

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SUELI ASTOLPHO VIEIRA**

**O DIRETOR DE ESCOLA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO  
NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: LIMITES  
E POSSIBILIDADES**

**SANTOS**

**2020**

**SUELI ASTOLPHO VIEIRA**

**O DIRETOR DE ESCOLA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO  
NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: LIMITES  
E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada à Universidade Metropolitana de Santos para obtenção do título de mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Abigail Malavasi

**SANTOS**

**2020**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UNIMES,  
com os dados fornecidos pelo (a) autor(a).

V718d Vieira,Sueli Astolpho

O diretor da escola e o projeto político-pedagógico  
na perspectiva de uma educação emancipadora: limites  
e possibilidades / Sueli Astolpho Vieira. – Santos, 2020.  
492 f.

Orientador: Profª Dra. Abigail Malvasi

Dissertação (Mestrado Profissional),  
Universidade Metropolitana de Santos, Programa de  
Pós- Graduação em Práticas Docentes no  
Ensino Fundamental, 2020.

1. Projeto Político-pedagógico. 2. Práxis escolar.  
3. Reflexividade. 4. Emancipação. I. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável: Angela Mª Monteiro Barbosa - CRB-8/7811.

A dissertação de mestrado intitulada “O Diretor de Escola e o Projeto Político-Pedagógico na Perspectiva de uma Educação Emancipadora: Limites e Possibilidades”, elaborada por Sueli Astolpho Vieira, foi apresentada e aprovada em 02/03/2020, perante a banca examinadora composta por:

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

Prof.<sup>a</sup> Dra. Abigail Malavasi  
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Kalil Bussadori  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação da Universidade Metropolitana de Santos em Práticas Docentes no Ensino Fundamental  
Área de concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental  
Linha de Pesquisa: Docência e práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental

Dedico este trabalho ao Vieira, meu esposo, e aos meus filhos, Vinicius e Gabriel.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer às pessoas que, diretamente ou indiretamente, contribuíram com este estudo não é tarefa fácil, pois corre-se o risco de não contemplar a todas. Entrelaçaram-se nesta jornada, a vida profissional de quase quarenta anos dedicados à educação escolar e a vida acadêmica, pela qual foi possível refletir sobre o percurso profissional construído no compartilhamento com as histórias de muitos professores, funcionários, pais, alunos e gestores colegas de trabalho.

Ainda, não se pode esquecer que subjacente ao percurso profissional alvo deste estudo, e precedendo-o, existe também o percurso de formação pessoal, escolar, profissional. Então, a lista de agradecimentos ganha extensão imensurável, porém a ocasião exige o meu esforço para, mesmo na condição de não ser suficientemente justa, tentar deixar registrada a minha eterna gratidão.

Assim, inicialmente agradeço aos meus pais, Alcides e Ermelinda, pelo esforço que sempre tiveram para proporcionar-me oportunidades de estudo em tempos de poucos escolarizados.

Agradeço ao meu marido, Vieira, pelo apoio, paciência e o respeito por minha decisão de realizar um curso de mestrado, quando os planos eram desfrutar da aposentadoria.

Ao meu filho, Vinicius, agradeço pelos conselhos, orientações e palavras de estímulos; e também ao Gabriel, filho querido e sempre carinhoso.

Aos gestores Glaucia, Cida, Eduardo e Ana, agradeço pelo diálogo sincero e a disposição para agregar mais um trabalho na exaustiva rotina escolar.

Agradeço aos professores, alunos, funcionários e mãe de aluno da E.E. Dr. Francisco Pereira da Rocha, pela seriedade com que participaram deste estudo e pelas informações prestadas, sem as quais este trabalho não teria sido possível.

Especialmente, agradeço à professora Dra. Abigail Malavasi, não apenas por suas orientações sempre pertinentes e inspiradoras, mas pela pessoa humana, sensível, justa, e pelos muitos momentos de sonhos e lutas compartilhados.

