COSTA, 1998), repleto de instabilidades, imprevisibilidades, ambiguidades (de práticas e discursos), de intensas relações de poder, e não se organiza de forma homogênea. Conforme este autor, a análise da escola como *anarquia* organizada considera que a escola está imersa em um contexto comunitário bastante heterogêneo, de sujeitos, interesses, ambiguidades, assim como seu ambiente interno.

Outra imagem que mobiliza a análise da organização escolar, trazida por este mesmo autor, é a da escola como *organização cultural*, onde sua dinâmica cotidiana é influenciada pela cultura dos sujeitos, refletindo na estrutura física da escola, na organização das aulas, do currículo, dos rituais de entrada e saída.

Estas duas imagens da organização escolar nos mobilizam a focalizar a análise da lógica local e sua relação com o tipo de sociedade em que vivemos que, pautada na dinâmica das redes, permite aprofundar-nos nas redes do cotidiano nos aproximando da relação homem e sociedade, nos fenômenos de articulação local, realizando uma leitura a partir do plano microssocial e sua relação com o macrosocial.

2.1 A lógica local: microssociologia das redes e gestão escolar.

A escola não é o único espaço de formação e informação na comunidade. E no contexto das sociedades em rede, da era da informação, outras organizações, coletivos e grupos, exercem influência e atuam como canais de acesso à informação e ao conhecimento, como coloca Enguita:

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)

Ainda mais, do mesmo modo que no plano macropolítico e econômico, o papel das redes amplia as possibilidades da ação global encadeada pelas tecnologias da informação e comunicação, no plano micropolítico e econômico (das interações entre os sujeitos, as instituições de bairros, cidades e comunidades), elas emergem como principais estratégias de mobilização para aquisição de diversos bens e serviços, muitas vezes fora dos mercados formais, assim como favorecem a participação para o exercício da cidadania.

Deste modo compreendemos que a formação para o empoderamento dos sujeitos ao exercício da cidadania, acontece em um espaço de interseção, um lugar de encontro de práticas pedagógicas entre escola e experiências comunitárias para educação, que poderão influenciar na construção de novas estratégias para a qualidade de vida das pessoas e para educação no País. A própria formação dos estudantes é potencializada quando compreendemos a necessidade de promover uma articulação com as demais organizações da comunidade. A escola também passa a otimizar seus recursos materiais, humanos e lógicos, a partir desta interação, como afirma Enguita:

Formar a los alumnos para vivir en esta sociedad, y no digamos en la que viene, requiere muchos más recursos de los que tiene, los que puede tener y los que puede pedir la

escuela. No estoy apuntándome a la eterna e indiscriminada queja sobre la *falta de recursos*, sino a la necesaria cooperación del centro con los padres, ciudadanos, grupos, instituciones, asociaciones y empresas del entorno, que en si y por si mismo es una fuente inexplorada e inexplorada de recursos lógicos, humanos, materiales y económicos. (2005, p.22)

Este é um dos grandes desafios aos sistemas educacionais, pensar e executar uma política pública de educação que se constitua a partir de um olhar relacional entre a escola e o bairro ou comunidade em que está inserida. No atual contexto das *sociedades em rede* (CASTELLS, 1999), *sociedades do conhecimento/informação* (MACHADO, 2004), ou *sociedades policêntricas* (RONCONI, 2011), a busca por outra lógica de relacionamento e institucionalidade entre sociedade e estado se faz necessária.

Portanto, emerge a necessidade de rompermos com paradigmas que reforçam o pensamento cartesiano e a representação do Estado como um “Leviatã” (HOBBS, 1979), pois a política pública não é produto exclusivo do Estado, assim como o pressuposto de que a conservação e transformação social não são produto único e exclusivo da ação do Estado, porque só pode ser da ação relacional deste com as demais forças da sociedade (GOMES, 2011).

Um dos autores críticos ao atual cenário das tecnologias da informação e comunicação Sodré (2012), faz uma crítica a ideia de sociedade do conhecimento/informação, afirmando que há limites conceituais deste tipo de sociedade, em que realça a cultura social inserindo inovação tecnológica, amplificando o sentido de uma nova era civilizatória, e sendo mais uma propaganda de mitologias maquinicas do que uma mudança socialmente efetiva do ponto de vista das desigualdades sociais. Mesmo representando um potencial nos processos de comunicação e relacionamento, o autor explicita que não existe uma sociedade do conhecimento.

Mas não existe *uma* “sociedade do conhecimento”, supostamente característica exclusiva do capitalismo em sua forma transnacional contemporânea. Esta expressão – que às vezes se emprega como um refinamento de “sociedade da

informação” – tornou-se recorrente no discurso publicitário das grandes empresas de tecnologia da informação e da comunicação, porém se revela mais um *slogan* do que um conceito, na medida que reduz a diversidade dos modos de conhecer ao modelo maquínico (op.cit., p.31. - grifos do autor)

A ideia de sociedade do conhecimento está na base do que Castells (1999) e Machado (2004) defendem enquanto sociedade em rede ou uma sociedade pautada nos fluxos de informação. E sobre a sociedade em rede é importante ressaltar que Castells (1999) tece uma crítica sobre a relação entre sociedade em rede e o capitalismo, mostrando que há um alinhamento do capitalismo com a nova ordem econômica pautada nos fluxos de informação, ou seja, o capital considerado é mais virtual do que material. Mesmo se revelando como um slogan, ou abrindo espaço para uma reconfiguração do capitalismo, não podemos negar as transformações no modo dos relacionamentos para a produção da informação e do conhecimento, já que houve uma descentralização, um “espalhamento” de polos produtores de informação e conhecimento.

No entanto, falar de sociedade do conhecimento não significa que o conhecimento é produzido, distribuído e incorporado de forma igualitária. O que se percebe são intensos fluxos de informação, de troca, que pode ou não ser transformado em conhecimento.

Observamos também, dada a expansão dos fluxos de informação e conhecimento, a maior visibilidade e participação de novos sujeitos, novas forças discursivas que ampliam o processo de formação da opinião pública e, conseqüentemente, novos conflitos e formas de confrontos emergem a partir desta amplitude.

Uma das forças sociais, são os movimentos sociais que, a partir dos anos 1990, vêm atuando de modo a acompanhar e propor maiores demandas para o estado democrático, reconfigurando seu processo de participação e intervenção nas políticas públicas. Surgem num cenário de grandes contrastes sociais provocados pelo capitalismo, sendo agentes de mobilização e pressão por mudanças sociais (GOHN, 1992). São representados pelas associações de bairros, grupos culturais, sindicatos, bibliotecas comunitárias, sujeitos engajados, entre outros, que passam a

se organizar em redes, de diferentes tipos, como estratégia para mobilização social, ou articulação para ampliar e potencializar seus recursos, sejam humanos, materiais ou financeiros, a exemplo da REleitura – Bibliotecas Comunitárias em rede, como já apresentamos na introdução. Segundo Scherer-Warren (2011), há diferentes tipos de articulação em rede, e são todos relevantes nas práticas de *advocacy* e de incidência nas políticas sociais públicas. Os tipos são: *redes sociais*, *coletivos em rede* e *redes de movimentos sociais*. Rapidamente iremos apresentar cada um deles, porém vamos nos ater ao último – redes de movimentos sociais, pois consideramos que há maior proximidade com nossos referenciais.

Scherer-Warren (2011) retoma um sentido genérico e causal de redes, ao conceituar *redes sociais* se referindo a *comunidades de sentido* construídas histórica e voluntariamente em torno de afinidades /identificações ou objetivos comuns relacionados a uma causa, que serão os *fios da rede*. Já para “*coletivos em rede*”, são articulações entre organizações empiricamente localizáveis ou referenciadas em torno de metas em comum, “que visam difundir informações, buscar apoios solidários ou desenvolver estratégias de ação conjunta. E “*redes de movimentos sociais*” são redes mais complexas, que transcendem organizações empiricamente delimitadas, conectam de forma simbólica, solidarística e estratégica, sujeitos individuais e atores coletivos.

A noção de “redes de movimentos sociais” nos interessa por compreender um processo mais complexo de constituição de rede social, pois conecta formas concretas e simbólicas, tanto instituições quanto coletivos de pessoas ou indivíduos, que interagem em uma dinâmica social variada, dando origem a um movimento social que integra diferentes atores sociais. Esta noção contribui para compreendermos os relacionamentos encontrados no processo de interação e relação entre escola e comunidade, especialmente, com a biblioteca comunitária.

Desta forma a biblioteca comunitária se põe como um coletivo de pessoas interessadas e que integram um movimento social em prol do acesso à informação e à literatura e, para isso, também se aproxima da escola pública, na intenção de interagir para desenvolver ações de interesses comuns. Isso se coaduna com que Gohn (1992) aborda sobre movimentos sociais, afirmando que estes reivindicam, baseados em interesses comuns de uma coletividade de natureza diversa, e é neste sentido que as bibliotecas comunitárias se manifestam, procurando reivindicar do

poder público um reconhecimento ético, moral, sob forma de apoio financeiro, político ou material. Isso se justifica na medida em que as bibliotecas comunitárias executam uma ação cultural de interesse público, se aproximando das escolas para atuar em articulação e formar parcerias, e com a própria comunidade, ampliando o enraizamento comunitário

Estas relações interativas entre escola e comunidade trazem algumas reflexões para repensarmos o enfoque dado pelo Estado na construção da política pública, em especial a política educacional, onde a abordagem sobre as escolas é feita sob a ótica gerencial, em que o âmbito local é considerado como unidade executora da política. A repercussão desta abordagem é que reforça uma relação dual e dicotômica entre o espaço escolar e a comunidade, limita o caráter associativo, interativo da realidade, pois as ações educativas ocorrem nas trocas efetivas entre pessoas implicadas na construção do dia a dia, a partir de trocas de bens, de doações, recepções e devoluções, desde o plano microssocial, à presença de sistemas complexos de trocas sociais, materiais e simbólicas (MARTINS, 2004).

Desta maneira, Ronconi (2011) ressalta que, dado o contexto atual, e a necessidade de o estado adotar uma gestão pública compartilhada, como um novo papel na relação com os diversos segmentos sociais se inserindo na dinâmica das redes sociais, se faz necessário promover o diálogo entre os diversos segmentos para que a ênfase seja dada à constituição de uma política pública que represente os sujeitos participantes. Conforme esta autora, o estado deverá

Desenvolver um tipo de arranjo institucional que favoreça o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil e o mercado e que reconheça as redes como elemento fundamental nos processos de governança (op.cit: p.4)

Pensar sobre uma relação mais interativa e complexa, de propor políticas e diretrizes para a educação nacional, significa considerar uma multiplicidade de sujeitos que influenciam a política, dando novo contorno para sua elaboração e gestão, de programas e projetos. Desta forma, as políticas educacionais podem passar por grandes mudanças do ponto de vista conceitual, epistemológico, filosófico e lógico-operacional, que fortaleçam os sujeitos nas suas práticas

cotidianas, e que possam de fato contribuir para o desenvolvimento de sujeitos críticos e propositivos. Assim, o próprio conceito de educação é expandido, como afirma Gohn (2011),

Neste cenário, observa-se uma ampliação do conceito de Educação, que não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo, etc. (p.17)

Esta abrangência do conceito de educação nos leva a pensar um modo de gestão pública a partir de uma abordagem interativa e relacional, que valorize os sujeitos e instituições locais no planejamento público. Um modo que estimule a educação para a participação, e reconfigure os espaços institucionais de participação para além de instrumentos de correção do viés centralizador, como é o caso dos conselhos (MATOS,2006). Pois assim como o processo de alfabetização e letramento é fundamental para ampliar o conhecimento do sujeito e inserí-lo na cultura letrada, a educação para a participação é também um processo que deveria ser encarado com a mesma prioridade, visando firmar o sujeito no mundo da cidadania política.

A associação da escola com a comunidade para a formação cultural e educativa, vem de um conjunto de fatores, entre eles um processo de globalização em seu impulso contrário, mas relacional, já visto em Santos (2002), e nesse contexto, o ressurgimento e a valorização do local, do desenvolvimento comunitário, do acelerado processo de descentralização da gestão estatal, do surgimento de uma sociedade civil mais atuante e complexa, e as alianças entre diversos setores e sujeitos para maior participação nos processos decisórios em diversos âmbitos, em especial o educativo. Por último, e não mais importante que os outros aspectos a serem aqui considerados, a expansão acelerada de modernas tecnologias da informação e comunicação (CASTELLS, 1999). Entendemos que estes fatores isoladamente não podem explicar sua influência na atual conjuntura social, política e econômica mundial e local, mas agem de forma interconectada.

Por este motivo, interessa-nos apreender os modos como a escola vem recebendo e gerindo as atuais demandas provenientes não mais apenas das políticas educacionais, mas da própria comunidade de seu entorno, na lógica da sociedade em rede ou *redes de movimentos sociais* (Scherer-Warren, 2011). É neste movimento que consideramos fundamental partir de uma microsociologia das redes para podermos enxergar novas forças políticas que poderão provocar novas reflexões em torno dos processos educativos, de ensino-aprendizagem, e de gestão da educação, o que veremos no próximo capítulo.

2. GESTÃO ESCOLAR: A NORMATIZAÇÃO E A CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Este capítulo aborda a dinâmica da gestão escolar diante dos desafios postos pela sociedade em rede. Para tanto, apresenta aporte teórico relativo às teorias das organizações que tomam os aspectos da cultura e da imagem da escola como uma anarquia organizada, como referências de análise do ambiente micropolítico e microsocial.

Diante do atual contexto das sociedades em rede, da democratização da gestão educacional e da existência de práticas associativas e interativas, a escola pública, de maneira geral, ainda está longe de se afirmar como um espaço de práticas interativas e de parcerias com a comunidade. Ao invés disso, a política educacional limita o exercício da autonomia da escola ao estabelecer regras que dificultam sua *autodeterminação*. (BOTLER, 2004).

A organização escolar é constituída pelo nível de relação que a própria escola estabelece com os sujeitos que a compõem – comunidade escolar e extraescolar – ou seja, tanto no nível das relações internas quanto externas, a escola é um espaço de interseção de diferentes culturas, de diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagens, e cada escola é diferente de qualquer outra escola. (COSTA, 1998).

Esta imagem da organização escolar como cultura tem origem em referenciais empresariais, datados a partir dos anos 1980, como ressonância das transformações de empresas japonesas com fundamentos na valorização da cultura, e que isso revelava que a produtividade estaria diretamente relacionada à cultura organizacional.

Esta imagem, baseia-se nos valores, artefatos e pressupostos compartilhados entre os sujeitos da organização, que prevalecem sobre a eficiência e eficácia, vistas como consequência deste partilhamento. Estes pressupostos e valores se concretizam na medida em que refletem sobre os objetos materiais, as tecnologias, a linguagem falada e escrita, as regras e normas, as justificações do agir, as intenções, a missão, os sentimentos, a natureza das atividades, a natureza das

relações humanas (COSTA, 1998). Desta maneira, a valorização da cultura, torna-se um princípio para formulação de estratégias, das empresas, visando o aumento da produtividade e do lucro.

Esta visão sobre a valorização da cultura, também orientou reflexões acerca das dinâmicas dos espaços educativos, especialmente das escolas. Partindo da ideia de Greenfield (*apud* Costa, 1998), que as organizações não são coisas, não tem uma realidade ontológica, sendo ideias, conjuntos de crenças contidas na mente humana, artefatos culturais que os indivíduos vão construindo no seu relacionamento com os outros, ou mesmo como uma realidade social inventada, as organizações, inclusive as escolares, deveriam romper com a visão positivista presente na teoria da burocracia, que as concebe como sistemas naturais e centrados nos instrumentos de controle.

Essa perspectiva de análise subjetiva e fenomenológica, das organizações, exerce influência sobre a realidade escolar, contribuindo para contrariarmos a perspectiva organizacional da administração clássica, orientada por uma lógica economicista-instrumental (AZEVEDO, 2002), em que a gestão pública tende a valorizar mais os instrumentos de controle e conceitos como eficácia, eficiência, resultados, sucesso, mais do que a ideia de cultura, fundamentada na diversidade de crenças, valores e artefatos que constitui as organizações.

Do ponto de vista da gestão educacional, os efeitos da normatização instrumental e economicista sobre as escolas, torna o processo de requalificação da gestão escolar pautado em parâmetros da gestão empresarial privada, onde a atenção e o foco nos indicadores estatísticos educacionais está em desequilíbrio e alheio à cultura escolar.

Assim, a análise da organização escolar na perspectiva subjetivista, pode tomar como analogia a imagem da escola como cultura, compreendida como um sistema de valores, símbolos, gestos, crenças, que reflete nas estruturas físicas, materiais e comportamentos dos sujeitos. A cultura organizacional constitui-se, portanto, de um processo de interação e relação entre escola, comunidade, grupos, indivíduos, organizações e movimentos sociais.

A relação entre cultura organizacional e organização escolar, surge do movimento das escolas eficazes, que são aquelas capazes de conduzir o estudante

a um bom rendimento, também compreendidas como tendo uma “cultura forte” (COSTA, 1998), ao que podemos dizer de estudantes “top-performers”, nomenclatura dada aos que atingem maiores médias nos programas internacionais de avaliação educacional, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA - *Programme for International Student Assessment*).

A imagem escolar, como organização cultural, partindo do referencial empresarial, nos mostra uma ideia prescritiva, apesar de contrariar a lógica binária e linear da administração clássica (homem x máquina), nos apresenta limites no sentido de propor, normatizar e intervir nos aspectos simbólicos que permitem criar uma identidade e eficácia organizacional.

Nosso olhar sobre a escola, no entanto, considera esta imagem do ponto de vista interpretativo, oferecendo mais uma possibilidade de análise sobre a dinâmica escolar, bem como afirma que as escolas não são lugares homogêneos. Neste sentido, destacamos que a repercussão das políticas educacionais tende a ser diversa e que parte de uma abordagem universal, mas que sua aplicabilidade irá depender de realidades específicas, e que poderá provocar reajustes na própria política nacional de educação.

Outra imagem da organização escolar, também discutida por COSTA (1998) é a da *anarquia organizada*. Inspirado nos trabalhos de Cohen, March e Olsen (1972), o autor nos apresenta três características básicas de uma escola a partir desta imagem: ter objetivos problemáticos, em que as preferências e os objetivos da organização são “inconsistentes, vagos e mal definidos”; ter tecnologias pouco claras, que decorrem diversas vezes de procedimentos pouco refletidos no grupo e improvisado numa determinada sequência de situações; e ter participação fluida, uma constante mudança na forma, no tempo e na importância que os sujeitos dedicam-se à participação nos diferentes contextos. O autor nos auxilia a perceber que este conjunto de características não significa que a organização escolar está em desordem, mas dá relevância para as dimensões da incerteza, da imprevisibilidade, complexidade e instabilidade do funcionamento escolar (COSTA, 1998).

Neste sentido, a anarquia organizada requer uma revisão da teoria da gestão escolar, situada fora das teorias tradicionais, que focam mais nos mecanismos para controlar e coordenar, e que presumem a existência de objetivos e tecnologias bem

definidas. Para efeitos de uma gestão democrática, a anarquia organizada passa a valorizar a construção de um ambiente mais favorável a inclusão de outros sujeitos que atuam na escola, para participar de tomadas de decisão.

O processo de decisão, numa organização escolar pensada como anarquia organizada, não combina com uma prescrição e definição de uma “sequencialidade lógica, do tipo: problema – objetivos – estratégias – negociação – decisão” (COSTA, 1998, p.94). Os teóricos da anarquia organizada desenvolveram um outro modelo, que explica o processo de tomada de decisão nas organizações e que apelidaram de “modelo do caixote do lixo”:

O processo caixote do lixo é aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada. Estes incluem a mistura das escolhas disponíveis num dado momento, a mistura dos problemas irrompe na organização, a mistura de soluções em busca de problemas e as exigências externas sobre os decisores. (Cohen, March e Olsen, *apud*, COSTA, 1998, p.94)

Neste sentido, compreendemos que esta perspectiva exige uma ruptura com o paradigma instrumental-mecanicista e com a lógica gerencialista da gestão educacional, uma vez que centra seu *modus operandi* a partir da realidade cultural da escola, na falta de um modelo prévio e determinado de tomada de decisão e organização escolar alheio a própria escola.