Aos professores Dr. Gerson Tenório dos Santos e Dr. Valter de Almeida Costa, sou grata pela leitura, orientações e contribuições, que possibilitaram corrigir e aperfeiçoar este estudo.

Também agradeço aos professores da Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, pelas aulas, discussões, orientações por meio das quais foi possível integrar-me ao campo da pesquisa em educação. E, igualmente, reporto-me aos gestores e funcionários da UNIMES por proporcionarem um ambiente agradável, respeitoso e cordial a todos.

Não poderia deixar de lembrar e agradecer aos colegas de curso, em sua maioria jovens, sonhadores e muito tecnológicos, o que certamente contribuiu para o meu aperfeiçoamento na área e também, nominalmente, à amiga Vera Helena Lara, pelo companheirismo, generosidade, apoio, ensinamentos, e principalmente pela linda amizade que cultivamos nesta caminhada.

Agradeço à Claudia Roberta Angst pela dedicação na revisão textual desta dissertação contribuindo para o seu aperfeiçoamento.

Enfim, agradecer aos alunos brasileiros, motivação maior deste estudo, e razão para acreditar que a educação pode contribuir com a urgente reconstrução social deste país.

VIEIRA, Sueli Astolpho. **O Diretor de Escola e o Projeto Político Pedagógico: Limites e Possibilidades II**. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos. Santos, 2020.

## RESUMO

A pesquisa busca compreender em que condições o diretor de escola pública estadual de educação básica atua para articular os sujeitos da escola, no intuito da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico na perspectiva de uma educação emancipadora. As práticas escolares sofrem influências do contexto político socioeconômico e institucional, bem como das percepções, concepções, representações, sentimentos e valores que os sujeitos da escola constroem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar. Centra-se o estudo em duas grandes tarefas: compreender os significados que os sujeitos constroem sobre suas práticas; e conhecer criticamente os contextos e as condições determinantes da realidade onde essas práticas são realizadas. O problema de pesquisa a ser enfrentado pode ser descrito na seguinte questão: quais os limites e as possibilidades que encontra o diretor de escola de educação básica pública da rede estadual paulista para articular coletivamente os atores dos diferentes segmentos da escola, visando à construção e consolidação do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva de promover uma educação emancipadora? O enfrentamento desta questão compreende a investigação do problema em três dimensões: contextual, pedagógica e social. A abordagem teórica foi realizada pela pesquisa bibliográfica de cunho crítico e fundamentada em alguns autores situados na linha do materialismo histórico. A pesquisa empírica qualitativa foi orientada pelo enfoque crítico participativo com visão histórico-estrutural e dialética da realidade social. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados deram-se por meio de entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas, e pela técnica de Grupo Focal, aplicadas aos sujeitos representantes dos diferentes segmentos da escola. Realizou-se a análise dos conteúdos das informações pelos processos de categorização e interpretação. Os resultados, expressos como indicadores dos limites e possibilidades do diretor articular o Projeto Político-Pedagógico na perspectiva de uma educação emancipadora, referem-se às condições político-econômicas, sociais e institucionais apresentadas sob as formas: materiais e imateriais. As possibilidades estão na potencialidade que o grupo tem para promover o aprimoramento da reflexividade crítica na escola, num movimento coletivo de busca da emancipação da própria reflexão e ampliar os limites da ação, prerrogativas que a equipe de gestão, centrada na figura do diretor, tem responsabilidade fundamental.

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico. Práxis escolar. Reflexividade. Emancipação.