Cada escola age de modo diferente na relação com a comunidade e com suas próprias práticas de gestão e ensino. Nesta relação, a escola poderá se abrir para a participação de diferentes sujeitos sociais, que podem influenciar o olhar dos gestores e professores a perceberem novas práticas de gestão, de ensino-aprendizagem, de novas possibilidades de articular conteúdos, de inserir novos elementos simbólicos e práticos da própria comunidade na escola, ampliando o conhecimento da escola sobre a própria comunidade.

Este modelo analítico coaduna com a noção que nos orienta a pensar a escola, com a ideia de *escuela-red* (ENGUITA, 2005), que exige uma abertura do

ambiente escolar para a participação social, para além das instâncias mais ou menos planejadas e controladas, a exemplo dos conselhos escolares e reuniões de pais e professores. Ou seja, a noção de escola como rede ultrapassa a ideia de uma cultura de participação e organização na perspectiva clássica.

Todo esto implica una necesaria apertura de la escuela al entorno. No ya a través de las figuras más o menos previstas, normalizadas y rutinarias de la participación y la cooperación, como puedan ser los consejos escolares o las asociaciones de padres, sino tanto o más mediante el recurso a nuevas formas de cooperación, a la participación em variados proyectos con nuevos *partenaires*. Si se quiere en dos palabras: una *escuela-red* (op.cit, p.22).

Portanto a escola é percebida como espaço de aprendizagem que articula diversas tecnologias sociais (conceitos e praticas sócio-pedagógicas desenvolvidas por sujeitos/educadores moradores da comunidade), tanto no âmbito governamental quanto não governamental, que possa superar a dicotomia entre o escolar e o não escolar, podendo constituir novas relações a partir da relação entre sociedade e estado.

A escola é um espaço em que as determinações poderão levar em consideração o reconhecimento da sua própria diversidade cultural. A escola não é apenas um espaço de cumprimento de normas, mas ela poderá, em sua dinâmica própria, constituir suas próprias normas e diretrizes, a partir da realidade vivenciada entre os sujeitos da própria escola. Deste modo, Botler (2004) afirma que as determinações normativas transformam os próprios modos de controle em oportunidades de resistência e de manutenção de suas próprias normas informais de direção do processo de trabalho. Ou seja, a norma pode existir na medida em que não necessariamente é levada a risca, mas interpretada e adequada à realidade.

Esta problemática nos conduz a criticar os limites postos pelas políticas educacionais contemporâneas que atuam de forma universalista sem promover uma articulação efetiva com a comunidade. E apesar de fomentar um discurso de natureza democrática, de estímulo e valorização de práticas associativas entre

escola e comunidade, adota um modelo de gestão gerencial focada nos resultados. Esta lógica interfere nas relações interpessoais, no trabalho profissional, alterando os laços e vínculos entre os sujeitos, tornando-os mais impessoais e condicionando à formação das identidades pessoais e profissionais. Constitui-se um profissionalismo dentro de uma estrutura dominada pela racionalidade técnica (BALL, 2005). A crítica sobre o profissionalismo, na perspectiva gerencial que este autor nos traz, classificando de “pós-profissionalismo”, que são profissionais que se reduzem, em última instância, à obediência de regras geradas de forma exógena e como forma de desempenho, resumindo-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora.

Nesta lógica, de um profissionalismo *do outro*, os critérios de qualidade e de boa prática são fechados e completos, em contraste com a “necessidade de raciocínio moral e incerteza adequada” (LAMBEK apud BALL, 2005, p. 542). Essa lógica repercute na gestão educacional que, por sua vez busca satisfazer os critérios e indicadores externos, de auditorias, ou seja, pauta-se nas determinações externas e, com isso, os profissionais limitam sua própria capacidade reflexiva e crítica, o que conduz a perderem também o respeito profissional, uma vez que não apresentam consistência em suas práticas, exceto, eventualmente, em termos de desempenho, quando este se destaca sob forma de indicadores educacionais.

Podemos acrescentar que, desta forma, a política impõe limites para os sujeitos valorizarem o espaço escolar como um espaço integrado à comunidade, e reforça a escola como um espaço alheio, externo à comunidade e a enxergam como expectadores da escola para que esta possa exercer sua ação instrucional sobre os sujeitos, cumprindo as normas e planejamentos pedagógicos. Este modo de relação entre Estado e Sociedade, está orientado por uma tradição linear e hierarquizada, em que os sujeitos são considerados clientes e, portanto, passivos ao processo educativo.

Para o exercício contrário dessa perspectiva, da lógica do “Estado para a sociedade civil”, exige-se uma mudança paradigmática e uma resignificação da gestão da educação como um bem público (FREITAS, 2011). A escola, como instituição formalizada para difusão do saber, é o local em que a política educacional se realiza com mais ênfase e abrangência. Compreendemos, no entanto, que a centralidade do processo educativo, deveria estar na interseção entre a escola e a

comunidade que, por sua vez, potencializa os conteúdos curriculares e gera outros novos. Neste sentido, o diálogo entre as esferas da educação formal e da não formal, pode contribuir para ampliar as possibilidades de pensar e potencializar o sistema público de educação e ensino.

Sobre esta questão, Gohn (2011) afirma que a educação não formal (ou não formalizada), assume uma intencionalidade em criar ou buscar determinadas qualidades e objetivos de maior aproximação com a comunidade, grupos de sujeitos e organizações, e se origina das relações microssociais, inserindo-se na dinâmica dos movimentos sociais, geralmente contra-hegemônicos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o discurso democrático, para o sistema e para gestão escolar, é um princípio norteador na construção de uma proposta de gestão que integra gestores, docentes, moradores/as da comunidade e estudantes, estimulando uma participação ativa na gestão e organização da escola. Porém, como discutimos, o processo de participação está fechado e legitimado num discurso prescritivo, que não é suficiente para concretizar os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 1996). A escola, ao mesmo tempo em que possui liberdade de ação, contraditoriamente, é limitada pela política educacional, de exercer uma liberdade nas decisões e tomada de posições no sentido de uma auto-gestão, como afirma Botler:

[...] as próprias regras estabelecidas engessam (burocraticamente) a dinâmica escolar e, conseqüentemente, reduzem as suas possibilidades de realização (a exemplo dos padrões de financiamento e do reduzido tempo disponível na escola para a discussão a respeito de seus princípios filosófico-pedagógicos), restringindo a autodeterminação coletiva (2006, p.2).

Neste sentido, a crítica recai sobre uma gestão escolar que deveria ser vista como uma instância articuladora e mediadora, estimulando processos de interação e relação com a comunidade, ampliando possibilidades para além do normativo,

iniciando uma relação que podemos dizer que se aproxima da lógica das *redes*. Não só reconhece seus limites e conflitos, mas desenvolve estratégias imbuídas de princípios e valores democráticos, em que a confiança, o respeito e a estima seriam fundamentos da relação entre os sujeitos que integram o cotidiano escolar. Mais do que um modelo próprio de gestão, caracterizar-se-ia como alicerçada na garantia da participação, heterogeneidade, multiculturalismo e que pudesse ressignificar a vida e a prática profissional dos gestores escolares, entre outros sujeitos que integram a comunidade escolar.

Desse modo, mais uma vez, a crítica recai sobre a valorização da escola como um modelo de perfeição mecanicista, na produção massificada de recursos humanos para atender as demandas de mercado, o que não é mais sustentável. As escolas ainda pensadas como espaços de formação e adequação ao mundo do trabalho, da empregabilidade, fundada na perspectiva taylorista do século XIX, da sociedade industrial, não correspondem atualmente às necessidades de formação dos sujeitos (FIGUEIREDO, 2002). Em seu lugar, desponta a necessidade de criação de um ambiente de aprendizagem a partir das trocas com as experiências educativas da comunidade, o que reforça o caráter político e pedagógico da escola, podendo esta apontar uma proximidade com o conceito de *comunidade de aprendizagem*.

Conforme Torres (2001),

Comunidade de Aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio, para educar a si própria, suas crianças, jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências. (p.1)

Ao refletir a respeito da gestão educacional ou escolar na perspectiva das redes, podemos encontrar possibilidades de potencializar a gestão, para além dos seus aspectos formais, e focar na cultura organizacional da escola, como ponto de partida para ampliarmos a análise de programas e projetos educacionais e

aproximá-los ainda mais da escola e da comunidade. A cultura organizacional da escola é marcada por uma grande diversidade cultural, construída num processo relacional com a comunidade, mesmo esta não tendo clareza de suas marcas no cotidiano da escola. Esta relação é construída no seio dos conflitos identitários entre os sujeitos de dentro e de fora da escola.

Neste conjunto, as políticas educacionais de ordem universal, têm mostrado alguns avanços a partir de programas e projetos implantados na escola, e têm gerado resultados positivos, como é o caso dos Programas Mais Educação e Mais Cultura nas Escolas, porém, de forma geral, engessam mais do que permitem uma flexibilidade no processo de gestão e adesão comunitária.

Estes programas, muitas vezes sobrecarregam os gestores escolares, condicionando a prática da gestão escolar a dar respostas aos órgãos executivos centrais, priorizando ações administrativas e burocráticas em detrimento da atuação interna na escola, a exemplo da criação de parcerias com a comunidade. Ainda assim, há uma valorização do local, o que supõe empoderamento, inclusive enquanto demanda de formação e que, neste sentido, o processo de democratização vem abrindo espaço ao fortalecimento do poder local, em que as parcerias entre escola e comunidade passam a ter espaço.

Entretanto, muitos esforços terão que ser feitos para que a política educacional brasileira possa se efetivar e se sustentar em uma perspectiva relacional, das redes. Apesar dos avanços, tanto a gestão educacional quanto a escolar ainda se sustentam sobre procedimentos e instrumentos bastante formalistas, alinhando-se mais a contextos alheios à escola do que a inserindo num movimento de articulação mais perene com a comunidade, incorporando elementos identitários que de certa forma já se manifestam na escola, a exemplo dos movimentos hip hop, dos leitores e frequentadores de bibliotecas, dos grafiteiros.

Reconhecer, incorporar e valorizar referenciais culturais da comunidade no cotidiano escolar, nos leva a refletir também sobre o lugar da escola dentro da comunidade e seu papel educativo a partir da interação com as diversas realidades da comunidade.

3.1 O lugar da escola diante da comunidade: ampliando a participação e a interação sob as teorias das redes sociais e das comunidades de aprendizagens.

Nesta parte iremos retomar e aprofundar o conceito de redes sociais, estabelecendo uma relação com a teoria sobre comunidades de aprendizagens, para caracterizar o processo de interação entre escola e comunidade e seus efeitos sobre a gestão escolar, concepção que nos parece adequada para analisar a relação entre a gestão escolar e a comunidade, com vistas a elucidar o caminho a percorrer na atual conjuntura política educacional.

Considerar a complexidade das comunidades e relacionar suas especificidades com a gestão da escola é reintroduzir e resignificar a própria comunidade no cotidiano da escola. Reintrodução e ressignificação, porque a comunidade já está dentro da escola, representada por seus estudantes, porém é preciso ressignificar o sentido desta presença na escola, pois esta não consegue oferecer um enquadramento adequado para a experiência dos sujeitos (FREITAS, 2012). Reintroduzir a comunidade na escola e esta na comunidade, através da articulação com outros sujeitos e espaços educativos e culturais da comunidade, irá depender da disposição e de referenciais que estimulem a interação entre escola e representantes da comunidade, a partir da reflexão sobre os sentidos e significados de escola, de comunidade, na elaboração de ações, projetos e programas educativos que, além de potencializar o aprendizado dos estudantes, possa redefinir o lugar da escola na comunidade e valorizar uma reflexão crítica em torno das práticas das associações, dos grupos e dos sujeitos envolvidos em ações de natureza educativa.

Neste sentido podemos dizer que caminhamos para uma abordagem associativa e um princípio fundamental para a constituição de *redes*, que é a *articulação/interação* (MARTINHO, 2011). A relação nas redes, assim como entre escola e comunidade não é algo dado, mas algo que deverá ser construído. O fato de a escola estar situada na comunidade, não fará com que ela faça parte de sua dinâmica interativa e “automaticamente” ou tácitamente será reconhecida. Pensar

numa gestão escolar, que tome como princípio, a perspectiva das redes, é ampliar o raio de ação do gestor escolar para além das urgências burocráticas da escola, e se inserir numa *prática articuladora*, tendo em vista conectar a escola aos diversos sujeitos/organizações da comunidade e assim ampliar as oportunidades de aprendizagens e o universo cultural dos estudantes.

Práticas articuladoras, associativas e interativas, princípios de ação que nos ligam a ideia das redes, também se aproxima do conceito de comunidades de aprendizagens apresentado por Torres (2001), ao tratar esta como uma comunidade humana organizada, com uma cultura colaborativa de aprendizagem, no sentido de construir um projeto educativo próprio. Então, Articulamos o conceito de comunidades de aprendizagens ao das redes sociais, sob a ideia de uma comunidade não geográfica, ou seja, como um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados (MARTELETO e SILVA, 2004). E ao retomar a ideia de Castells (1999), tratada no capítulo I, ainda podemos aprofundar o conceito de redes como *lócus* de valores e interesses compartilhados.

Trata-se de uma articulação entre diversas unidades que, através de certas ligações, trocam elementos entre si, fortalecendo-se reciprocamente, e que podem se multiplicar em novas unidades, as quais, por sua vez, fortalecem todo o conjunto na medida em que são fortalecidas por ele, permitindo-lhe expandir-se em novas unidades ou manter-se em equilíbrio sustentável. Cada nóculo da rede representa uma unidade e cada fio um canal por onde essas unidades se articulam através de diversos fluxos. (CASTELLS, 1999, p.1)

As redes apontam uma visão mais crítica do que pode significar agrupamento, se aproximando mais da ideia de grupo. SCHLITHLER (2004) faz uma distinção importante entre grupo e agrupamento, destacando que em um agrupamento de pessoas numa fila de ônibus, por exemplo, todas compartilham o mesmo objetivo (tomar o ônibus), mas não se constituem propriamente em um grupo. Isso significa que compartilhar objetivos é condição necessária, mas não suficiente para construir uma rede. Para haver ação em rede, conclui, é necessário existir certa *comunhão de valores*. Essa mesma perspectiva é compartilhada por Martins (2009), para quem

o conceito de redes sociais aponta para “uma dinâmica incessante e variada de bens circulantes no interior da vida social” (p.62). Ou seja, uma rede social configura-se por meio de práticas compartilhadas e, sobretudo, pelos valores simbólicos implícitos nestas práticas. Por isso, mais importante do que delimitar “indicadores superficiais como os de tamanho e densidade”, como fazem algumas tendências contemporâneas de análise dos fenômenos das redes sociais, é perceber a “complexidade dos sistemas de trocas e de relacionamento” (p. 62) vivenciados no interior das redes.

Segundo Figueiredo (2002), as comunidades de aprendizagens são compostas por quatro dimensões básicas: 1) Participação, ligada à criação de significado; 2) Planejamento, ligada à forma como se gerem, no tempo, os processos comunitários; 3) Localidade/globalidade, ligada à gestão do espaço, ao equilíbrio entre a relevância do que é local e a importância de reconhecer o local como integrado num global e; 4) Identificação/negociabilidade, que exprime a forma como se exerce o poder no seio da comunidade. Essas dimensões coexistem num processo de articulação sinérgica, criando um fluxo de trocas de informação e conhecimento entre sujeitos.

Outras características são apontadas na formação e existência de uma comunidade de aprendizagem. Elboj (*apud* FERRER, 2009, p. 03) apresenta as seguintes características:

1. Es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basado en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluido el aula.
2. Este proyecto se basa en la acción coordinada de todos los agentes educativos de un entorno determinado, cada uno con su cultura, con sus saberes, con su visión del mundo que aporta y comparte con todos los demás.
3. En la actual sociedad de la información el aprendizaje no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio, la calle, la influencia de los medios de comunicación. Por ello, si el entorno es también un agente educativo, las fronteras desaparecen entre el dentro y fuera de un espacio cerrado, a favor de la intervención

global.

Esta articulação conceitual nos ajudou a fortalecer o pressuposto de uma existência, a partir da parceria entre escola e biblioteca comunitária, que nos inclina a pensar a gestão escolar sobre uma lógica mais articuladora, associativa e interativa, assumindo, assim, o princípio colaborativo.

Porém a dificuldade de se manter um sistema colaborativo e de articulação entre escola e comunidade está nas contradições entre as políticas educacionais que apontam para a democratização e participação dos sujeitos, mas perpetuam certas desigualdades estruturais, a exemplo das disparidades na qualidade da oferta dos serviços educacionais, no distanciamento e numa relação passiva entre escola e comunidade. Estas contradições não ficam apenas nos sistemas educacionais, mas passam também pela disposição dos gestores, professores e estudantes, considerando que as organizações, inclusive as escolares, são construídas por pessoas e estão suscetíveis às suas variações pessoais, psicológicas, culturais. E sendo um sistema, a organização, segundo Friedberg (1993),

[...] é um produto emergente e por isso irredutivelmente contingente das interações que os seus membros mantêm uns com os outros e com actores colocados no seu “meio”, tem consequências profundas sobre a maneira de conceber a sua mudança ou prever uma intervenção que vise tal mudança (p. 325)

Portanto em um sistema de interações complexas, propor mudanças no ambiente escolar, principalmente na gestão da escola, não passa apenas por uma ordem estrutural, mas cultural, social e psicológica. É um processo que está relacionado também a um movimento global de regulação das políticas públicas, das agendas estatais, que tentam inserir a lógica dos sistemas de gestão privada no âmbito da gestão pública.

Como vimos no tópico anterior deste capítulo, há na gestão educacional a partir da década de 1990, uma lógica convergente ao gerencialismo, em que o ambiente escolar é dotado de práticas da administração empresarial, semelhantes

ao modelo adotado nas empresas de capital privado. Novos arranjos para o desenvolvimento da educação imprimem uma lógica privatista ao regime de colaboração. Estes novos arranjos estão ligados a princípios gerencialistas oriundos da administração de empresas. O gerencialismo reflete uma nova forma de poder e um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva no setor público (BALL, 2005), substituindo relações ético-profissionais que supostamente prevaleceriam nas escolas, por regimentos que visam a padronização da gestão escolar nos moldes de uma lógica produtivista empresarial. Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva (BURNSTEIN apud BALL, 2005, p.544).

Conforme o mesmo autor, nos últimos 20 anos, o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público, especialmente nos países ditos “desenvolvidos”. E dada a relação histórica destes países com os países em “desenvolvimento”, pelo processo de globalização, há uma importação de modelos de “eficiência” na gestão pública, especialmente dos países “desenvolvidos”.

A lógica gerencialista está inserida num contexto global, da busca pela eficiência e eficácia na perspectiva neoliberal de desenvolvimento das organizações, atendendo a uma exigência economicista e de mercado. Nesta conjuntura, a educação tem sido proclamada como uma das áreas-chave para enfrentar os novos desafios gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico na era da informação (GOHN, 2011). Tomada como uma prioridade nas agendas políticas internacionais e nacionais, a educação é um eixo estratégico para o desenvolvimento social e econômico. Entretanto, adotar medidas no campo da gestão da educação que se restrinjam a formas de controle social e voltadas apenas para dar conta de uma qualificação nos moldes da teoria do capital humano, reduz o sentido de uma educação voltada para o desenvolvimento humano, nas suas diversas dimensões, para uma educação instrumentalizadora e disciplinadora, valorizando a dimensão técnica. Assim, conforme Freitas (2011: p. 65), baseado em Velloso e Albuquerque (1999) e Silva Jr. (2002), “A política educacional deveria desenvolver uma compreensão da formação humana sustentada por uma proposta que vinculasse dinamicamente a Educação, a Modernização e a Cidadania”.