## ABSTRACT

The research seeks to understand under what conditions the director of state public school of basic education acts to articulate the subjects of the school, in order to the collective construction of the Pedagogical Political Project in the perspective of an emancipatory education. School practices are influenced by the socioeconomic and institutional political context, as well as the perceptions, conceptions, representations, feelings and values that school subjects build on themselves and on school reality. The study focuses on two major tasks: understanding the meanings that subjects construct about their practices; and critically know the contexts and conditions that determine the reality in which these practices are performed. The research problem to be faced can be described in the following question: what are the limits and possibilities that the director of public basic school of the São Paulo state network finds to collectively articulate the actors of the different segments of the school, aiming at the construction and consolidation of the Project? Pedagogical politician in the perspective of promoting an emancipating education? The confrontation of this question comprises the investigation of the problem in three dimensions: contextual, pedagogical and social. The theoretical approach was made by bibliographical research of critical nature and based on some authors located in the line of historical materialism. The qualitative empirical research was guided by the participatory critical approach with historical-structural and dialectical vision of the social reality. The methodological procedures for data collection were through semi-structured, individual and collective interviews, and by the Focus Group technique, applied to the subjects representing the different segments of the school. The analysis of the information contents was performed through the categorization and interpretation processes. The results, expressed as indicators of the limits and possibilities of the director articulate the Pedagogical Political Project from the perspective of an emancipatory education, refer to the political-economic, social and institutional conditions presented in the form: material and immaterial. The possibilities lie in the potentiality that the group has to promote the improvement of critical reflexivity at school, in a collective movement to seek the emancipation of the reflection itself and to expand the limits of action, prerogatives that the management team, centered on the figure of the school principal, has fundamental responsibility.

**Keywords:** Pedagogical Political Project. School praxis. Reflexivity. Emancipation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE Associação Nacional dos Dirigentes Escolares  
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
AOE – Agente de Organização Escolar  
AAP – Avaliação da Aprendizagem em Processo  
APM – Associação de Pais e Mestres  
AS – Auxiliar de Serviços  
ATPC – Atividades do Trabalho Pedagógico Coletivo  
BIRDS – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
BNCC – Base Nacional Curricular Comum  
CBEs – Conferências Brasileiras de Educação  
CEDES Centro de Estudos Educação e Sociedade  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CF – Constituição Federal  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CIDE – Contribuição sobre Intervenção no Domicílio Econômico  
COFINS- Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE – Conferências Nacionais de Educação  
CPCs – Centros Populares de Cultura  
CPMF – Contribuição Provisória sobre movimentação Financeira  
Consed – Conselho Nacional de Secretários da Educação  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DOE – Diário Oficial do Estado  
DERSV – Diretoria de Ensino Região de São Vicente  
EAD – Ensino a Distância  
EC – Emenda Constitucional  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FFCL – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
HTI – Hora de Trabalho Individual  
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo  
IES – Instituto de Ensino Superior  
IPES – Instituto de Pesquisa de Estudos Sociais  
JK – Juscelino Kubitschek  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MCPs – Movimentos de Cultura Popular  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MIT – Instituto de Tecnologia, em Massachusetts, EUA  
MMR – Método de Melhoria de Resultado  
MPB – Movimento Popular Brasileiro  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
PAP – Plano de Ação Participativa  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PEE – Plano Estadual de Educação  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROEMI – Programa ensino Médio Inovador  
PRP- Partido Republicano Paulista  
PRM- Partido Republicano Mineiro  
PSD – Partido Social Democrata  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
QI – Quociente de Inteligência  
RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos  
RENAGESTE – Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SBH – Sérgio Buarque de Holanda  
SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
UDN – União Democrática Nacional  
UME – Unidade Municipal de Educação  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes municipais de Educação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos  
USAID – Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional  
USP – Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 AS MARCAS DE FORMAÇÃO: DA FAMÍLIA À PROFISSIONALIZAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
1.1 Por que fazer um memorial? .....	23
1.2 O Contexto Familiar e as Primeiras Representações de Mundo .....	26
1.3 O Eu que herdamos: um tecido histórico social .....	29
1.4 Marcas da Formação Básica rumo à Formação Profissional .....	38
1.5 A Experiência Profissional e a Formação Contínua: despertar de uma consciência .....	57
<b>2 ADMINISTRAÇÃO: O INSTITUTO DE PODER NA MODERNIDADE .....</b>	<b>72</b>
2.1 Administração em seu sentido geral: breve apresentação .....	72
2.1.1 A racionalização da práxis administrativa: da administração espontânea à administração reflexiva.....	77
2.2 A Relação da Administração e o Capitalismo: a construção da hegemonia do capital.....	83
2.2.1 A mercantilização da práxis administrativa.....	84
2.3 Transformação Social: a superação do domínio do mercado .....	91
<b>3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: SONHO INACABADO OU IMPOSSÍVEL? .....</b>	<b>103</b>
3.1 Política e Educação: uma relação de dependência desigual .....	104
3.2 Administração Escolar: caminhos e descaminhos na educação brasileira.....	114
3.2.1 Educação Escolar: o objeto da administração escolar .....	115
3.2.2 A polêmica relação entre a administração escolar e a administração de empresas.....	122
3.2.2.1 Algumas considerações sobre o pensamento de Querino Ribeiro.....	123
3.2.2.2 Anos 80: a crítica à administração clássica .....	132
3.3 A Gestão Democrática da Escola.....	140
3.3.1 Algumas considerações sobre o contexto da gestão democrática.....	140

3.3.2 A proposta da Gestão Democrática.....	145
3.3.3 A Gestão Democrática Escolar institucionalizada .....	150

#### **4 A GESTÃO ESCOLAR E A ARTICULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA QUESTÃO DA REFLEXIVIDADE NA ESCOLA..... 164**

4.1 Professor Reflexivo: algumas considerações sobre o tema .....	165
4.2 A Reflexão e a Formação de Professores: um pouco de história.....	168
4.3 A Reflexividade .....	176

#### **5 A DIRETORA, A REALIDADE ESCOLAR E O PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA NA VISÃO DE SEUS ATORES: LIMITES E POSSIBILIDADES..... 184**

5.1 Justificativa.....	184
5.2 O Enfoque Metodológico da Pesquisa: a busca pelo melhor caminho.....	185
5.2.1 Discutindo a metodologia da pesquisa .....	186
5.2.2 A Pesquisa Qualitativa .....	189
5.2.3 Definição da metodologia da pesquisa.....	191
5.2.4 O Método: técnicas e procedimentos de coleta de informações .....	192
5.3. O Local e a População-Alvo da Pesquisa .....	197
5.3.1 A Escola .....	198

#### **6 A ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DA PESQUISA..... 209**

6.1 Discutindo o Método da Análise de Conteúdo.....	209
6.2 As Análises dos Dados ou das Informações .....	211
6.2.1 Os Gestores: um pouco de suas histórias .....	212
6.2.1.1 A Diretora .....	212
6.2.1.2 A Vice-Diretora .....	213
6.2.1.3 A Coordenadora (Coord.1) .....	214
6.2.1.4 O Coordenador (Coord.2).....	214
6.2.2 Análise dos Conteúdos Discursivos da Equipe Gestora.....	215
6.2.3 Análise dos Conteúdos Discursivos dos Professores.....	247
6.2.4 Análise dos Conteúdos Discursivos dos Discentes .....	270
6.2.5 Análise dos Conteúdos Discursivos das Funcionárias .....	288
6.2.6 Análise dos Conteúdos Discursivos dos Pais de Alunos.....	300

<b>7 O ENTRELAÇAMENTO DOS DISCURSOS: TENTATIVA DE UMA SÍNTESE.....</b>	<b>311</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>328</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>335</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>342</b>
ANEXO I – PRODUTO PEDAGÓGICO – Formação Para Gestores De Escola: O Desafio Da Construção do Projeto Político Pedagógico na Perspectiva de uma Educação Emancipadora .....	342
ANEXO II – Entrevista Semiestruturada com o Diretor de Escola.....	440
ANEXO III – Entrevista Semiestruturada com o Vice-Diretor de Escola .....	442
ANEXO IV – Entrevista Semiestruturada com o Professor Coordenador.....	444
ANEXO V – Roteiro Grupo Focal Professores .....	447
ANEXO VI – Entrevista Semiestruturada com Funcionários .....	449
ANEXO VII – Entrevista Semiestruturada com Alunos.....	451
ANEXO VIII – Entrevista Semiestruturada com Pais de Alunos ou Responsáveis.....	453
ANEXO IX – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	455
ANEXO X – Termo de Assentimento (No Caso do Menor) .....	457