Neste contexto global, o modelo de Estado – Nação, que garante parâmetros mínimos para o exercício da cidadania, é sistematicamente posto em xeque pelo pensamento neoliberal que, ao invés de um pertencimento à nação, transfere este reconhecimento para o terreno de outra nação – globalizada, virtual, fragmentada, desencaixada dos processos econômicos de realidades locais (FREITAS, 2011).

No Brasil esta lógica também está encontrando espaço e tem sido uma prática recorrente em incorporar uma racionalidade política implícita nos processos de busca por governança que tem defendido que os princípios do mercado sejam assimilados pelo sistema estatal (FREITAS, 2011). Princípios do gerencialismo estão evidentes na gestão da educação no Brasil, e justificam-se pela inserção do país na economia globalizada sob o discurso da superação da forma burocrática do estado.

Associadas à lógica do gerencialismo como um modelo de gestão, as definições nos anos 1990/2000 começam a provocar um rearranjo no sistema de educação pública, e algumas estratégias para difusão de políticas de assistência social se juntam a políticas de educação. Ou seja a escola se enfraquece como uma estratégia para o desenvolvimento e passa a ser meio de difusão. As políticas sociais, como o Programa Bolsa Família, entram com maior peso na escola e somam-se a programas governamentais de correção idade/série e reforço escolar (Mais Educação, Projovem), e projetos que articulam o espaço escolar a outros espaços culturais e educacionais da comunidade, visando qualificar a realização da educação na sociedade (Escola Aberta e Bairro Escola). Estes programas se articulam com a escola via institucionalidade da gestão pública, com os quais gestores, professores e estudantes muitas vezes tem dificuldades de lidar e compreender. Há uma inserção de programas e projetos sociais na escola, mas não há o desenvolvimento de políticas de articulação comunitária para auxiliar a escola nesta tarefa.

O projeto Bairro-Escola, na cidade do Recife, apesar de ter ficado no plano das ideias traz reflexões pertinentes sobre a relação da com a comunidade adotando uma perspectiva educacional relacional e que a este princípio também convergimos. A ideia é transformar espaços públicos da comunidade ou bairro (praças, calçadas, igrejas, clubes, salões de festas e até mesmo residência de moradores/as) em salas de aula (MEC, 2010). O que problematizamos é a ideia de “sala de aula” e “prática

pedagógica”, pois se não houver uma reflexão teórico-metodológica minuciosa, e um esforço na constituição de redes de solidariedade e reconhecimento mútuo, o projeto poderá reproduzir a mesma lógica de uma educação bancária, mudando a identidade dos espaços não escolares (associações, bibliotecas comunitárias, clubes, salões...) e desvirtuando a imagem que a população tem daquilo que se deve fazer em uma escola. A ideia indica mobilização e uma perspectiva afirmativa, mas não deixa de se configurar como um deslocamento de responsabilidades do estado para a sociedade.

Por outra via, a experiência que nos interessa destacar como movimento de iniciativa da comunidade, consagrando-se como autenticamente mobilizadora e afirmativa, é a das bibliotecas comunitárias que agem em rede e desenvolvem ações e atividades em articulação com as escolas públicas, de incentivo à leitura, estimulando outras possibilidades de aprendizagem dos estudantes crianças, adolescentes e jovens. As bibliotecas comunitárias são espaços de leitura que, para além da consulta, estudos e empréstimo de livros, são espaços de convivência, acesso à informação e estímulo à leitura.

Diferente de uma origem governamental, são produto de um esforço de moradores da comunidade em criar um espaço para garantir o acesso à informação, e dar suporte às atividades de pesquisa escolar e estudos. Além disso, mesmo quando não tendo sido criadas por moradores, incluem estes nos processos decisórios. Atualmente, no debate teórico, discute-se novas perspectivas para bibliotecas e uma delas ressignifica sua existência, percebidas como centros culturais. Esta reflexão é expressa por Milanesi (2003), ao colocar em questão a função cultural e social das bibliotecas e a importância da democratização do acesso a estes equipamentos públicos na qualificação das ações do sujeito.

Ela [biblioteca] é uma espécie de ação permanente que propõe a revisão contínua do pensamento. Nesse sentido não há como separar os conceitos de bibliotecas públicas e de centros culturais; ao contrário, juntam-se. Não existe uma linha divisória entre a informação e a ação cultural que se estabeleça pela arquitetura do prédio e pelos seus móveis: há uma continuidade entre o conhecer/pensar/criar um novo conhecimento. (MILANESI, 2003, p. 213).

Moradores que se constituem como lideranças para o processo de transformação social junto à biblioteca, tomam para si a responsabilidade de criar possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento (CASTRILLÓN, 2010), além do exercício da leitura e da escrita.

Nossa compreensão é que as bibliotecas comunitárias são espaços vivos, criados com o sentimento de transformação social, e configuram-se como um polo de democratização do acesso ao livro e ao exercício da leitura, principalmente para crianças, adolescentes e jovens moradores/as das comunidades populares. Além disso, atuam como organizações para o controle social sobre a política pública de leitura.

Tem, portanto um papel fundamental na democratização da informação e do conhecimento, na formação para a leitura e na formação política, princípios para uma estratégia de promoção de uma educação de qualidade. Esta parceria entre escola e biblioteca comunitária aponta para as possibilidades de efetivação da gestão *em rede*, ou seja, um lugar de trânsito de sujeitos implicados na relação (no nosso caso, 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) para construção de uma ideia ou ação comum. É também uma instância de intersecção, em que as regras se estabelecem a partir da conduta ética e moral do relacionamento, orientado por princípios democráticos, entre a escola e a biblioteca comunitária.

Entre os programas e projetos que gravitam em torno da escola, há aqueles que são de cunho mais social, articulados a política de assistência social, como programas de transferência de renda, que “forçam” o estudante a frequentar a escola para manter sua bolsa, muitas vezes a única renda da família, como é o caso do Bolsa Família. Porém é mais uma estratégia para manter um número elevado de estudantes matriculados e responder à demanda mais ampla de apresentar respostas quantificáveis ao universo macropolítico. Não podemos deixar de citar outros programas com caráter mais pedagógico e cultural, como os de reforço escolar (Mais Educação), de abertura para ação de voluntários (Amigos da Escola) e

de articulação da escola com grupos culturais e comunitários (Mais Cultura nas Escolas), que incidem diretamente na educação dos estudantes.

Além de atuar nos programas e projetos governamentais, a escola estabelece parcerias com projetos e ações oriundas das comunidades onde estão endereçadas. Um destes projetos atua na qualificação da leitura dos estudantes nas escolas públicas e amplia o universo cultural, que é desenvolvido pelas bibliotecas comunitárias.

Salientamos que, ao lado da importância das políticas sociais na garantia de direitos de assistência social, é preciso ampliar as políticas educacionais para incorporação de programas e projetos oriundos da sociedade civil organizada que se articulam com a escola, ou seja, pode-se favorecer uma gestão colaborativa que estimule uma prática pedagógica de intercâmbio entre os diversos espaços educacionais e culturais das comunidades onde a escola está inserida. Ao analisar a gestão escolar, orientando para uma perspectiva de gestão democrática, Botler (2009) afirma:

O debate a respeito da gestão escolar e da organização coletiva vem tomando impulso e amplitude, ultrapassando os limites da organização formal e passando a enfocar aspectos relativos à cultura e à moral. (p. 124).

Pensar as novas culturas das redes sociais nos processos de gestão da escola, implica reforçar a *escola como uma organização comunicativa* (op.cit.), e remodelar o sistema de gestão baseado na burocracia estatal. A escola deverá expressar a sua cultura organizativa na medida em que intercambia com sujeitos e atores sociais em seu interior e exterior. A introdução da lógica democrática na gestão escolar, supostamente, possibilita e estimula a prática associativa a partir da gestão da própria escola.

Entre as abordagens de gestão, destacamos a de gestão social, que deriva de pesquisas recentes a partir da dinâmica própria das organizações da sociedade civil (FREITAS, 2011). O autor compreende dois níveis de percepção, sendo que o primeiro está relacionado ao caráter filosófico, trazendo a gestão como uma problemática da sociedade, questionando a finalidade da gestão. O segundo é que a

gestão não pode ser pensada de forma desarticulada das dimensões do processo organizacional, uma vez que a finalidade primeira das organizações da sociedade civil são os processos relacionais.

A esta noção de gestão, articulamos a ideia da escola como *organização comunicativa* e a possibilidade de, a partir da gestão escolar, se desenvolver uma comunidade de pertencimento e de aprendizagens, uma vez que a lógica da proximidade e da relação direta com os sujeitos da ação é uma particularidade e a principal fonte de legitimidade da gestão social (FREITAS, 2011). Portanto, podemos articular princípios da gestão social aos princípios democráticos da gestão escolar, uma vez que integram sentimentos de pertença ao invés de corresponder apenas a uma lógica normativa e prescritiva.

Por isso mesmo não é possível realizar uma transposição técnica dos instrumentos administrativos construídos a partir do referencial da empresa privada, bem como seria também demasiadamente simplista considerar a gestão social incorporando os paradigmas correspondentes à administração pública estatal (DOWBOR 1999, *apud* FREITAS, 2011, p. 72)

Esta abordagem de gestão aponta para um redirecionamento de toda a lógica dos sistemas de proteção social, se contrapõe à lógica classista da administração, e estabelece uma relação de proximidade com os sujeitos, já que pautada nos princípios da gestão social via escola, tendendo a uma mudança estrutural no sistema de relacionamento da escola com a comunidade.

Entretanto, a lógica que ainda persiste no âmbito macropolítico é a lógica gerencialista burocrática, pautada na tradição administrativa empresarial, de hierarquia verticalizada. Isso acontece em meio a uma mudança global do enfoque estatal sobre as políticas sociais pois, apesar dos aumentos de investimentos nestas políticas, e a abertura de participação social, o modo de gestão está fundamentado em uma lógica da redução das responsabilidades do estado, e em um direcionamento destas responsabilidades para a sociedade, ou seja, o estado descentraliza a gestão, mas mantém-se como regulador e centralizador das decisões. Além do mais, estimula uma competição interna na própria rede de ensino

público, gerando um ranqueamento e ampliando as desigualdades entre as escolas públicas.

Esta lógica assume um discurso de autonomia como a capacidade das instâncias e organizações públicas se desenvolverem com a mínima dependência das secretarias executivas, e neste contexto, me refiro a ideia de que escola busque isoladamente suas maneiras de “sobrevivência”.

Apesar do discurso gerencialista acima delineado, esta política abre espaço para a possibilidade de implantação de um sistema colaborativo de gestão para a constituição de redes sociais entre escolas, bibliotecas comunitárias, associação de moradores, grupos culturais, e até mesmo dentro da escola, entretanto o que problematizamos é se esta relação gera um equilíbrio e uma co-responsabilização do estado para efetividade, perenidade e qualidade das parcerias ou se a prioridade é apenas responder a diretrizes e indicadores nacionais e internacionais.

Destacamos que os indicadores educacionais de qualidade, como o IDEB, por exemplo, não se referem à qualidade do ensino na perspectiva do modo como a escola se articula com seu entorno. Não há indicadores para mensurar nem para informar o quanto as escolas se articulam e constituem redes sociais de modo a ampliar o universo cultural dos estudantes e suas aprendizagens. A competitividade gerencialista produz desigualdades escolares que, por sua vez, produzem e reproduzem as desigualdades sociais, num círculo vicioso.

Neste capítulo procuramos abordar a gestão escolar de maneira a focalizar sua articulação com as experiências comunitárias de educação e cultura, como é o caso das bibliotecas comunitárias, na perspectiva de se pensar em ações que possam vir a ser tomadas a partir da gestão escolar que, assim, poderá exercer uma gestão na perspectiva das redes sociais e comunidades de aprendizagens. Desta forma, poderá trazer os princípios da gestão social e a formação de comunidades de pertencimento para que possamos propor um aprofundamento da abordagem da gestão escolar que considere *a priori* o processo de relação e interação entre os sujeitos, ainda que sob a aparência de uma *anarquia organizada*.

Esta ideia faz sentido já que há um descompasso entre as normas prescritas e a realidade cultural e organizacional da escola. As políticas educacionais têm como referencial predominante, o plano macrossocial e econômico, orientado por

definições de instâncias supranacionais, que proclama um discurso democrático (Organização das Nações Unidas – ONU; Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE) que não sintoniza com a realidade e, muitas vezes, com interesses das populações residentes nas cidades, bairros e comunidades. E as tentativas de fortalecer o poder local, no exercício de políticas, ainda estão localizadas em meio a programas e projetos governamentais que fazem parte de programas de governo, não como política pública do Estado. Isso gera uma inconstância e instabilidade na sustentabilidade dos programas de governo, que ficam a revelia das próximas eleições.

Compreendemos que uma política educacional, e suas repercussões sob forma de gestão escolar, seja orientada a partir de uma análise relacional, entre o micro e o macrossocial e político, considerando parcerias nos municípios, entre escola, projetos ou instituições comunitárias, adotando medidas que possam qualificar esta relação e a construção e qualificação da própria política de educação. No plano teórico, percebe-se a defesa na mudança de perspectivas no relacionamento entre Sociedade e Estado. O contexto heterogêneo das escolas rompe com a lógica linear de pensar a política pública. E as interações e relações entre a escola e a comunidade, ampliam a heterogeneidade das escolas, do seu relacionamento com diversos sujeitos, o que demanda novos desafios para a gestão escolar, que, sendo instância mediadora da relação entre escola e comunidade, possa zelar pela construção de espaços de participação convenientes com a realidade da escola e da comunidade.

Nestes termos, a escola, a partir das políticas democratizantes tem a oportunidade de repensar sua forma de relação com organizações culturais e educativas da comunidade, e ser mais propositiva na constituição de parcerias que possam aperfeiçoar os recursos da própria escola e potencializar seu papel educativo na comunidade, envolvendo mais os estudantes, suas famílias, entre outros agentes sociais.

A interação, teoricamente, é uma via de mão dupla, cujas formas de relacionamentos soam complexas, variando conforme as culturas organizacionais de cada escola, comunidade, sujeitos, grupos, instituições. Por isso é preciso ter conhecimento sobre a realidade em que se atua.

No proximo capítulo, teceremos a caracterização dos sujeitos que vem, nestas duas realidades, *tecendo os nós* a partir dos *fiões* que evidenciam suas relações dentro da interação (intencional) entre escola e biblioteca comunitária, mostrando seus perfis, motivações escolhas profissionais, para atuar no campo da educação, especialmente em espaços educativos.

4. PERFIS, MOTIVAÇÕES E ESCOLHAS PROFISSIONAIS DOS SUJEITOS QUE PARTICIPAM DA DINÂMICA INTERATIVA E RELACIONAL

Este capítulo tem por objetivo nos situar a respeito do perfil dos sujeitos da pesquisa, suas motivações e escolhas profissionais. Buscaremos trazer aspectos objetivos e subjetivos da sua formação profissional, as influências que estes tiveram, e como suas escolhas e o exercício de suas profissões contribuem para a construção de suas identidades. Considerando que partimos de uma abordagem fenomenológica, os sentidos e significados que os sujeitos trazem de suas próprias vivências e experiências é fundamental para compreendermos suas próprias realidades, para depois relacioná-las com o debate teórico proposto, podendo haver aproximações e distanciamentos.

A ideia não é a busca por uma determinação nem uma consolidação de suas identidades, mas trazer reflexões teóricas a partir da identificação de seus perfis, suas motivações, experiências e escolhas profissionais. Algumas perguntas nos auxiliaram nesse processo: Quem são estes sujeitos? O que motiva suas práticas e escolhas profissionais? Quais são seus referenciais para o exercício de suas profissões? O que fazem na comunidade, na biblioteca e na escola? As respostas a estas questões nos auxiliarão a analisar as interações existentes entre as escolas e bibliotecas a partir dos sujeitos, como já afirmamos na introdução deste trabalho.

Os princípios e valores dos sujeitos são contruídos por uma relação entre subjetividades e objetividades (BERGER e LUCKMANN, 2008). Segundo estes autores, o mundo da vida cotidiana é “um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real para eles” (p.36). Neste sentido a construção social da realidade em que os sujeitos estão inseridos é fruto de suas próprias ações e valores compartilhados plenamente ou pouco compartilhados. Este princípio corrobora a análise que tecemos sobre o perfil dos sujeitos, pois pretendemos, a partir deste perfil, conhecer e compreender suas perspectivas de construção social, o que nos mobiliza em nosso campo de pesquisa.

4.1 Escolha profissional e motivações

Os sujeitos participantes da pesquisa foram oito, sendo dois professores do ensino fundamental, dois gestores escolares, dois estudantes e dois coordenadores de bibliotecas comunitárias. Estes sujeitos estão diretamente envolvidos na relação entre a escola e a biblioteca comunitária. Para cada sujeito utilizamos códigos de identificação para efeito da apresentação dos dados, de forma a preservar as identidades e garantir o anonimato. Desta forma, os Professores serão “P1” e “P2”; os Gestores “G1” e “G2”; os Coordenadores das bibliotecas comunitárias “C1” e “C2”; e os Estudantes, “E1” e “E2”. Denominaremos também as bibliotecas comunitárias como BC1 (Biblioteca Comunitária 1) e BC2 (Biblioteca Comunitária 2), para facilitar no momento em que caracterizarmos estes espaços. Lembramos que iremos considerar aspectos da entrevista piloto que fizemos com um coordenador de uma terceira biblioteca, que iremos denominar de “CP” (coordenador piloto).

O percurso vivido por esses sujeitos é bastante diversificado, abrangendo experiências diferentes no campo da educação nos mostrando diferentes formas de atuação neste campo. Neste sentido, circulam, uns com menor e outros com maior intensidade, entre a educação dita “formal” e a “não formal”. Os professores e os gestores escolares partem de experiências da educação formal, dentro dos estabelecimentos de ensino, nas quais a ação educativa é orientada a partir de referenciais curriculares pré-definidos, ou seja, há uma matriz curricular nacional que orienta a sua ação global. Os coordenadores das bibliotecas comunitárias mobilizam experiências que estão à margem da educação formal e escolar, onde não há uma orientação curricular determinada. Os estudantes transitam entre esses dois universos educacionais, vivenciando experiências dentro e fora da escola.

Dentre os aspectos destacados pelos professores para a escolha profissional, a família exerce grande influência na sua formação, além de ser um dos determinantes, como afirma P2:

E assim, quando eu escolhi pedagogia, foi por conta da minha mãe que é pedagoga e é da rede (Recife). Eu já estava envolvida com isso, via ela trabalhando em casa, eu sempre gostei; meu pai também era professor, apesar de ser contador, mas ele dava aula em faculdades particulares. Então eu tava

meio que envolvida, né? Nesse caminho da educação, sempre via meus pais lendo tudo, então eu sempre gostei da área.

Identificamos ser bastante comum, em ambas as professoras entrevistadas, a relação de continuidade profissional das famílias e, neste caso, mantém-se como uma tradição familiar os filhos seguirem a profissão de seus pais. Mas P1 afirma a vontade de romper com esta continuidade profissional, mas a dificuldade financeira e poucas oportunidades de investimento em outro campo profissional foram determinantes para sua escolha de manter-se no ciclo de profissão da família.

Comecei, assim, desde pequena, sempre ensinei alguém e nunca tive vontade de ser professora. Mas por força, assim, financeira mesma, meu pai era professor também, ele fez magistério, então ele tinha uma escolinha, então... vai que vai, pra garantir o emprego eu fiz magistério. (P1)

Antes de se tornarem professoras, já conviviam com experiências educacionais, dando aulas de reforço escolar para crianças e adolescentes. Acreditamos que esta convivência foi importante na formação das entrevistadas por ser a primeira experiência de trabalho e “remuneração”, mesmo não sendo consenso o desejo de seguir a carreira docente. Resgatar um breve histórico da escolha para carreira docente é fundamental para identificarmos o empenho e o sentido atribuído ao lugar que hoje estas professoras ocupam para a formação cultural de crianças e adolescentes.

As gestoras, não demonstraram uma origem familiar na escolha de suas ocupações e profissões, afirmam ter experiência como professoras da educação básica e ainda explicitam que a oportunidade em ocupar o cargo da gestão se deu por indicação. Sabe-se que na época ainda não existiam eleições para gestores escolares, portanto era comum que gestores indicavam muitas vezes seus assistentes e coordenadores pedagógicos para assumirem a gestão da escola. Assim, ambas as gestoras entrevistadas têm em comum este percurso, tal como afirma G2:

Eu era professora de uma escola, depois passei a ser assistente de direção e aí a diretora de lá saiu pra assumir uma escola maior e aí me indicou, porque naquela época não tinha

eleição, era indicação e, na época eu não conhecia ninguém, secretário de educação, nada... Ele chamou ela e pediu para que fosse (indicada) uma pessoa da escola pra dar continuidade ao trabalho dela.

Um aspecto interessante na trajetória de ambas é a manutenção de características de gestões anteriores para dar continuidade ao que já estava sendo feito na escola, o que nos parece, por um lado, um aspecto positivo porque confere continuidade a elementos que podem ser positivos, mas, por outro, também é importante estar atento para que não haja reprodução de determinados modos de agir conservadores ou práticas antidemocráticas, numa perspectiva reprodutivista e não crítica.

As trajetórias profissionais dos professores e dos gestores evidenciam motivações diferenciadas na ocupação dos cargos, indo de pretensões salariais à busca de novos desafios no campo da educação, como é o caso da gestora G2, que assumiu o desafio de melhorar a situação de aprendizagem dos estudantes através do estímulo à leitura:

Eu sempre gostei do novo, sempre queria ver mudanças. E via que tinha muita coisa que eu poderia fazer pra mudar aquilo ali, aquele quadro de aprendizagem, pedagógico, essa paixão que eu tive pela leitura, essa questão que o menino tinha que ler, esse hábito da leitura. Isso me motivou pra chegar à gestão, pra querer mudar, porque todas as escolas que eu entrava, elas não tinham bibliotecas. (G2)

São intenções diversas que orientam a prática dos profissionais de educação, e apesar de a gestão educacional ser pautada por uma ótica gerencialista (BALL, 2005), os sujeitos buscam novas possibilidades de fortalecer as relações da escola com a comunidade e as aprendizagens dos estudantes, podendo exercer um profissionalismo engajado.

Neste sentido, os professores também se afeiçoam a suas funções e isso os permite identificar e valorizar os resultados positivos das suas práticas de ensino, mesmo que inicialmente não tenha sido uma escolha. A P1 retrata bem esta questão ao afirmar que:

É o que eu gosto de fazer, me sinto muito bem, sempre vejo resultado no meu trabalho quando vejo meus alunos lendo, aí eu vejo que realmente eu tô fazendo uma coisa que é muito boa pra mim, que eu tô vendo resultado. (P1)

Este sujeito, em especial, inicialmente não gostaria de se tornar professora, porém assume sentir-se bem na profissão, o que reforça a ideia de que os conceitos e ideais não são estáticos, podendo haver mudanças durante as experiências que os sujeitos vão vivendo. Estas mudanças estão de acordo com a dinâmica dos sujeitos no cotidiano escolar e na vida.

Suas atividades na gestão e na docência, acontecem restritamente no espaço escolar. Porém, P2 mostra que houve casos em que outros professores da escola deram aula fora da sala e da escola, sendo a própria comunidade a “sala de aula”: *já ouvi dizer que teve um professor aqui que deu aula na maré com os meninos. Aí eu acho legal*. Mesmo admirando a ideia de uma aula fora do espaço escolar, P2 afirma que não se esforça para isso. Portanto, podemos inferir que há um discurso diferente da prática, que muitas vezes está na força de vontade do docente em favorecer novas possibilidades de aprendizagem.

Um dos fatores que dificulta a adoção de uma prática docente que envolva os referenciais da comunidade como conteúdos de ensino, como no exemplo acima, é o não conhecimento sobre a comunidade, derivado do fato de P2 não residir nela e não se mobilizar para expandir seus conhecimentos sobre a mesma. Há referenciais dentro da própria escola, porém mobilizam pouco a experiência dos estudantes. Consideramos a aproximação com a comunidade fator importante na composição do perfil dos professores das escolas municipais. Esta aproximação pode favorecer a incorporação de referenciais históricos, culturais, sociais das comunidades em que as escolas estão localizadas, no próprio currículo escolar ou em projetos político pedagógicos.

A ideia de escola apresentada pelos professores e gestores fundamenta-se na forma como organizam seus pensamentos em torno de suas próprias ações prestadas neste espaço educativo. Notamos nas falas destes sujeitos um ideal de escola como um lugar para mudança de vida, para transformação social, a exemplo de P2: *A escola representa um espaço de mudança de vida. De proporcionar um*

aprendizado pra que ele [o aluno], a partir daquilo ali, modificar a realidade que ele tem.

Este é o sentido que mobiliza a ação dos professores e gestores escolares, uma vez que sua atuação está ligada a ideia de escola e das responsabilidades que esta deve cumprir socialmente. A ideia que nos passa é de que a escola tem a responsabilidade de favorecer todas as ferramentas necessárias para que os sujeitos possam mudar de vida ou modificar suas realidades.

Do ponto de vista teórico, há autores que compartilham deste sentido, a exemplo de FREIRE (1996) e SOUZA (2006), considerando a escola como um espaço de transformação, libertação e de desenvolvimento dos processos da vida. Este ideal aponta para uma proximidade entre escola e comunidade, exige que na prática pedagógica os referenciais comunitários estejam atuando no discurso educativo. Em nossa observação, percebemos que a prática pedagógica está encerrada nos muros da escola. Deste modo, a prática educativa fica encerrada nos referenciais alheios à própria comunidade, que fica excluída dos conteúdos de aprendizagens.

Outro segmento entrevistado e que está diretamente implicado nas dinâmicas de ensino e de gestão da escola, são os estudantes. Ambos os estudantes entrevistados, estudam na escola há mais de dois anos, estão no ensino fundamental I e moram na mesma comunidade em que a escola está situada. Questionados sobre o que gostam de fazer quando estão na escola, prontamente respondem que gostam de brincar, e que gostam quando a professora também passa tarefa e atividades de pintura. *Às vezes a professora passa tarefa de livro, faz alguma coisa de tinta, passa filme...Brinco na escola também.* (E2).

Ambos participam de grupos culturais e atividades extraescolares na biblioteca comunitária, como rodas de leitura, contação de histórias e também nos finais de semana, dentro da escola, jogos de dama, oficinas de pandeiro, judô, dentro do Projeto Escola Aberta:

Participava do pandeiro, capoeira, judô...eu participei também de dama. Um bocado de negócio que tem aqui (na escola), no domingo, no sábado (E1).

Participo das atividades da biblioteca porque, as vezes a gente vai pra algum canto, alguma reportagem sobre o livro, eu participo (E2).

Os extratos de fala acima indicam que, além de não ter apenas a escola como lugar das experiências educativas, estes estudantes circulam por outros espaços da comunidade, em que vivenciam diferentes atividades pedagógicas e culturais, recebendo e produzindo estímulos, e coexistindo em diferentes realidades do cotidiano da comunidade. A biblioteca aparece como uma dessas opções fora da escola. Demonstram ser estudantes que circulam na comunidade participando de diferentes atividades pedagógicas e de lazer. Identificamos e caracterizamos os estudantes como sujeitos circulantes na comunidade, recebendo e produzindo estímulos em diversos ambientes e participando de diversas experiências, coexistindo em diferentes realidades do cotidiano da comunidade. Sobre esta questão, Berger e Luckmann (2008) colaboram com nossa reflexão afirmando que “um de seus importantes problemas (problemas dos sujeitos) é interpretar a coexistência desta realidade (da sua) com os enclaves de realidade em que se aventuram” (p.44).

A exemplo de referenciais culturais e educativos que integram a realidade dos estudantes nas suas comunidades, destacamos espaços como a biblioteca comunitária, que realiza periodicamente oficinas de leitura, entre outras atividades de incentivo à leitura literária; grupos culturais e de estudos; e associação de moradores que não só desenvolve ações educativas e culturais como também cede espaço para outros grupos desenvolverem suas atividades. São espaços culturais e educativos que mobilizam nos sujeitos outras habilidades e formas de participação e vivências no cotidiano.

Podemos perceber por meio das falas das professoras, das gestoras e dos próprios estudantes, a exclusão destes últimos como parte do processo de gestão democrática, de fazer oitivas, de estimular a participação das crianças, sobre o que esperam e desejam da escola. Desta forma, os estudantes assumem um lugar passivo no cotidiano escolar, como sujeitos que ficam à margem das determinações oriundas dos sistemas de ensino e da gestão da escola, chamados a participar apenas quando há uma conveniência por parte da gestão escolar.

Não é nossa intenção aprofundar o debate em torno de metodologias de estímulo à participação, o que não observamos em ambas as escolas, mas no contexto da democratização e participação política, pudemos constatar, que as escolas visitadas, não desenvolvem mecanismos, nem linguagens para estimular a participação política dos estudantes. Acreditamos que isso deveria ser tomado como uma prioridade, assim como as habilidades de leitura e escrita, como já afirmamos anteriormente.

Já os coordenadores das bibliotecas comunitárias partiram de experiências diferentes dos professores e dos gestores escolares, e tiveram na própria comunidade o campo de formação e motivação política e profissional. Um dos aspectos importantes que caracterizam estes sujeitos e os conduzem para uma ação de engajamento em prol da qualidade de vida da comunidade, é a consciência política e a compreensão de que podem agir para melhorar sua própria condição de vida e da comunidade em geral. Tem em sua própria história a busca por uma melhor qualidade de vida.

Identificamos, nestes sujeitos, uma maior militância em torno da mobilização social. Um exemplo deste engajamento foi a mobilização em torno da construção de uma biblioteca comunitária e a criação de estratégias para sua sustentabilidade. A este respeito C2 esclarece:

(...) depois começou também a ficar muito fechada a biblioteca, porque não tinha recurso, não tinha nada. Aí a gente pensou em ter uma pessoa só, de ter os voluntários, mas de ter uma pessoa pelo menos um horário. Aí uma das amigas da gente, foi escolhida pra ficar mais tempo na biblioteca. Aí a gente conseguiu 10 moradores da comunidade, cada um dava 10 reais, eu dava 10 reais, porque eu também era comerciante, fazia comércio, aí a gente fazia, cada um dava 10 reais e no final do mês dava 100 reais pra, pelo menos um horário a biblioteca ficar aberta.

A mobilização para arrecadar recursos e remunerar alguém para manter aberta a biblioteca comunitária é um referencial de atividade militante. Junto ao trabalho de militância política e social, os coordenadores buscam qualificar sua ação se profissionalizando no próprio campo de atuação e, motivados pelo coletivo e por

canais de apoio e fomento a experiência comunitária, criam estratégias e aproveitam oportunidades de receber uma “remuneração” ou ajuda de custo pelo trabalho que exercem. Neste sentido, C1 se sentiu mais estimulado com a possibilidade de ter uma fonte de renda a partir de sua militância dizendo que: *o que me estimulou também foi a possibilidade de receber uma remuneração (por trabalhar na biblioteca comunitária). Estava desempregado.*

Outros sujeitos influenciaram para que os coordenadores se assumissem enquanto tal, como o caso de C2, que se sentiu motivado por fazer parte de um grupo de jovens.

Foi mais o grupo de jovens que nós se *relacionava* já, né? Como Nice tinha chamado, era muito mais eles, porque eu não tinha muito perfil com a leitura. Inicialmente eu nem gostava de ler, pra falar a verdade...o que me motivou foi mais a turma mesmo.

Assim, C2 deixa claro que a motivação veio pela afinidade que tem com o grupo de jovens do qual participava e, inicialmente, não teve motivos financeiros, nem influência familiar. Além disso, também não foi o gosto pela leitura que o fez engajar-se na criação da biblioteca, mas acreditava que através desta poderia provocar uma mudança positiva na comunidade.

Para CP, o desejo pela leitura estava ligado à intenção pela busca da coordenação da biblioteca juntamente à participação de um grupo de pessoas que conquistaram melhores condições de vida, e que contavam suas conquistas, o que a motivou bastante:

Primeiro foi porque eu queria ser leitora, eu sempre quis ser leitora, pelo fato de eu conviver...Eu convivi num grupo, participava de um grupo de condições financeiras boas, e ouvia eles falando tanto, nas conquistas. Eu disse: quero ser coordenadora da biblioteca

Percebe-se que não há uma diretriz ou um conjunto de orientações sistematizadas para determinar o perfil do profissional coordenador de biblioteca

comunitária. As orientações ou normas de condutas são criadas e implementadas a partir de múltiplos referenciais que surgem no próprio cotidiano da gestão da biblioteca. Ou seja, não há orientações formais ou normas preestabelecidas, já que a biblioteca comunitária é um espaço que nasce de anseios da própria comunidade. É um espaço regido por múltiplas referências, que se fazem em seu próprio cotidiano.

As experiências das três bibliotecas comunitárias estudadas nos mostram diferentes motivações, e o que as aproxima é uma consciência política de desejo transformador de suas realidades, em que a sua própria sustentabilidade está ligada a diferentes estratégias que buscam para manter a biblioteca em funcionamento. Aproximar e fortalecer a comunidade através da democratização da informação e a leitura literária é um trabalho fundamental de sua existência.

Dentre os aspectos que se destacam em termos de caracterização do perfil dos coordenadores de bibliotecas, encontram-se a legitimidade dada pelo grupo do qual fazem parte e o papel de liderança que estes sujeitos exerciam ao se relacionar com a comunidade e com os demais componentes que integram a equipe da biblioteca. O destaque nas habilidades de escrita para sistematização de experiências e organização de registros, também foi determinante para que os sujeitos se sentissem motivados e confiantes para assumirem a coordenação da biblioteca. Como é o caso do C1, que explicita

Eu tinha desenvolvido habilidades de caráter mais sistemático, de organização, de produção de documentos, e tudo mais...E a outra parte que contribuiu para motivação é que dentro da equipe (foi uma indicação da equipe), não tinha outra pessoa que se disponibilizasse a assumir a coordenação. Então, a junção destes dois fatores (desenvolvimento de habilidades e não tinha outra pessoa na equipe pra assumir) me motivou a assumir a coordenação.

Estas habilidades, em parte, foram adquiridas por um processo de escolarização, que mantem-se como um parâmetro para os coordenadores, mesmo fazendo críticas ao processo de ensino aprendizagem das escolas. Entretanto, incorporaram outros referenciais para aquisição de informação e conhecimento que

a escola, de modo geral, não incorpora na sua pedagogia, que são os oriundos da comunidade, de organizações e instituições da sociedade civil.

Outro aspecto comum que compõe o perfil dos coordenadores, é a proximidade com grupos e associações comunitárias, sendo importante para legitimar a biblioteca e suas ações como importantes para o desenvolvimento comunitário e aprimorar suas percepções e práticas de gestão.

Destacamos que há distinção entre os perfis dos três segmentos, em função da origem dos sujeitos, do seu nível de engajamento e relação com a comunidade. Por uma parte, os gestores e professores estão mais ligados e preocupados com o exercício profissional no interior da escola em cumprir as demandas formais determinadas pelas Secretarias de Educação. Isso repercute no modo como estes sujeitos se relacionam com a comunidade, provocando um distanciamento, o que pode limitar a construção de vínculos de afetividade e engajamento comunitário. Prioriza-se mais as determinações formais do que a dinâmica sociocultural vivida dentro e fora da escola. Por outro lado, os coordenadores de bibliotecas demonstraram ter maiores vínculos de afetividade e engajamento comunitários, por priorizar sua relação com a comunidade, com a participação no cenário político da leitura, entre outras demandas da própria comunidade.

Outro destaque interessante, no perfil das docentes são as opiniões sobre a satisfação de ser professor. Houve algumas divergências, relacionadas à falta de uma valorização do magistério e das más condições de trabalho oferecidas. Como podemos perceber também, a carência de oportunidades induziu umas das professoras a seguir a docência.

Os gestores não demonstraram divergências quanto à satisfação de estarem ocupando a direção da escola. O que ocorreu foi que há diferenças no sentido que atribuem a seus papéis. Uma mais conservadora, não expressando possibilidades nem interesses de mudanças e a outra, motivada em assumir a gestão por desejar criar uma biblioteca na escola.

O perfil dos coordenadores das bibliotecas denota um viés mais politicamente engajado, uma maior compreensão e liberdade de que podem agir articulados a outras organizações e por isso buscam parcerias de modo a aumentar as possibilidades de sustentabilidade da biblioteca.

Diferente dos gestores escolares e professores, os coordenadores não seguem uma orientação curricular nem um “código de conduta” ou manual que não sejam determinados dentro da própria biblioteca. Mobilizam mais experiências que não estão formalizadas mantendo também uma organização. Destacamos que dentre os segmentos de entrevistados, o de coordenadores chama a atenção devido à legitimidade dada por seu grupo de referência, o papel de liderança que exercem neste grupo, bem como o vínculo com o lugar e seus habitantes.

Estes aspectos nos levam a perceber as origens de sua atuação, o que certamente contribuiu com a mobilização social, princípio da atividade das bibliotecas. O perfil dos sujeitos, portanto, diferencia substancialmente as formas de atuação dos diferentes segmentos analisados, a partir de suas escolhas e motivações, dado importante para a construção de seus valores e princípios na vida, e que ajudam a firmar seus conceitos em torno da gestão, de escola, biblioteca comunitária, da formação para cidadania. Estes aspectos orientam suas ações, o que gera mobilização individual e coletiva.

5. OS FIOS QUE CONDUZEM OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS SUJEITOS SOBRE EDUCAÇÃO, ESCOLA, BIBLIOTECA COMUNITÁRIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Dentre as questões que orientam a prática dos sujeitos, em qualquer área do conhecimento, estão as concepções e valores que estes carregam para si, que são reflexos das trajetórias e experiências vividas pelos sujeitos, no campo da prática, da teoria, e no relacionamento entre ambas, o que Paulo Freire (1996) denomina de *práxis*.

É importante esclarecer que as concepções e representações que os sujeitos participantes da pesquisa nos fornecem sobre educação, gestão democrática, escola, biblioteca comunitária, tem a finalidade de nos auxiliar a formar um panorama conceitual que embasa suas práticas e ampliarmos a discussão e relação teórica em torno dessas temáticas, mas, principalmente para apreendermos o sentido que estes sujeitos atribuem à realidade e as perspectivas de interação entre escola e bibliotecas comunitárias.

Dentre estas concepções, a noção de educação está implicitamente representada nas imagens que os sujeitos têm da escola e no modo de estes conduzirem sua ação no espaço. Para os professores, como já anunciamos no capítulo III, a escola está imersa num contexto de muitas carências e é um espaço de sensibilização para o respeito às diferenças, um espaço para mudança de vida, de aprendizado para que o sujeito possa transformar sua realidade. Portanto, a ideia de educação está ligada ao universo escolar, contrariando o conceito mais amplo de educação, que não se restringe aos processos de ensino aprendizagem, dentro das unidades escolares, como apresentamos no primeiro capítulo.