## APRESENTAÇÃO

A motivação desta pesquisa surge em um momento específico de minha vida, ou seja, ao final de uma jornada de quase quarenta anos de trabalho, na qual exerci, nos últimos vinte e nove, a função de diretora de escola pública de educação básica. Encontrava-me diante de duas possibilidades: aposentar e desfrutar de uma vida mais tranquila, dedicando meu tempo livre a tudo que sempre deixei para depois do trabalho, ou me candidatar a uma vaga no Programa de Mestrado, projeto antigo que nunca tinha conseguido pôr em prática.

Optei por concorrer a uma vaga no Programa de Mestrado Profissional “Práticas Docentes no Ensino Fundamental”, da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). A presente dissertação foi o resultado desta desafiante escolha.

Sobre a motivação, penso estar relacionada ao legado construído no percurso profissional, principalmente na função gestora, ou seja, o caminho trilhado não me proporcionou um nível de experiência confortável e seguro em relação aos desafios e responsabilidades da gestão escolar, mas sim, a dúvida.

Decerto, as dúvidas não surgiram como consequências de um trabalho de qualidade duvidosa, e sim da compreensão que fui adquirindo ao me emaranhar nas interações complexas e dinâmicas da realidade escolar, que paradoxalmente, faziam-me perceber as poucas certezas e a necessidade de ousar percorrer novos caminhos, ou seja, era preciso duvidar da própria prática.

Ainda é relevante mencionar, no sentido de especificar os motivos da escolha, que a experiência docente no ensino superior, tanto nas modalidades EAD como presencial, possibilitou-me enxergar, com maior nitidez, a enorme distância entre as reais condições e possibilidades da formação inicial, proporcionada pelo curso de Pedagogia numa IES privada, e a necessária docência para atuar na realidade da escola pública, onde vivi a experiência como gestora.

Nesse sentido, foi possível constatar que a formação inicial por mim criticada, ao evidenciar as dificuldades apresentadas pelos professores formados e atuantes na educação básica, legitimava-se na IES, pois pouco era possível realizar numa cultura pedagógica marcada pelo trabalho isolado dos professores das diversas disciplinas, onde os conteúdos ministrados estavam desarticulados entre si e da realidade escolar, e eram superficialmente trabalhados.



A partir dessa constatação já era possível intuir, e hoje afirmar, que nesse modelo de formação era negada aos futuros professores a apropriação teórico-crítica da realidade escolar, dos métodos e procedimentos para saber agir na ação docente e, também da competência política, necessária para compreender criticamente os condicionantes que interferem na realidade escolar e na prática docente, bem como para a tomada de decisões. Essa situação tem como decorrência a crise na qualidade de ensino e de aprendizagem na educação pública, e na prática docente, contribuindo para a crise na qualidade de ensino e de aprendizagem na educação pública.

Reafirmando tal evidência, posso citar ainda a experiência de ter recebido egressos da educação básica como professores, o que me propiciou alegria e orgulho, mas também provas suficientes do fortalecimento de um ciclo-vicioso de má formação escolar.

Assim, pela constatação empírica construída no chão da escola, é possível afirmar que professores mal formados formam alunos com déficit qualitativo de aprendizagem na educação básica e, muitos desses alunos no futuro poderão, quando as condições sociais e econômicas lhes permitem, ocupar as vagas dos cursos de licenciaturas, principalmente nas instituições de ensino da rede privada, criando um ciclo vicioso que perpetua, não exclusivamente, o desastre qualitativo na educação brasileira, acentuado no ensino básico público e no ensino superior privado, nos quais a maioria da população brasileira se forma.

Ainda considero importante, nessa apresentação, não deixar de admitir que a mim também faltavam conhecimentos mais elaborados para compreender o problema da formação docente e como a prática gestora poderia me ajudar a enfrentá-lo.