Para os gestores a imagem que a escola representa é explicitada a partir da caracterização de sua função e não de um conceito definido. Representam a escola como um espaço educativo que deve estar em sintonia com as mudanças no mercado de trabalho, um espaço que tem que acompanhar as mudanças tecnológicas. *É um espaço educativo que tem que acompanhar as tendências de mercado, se apropriar de novas tecnologias, estar conectada com as mudanças da realidade, não pode parar. (G2).*

Esta visão instrumental da escola e da educação pode ser problematizada uma vez que leva a escola apenas a adaptar-se a exigências externas, se adequar às demandas do mercado. Em nosso entender, isso não só pode dificultar a valorização de aspectos culturais vividos no interior da própria escola, contrariando a ideia de que a escola tem uma cultura própria, uma organização própria e não determinada (COSTA, 1998; BOTLER, 2004), mas também limitar que a escola crie suas próprias tecnologias.

Os coordenadores das bibliotecas comunitárias representam a escola por suas ausências, revelando uma imagem negativa e um espaço que requer muitos cuidados. Como ilustra C1:

Já começa com a estrutura física que não é adequada ao trabalho dos profissionais. E os espaços são uma catástrofe, a estrutura física é inadequada, as crianças que precisam de um espaço para um lazer e para atividades livres não tem estes espaços na escola. Os próprios professores que trabalham sentem uma necessidade de um espaço acolhedor, aglutinador, que sensibilize a prática. A outra questão também é que a escola não tem uma biblioteca, tem um espaço lá que eles armazenam livros, emprestam livros, mas não fazem nenhum trabalho com relação ao incentivo à leitura, nem organização do acervo. Então, assim, a escola é um espaço físico que precisa de muitos cuidados.

Seguindo esta mesma tendência, os estudantes também expressaram preocupações sobre a escola e não definiram um conceito de escola, porém a caracterizaram por suas fragilidades, principalmente infraestruturais. *As paredes, tá tudo rachado aqui...o encanamento, tudo pingando...(E1).*

A escola tem diferentes representações, indo de um espaço de humanização e transformação da vida, conectada com as mudanças da realidade a um espaço formativo, instrumental, que responda a uma demanda externa para o mercado de trabalho, como salientamos sua relação com uma exigência externa a sua dinâmica. Podemos perceber que convivem diversas visões sobre o papel da escola, ora se sobressaindo uma determinada perspectiva, a de estar conectada com as mudanças, aproximando-se da ideia de *escola rede* (ENGUITA, 2005), ora uma perspectiva mais mecanicista-instrumental (AZEVEDO, 2002). Mesmo enfrentando

uma série de contradições, a escola ainda se mantém como espaço fundamental de socialização e formação para a vida para os entrevistados.

Ao observarmos a dinâmica nas duas escolas visitadas, percebemos uma aproximação com a imagem da anarquia organizada, discutida no capítulo II, em que não há uma homogeneidade na dinâmica escolar e as relações não são formadas pela mesma intensidade de vínculos.

Com base nesta abordagem analítica, percebemos a partir das concepções dos sujeitos entrevistados que, apesar de haver uma estrutura formal de gestão, não há uma linearidade nas relações, nem mesmo uma forma definida de controle e de gestão. O que há são instrumentos de controle definidos, mas que são reflexos de exigências externas à escola e à biblioteca e que não são seguidos à risca.

Com relação à concepção de gestão, os gestores apresentam nos seus discursos uma maior proximidade com a gestão democrática representativa (MATOS, 2008), porém não distinguem com clareza a diferença entre a gestão democrática e tradicional, conforme o que se segue:

O antigo (modelo tradicional de administração) é mais assim, o antigo tinha mais aquilo assim: eu sou o diretor, então é isso e aquilo!, dando aquela ordem. Já na (gestão) democrática não, a gente tem que parar pra saber e escutar. (G1)

O extrato da fala enfatiza a noção de comando, de determinação, de não contestação, expressando dificuldade de expressão, o que podemos identificar como elementos que caracteriza ambas as formas de gestão, porém aprofunda pouco o conceito. Curiosamente, os professores apontam com maior clareza características próprias de uma gestão democrática, revelando que é uma gestão mais flexível, que possibilita maior diálogo, que conversa mais, onde os diversos interesses podem ser postos em discussão. *O diretor, ele deixa a equipe mais solta, mais à vontade, pra sugerir, pra conversar. (P2).*

A ideia de democracia presente na fala dos gestores e professores se aproxima mais da perspectiva da democracia representativa, em que levam suas opiniões e sugestões ao gestor e este, *representando-os*, poderá adotar as medidas

reivindicadas. Porém é importante sempre problematizarmos a concepção de democracia presente nos instrumentos legais para, à luz da prática, percebermos as proximidades e os limites.

A ausência de participação dos estudantes no processo de gestão e o nível de participação dos pais e responsáveis expressam no campo empírico uma limitação ao exercício democrático, pois são apenas convidados para participarem quando há eventos comemorativos, ou em reuniões para coibir “maus” comportamentos dos estudantes. A participação é um dos maiores desafios para a gestão democrática porque, além de buscar formas para ampliar a participação dos sujeitos, ao mesmo tempo traz uma ideia de participação ativa, em que os sujeitos atuem de forma consciente.

Na biblioteca, apesar de a gestão se preocupar em criar mecanismos de participação, não há uma efetiva participação da comunidade nos processos decisórios, a participação ainda acontece de uma maneira passiva. E sobre esta temática, que está intimamente ligada à democracia, Araújo (*apud* SANTOS, 2011) nos esclarece que:

O ato de participar pode ser expresso em diversos níveis e graus, desde a simples informação, avançando para opinião, voto, proposta de solução de problemas, acompanhamento e execução de ações, e que deve gerar um sentimento de corresponsabilidade sobre as ações (p.40).

A gestão é tomada pelos coordenadores de bibliotecas como uma prática que agrega processo técnico à participação de outros sujeitos que atuam na biblioteca e fora desta para, coletivamente, criarem estratégias de escuta e aproximação com a comunidade. A ideia de que a gestão não é a busca por uma liderança solitária é uma das premissas:

Não é só ser o líder, ele não pode liderar sozinho, o coordenador ele tem que juntar, ele tem que reunir, é buscar informação de quem está dentro do processo do conjunto de pessoas, mas de tanto trazer informações, como também de receber, numa troca de experiência. (CP)

As dimensões técnicas e de participação fazem parte de um princípio e uma consciência política, na gestão das bibliotecas, como afirma C1: *Pra mim o gestor hoje deve ter uma consciência política e um preparo pedagógico, trato pedagógico para a questão da sensibilização à leitura.*

Há uma tendência na gestão da biblioteca, em valorar os sujeitos, e que se aproxima da gestão democrática, considerando a troca de experiências fruto de um processo coletivo de liderança. Segundo os coordenadores, as habilidades técnicas específicas estão associadas com uma formação política e pedagógica. Esta tendência nos levou a refletir sobre a gestão escolar, que está mais orientada a uma perspectiva gerencial administrativa em que se dilui o pedagógico nesta esfera. A nosso ver, isso é reflexo da proposta de gestão determinada pelos sistemas educacionais centrais, e que gera repercussão na formação política dos gestores e na sua relação com a comunidade.

A comunicação com a comunidade é um dos elementos que está incluso no processo de gestão de ambas as organizações, tanto da escola, quanto da biblioteca. A diferença está no sentido que ambas atribuem à relação com a comunidade. Para os gestores, a relação com a comunidade, seu papel frente a comunidade:

O gestor escolar frente à comunidade é mostrar o trabalho da escola pra comunidade. Enviar convites para que a comunidade possa vir pra escola olhar o que os estudantes estão fazendo na escola (G1).

É possível perceber uma limitação nesta perspectiva, uma comunicação que toma como referência a escola e não a comunidade ou o seu relacionamento com esta. A comunidade fica como coadjuvante no processo educativo, e se limita a receber a divulgação das ações da escola. A comunicação é um aspecto caro a ambas as organizações, e a biblioteca comunitária muitas vezes não alcança um público externo, além daqueles que já participam de projetos, programas, associações, o que C1, chamou de “a comunidade institucionalizada”.

O que acontece nas escolas e bibliotecas é uma forma híbrida de gestão, segundo a qual na prática, o papel do gestor e coordenador também orienta a concepção de gestão da escola e da biblioteca, ora enfatizando valores tradicionais

relacionados a uma administração clássica, focada nos instrumentos de controle, ora uma gestão focada nos processos e valorizando a relação e o reconhecimento entre os sujeitos que atuam no espaço, aproximado da perspectiva da gestão social (FREITAS, 2011).

No entanto torna-se evidente uma tendência na gestão da biblioteca que permite maior extravasamento de conflitos, nos espaços para discussão, enquanto que na escola, há quase um esforço de evitá-los. Reforçamos com isso que há diferentes princípios que regem a escola e a biblioteca comunitária que geram diferentes práticas gestoras, quais sejam, o da gestão baseada seja na coesão, seja no conflito, pautados na gestão democrática ora formal e representativa, ora participativa direta. Assim, a gestão da escola, na prática, tende a priorizar mais um autocentramento, envolvendo nas decisões gestores e professores, enquanto a gestão da biblioteca comunitária tende a ser mais coletiva, envolve coordenadores, mediadores de leitura, parceiros e apoiadores, além de usuários frequentadores da biblioteca.

Não queremos generalizar a ideia de que a realidade escolar seja antidemocrática e busca evitar divergências de opiniões e geração de conflitos, porém no contexto das sociedades em rede, implica uma gestão educacional e escolar que se inicie a partir dos relacionamentos intra (comunidade escolar), inter (escola e sistemas escolares) e extra escolar (escola e comunidade). Pois identificamos na fala de um dos gestores, G2, uma sensibilização para esta questão. Comenta que o papel do gestor *é circular na comunidade, procurar o que tem de bom na comunidade e trazer pra dentro da escola*.

Esta opinião caracteriza uma gestão mais alinhada com propósitos da participação e interação com a comunidade, que busca iniciar o relacionamento da escola com a comunidade a partir de um processo de identificação. A fala da gestora também incita a uma reflexão importante quando se refere ao “que tem de bom na comunidade”, revelando uma prerrogativa de valoração, subjetiva, apoiada em seus parâmetros de qualidade.

No caso das bibliotecas comunitárias, o relacionamento com a comunidade, no sentido de incorporá-la como co-responsável, é um dos seus princípios de gestão. Porém este exercício democrático, de participação coletiva, é um desafio,

mesmo para instituições comunitárias, que tem em sua origem a participação popular. Com relação a isso, C1 afirma haver um *excesso de coletividade* e que isso dificulta o trabalho da biblioteca:

No começo foi tudo coletivo, eu diria até que excessivamente coletivo. Isso facilitou a indisciplina e eu vejo que talvez hoje, pra quem tá gerenciando o trabalho da equipe, isso se torna o maior desafio, que é justamente disciplinar a equipe. A equipe cumprir determinados objetivos, como por exemplo, quem faz mediação de leitura, sistematizar o que faz.

O “excesso de coletividade” é um termo que revela mais as dificuldades de incorporar e gerir a participação coletiva do que suas potencialidades para o processo democrático. A indisciplina é vista como uma falta de direcionamento, pois como não há uma formalidade determinada e o princípio é permitir que os sujeitos dialoguem, exponham suas opiniões para o embate coletivo de ideias, o disciplinamento irá depender da habilidade do gestor em conduzir e orientar o coletivo a partir das próprias determinações do coletivo. Vale ressaltar que a disciplina está relacionada ao cumprimento de objetivos, organizar e sistematizar o que se faz.

Esta característica não foi percebida nas escolas, onde não há “excesso de coletividade”, mas uma carência desta, apesar do discurso dos gestores. Quando há uma demanda por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes em buscar maiores informações sobre o cotidiano da escola, os gestores compreendem como um excesso, como podemos observar durante as entrevistas, em que familiares que buscam sempre procurar saber o que está acontecendo na escola, acabam sendo considerados muito invasivos. Esta é uma problemática bastante complexa nas escolas, inclusive porque os gestores, ao mesmo tempo em que criticam a falta de apoio e a presença das famílias, também criticam sua excessiva presença. Enguita (2005, p.20) esclarece esta contradição e aponta perspectivas para qualificar esta relação:

La contradicción deja de serlo si en vez de considerar a los padres *in tutto*, de una píeza, los consideramos por partes, em

sus diversas funciones y, sobre todo, actitudes. Los padres apoyan poco (no hacen lo que el professor quiere) y, a la vez, se entrometen (hacen lo que no quiere): todo depende de como vengan. Lógicamente, tanto el exceso como la carência de los padres se desvanecen com el passo de uma etapa a outra, com la edad de los alunos y com el reforzamiento del diferencial de status entre professor y progenitor.

Deste modo, o autor contribui para a compreensão da importância da participação da comunidade escolar e extra escolar nos processos decisórios. Um exemplo que podemos observar durante a realização das entrevistas na escola, é de uma mãe de estudante que chega na escola (EM2) com frequência, para saber como o filho está se desenvolvendo. Segundo a gestora (G2), esta mãe quer se “intrrometer demais”, e para a “ocupar”, manda levar alguns estudantes para a biblioteca. Esta forma de relacionamento, ilustra uma relação mais utilitária e de conveniência com a comunidade, além do mais, estas formas de relação são reflexos de uma cultura de gestão autocentrada.

A relação entre os sujeitos é orientada a partir de suas concepções, por isso consideramos importante identificar que concepção de biblioteca comunitária os sujeitos trazem. Os diversos sujeitos atribuem uma natureza educativa às bibliotecas, como no caso em que o professor assume que o projeto realizado pela biblioteca em parceria com a escola, melhorou seu trabalho de incentivo à leitura com os estudantes: *O projeto que tivemos ano passado (Ouvir, Ler e Contar Histórias) foi muito bom...só melhorou o meu trabalho de leitura na escola (P1).*

Esta concepção é reforçada pelos coordenadores de bibliotecas, que atribuem sentido ao espaço da biblioteca como *educativo, de humanização* (C1). Há concordância em afirmar que a biblioteca e escola são espaços educativos, com intenções, princípios e responsabilidades diferentes, e que podem atuar em parceria. Neste sentido, a ideia de biblioteca avança para um espaço educativo, de transformação social (CASTRILLÓN, 2012; MILANESI, 2003), como vimos no capítulo II.

Estas concepções orientam a ação dos sujeitos em seus respectivos papéis no campo da educação. Os coordenadores das bibliotecas comunitárias mobilizam suas experiências a partir da própria comunidade e dos espaços educativos como faculdades e universidades, aprendem a partir do seu engajamento político e pedagógico, e pela necessidade de buscar soluções para o enfrentamento das

carências sociais e econômicas de suas comunidades. Os gestores e professores, no âmbito mais formal, atuam de forma mais restrita, focados no interior das escolas, proclamando uma ação mais orientada a partir dos currículos escolares. Os estudantes, por um lado, são formados pela influência do modelo de ensino curricular e formalmente orientado e, por outro, pela ação comunitária extracurricular. Como consequência, circulam em ambos os espaços, e tem um papel importante na construção e manutenção da escola e da biblioteca comunitária.

Ao se relacionarem, estes sujeitos trazem consigo suas concepções e experiências, o que gera muitos conflitos, porém também gera resultados educacionais interessantes. É a partir do sentido que os sujeitos atribuem a este relacionamento, que vamos observar e analisar, no próximo capítulo, as repercussões que esta relação gera para a escola e para a biblioteca, no contexto das políticas democratizantes, das sociedades em rede, como vimos no capítulo I, que induzem a escola a buscar parcerias.

6. ESCOLA E BIBLIOTECA COMUNITÁRIA: COMO OS SUJEITOS PERCEBEM A TESSITURA DOS RELACIONAMENTOS

Neste capítulo identificamos como se dá a relação das escolas (EM1 e EM2) com as bibliotecas comunitárias (B1 e B2), os vínculos e concepções desta relação. Também iremos abordar esta interação na perspectiva da *escola rede*, que no plano teórico concebe a necessidade de a escola se abrir ao seu entorno, o que induz a pensarmos a gestão em rede, mais articulada e interativa, e que se utiliza de recursos e novas formas de cooperação e participação em variados projetos, e não apenas nos espaços formais e institucionalmente definidos, como conselhos, reuniões de pais e mestres e projeto político pedagógico (ENGUINHA, 2005).

Ao problematizarmos a relação entre a escola e a biblioteca comunitária emergiram alguns elementos a partir das opiniões dos sujeitos entrevistados, que nos orientaram para uma reflexão crítica sobre o modo como esta interação acontece. A participação, a receptividade, resistências, oportunidades e desafios, apareceram como elementos importantes e que estão no seio do processo de interação entre a escola, a partir da gestão escolar, e comunidade, a biblioteca comunitária.

Encontramos opiniões diferentes, que produziram realidades, resultados e impactos também diferentes, quanto ao sentido e efetivação da relação (escola e biblioteca) na prática pedagógica da escola, da biblioteca, na aprendizagem dos estudantes, entre os professores, gestores escolares e coordenadores das bibliotecas comunitárias. Pudemos identificar não só os sentidos que atribuem, mas também a forma como estes sentidos orientam a abordagem desses sujeitos na dinâmica interativa já estabelecida entre a escola e a biblioteca. Desta forma, tanto eles recebem demandas nesta relação, como passam a gerar novas demandas em ambos os sentidos.

No caso da relação entre B1 com a EM1, ocorreu através de um projeto criado pela biblioteca (Projeto de Incentivo à Leitura Literária e Formação de Professores Mediadores de Leitura, através de edital público de fomento a cultura de Pernambuco - FUNCULTURA), que tomou a iniciativa e conversou com um dos professores (P1), que se tornou o mediador inicial do diálogo entre a biblioteca e a

gestão da escola. Podemos afirmar que o professor foi o agente mediador do relacionamento entre a escola e a biblioteca.

Já na relação entre B2 com a EM2, a parceria ocorre de forma mais perene, e como resultado, a gestão escolar incorporou a biblioteca em um programa governamental – Mais Educação -, que disponibiliza recursos para a escola e esta repassa para a biblioteca desenvolver atividades de incentivo à leitura no contraturno, com objetivo de elevar a escolaridade dos estudantes. A biblioteca ficava responsável pelos estudantes no horário em que não estavam em sala de aula e realizava atividades que pudessem apoiá-los nas suas fragilidades de aprendizagem, utilizando a literatura como principal ferramenta. Esta parceria, entre B2 e EM2, ocorre de forma perene, e como resultado, a gestão escolar incorporou a biblioteca comunitária no cotidiano da escola, passando a receber recursos diretamente da escola.

Assim, aproximação entre a biblioteca e a escola se deu, nos dois casos, de formas diferentes. Esta diferença, está diretamente ligada às concepções iniciais sobre educação, gestão escolar, escola, e às motivações que mobilizaram os sujeitos a buscar formas para superar os desafios impostos pelas dificuldades e carências sociais, culturais e econômicas no interior das comunidades socioeconomicamente desfavorecidas. Esta aproximação está imbuída de valores, princípios e interesses, que orientam a ação dos sujeitos na busca por parcerias para alcançar os objetivos que intencionam.

Os sujeitos entrevistados expressaram experiências diversas ao mencionar as tentativas de relacionamento entre escola e biblioteca, umas mais exitosas, outras menos. Afirmaram, que mesmo encontrando dificuldades e muitos desafios, o sentido desta relação se torna fundamental na luta por uma comunidade com menores indicadores de exclusão social e melhor qualidade de vida, além de fortalecer organizações comunitárias que lutam pela garantia de direitos. Identificamos que a articulação entre escola e biblioteca refletiu diretamente na valorização e gosto pela leitura dos estudantes, que aumentou sua aproximação com os livros e passaram a gostar mais de ler, como comenta P1:

Na minha sala há algum tempo que isso acontece, alguns anos já. 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 gente, pra os professores, como foi muito bom para os alunos. Minha turma este ano está quase toda lendo. Com esse link ajuda mais.

Entretanto, para P2 este relacionamento não gera os efeitos desejados em relação à aprendizagem e conhecimento e faz uma crítica sobre a efetividade da parceria, sendo mais um “passatempo” para ocupar as crianças e fazer com que evitem ficar expostas na rua.

Eles ajudam, mas não tanto quanto eu gostaria. Como eles têm este espaço pra ir, e as mães fazem questão que os meninos participem, até pra não estar *neste meio*. Eu acho que nesse ponto é válido, mas em relação aos conhecimentos, não.

Apesar de dizer que não gera efeitos satisfatórios, P2 não nega que a parceria entre biblioteca comunitária e a escola possa ajudar o estudante, inclusive assinala que poderia influenciar positivamente nos resultados do IDEB da escola: *Com certeza, ajudaria bastante....* E ainda sugere uma relação maior com os mediadores de leitura da biblioteca, que os chama de monitores: *E a gente (professores) já sugeriu várias vezes de ter mais uma relação com os monitores.* (Esclarecemos que a referência da expressão monitor é relativa ao mediador de leitura da biblioteca comunitária). *Que as vezes eles vêm aqui, mas só pra me entregar uma ficha da faculdade pra preencher o questionário, sempre sou eu que preencho* (P2). Nesta afirmativa, a professora também chama a atenção para o modo de relacionamento, burocrático, entre os mediadores de leitura e os professores da escola. Não é apenas ter proximidade com os professores, mas também estabelecer uma relação de reciprocidade e compromisso com o fazer pedagógico.

Constatamos também que esta parceria trouxe benefícios para a escola e para os professores. Apesar da dificuldade de manter uma parceria mais duradoura com a biblioteca, no caso da B1 com a EM1, a partir da interação houve uma mudança na cultura leitora da escola, em que os estudantes se tornaram mais ativos e frequentar a biblioteca da escola, e os professores começaram a valorizar mais a

leitura e realizar contações de histórias e rodas de leitura em sala de aula. Nesse sentido, comenta P1:

Essa parceria do ano passado foi muito boa. Esse ano a gente tá sem parceria. A biblioteca fica um pouco longe, fica difícil a gente vir pra pegar livro, mas eles pegam no cantinho de leitura da escola pra ler. Muitos alunos gostam da leitura, da contação de história. Um dos momentos mais importantes pra minha turma é a contação de história. É o momento mágico pra eles. É o que eu mais me preocupo ultimamente, é a contação de história, porque eles estão esperando que eu passe algo pra eles, novo, e todo dia tem que ter uma história nova. Melhorou, porque ninguém fazia isso. Como houve uma capacitação dos professores também, dentro do projeto, então melhorou um bocado. Melhorou muito mesmo.

A leitura e a escrita são temáticas imperativas nas ações da biblioteca e da escola, podemos dizer que é um ponto de convergência para estabelecer parcerias. Outro aspecto é que os mesmos sujeitos que estão presentes na escola estão na biblioteca. Entretanto, a biblioteca é que tem demonstrado maior interesse e iniciativa em buscar a escola para interagir com as ações da biblioteca e vice versa. Essa iniciativa tanto está ligada a própria perspectiva de ação da biblioteca, em se articular com outros espaços educativos da comunidade, quanto a uma estratégia de garantia de público para participar das ações da biblioteca. As escolas visitadas ainda não desenvolveram mecanismos próprios ou projetos para articular-se com a comunidade de modo a incorporá-la no projeto político pedagógico, ou seja, este não inclui na sua pauta o relacionamento entre gestão escolar e biblioteca comunitária.

Há programas e projetos governamentais que oportunizam a escola se articular com a comunidade (grupos, instituições, associação de moradores), a exemplo do Mais Cultura nas Escolas e o Mais Educação, mas são iniciativas pontuais e que não garantem, uma continuidade e permanência nas ações, e limitam a participação da comunidade a execução de tarefas e projetos.

Outros espaços de articulação e proposição dentro da escola, são os encontros do conselho escolar, reunião com as famílias, e que quando acontecem,

são pontuais, na prática existem com um certo controle e manipulação da participação dos sujeitos, como afirma CP: *as reuniões de pais e professores, era uma coisa que acontecia frequentemente e passou a não mais existir. Tem, mas já vem uma coisa pronta lá de dentro...e os pais tem que aceitar.* A coordenadora se refere ao fato de que algumas decisões já vêm definidas, sem passar pela discussão com os pais.

Esta fragilidade no exercício democrático é um dos efeitos do caráter normativo e impositivo de regras democráticas, sem necessariamente as escolas desenvolverem uma cultura democrática. Acabam reproduzindo uma normatividade para cumprir metas formalistas sob uma aparência de democracia e participação.

Compreendemos também que para o exercício democrático e efetivação da presença da comunidade na escola, é importante a clareza sobre o sentido de *comunidade*, que pode orientar a relação entre escola e a comunidade. Percebemos que há uma distorção da ideia de comunidade, como se esta estivesse restrita à presença dos pais e responsáveis pelos estudantes.

Ao questionarmos se a comunidade participa do cotidiano da escola, os gestores se remetem à participação dos familiares: *Ela (a participação) é boa. Quando eu assumi enquanto gestora, quando a gente fazia uma reunião aqui de pais a gente via três, quatro, cinco pais...hoje eu faço uma reunião de pais, fica gente de fora, aqui fica cheio de pais (G2).* Esta noção gera um limite na ação de articulação com a comunidade, propriamente, no sentido mais amplo: ao não conhecer e identificar potenciais espaços educativos na comunidade, entre outros potenciais educadores e espaços educativos, a escola agrega a ideia de participação como restrita e relativa aos pais e responsáveis pelos estudantes.

Vale ressaltar que o trabalho da gestora em egregar e aumentar o número de participantes, é fundamental para dar início a um processo de conscientização da importância da comunidade no cotidiano da escola, e agir como co-responsável do processo educativo dos estudantes.

Os coordenadores das bibliotecas comunitárias, por outro lado, assumem uma ideia de comunidade para além dos moradores/as ou familiares, e trazem uma valorização de grupos e instituições do bairro, o que consideram como “a comunidade institucionalizada”, afirma C1:

A nossa relação com a comunidade se dá de forma mais intensa com a “comunidade institucionalizada”. Parte da comunidade que está dentro de instituições do bairro, das escolas...mas também por outro lado, temos os moradores, mais fortemente com estudantes das escolas públicas, que são os frequentadores, nossos leitores, moradores.

Esta noção se aproxima de um conceito de comunidade como um conjunto de sujeitos, instituições, associações, que estão limitados geograficamente, para além da família no interior das casas, como aborda Enguita (2005):

La comunidad puede entenderse en dos sentidos: como la comunidad que nunca existió, la comunión de intereses entre los agentes y el público de la escuela, entre lo que más prosaicamente suelen llamarse los *sectores implicados*, o como la comunidad de los otros, es decir, las redes sociales del público y el entorno más o menos institucionalizados con los cuales y sobre los cuales trabaja, y para los cuales se supone que trabaja, todo centro de enseñanza (p.18)

O autor amplia a noção de comunidade quando propõe duas perspectivas: uma que existe no plano das ideias, como uma comunhão de interesses e, a outra, mais próxima da realidade encontrada, envolvendo setores implicados, como se existissem comunidades diferentes convivendo em redes sociais públicas. Ambas as noções contribuem para uma reflexão em torno da relação entre escola e comunidade.

Neste sentido, questionamos que demandas a comunidade trazia para a escola e G1 comenta que apenas a biblioteca comunitária (BC1) é que buscou uma articulação com a escola, na tentativa de firmar uma parceria, com objetivo de desenvolver projetos de incentivo à leitura, inicialmente para os estudantes, depois para os professores: *A única coisa que a gente tem é com os meninos da biblioteca, que trouxe aquela sugestão da leitura* (sugestão de realizar um projeto de incentivo à leitura e formação de professores mediadores de leitura), *que os meninos*

participaram do projeto. Esta articulação denota um princípio de ação em rede, que consiste na agregação de dois polos (ou “nós”) com objetivos convergentes.

No caso da EM2, a G2 afirma que houve uma via de mão dupla e que a escola tanto provocou a demanda quanto foi demandada da biblioteca a realizar uma parceria. Esta parceria foi potencializada pelo Programa Mais Educação que, a formalizou, disponibilizando recursos financeiros para pagamento de bolsas para os mediadores de leitura, aquisição de materiais, alimentação, para os estudantes que participam das atividades realizadas no espaço da biblioteca.

Eu acho que foi vice e versa. Por que a gente já tinha a relação com eles. E o Mais Educação deixou a relação mais forte. Porque eles já contavam histórias, dentro da escola para os meninos, foi uma relação antes do Mais Educação. Eles nos ajudam bastante, porque a gente manda aqueles meninos com mais dificuldades pra lá e a gente vê que tem resultado. Porque também a gente dá um apoio, mando material, vou lá levar a merenda, ver o que está acontecendo. Isso funciona. (G2).

As próprias gestoras (em ambas as relações) confirmam que a parceria com a biblioteca influenciou o resultado do IDEB, e que no caso da EM1, a gestora (G1) ainda credita a ultrapassagem da meta projetada do IDEB à relação com a biblioteca comunitária:

A relação com a biblioteca (comunitária) tem influenciado para ultrapassar a meta prevista da escola, no IDEB. Outro resultado é que motiva as crianças a irem para a biblioteca (da escola e a biblioteca comunitária)”. (G1).

O IDEB da gente, a gente atribui uma porcentagem a isso aí, a esse trabalho com o Mais Educação, com a biblioteca (comunitária). A gente faz uma seleção dos meninos que precisam mais. E estes meninos começam a frequentar e vemos que tem melhorado, criam hábitos de leitura. (G2, grifo nosso)

Desse modo, a biblioteca comunitária se concretiza como uma representação da comunidade na escola que ao desenvolver ações e atividades em parceria, não só contribui para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos sujeitos implicados nesta relação (coordenador da biblioteca, gestor, professores, estudantes e outros

funcionários), mas também amplia a experiência da biblioteca comunitária sobre os processos de sistematização e organização da sua prática pedagógica.

Assim, podemos dizer que, além da família e da escola, outros agentes e organizações participam e mediam a formação dos estudantes, tornando-se referenciais para a construção de valores, princípios, e aprendizagens, e que participam da vida dos estudantes de modo a estimular o pertencimento comunitário, a leitura e a escrita como fortalecimento para o exercício da cidadania. Os sujeitos – crianças e adolescentes educandos - estão imersos em uma ação multi-referente, em que a escola, a família e a comunidade (a exemplo das bibliotecas comunitárias) agem sobre sua formação social e cultural. Uma mostra disso é o comentário que CP nos traz sobre o trânsito dos estudantes nas diversas experiências pedagógicas da comunidade:

Porque os mesmos alunos que vão pra escola são os mesmos alunos que aparecem dentro dos projetos sociais; eles tem a mesma coisa. O que vem pra biblioteca, tá dentro da escola. O que vai pra o projeto “Quero Quero”, ele tá dentro da biblioteca e dentro da escola. Então, as mesmas pessoas giram em torno da escola e dos projetos. (CP)

Portanto, afirmar que uma instituição isoladamente atua sobre o sujeito e o determina, é desconsiderar uma realidade complexa em que os próprios indivíduos (entre si) estão imersos numa rede social multi-refente educativa, política e cultural, frequentando diversos espaços de socialização. A própria construção social da realidade destes sujeitos está marcada por um processo de identificação a partir das suas diferenças, que emergem no momento em que os sujeitos interagem (BERGER e LUCKMANN, 2008). A escola, em geral, ainda conserva uma forma tradicional de atuação, mantendo o “enclausuramento” nos processos de gestão, o que leva os estudantes a terem dificuldades de vivenciar e manter seus referenciais culturais de origem, e acabam se enquadrando (ou não) em outros, que não os seus.

Esta forma tradicional é reflexo de uma concepção de educação e de gestão escolar focada nos instrumentos de controle, nos procedimentos burocratizados e nos conteúdos de ensino, não nos sujeitos, um modo de operar sustentado por uma

perspectiva economicista-instrumental de gestão educacional. Desse modo, a escola se torna um espaço pouco atrativo, significando um espaço próximo geograficamente, mas distante culturalmente, como esclarece C1:

Hoje em dia, a escola está em descompasso com a realidade vivenciada pelos jovens. A vida é muito mais interessante que a escola. A escola fica à parte da vida. É....ainda não trabalham com novas tecnologias criadas na comunidade. Trabalham com uma concepção de educação ainda muito afastada da realidade do jovem. Isso tudo tende a afastar da educação. Eles podem até lá, em sala de aula, mas eles não são minimamente interessados pelos conteúdos que propõem, porque não tem muito atrativo, sentido pra vida deles...

Esta fala reconhece uma concepção de educação para além da escola, na medida em que denota a ausência da efetiva articulação, se aproximando das ideias de Gohn (2011), quando trata de uma educação mais ampla, fora dos limites escolares, mais democrática e participativa, em que as referências culturais e pedagógicas se constroem sob aspectos da vida comunitária e que podem interagir com o cotidiano escolar, ampliando as oportunidades de aprendizagem dos estudantes e fortalecendo suas identidades.

Esta realidade desafia a gestão escolar a pensar novas abordagens e estratégias de gestão. Uma concepção de educação mais ampla, fora dos limites da escola, exige uma abordagem de gestão escolar, que permita uma maior aproximação entre os sujeitos, como uma instância articuladora e mediadora do diálogo com as diversas representações da comunidade. Esta relação de proximidade converge, como mostramos no capítulo II, com a abordagem da *gestão social* (FREITAS, 2001). Desse modo, induz o gestor a ser um sujeito que busca uma compreensão da comunidade/realidade em que a escola está inserida, para a partir daí promover uma integração e criar condições e mecanismos para a comunicação entre a escola e a comunidade, além de promover o equilíbrio entre as exigências formais externas à escola, e a própria dinâmica do cotidiano escolar. Sobre esta questão, um dos coordenadores da biblioteca contribui para repensar o papel do gestor escolar: *A gestora, ela procura saber o que é de melhor pra comunidade. Se essa integração não acontece, como esta escola pode aceitar o que*

vem de bom da comunidade? (CP). Percebe-se nesta fala, um juízo de valor da coordenadora, assim como já observado acima na expressão da gestora, ou seja, não há reconhecimento ou valorização do que seria *bom* para o outro. Nestes termos, podemos considerar que os conflitos sociais são reduzidos a padrões morais.

Esta perspectiva nos conduz ainda a articular princípios da gestão social com a gestão em rede, em que a questão central está em inserir a escola nos referenciais e nas redes sociais e culturais da comunidade, na confluência das diversas identidades. A partir daí emergem as estratégias de gestão escolar. Nesta direção, o papel da política educacional, seria de orientação e regulamentação de formas de cooperação entre comunidade e escola, distanciando-se de uma relação contratual com a comunidade, em que esta é “contratada” para executar programas e projetos governamentais dentro da escola. A relação da escola com a atual dinâmica das sociedades em rede, traz para a educação, novas demandas que requerem mais recursos do que a escola tem, do que pode ter e do que pode pedir, como afirma Enguita (2005, p. 22)

Formar a los alumnos para vivir en esta sociedad, y no digamos en la que viene, requiere muchos más recursos de los que tiene, los que puede tener y los que puede pedir la escuela. No estoy apuntándome a la eterna e indiscriminada queja sobre la *falta de recursos*, sino a la necesaria cooperación del centro con los padres, ciudadanos, grupos, instituciones, asociaciones y empresas del entorno, que en si y por si mismo es una fuente inexplorada de recursos lógicos, humanos, materiales y económicos.

Sobre o que o autor fala dos recursos disponíveis, a realização de práticas interativas e associativas e formas de cooperação, além de demandarem novos modos de gestão e concepção de educação, são em si mesmas, estratégias de otimização de recursos existentes, uma vez que se amplia dentro da rede, o envolvimento de sujeitos, a capacidade de estes agirem, os materiais utilizados para a ação, e uma economia criativa capaz de superar as fragilidades da escola e dos sujeitos.

Mas esta é uma visão que está distante do que encontramos na comunidade a respeito das escolas visitadas, para quem estas escolas ainda reproduzem uma imagem de espaços pré-definidos e pouco flexíveis, e que demonstra uma

preocupação em não reproduzir práticas escolarizantes de transformar a biblioteca em uma sala de aula, como afirma C2: *A escola passa a ideia de espaço pré-definido, e não queremos deixar que a biblioteca vire uma sala de reforço.*

No entanto, a realidade nos mostrou que em algumas ocasiões, o relacionamento da biblioteca com a escola, provocou algumas mudanças na lógica de participação da comunidade na escola. A interação com as bibliotecas a partir de programas e projetos, apontou para a criação de espaços políticos argumentativos, em que as atividades propostas pela biblioteca e pela escola são discutidas a partir dos interesses dos sujeitos envolvidos (gestores, coordenadores de bibliotecas, professores, familiares dos estudantes), fazendo surgir uma instância participativa e deliberativa que rompe com os espaços formais de participação.

Para a realização destes projetos, as bibliotecas e as escolas dialogam na construção de metodologias, carga horária, disponibilização dos professores e estudantes para estarem presentes nas atividades, bem como recursos financeiros e materiais. Neste sentido, podemos associar numa perspectiva microssocial, a criação de uma “microesfera pública”, fazendo uma alusão à concepção de esfera pública como uma esfera de natureza política argumentativa que “comporta a interação entre grupos organizados da sociedade, originários das mais diversas entidades, organizações, associações e movimentos sociais” (GOHN, 2007, p.36).

Não é nossa intenção aprofundar o debate sobre esfera pública, mas dizer que esta ideia nos apoia a problematizar os espaços públicos formais de participação, criados a partir de uma demanda da própria população, e que apesar disto não se efetiva enquanto espaços ativos e propositivos, mas mantidos sob forma de controle e formalização da política educacional.

Assim, a relação da BC1 com a EM1, significou a construção de um outro espaço de participação e mediação, uma vez que toda discussão sobre a execução do projeto que envolviam estas duas organizações era feita entre os coordenadores e mediadores de leitura das bibliotecas comunitárias e gestores, professores e responsáveis pelos estudantes. Como afirma C1:

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 biblioteca no horário de aula, como liberar os professores para fazer as formações mensais. Não estava planejado no projeto, mas sentimos a necessidade de ter encontro com os pais. Inclusive sendo conversado com a escola também.

Esta fala exemplifica a ideia de “microesfera pública”, de um espaço político-argumentativo, em que a cumplicidade gera um sentimento de identificação, mesmo sob diversos interesses, o que extrapola os espaços constituídos formalmente, como os conselhos, reuniões do projeto político pedagógico. Não queremos com isso questionar a legitimidade dos espaços formais de participação, mas problematizá-la a fim de que possa provocar uma reflexão no sentido de sua ressignificação e reconstituição, pois estes são fundamentais para o processo de efetivação da democracia.

Outra reconfiguração de modelo pré-estabelecido foi a forma de como a relação entre EM2 e a B2 moldou a execução do Programa Mais Educação na escola, inserindo a biblioteca como um sujeito atuante no processo de gestão do recurso e planejamento das atividades. Esta relação rompe com uma versão que a escola “contrata” a comunidade, ou de grupos, sujeitos que só recebem o recurso para executar uma atividade na escola. O Programa Mais Educação parte da estratégia de induzir a ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da educação integral, e compreende que para isso deverá haver uma dinâmica que visa instituir uma relação de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagens (MEC/SEB, 2011).

Compreendendo esta dinâmica, os gestores consideram ser fundamental o estabelecimento de parcerias com a comunidade, com programas e projetos governamentais e não governamentais, como forma de exercer uma gestão democrática e desenvolver estratégias para aprendizagem que pressupõem a conexão à vida e aos interesses e possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. Porém muitas vezes, assumir a coordenação destes programas e projetos governamentais, sobrecarrega a ação gestora com demandas administrativas que impedem o acompanhamento das atividades pedagógicas. Para os gestores, a questão não é negar a parceria, mas preocupam-se com a concentração de muitas ações no espaço escolar, muitas vezes limitados em sua própria estrutura, e que estas ações alteram o calendário escolar. Um exemplo de como uma parceria pode

pesar na gestão escolar e extrapolar a sua responsabilidade, é o programa Saúde na Escola. A gestora G2, afirma que este programa:

Sobrecarrega o gestor, 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.