O fato é que, mesmo diante dos cursos de aperfeiçoamento e aprimoramento das capacidades profissionais, inclusive dois cursos de especialização em nível de pós-graduação no campo da gestão escolar, tornou-se nítido que a tão verbalizada habilidade em pesquisar e construir conhecimentos através da prática da pesquisa crítica estava longe de ser uma verdade no rol de minhas competências, Talvez, esse fosse o grande nó a ser desatado não só em meu percurso, mas para a grande maioria dos educadores com quem partilhei minhas vivências na educação.

Desse modo, as experiências de estudos, as aulas, as discussões, as participações em seminários e os congressos científicos, possibilitados no período de curso no Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental me

impulsionaram a buscar um novo modo de ver e pensar a prática educativa realizada na escola.

Cursar o mestrado possibilitou-me disciplinar a visão dispersa, imediatista, fragmentada e superficial da realidade escolar e da prática gestora, além de reelaborar o legado da dúvida construído no percurso profissional em um processo de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos que me permitem a contínua reconstrução pessoal, profissional e principalmente, social.

Assim, o desafio da gestão escolar em articular e desenvolver o processo de construção de um projeto educativo emancipador na educação básica pública é o tema desta dissertação, que foi abraçado e compartilhado com a sensível educadora Professora Doutora Abigail Malavasi, com quem muito aprendi.

Buscar conhecer os limites e as possibilidades do diretor de escola na atuação de articulador do Projeto Político Pedagógico da escola, sob a perspectiva da promoção de uma educação emancipadora, é o problema geral e central da presente pesquisa.

## INTRODUÇÃO

Decorridos quase quarenta anos de trabalho educacional, dos quais vinte e nove na gestão escolar, inquietava-me perceber que mesmo diante de discursos oficiais sobre a autonomia da escola para construir coletivamente sua proposta pedagógica e gerir suas ações educativas, de modo geral, percebia-se que o gestor se encontrava em um estado de inércia e de dependência crescente das decisões externas, oriundas dos órgãos da administração centralizada, que o levava a deparar-se com, pelo menos, dois possíveis caminhos: cumprir ordens e determinações sem questioná-las, ou criar espaços camuflados, às vezes oficiosos, para se arriscar nas experiências pedagógicas construídas na seara da realidade escolar.

Assim, o desafio da gestão democrática participativa e da construção da proposta pedagógica da escola me conduziu ao problema desta pesquisa, que visa identificar quais são as possibilidades e os limites da atuação do diretor de escola de educação básica pública para articular os sujeitos da escola na construção e consolidação do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva de uma educação emancipadora.

Formulou-se assim, um problema complexo de relevância político-social e pedagógica, pois a construção e consolidação de uma proposta pedagógica emancipadora pressupõem um processo contínuo e coletivo de reflexão sobre a própria ação, o que nos remete à discussão sobre a reflexividade como fundamento do PPP e a coletividade como condição imprescindível de sustentabilidade dos princípios democráticos no referido processo.

Destaco ainda que ao buscar compreender os limites e as possibilidades postas ao diretor para desencadear a construção coletiva da proposta pedagógica de caráter emancipador, a investigação dirigiu-se ao conjunto de atores que constituem a comunidade escolar participante da pesquisa.

Para o enfrentamento do problema partiu-se da premissa que as práticas escolares sofrem influências do contexto em que se realizam, tanto daquelas advindas da conjuntura política, socioeconômica e também institucional como das percepções, concepções, representações que os sujeitos da escola constroem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar, através de uma intensa e complexa rede de relações dialéticas que ocorrem no interior da escola.

Neste sentido, centrei o estudo em duas grandes tarefas: (i) compreender os significados, representações e conhecimentos que os sujeitos constroem sobre suas práticas, bem como sobre a realidade escolar; (ii) conhecer criticamente os contextos e as condições determinantes da realidade onde essas práticas são realizadas.