A crítica não é sobre o programa, mas sobre o modo como este opera suas ações e como se utiliza do espaço escolar. Inclusive a própria gestora indica que a escola pode ajudar de uma maneira diferente, articulando os pais e as mães, realizando campanhas para irem ao posto de saúde e receberem o atendimento pelo programa. A busca pela escola para o desenvolvimento de projetos e programas governamentais que não estão vinculados a educação, como vimos, podem “atrapalhar” a dinâmica escolar e deslocar sua atenção do que realmente importa.

Vale ressaltar que as crescentes demandas impostas para a escola pode provocar uma dificuldade em receber e dar continuidade a ações, projetos e atividades da comunidade, e assim, causar um distanciamento, como afirma CP:

Só que assim, existe a questão de marcar pra fazer uma ação, mas depois quando a gente retorna pra fazer uma outra ação, não pode fazer porque está acontecendo evento na escola. Claro que a gente respeita e procuramos saber o que acontece na escola...só que muitas vezes ela não quer se comprometer por ser mais uma demanda pra eles.

Portanto, muitas vezes a falta de comprometimento do gestor não está relacionada a uma desconsideração da parceria escola e comunidade, mas a um excesso de demanda provocado pelo próprio sistema educacional. Este é um dos desafios para manutenção de parcerias entre escola e comunidade.

Os coordenadores entrevistados, assim como os gestores escolares, atribuem um sentido positivo na ideia de co-responsabilização, onde a articulação com as escolas se materialize sob forma de projetos e ações educativas. Deste modo, suas concepções se aproximam com o que é proposto na LDB (1996), e com ideias do programa Mais Educação (SEB/MEC, 2011) com seus pressupostos teóricos e filosóficos, porém problematizando a busca por indicadores de qualidade instituídos, e uma parceria e cooperação formalista apenas para alimentar um discurso democrático.

Estas reflexões a partir da realidade dos gestores escolares e coordenadores das bibliotecas comunitárias contribuem para reforçar a importância de uma política educacional que fomente a parceria entre escola e comunidade, apontando para uma aproximação do que já mencionamos sobre *comunidade de aprendizagens* (TORRES, 2001), estando atento para aspectos como a profissionalização e qualificação dos vínculos que constituem esta relação. Neste sentido é que chamamos a atenção para os programas governamentais que estimulam a participação da comunidade na escola, porém não discutem a qualidade desta participação e dos vínculos que se constituem.

Esta aproximação provoca também mudanças na forma de governança, redimensionando relações de poder, concentrado na gestão escolar, mas que sendo provocada pelas bibliotecas comunitárias repensa e age sob formas mais democráticas de participação e inserção da comunidade, como podemos observar na questão da “microesfera pública”, no modo de como a relação entre B1 e EM1 e B2 e EM2 intervém em uma estrutura formal, nos mostrando que a escola pode se configurar também como um espaço de interseção e participação dos diversos sujeitos sociais (movimentos sociais, ONG’s, associações, governo), para a promoção da educação.

Estas aproximações e interações (escola pública e comunidade) são expressas pelos coordenadores das bibliotecas comunitárias como importante no exercício da integração e que deve ter início, no envolvimento e participação dos pais ou responsáveis pelos estudantes, como “CP” afirma:

O primeiro passo é envolver os pais dentro da escola. Participar do projeto político pedagógico. Os pais, eles tem por

direito, que tem que se envolver, o que é que vai acontecer naquele ano e o recurso que vem pra escola.

A participação dos pais ou responsáveis pelos estudantes é um ponto de partida importante para o acompanhamento do desempenho dos estudantes, entre outros aspectos sócio-cognitivos, e da própria condição da escola em realizar o que se propõe. Entretanto, nossas observações nos levaram a perceber que as famílias têm sua atuação limitada na escola porque esta enxerga apenas os canais formais de participação abertos pela escola. Aquelas não percebem as reais possibilidades de intervenção, nem reconhecem seu direito de intervir de formas alternativas/propositivas.

Ao invés de ampliar as possibilidades de qualificar a ação educativa via parcerias, a escola se fecha, prejudicando a realização da própria atividade educativa, o que nos parece um contrasenso. Neste sentido, CP afirma: *“Eu procuro envolver a biblioteca nestes espaços (escola), até pra poder também, tanto eles me ajudarem com meu trabalho aqui na biblioteca, como também poder contribuir de alguma forma lá no espaço (escola) ”.*

A relação que se estabelece entre escola e biblioteca pode ou não incluir um processo de interação intencional, ou seja, ter sido provocada por um ou diversos sujeitos motivados para tal fim. Esta relação, portanto, não é sempre de interação, já que a interação exige intencionalidade/objetividade/motivação, peculiar em cada relação, tal como preconizam os autores que tratam das concepções de rede, sociedade em rede, escola rede e outras, o que nos parece não acontecer na escola citada.

Em relação à receptividade, os coordenadores apresentam diferentes aspectos que representam dificuldades e desafios. O C1 afirma que as escolas recebem as atividades das bibliotecas como um momento mais desconectado de formação, que irá exigir menos esforço do professor, da gestão e coordenação pedagógica, pois os mediadores de leitura ocuparão os estudantes. Isso gera uma desvalorização e falta de interesse da proposta de interação entre a biblioteca e a escola, e se torna um encontro “descompromissado” pedagogicamente.

A gente tem muitos problemas com relação a isso, ainda. Por que às vezes lá (na escola), muitas escolas, o corpo diretivo, pedagógico, recebem as atividades da biblioteca como uma espécie de desocupação do seu papel de educador, ou seja, recebem mais como: “os meninos não vão estar aqui na escola “aperriando” a direção, os funcionários, os professores ou outros profissionais da escola”.

Outra questão em relação a receptividade, foi a do C2 que diz que há uma resistência por parte da escola em acolher a participação da biblioteca quando esta busca participar da gestão escolar: “Há também umas críticas ao controle social na escola, como é que usa o espaço, como usa a biblioteca, tudo isso...a gente faz essas críticas”. Além das atividades pedagógicas as bibliotecas buscam realizar o controle social, aproximando-se da função do conselho escolar. Comenta C2: “*A gente trás as crianças da escola pra atividade, mas não pode deixar de fazer o controle social*”. Percebe-se uma relação entre ação pedagógica e administrativa, ambas como constituintes da relação entre a escola e a biblioteca.

Esta interação entre biblioteca e escola é imbuída de relações de poder e interesses que ora divergem ora convergem. A escola é um espaço de conflito entre as determinações das normas legais e seu *modus operandi*, ou seja, cada escola tem um modo próprio de funcionamento, que ora segue as normas ora as subverte, enquanto que a biblioteca comunitária é um espaço mais espontâneo, de maiores incertezas e flexibilidade de gestão. Esta diferenciação repercute sobre o processo de integração, articulação e receptividade da escola para com a biblioteca.

O caráter formalista da gestão escolar gera dificuldades e resistências na aproximação com as bibliotecas comunitárias que buscam desenvolver atividades em parceria. A escola, mesmo tendo oportunidade de articular-se com outros sujeitos para superar suas dificuldades e desenvolver atividades pedagógicas de incentivo à leitura, mantém-se com seus limites e não se articula com o que propõe a biblioteca. A afirmação de C2 caracteriza o movimento da escola em resistir a parceria com a biblioteca.

Queríamos que os meninos viessem pra cá, pra biblioteca, porque a escola também não tem espaço suficiente pra o Mais Educação, mas a escola não quis, foi se apertando, de um

jeito, de outro, as vezes fazia (*ações de leitura*) no corredor porque era isso que acontecia, porque a gente chegava lá e via.

Esta resistência por parte da escola, muitas vezes está relacionada a uma falta de conhecimento da escola sobre a comunidade ou por um cuidado na exposição de crianças e adolescentes. Sobre esta questão, P1 elucida que: *pode acontecer de o sujeito que a escola articula ou que procura a escola, pode não ter uma pedagogia pra trabalhar com a criança. Pessoas que não tem experiência e não sabem trabalhar com educação.*

A professora demonstra uma preocupação quanto ao referencial pedagógico dos sujeitos que se articulam com a escola. Porém não expressa que pedagogia é essa que a escola tem. É importante que a escola se aproxime de experiências, instituições, associações, que estejam pautadas nos princípios de defesa dos direitos e deveres da criança e do adolescente, como previstos no próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, de modo a proteger a integridade dos estudantes. Ter maior conhecimento sobre a realidade local ajuda a escola a tomar decisões com vistas a interação e relação com grupos comunitários e culturais, e com profissionais da própria comunidade.

Para ilustrar esta preocupação, a P1 comenta sobre a preocupação da gestora em receber a proposta da biblioteca comunitária, ainda que intermediada pela própria professora, que no momento inicial, fez a mediação da relação entre escola e biblioteca.

No começo ela ficou mais assustada, depois não. Depois ela...é porque tudo de novo que chegar lá na escola assusta um pouco ela. Ela fica com muito medo, fica pensando, será que pode, será que não pode? Esse envolvimento com gente de fora é um pouco difícil na escola, mas depois que ela conheceu, aí ela passou a ajudar bastante. (P1)

A fala denota que a gestora se preocupa, tem responsabilidade e consciência de que, para desenvolver um trabalho adequado, exigem-se maiores conhecimentos e é preciso ter critérios bem definidos, e não pode vir *qualquer pessoa* trabalhar com crianças. Do ponto de vista do cuidado com os estudantes, podemos entender de

forma positiva, no entanto, pode servir sempre de argumento para burocratizar a relação da escola com a comunidade.

Assim como há resistências, há também oportunidades tanto das bibliotecas, na sustentabilidade financeira, em captar recursos para investir em ações culturais e pedagógicas, em se legitimar como uma organização fundamental na luta pela garantia de direitos, quanto das escolas, em aumentar seu reconhecimento e pertencimento na comunidade.

Deste modo, as bibliotecas comunitárias veem na relação com a escola uma estratégia para superação de suas dificuldades. A escola é um espaço que garante um público permanente e cotidiano, e as bibliotecas não têm um público sistemático e definido para planejar atividades contínuas, a não ser quando se articulam com um determinado grupo comunitário, com a própria escola ou quando criam projetos, pontuais, em que formam turmas para participar de oficinas, cursos. Neste sentido, confirma-se que a proximidade com a escola é vista pela biblioteca como garantia de público para as suas atividades e desenvolver atividades mais sistemáticas de incentivo à leitura. Podemos perceber isto na fala do C1 ao afirmar que

Não temos um público fixo. Então era mais fácil fazermos parcerias com instituições que tinham um público fixo, que a gente não tinha e não tem ainda, e aí a (relação com a) escola veio disso, dessa necessidade metodológica de trabalhar sistematicamente com um público fixo pra justamente poder avaliar se o que a gente tinha proposto a desenvolver realmente surtia resultado. Então a escola veio nesse sentido. Ela tem um público fixo, então cabe a gente fazer essa parceria e trazer o público pra cá.

Conforme o extrato acima, a biblioteca parte da premissa de articulação, percebendo as necessidades, o que indica princípio de formação de redes, podendo gerar parcerias permanentes.

O fato de os estudantes circularem pela biblioteca não é garantia de público para as atividades de mediação de leitura, e não ter um público definido gera a dificuldade de sistematizar as suas atividades e a análise de seus efeitos. Vale esclarecer que as bibliotecas comunitárias são movimentos sociais e não são sustentadas pelo Estado, mas buscam uma relação com este para se manterem, o que pode ocorrer

via execução de uma política pública de leitura. Ou seja, o Estado tem se responsabilizado, de certa forma, por seu fomento, via programas de governo, com editais e ações pontuais de apoio. As bibliotecas são, então, movimentos sociais na medida em que organizadas pela sociedade civil, pressionam o Estado para garantia de direitos.

Nesta perspectiva, a biblioteca procura manter-se articulada com a escola, como uma das estratégias para garantir a sustentabilidade de suas atividades e expandir sua ação, além de contribuir na aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens que dela participam.

Ainda sobre a oportunidade de garantia de público para as atividades da biblioteca, C2 comenta que a biblioteca nasceu com a proposta de apoiar o jovem na escola, assim, a articulação com a escola não só é uma estratégia, mas também prioridade. *A gente implantou a biblioteca em 11 de outubro de 2005, inicialmente, como eu disse né? Pensando em atender só os jovens, para fazer suas pesquisas, mas quase ninguém vinha.*

É na relação com a escola que as bibliotecas também buscam superar suas fragilidades financeiras e se consolidar na comunidade como um espaço educativo e de fortalecimento político. A relação com a comunidade pode otimizar os recursos da escola, assim como os recursos da biblioteca comunitária, partindo de uma cooperação entre escola e biblioteca, como abordamos no início deste capítulo.

Isso já acontece como parte do relacionamento de uma das bibliotecas pesquisadas com a escola, a qual recebe da escola uma ajuda financeira recursos financeiros, para pagar mediadores de leitura e comprar materiais para realização de atividades de incentivo à leitura. Esta parceria se concretiza dentro do Programa Mais Educação, onde as crianças no contraturno da escola, vão para a biblioteca aprimorar suas habilidades de leitura e escrita articulada com outras linguagens artísticas. Sobre esta questão C2 nos esclarece que é

Uma relação que se dá dentro de um projeto chamado Mais Educação, que é um projeto do governo federal, onde a criança, no contraturno, ela vem fazer uma atividade educativa na biblioteca que é letramento, matemática, teatro.

O Programa Mais Educação serviu para estreitar a relação entre escola e biblioteca, uma vez que a escola já conhecia o trabalho da biblioteca, e considerando importante aumentar o nível de letramento dos estudantes da escola, a convidou para formalizar a parceria, como afirma C2: *A escola não tem o espaço e por conhecer nosso trabalho, ela convidou a gente pra executar o projeto, junto com a escola.*

O Programa Mais Educação, apesar de não ter como foco um projeto construído tendo como base o diálogo entre escola e comunidade, em algumas escolas, é desenvolvido a partir da articulação com grupos comunitários, aproveitando os recursos para desenvolver atividades em parceria, como é o caso já citado por nós, entre EM2 e BC2, que se mantém articulados pelo programa.

Portanto identificamos ser possível estabelecer uma relação entre a escola e a biblioteca comunitária, agindo sob princípio das redes sociais, criando instâncias do que podemos chamar de *gestão em rede*, em que a *ação comunicativa* define os caminhos e interesses. Esta possibilidade aumenta quando consideramos que a gestão escolar não determina a relação, mas assim com a biblioteca, surge como um parceiro na gestão de programas e projetos, permitindo uma relação dialógica para gestão do recurso. Como afirma C2:

Então tem isso com a escola, tem a parte do recurso, que é o repasse direto com os mediadores, o dinheiro que a escola paga é para os mediadores da biblioteca, que estão dentro do recurso do Mais Educação, que é uma bolsa de 240 reais. A gente faz a seleção do mediador de leitura, a escola não determina uma pessoa e vem pra cá. É dentro da nossa equipe. E aí a pessoa recebe esse recurso pra fazer essa ação direta.

Porém, há que se ponderar as intenções da escola e da biblioteca comunitária na formação dos sujeitos, uma vez que se trata de instituições de naturezas e objetivos semelhantes, partem de concepções e origens diferentes, e isso implica no seu modo de agir. Para os coordenadores está bem claro que a biblioteca não é uma sala de aula, muito menos uma sala de reforço. A escola, diferente da biblioteca, é um espaço formal de educação e sua gestão corresponde as exigências

do poder executivo, que pode gerar um formalismo e uma burocracia que muitas vezes não converge com a experiência das bibliotecas. No entanto, consideramos que estes relacionamentos nos mostram possibilidades de superação da dicotomia escola e comunidade, permitindo ampliar a nossa reflexão em torno dos desafios e de novos arranjos de gestão educacional inspirados nas dinâmicas das redes sociais.

São muitos os desafios na permanência desta relação, desafios de ordem ideológica, cultural, e financeira. No campo ideológico a escola detém o monopólio do saber e isso gera muitos preconceitos ao olhar dos sujeitos que atuam fora do espaço escolar, como impossibilitados de contribuir na superação dos desafios na gestão da escola, na qualificação dos docentes e na aprendizagem dos estudantes. A ideia da escola como única referência do saber na comunidade é reflexo de uma cultura educacional elitista e que reproduz uma gestão burocratizada, preocupada em manter metas instituídas pelo governo central, mantendo a hierarquia como forma de poder.

Há programas governamentais e editais de fomento, que estão gerando a oportunidade da interação entre escola e comunidade, como o Mais Educação e o Mais Cultura nas escolas. O Programa Mais Cultura nas Escolas, tem como proposta a construção de um projeto através de uma articulação inicial entre escola e grupos ou associações comunitárias ou mesmo sujeitos e profissionais interessados em desenvolver ações e atividades culturais na escola ou em algum outro espaço da comunidade (BRASIL, 2013). Neste sentido, envolve a comunidade escolar e extraescolar em um processo de interação e relação para construção de um projeto cultural que seja coletivo.

Estes programas governamentais nos levam a perceber que há uma maior abertura ao campo educacional em receber propostas, reconhecer e legitimar outros sujeitos sociais (como as bibliotecas comunitárias) no processo de formação cultural da sociedade. Este cenário se revela como favorável para esforços simultâneos de ambas as organizações (Escola e Biblioteca Comunitária) e sujeitos que a compõem para a construção de parcerias e uma atuação em rede, como uma oportunidade de romper com uma lógica hierarquizada em que o Estado induz à relação e à formação de parcerias a partir do seu próprio interesse.

Porém, para que esta relação possa se efetivar com mais sustentabilidade, é fundamental que o poder executivo, através de suas secretarias, possa se envolver com mais empenho e fomentar este tipo de articulação na prática, em especial a Secretaria de Educação e Cultura. O desafio de ampliar esta relação para o executivo, é um dos aspectos que se destacam na fala do C1, na sua experiência de articulação com a escola EM1.

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.

A nosso ver, esta relação com o executivo está no sentido de incluir sistemas de parceria como proposta política para educação e cultura dos municípios, que não seja somente por programas pontuais, ou editais de fomento, mas que sejam incorporados no cronograma de gestão, com diretrizes orçamentárias, pois, sem orçamento, uma política educacional e cultural não se efetiva. Esta tendência reforça nossa ideia de partir da microssociologia e do poder local (GHON, 2007) como princípio na construção de uma política pública.

Além deste aspecto, a sustentabilidade da parceria, é um desafio constante para ambas as instituições. Os recursos disponíveis, ou são via editais públicos, que não garantem se a proposta será aprovada ou até mesmo continuada, ou de empresas privadas que investem em experiências educacionais e culturais, ou mesmo de recurso das escolas, que recebem via governo federal (Dinheiro Direto na escola). Estes recursos são utilizados para pagamento dos profissionais envolvidos nas atividades pedagógicas, para compra de materiais necessários para as atividades.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar 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 em um contexto socioeconômico e político das sociedades em rede. Muitas destas parcerias não são de iniciativa das escolas, mas de outras organizações, a exemplo das bibliotecas comunitárias. Como objetivos específicos, propusemo-nos a identificar e compreender o perfil dos sujeitos (coordenadores de bibliotecas comunitárias, gestores escolares, professores e estudantes) implicados na relação entre escola e biblioteca comunitária; apreender os sentidos e significados que estes sujeitos atribuem a gestão democrática, escola, biblioteca comunitária, bem como a analisar como se processa a interação entre escola e biblioteca.