No enfrentamento destas tarefas, a investigação compreendeu a abordagem do problema em três dimensões: (i) contextual, para explicitar historicamente as relações entre estrutura econômica e superestrutura sob o domínio do ideário neoliberal e seus impactos nas práticas escolares; (ii) pedagógica, para trazer a questão da reflexividade nas práticas docente e gestora; (iii) sócio-política, para responder em que medida na escola se promove o trabalho coletivo, a participação dos sujeitos nos processos de decisão, a autonomia e o comprometimento de todos na construção e na consolidação do PPP.

Para conhecer o fenômeno educativo objeto de estudo desta pesquisa e escolher o melhor caminho para abordá-lo, considerei em primeiro lugar sua natureza social, isto é, o fenômeno investigado diz respeito aos sujeitos da escola e suas práticas, portanto tem especificidades que o método experimental-matemático não pode alcançar. Segundo, que a pesquisa é participativa, ou seja, a pesquisadora interage com sujeitos pesquisados, e essas interações não são neutras, pois no processo, pesquisadora e pesquisado são mutuamente influenciados.

Ainda sobre a decisão quanto o caminho teórico-metodológico de abordagem do fenômeno educativo estudado, relevou-se para essa escolha a inserção do fenômeno investigado em uma realidade dinâmica e de relações dialéticas e, portanto, na realidade escolar.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem teórico-metodológica materialista histórica e dialética, ou seja, as práticas escolares desenvolvidas pelos diferentes atores da escola, estão intrinsecamente relacionadas, bem como são determinadas e ao mesmo tempo determinantes de seu meio sócio político-econômico e institucional constituindo-se este complexo de relações.

Caminhando então por este viés metodológico, deparou-se esta pesquisa com as questões de explicitação da realidade escolar, de buscar os segredos de sua estruturação e funcionamento, e de compreender, por outro lado, como a realidade é captada e refletida em modos de pensar e agir pelos atores da escola.

Assim, em linhas gerais, a pesquisa foi desenvolvida de acordo com as seguintes etapas: fase bibliográfica e fase empírica, cujos registros compõem o texto desta dissertação.

No primeiro capítulo deste estudo, por meio de um memorial, descrevi as percepções, representações e concepções construídas na formação pessoal, escolar e profissional, contextualizadas no espaço e tempo histórico em que elas se deram e, também, as vivências da prática educativa, com ênfase na prática da administração/gestão.

Busquei compreender de que forma a dinâmica da realidade objetiva vivida no período de formação pessoal e escolar, e nas experiências profissionais, influenciou e continua a influenciar meu modo de agir e pensar na vida social e profissional, que certamente se expressa também na prática da pesquisa.

Neste sentido, o memorial integrou-se à pesquisa, pois em sua construção objetivei demonstrar a influência dos contextos político-econômico, social e institucional do período compreendido entre os anos de 1960 até os anos atuais, por meio da reconstrução das políticas educacionais mais expressivas do período e do apontamento das marcas que estas imprimiram à trajetória particular de formação escolar e profissional.

No segundo capítulo, Paro (1988), Saviani (1978; 1973), Félix (1986), entre outros, contribuíram para a análise do fenômeno da administração em três aspectos: primeiramente em sua natureza epistemológica, posteriormente situando-a no contexto capitalista, e por fim como instituto de poder na modernidade.

Assim, inicialmente, apresentei a administração em seu sentido de racionalização da prática humana desprovida teoricamente de seus determinantes historicamente situados, bem como destaquei a sua evolução histórica até se tornar um campo teórico. No segundo aspecto, a administração enquanto prática humana foi situada na sociedade moderna/contemporânea, na qual evidenciei suas relações com o desenvolvimento do capitalismo e, por fim, demonstrei o seu relevante papel na organização das instituições públicas e privadas, e o seu lugar de instituto de poder na sociedade até os dias de hoje.

No terceiro capítulo deste estudo, fundamentando-me em Freire (2017), Gadotti (2010), Arroyo (2013), Ribeiro (1986), Pérez Gómez (2007), Lück (2010), Alonso (2003) e outros, busquei gradativamente focar o fenômeno da administração na

especificidade da realidade educacional, ou seja, analisei a administração escolar de sua visão clássica à neoliberal.