Observamos que no contexto das sociedades em rede, novas demandas são colocadas para a reconstituição ou elaboração da política pública, em especial de educação, como a cooperação entre sociedade civil e estado sob forma de redes, alianças e parcerias. No campo macropolítico, as instâncias supranacionais induzem os estados nacionais a adotarem diretrizes políticas e econômicas de gestão da política pública na ótica do capital privado-gerencialista (BALL, 2005). No campo da micropolítica, as unidades executoras da política pública, como as escolas são pressionadas a reproduzir procedimentos a partir da mesma lógica gerencialista economicista-instrumental, provocando uma relação homogeneizante de escolas e profissionais da educação a partir da instituição de padrões e resultados.

Como consequência, os profissionais da educação – professores, coordenadores, gestores escolares, secretários – agem mais para atender expectativas do sistema educacional, do que às necessidades e interesses do contexto escolar e da comunidade. Neste sentido, os gestores escolares são pressionados a realizar práticas de gestão que priorizam as demandas provocadas pelo próprio estado em detrimento às demandas da própria comunidade.

Por outro lado, a política pública estimula e orienta a realização de parcerias entre escola e comunidade no sentido de constituírem uma relação de proximidade e efetivarem uma gestão democrática a partir dos próprios espaços de participação política (conselhos, reuniões de pais, projeto político pedagógico), de programas e projetos, como o Mais Educação, Mais Cultura nas Escolas, Saúde na Escola. Entretanto, há que se problematizar a forma de como as exigências da gestão educacional provocadas pelo estado chegam nas escolas; a reação que estes programas e projetos promovem na comunidade e que consequências trazem para a gestão escolar, especialmente para o gestor da escola e, principalmente, como a gestão vem se posicionando neste para dar conta de tantas exigências.

Ao longo deste trabalho pudemos não só perceber algumas *nuances* teóricas da relação entre sociedade e estado a partir das políticas educacionais e da gestão educacional/escolar no contexto das sociedades em rede (CASTELLS, 1999), mas também identificar no campo empírico, novas demandas por parte da comunidade, especialmente as oriundas das bibliotecas comunitárias, e que tem provocado a escola a adotar novas posturas que escapam a uma dinâmica conservadora de gestão escolar, provocando rupturas na lógica gerencialista.

Percebemos que alguns aspectos foram determinantes para o desenvolvimento e amadurecimento da relação entre escola e biblioteca comunitária, numa perspectiva interativa, intencional. Os perfis dos gestores escolares envolvidos evocam a valorização da articulação com a comunidade, ora numa perspectiva proativa, de buscar a comunidade para a formação de parcerias, ora sob forma de respostas burocráticas a uma demanda interna da escola por espaço de leitura ou para cumprir metas de programas e projetos governamentais ali adotados. Em ambos os casos não há uma negação da comunidade, mas formas diferenciadas no tratamento desta relação. Ora a parceria foi firmada antes da entrada da atual gestora, indica uma cultura incorporada paulatinamente, uma relação em processo de construção, ora a relação passou a ser constituída mais recentemente a partir de uma ação de docentes que se interessaram pela parceria, ou seja, a gestora não participou do processo de articulação, o que a leva a estar menos envolvida com a ideia da parceria.

O perfil dos professores também interfere na parceria entre escola e bibliotecas por ora estarem implicados nesta relação, ora por darem continuidade a

ação da biblioteca na escola ou reelaborarem e potencializarem em sala de aula, atividades de incentivo à leitura. Também há outras formas de interagir com a comunidade, que não seja pelas bibliotecas, mas pela iniciativa dos próprios professores que apropriados dos espaços e experiências da comunidade, relacionam os conteúdos escolares às referências culturais da comunidade.

Os dados nos permitem constatar que o processo de articulação da escola com as bibliotecas se deu por meio de diferentes sujeitos, sendo o gestor escolar incluso no processo, uma vez que a gestão escolar é a instância máxima de representação escolar, na mediação entre escola e comunidade. Queremos reforçar com isto a ideia de que a gestão escolar ativa e consciente da importância da parceria é fundamental, mas não apenas ela, ou seja, qualquer sujeito pode vir a contribuir com a formação de uma nova cultura na escola.

Outro aspecto importante para análise da relação entre a escola e a comunidade é a forma como os sujeitos percebem alguns termos que fundamentam seu entendimento a respeito de seus papéis enquanto mediadores na relação entre escola e biblioteca. A compreensão de gestão democrática enquadra-se do ponto de vista conceitual formal, mas não se efetiva ao modo como a praticam, já que percebem a comunidade seja como passiva, *não sendo necessário ser chamada a participar dos processos de gestão da escola*.

A escola é vista pelos gestores e professores como espaço de educação formal e formação instrumental para ampliar as condições de melhoria da qualidade de vida, estabelecendo uma relação direta entre conhecimento e perspectiva de aquisição de bens materiais, o que denota limites da escola enquanto formadora para a participação política. As bibliotecas comunitárias, por sua vez, são vistas como espaço de formação e estímulo à leitura, importante na comunidade.

Já os coordenadores das bibliotecas acreditam e valorizam a escola como espaço de educação, porém fazem uma crítica às concepções que orientam a gestão da escola, classificando-as de “fechadas”, já que não abrem muito espaço para os estudantes se identificarem com a escola. Isto é reflexo de uma tendência de gestão apoiada na lógica gerencialista, segundo a qual a prioridade é cumprir metas preestabelecidas e alcançar indicadores positivos de aprendizagens, o que é legítimo e importante. No entanto, dentre seus efeitos temos um distanciamento das

necessidades e interesses dos estudantes uma aproximação precária de realização de parcerias, responsabilizando a escola, o gestor escolar e professores.

A concepção de comunidade que os gestores apresentam, como conjunto de pais, mães ou responsáveis pelos estudantes, estreita seu olhar sobre a mesma. Já a opinião dos coordenadores das bibliotecas abarca a comunidade com todo seu potencial criativo, suas desigualdades, a diversidade dos grupos culturais, das associações de moradores, espaços de leitura, noção que inclui a perspectiva de *rede social e cultural*. Estes dados nos permitem inferir que o avanço do processo democrático na escola se faz na medida em que esta se torna um espaço de educação política, em que se ampliam os conteúdos curriculares com conteúdos e práticas culturais que estimulam a participação dos sujeitos a exercerem sua cidadania.

As concepções dos sujeitos alimentam e fundamentam a relação entre escola e biblioteca, já que é através delas que percebemos os sentidos e como agem na relação. As concepções anotadas, principalmente dos gestores escolares, denotam uma cultura delineada pelo paradigma institucional, em que a escola tem centralidade e a biblioteca tem papel periférico, distanciadas da noção de *gestão em rede* e *gestão social*, vistas no capítulo II. Como consequência, observa-se pouco espaço para que representações da comunidade, como associações de moradores, bibliotecas comunitárias, grupos culturais, possam interagir com a vida na escola.

A interação entre escola e biblioteca, conforme os sujeitos é favorecida em função de aproximação físico-emotiva, bem como é incorporada a partir de um discurso institucional apoiado na ideia dos programas de governo que são pontuais, não fazem parte de uma cultura de articulação autêntica, mas de contrato, parceria em função de demandas formais. Estas apresentam limites, já que se configuram como ações pontuais e utilitárias, e o relacionamento com a comunidade sendo visto de forma contratual, configura-se apenas como uma prestação de serviço.

Compreendemos que um contrato não necessariamente induz a uma relação impessoal, porém quando se estabelece a partir dele e não de uma cultura de relacionamento ou de ação articulada e ação em rede com a comunidade, ou seja, intencional, os vínculos tornam-se fracos, não surgem a partir de um sentimento de pertença com a ação, com a escola, com os estudantes, com os professores, mas

de uma relação utilitária, mercadológica. Na maré do discurso da solidariedade, parceria com a comunidade, redes de aprendizagens, preconizados por programas educacionais, navega-se na prática, por uma relação de precarização do trabalho pedagógico, não havendo pela própria política pública educacional, critérios de contratação e relacionamento entre escola e comunidade.

Na realidade, o que acontece é a redução do papel do estado que, por um lado estabelece diretrizes para orientar os gestores escolares a desenvolver estratégias de articulação com a comunidade (participação, autonomia, colaboração, cooperação...) homogeneizantes para princípios práticos peculiares, por outro responsabiliza a escola e a comunidade pelos resultados educacionais.

Mesmo assim, consideramos que os programas de governo, apesar de serem inseridos na escola de forma verticalizada, estão induzindo a formação de parcerias importantes e provocando implicações no modo como os gestores escolares estão mediando a relação da escola com a comunidade.

Dentre os limites e possibilidades encontramos a necessidade de continuidade das ações em parceria e uma integração com secretarias executivas (educação, cultura, planejamento), visando sua consolidação enquanto projeto político-pedagógico da escola, como pressupostos de uma cultura da gestão escolar.

Ainda dentre limites e possibilidades para o arraigamento da cultura de interação entre escola e comunidade, identificamos resistências decorrentes do caráter formalista da gestão escolar, bem como a ausência de critérios e orientações para inserir a comunidade (grupos, pessoas, associações, bibliotecas comunitárias) nas ações educativas e gestoras da escola. Atribuímos estas resistências ao desconhecimento, uma vez que nas duas experiências houve abertura da escola depois de conhecer e receber projetos oriundos da comunidade. Além disso, a demanda de programas e projetos governamentais gera sobrecarga para os gestores escolares que, preocupados em manter respostas e resultados positivos, direcionam seus esforços, condicionando o processo educativo dentro dos muros da escola. Desde modo, a gestão escolar se converte numa composição e reprodução de normas e procedimentos.

Assim, analisar a relação da gestão escolar com as demandas (as iniciativas da comunidade que visam desenvolver ações, atividades e projetos junto com a escola) de movimentos sociais, neste trabalho configurados sob forma da atuação das bibliotecas comunitárias, implica em analisar como estão se dando os novos arranjos sociais, culturais e econômicos. Estes se configuram, por um lado, como pressão das políticas educacionais que fazem da escola o *lócus* de toda ação assistencialista, via programas que demandam parcerias com a sociedade na perspectiva de realização de uma “educação de qualidade”. Por outro lado, a comunidade também vai gerando suas próprias demandas, a exemplo da criação das bibliotecas comunitárias, surgidas espontaneamente com vistas a democratizar o acesso a informação às suas comunidades e passaram a requisitar, à sua maneira, a interação com a escola.

Esta dupla pressão configura-se como reflexo de um ritmo acelerado e difuso de centros de produção de informação e conhecimento espalhados pelas cidades, e também nas comunidades, como consequências do contexto social, cultura e econômico das redes sociais, das sociedades em rede. A escola não age mais isoladamente sobre a formação, informação, disciplinamento, sensibilização dos sujeitos, não é o único canal de conhecimento (ENGUITA, 2005). Isso não significa a “morte” da escola, mas a provocação para que esta possa ampliar sua capacidade de mover-se em meio às dinâmicas interativas da comunidade, o que exige também uma autonomia autêntica, por parte dos sistemas educacionais, em permitir a escola autodeterminar-se (BOTLER, 2004) na relação com a comunidade e com movimentos sociais.

A gestão escolar se insere na sociedade em rede ainda em uma perspectiva formalista, reproduz uma prática de gestão prescritiva e, de modo geral, ainda não desenvolve plenamente processos relacionais e interativos com o entorno, tendências fundamentais dentro da atual dinâmica social da organização em rede (CASTELLS, 1999) ou da *escuela-red* (ENGUITA, 2005). Reproduz ainda uma gestão focada nas normas e procedimentos e deixa de lado o que é mais importante nas sociedades em rede: os processos comunicativos, a informação e o conhecimento gerado no interior das relações.

Esta forma de se pensar o espaço escolar, se aproxima de uma imagem da escola enquanto uma *anarquia organizada* (COSTA, 1998) e do modelo de tomadas

de decisão do tipo *caixote do lixo* (Cohen, March e Olsen, *apud*, COSTA, 1998), dependendo de uma interligação de elementos que surgem a partir da vivência dos sujeitos.

Nossa suposição inicial, de que a gestão escolar pode vir a se tornar mediadora no processo de construção de uma comunidade de aprendizagens (TORRES, 2001) a partir da interação e ação sob a ótica das redes sociais, entre a escola e a biblioteca comunitária foi confirmada na medida em que constatamos que esta parceria entre gerou e ainda gera resultados positivos na aprendizagem dos sujeitos que fazem a escola. Os gestores escolares, que ampliam a noção e conhecimento da comunidade, aumentando sua experiência na gestão de projetos e ações em parceria. Os coordenadores das bibliotecas, por sua vez, tiveram conhecimento sobre a realidade da escola (seus limites e potencialidades) e os professores ampliaram sua formação em literatura, tornando-se professores leitores e mediadores de leitura, estimulando em sala de aula a leitura compartilhada, contação de histórias para os estudantes, contribuindo para inserir estes no universo letrado; os estudantes incorporaram o valor de ter uma biblioteca na escola e passaram demandar mais livros de literatura para a sala de aula.

Além destas repercussões nas diversas aprendizagens dos sujeitos, notamos que em ambas as escolas observadas houve recentemente aumento do IDEB, o que deve ser atribuído a uma série de fatores, mas ao que também compreendemos como predisposição do ambiente coletivo e das relações ali imbricadas, incluindo as parcerias estabelecidas.

Finalmente, a parceria estabelecida entre escola e bibliotecas comunitárias se delineia a partir de diferentes conformações, ora como fruto de um projeto anterior e independente dos programas de governo, incorporada no cotidiano e na cultura da escola, denotando raízes mais profundas, ora via estabelecimento mais recente de parceria pontual para projetos, sem tamanha firmeza e continuidade. Assim, a interação vai se firmando entre resistências e oportunidades que surgem e ora são mais, ora menos aproveitadas.

Assim é que se formam as comunidades de aprendizagens, a partir de praticas interativas que se estabelecem em dinâmicas peculiares, não homogêneas, nem geradas a partir de prescrições regulamentares, mas de forma espontânea e

intencional, motivada e mobilizadora, a partir de sujeitos reais. Esta dinâmica micropolítica nos auxilia a elucidar caminhos a percorrer na atual conjuntura política educacional, o que valoriza os processos interativos, em detrimento da busca cega por resultados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Edson Francisco de. *Sistemas Municipais de Educação: impactos na gestão educacional no âmbito do poder local*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012 (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação).

AZEVEDO, Janete Lins. Implicações da nova lógica de ação do Estado para educação municipal. *Educação e Sociedade*. CEDES, Vol.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, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acessado em 10/08/2013.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, V.35, n.126, p.539-564, set/dez, 2005. Trad.: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, 1977. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BERGER, P. e Luckmann, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 29.ed.; tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOTLER, Alice Miriam Happ. *A Escola como Organização Comunicativa*. Recife – PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2004. 299f. Tese de Doutorado em Sociologia.

_____. (Org.). *Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Programa Mais Educação: passo a passo*; Brasília, DF: 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acessado em 30/03/2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em; <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acessado em: 06/10/2013.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil: Leitura Crítico - Compreensiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011. (trad. Marcos Bagno).

COSTA, Jorge Adelino. *As Imagens Organizacionais da Escola*. Lisboa: Edições ASA, 2ª Edição, 1998. Coleção Perspectivas Actuais/Educação.

ENGUITA, Mariano Fernández. 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>. Acessado em [20/09/2012](http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n3-fernandez-enguita.pdf).

FERRER, Manuel Luján; HAMBLIN, Delfilia Mora. Comunidades de Aprendizaje y Organizaciones Educativas: Una Opción para ampliar el centro educativo. *Revista Eletrônica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 9, Núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp.1-23; Universidad de Costa Rica; Costa Rica.

FIGUEIREDO, Antônio Dias de. *Redes e Educação: A Surpreendente Riqueza e um Conceito*. Lisboa: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2002.

FONTES, Breno; MARTINS, Paulo Henrique (Orgs.). *Redes, práticas associativas e gestão pública*. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Alexandre Simão de. Gestão Social da Educação: Para além dos Paradigmas da Administração. In: Alfredo M. Gomes (Organizador). *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação)

FRIEDBERG, Erhard. *O Poder e a Regra: Dinâmicas da Ação Organizada*; Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

GAMBOA, Silvio Sánchez; SANTOS Filho, José Camilo dos (ORG's). In _____. *Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade*. São Paulo: Cortez, 2007. 6. ed.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2011. 5ª Ed.(Coleção Questões de Nossa Época; v. 26)

_____. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Alfredo Macedo (org.). *Políticas Públicas, Discurso e Educação*. In: *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.(Série Estudos em Políticas Públicas e Educação)

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo; Abril Cultural, 1979. 2ª Edição. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva.

MACHADO, Nilson José. *Conhecimento e valor*. São Paulo: Moderna, 2004. Coleção Educação em Pauta: teoria e tendências. Coordenação Ulisses F. Araújo.

MARQUES, Luciana Rosa. *A Descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

MARTELETO, Regina Maria; SILVA, Antônio Braz de Oliveira. Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. *Ciência da Informação*, V.3, N.33, p.41-49; Brasília, DF; 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n3/a06v33n3.pdf>>. Acessado em 10/10/2013.

MARTINHO, Cássio. *Algumas Palavras sobre Rede*. Disponível em: <<http://www.itcp.usp.br/drupal/node/285>>. Acessado em: 17.06.2011.

_____. *Morfologia de rede e ação social*. In MARTINHO,C. e FELIX, Cristiane (Orgs). *Vida em rede: Conexões, relacionamentos e caminhos para uma nova sociedade*, p.23-41, Barueri, SP: Instituto C&A, 2011.

MARTINS, Paulo Henrique Novaes. MARES: Metodologia de Análise de Redes do Cotidiano. In: MARTINS, Paulo Henrique Novaes; Pinheiro, Roseni (Orgs). *Avaliação*

em Saúde na perspectiva do usuário: abordagem multicêntrica. Recife: Editora Universitária UFPE; São Paulo: ABRASCO, 2009. Rio de Janeiro: CEPESC/IMS-UERJ.

_____. MARES: Desafio do mapeamento metodológico das novas subjetivações do cotidiano. In: MARTINS, Paulo Henrique; PINHEIRO, Roseni (Orgs). *Usuários, redes sociais, mediações e integralidade em saúde*. Rio de Janeiro: UERJ/IMS/LAPPIS, 2011.

MELLO, Roseli Rodrigues de. *Comunidades de Aprendizagem: Democratizando Relações entre Escolas e Comunidade*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/roselirodriguesdemello.rtf>> Acessado em 20.06.2009.

MILANESI, Luís. *A Casa da Invenção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. 4ª Edição.

MINAYO, Maria Cecília. O Desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 26 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

PAULA, Zuleide de. *Peixinhos: Um rio por onde navega um povo e suas histórias*. Olinda, PE; Edições Bagaço, 2003.

PORTUGAL, Silvia. O que faz mover as redes sociais? Uma análise das normas e dos laços. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.79, p.35-56, Dezembro de 2007.

RONCONI, Luciana Francisco de Abreu. Redes: matéria prima da governança pública. In: *XXVIII Congresso Internacional da ALAS*. Santiago, Chile: 06 a 11 de setembro de 2011.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. *Gestão Democrática da Escola: Bases Epistemológicas, Políticas e Pedagógicas*. In: Gomes, Alfredo M (Org.). *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Campinas, SP; Mercado das Letras, 2011. (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação)

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes da Sociedade Civil: advocacy e incidências possíveis*. In: MARTINHO, Cássio; FELIX, Cristiane (ORG's). *Vida em rede: conexões relacionamentos e caminhos para uma nova sociedade*. Barueri, SP, Instituto C&A, 2011.

SCHLITHLER, C. R. B. *Redes de desenvolvimento comunitário: iniciativas para a transformação social*. São Paulo: Global, 2004.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, João Francisco de. *E a Filosofia da Educação: ?? Quê??* A reflexão filosófica na educação como um saber pedagógico. Recife: NUPEP/UFPE; Edições Bagaço, 2006.

TORRES, Rosa María. *Comunidade de Aprendizagem: A Educação em função do desenvolvimento Local e da Aprendizagem*. Disponível em: <www.fronesis.org>. Acessado em 17.06.2011