Especifiquei o objeto da administração escolar — a educação escolar — bem como as relações de dependência desigual entre a política e a educação escolar.

Na análise do caminho histórico-social percorrido pela prática da administração escolar, explicitarei as contradições existentes entre o caráter progressista de sua natureza epistemológica e seu conservadorismo na especificidade que assume na conjuntura neoliberal.

Nesse sentido, discuti a gestão democrática, enfatizando para tanto sua origem, propostas e importância na consolidação das Reformas Administrativas do Estado, implantadas a partir da década de 1990.

Nesta trajetória de implantação gradativa das reformas políticas-econômicas vigentes, destaquei o descaso com que vêm sendo tratadas as políticas sociais, entre elas as educacionais, que sob a égide do neoliberalismo têm gerado um retrocesso histórico na conquista dos direitos sociais em nossa sociedade e colocando em perigo os destinos da democracia brasileira.

No quarto capítulo deste estudo, obras de Pimenta (2012) e Geraldi (2007) trouxeram o pensamento de pesquisadores como Libâneo, Contreras, Sacristán, Schön, Stenhouse, Zeichner, Elliott e outros, pelos quais analisei criticamente o tema da reflexividade na prática docente, que me possibilitou arregimentar uma fundamentação teórica que contribuiu para a compreensão da formação docente, tema de relevância tanto nos discursos acadêmicos, como nos emanados do campo das políticas educacionais, bem como me permitiu vislumbrar os impactos destes discursos nas práticas gestoras e docentes.

No capítulo cinco, procedi à construção do caminho metodológico utilizado na abordagem da pesquisa, fundamentada na teoria metodológica da análise de conteúdos sistematizada por Bardin (1977), e investigada neste estudo por meio de Minayo (1994) e Triviños (1987).

Discorri sobre os passos percorridos na investigação, desde os primeiros contatos com a escola participante, a descrição de suas características, a apresentação da população alvo e as técnicas e procedimentos de coleta de dados ou informações.

Para a coleta de dados selecionei as seguintes técnicas: Entrevista Individual Semiestruturada, que foi aplicada entre gestores, funcionários e pais de alunos

participantes; Entrevista Coletiva Aberta, aplicada ao grupo de alunos participantes e; Grupo Focal, técnica que foi desenvolvida com o grupo dos docentes.

No capítulo sexto, realizei a análise interpretativa dos conteúdos discursivos apresentados pelos participantes. Apresentei inicialmente breve discussão teórica do método da análise de conteúdo, discutida em Triviños (1987) e, na sequência, as análises dos conteúdos propriamente ditos, que serão apresentadas nas sínteses analíticas discursivas dos participantes dos diferentes segmentos da escola.

No sétimo capítulo, construí uma análise do entrelaçamento dos discursos dos diferentes segmentos da escola participantes para obter uma síntese que permitisse a elaboração de uma possível resposta ao problema desta pesquisa. Uma resposta que como construção histórica não é perene e, por isso, tem validade no contexto da escola pesquisada e no tempo em que as condições aqui consideradas estiverem preservadas.

Com este propósito, apresentei como resultado da análise dos discursos entrelaçados e sobrepostos, imagens construídas da realidade escolar que a partir de sucessivos avanços interpretativos foram modificadas, à medida que aumentava o campo de visão sobre ela.

Assim, nesta nova etapa da análise em que a interpretação dos discursos isolados nos segmentos foram confrontados uns com os outros, busquei evidenciar então o movimento de visualização de uma realidade inicialmente representada por uma imagem desfocada e sem nitidez para outra que foi ganhando contornos a partir das contribuições teóricas de autores críticos e progressistas da educação, de onde emergiu a seguinte constatação: a imagem é um recorte da realidade escolar congelada, pois não é possível captar toda dinâmica da escola, todo seu real cotidiano.

Enfatizei a prática coletiva de reflexividade crítica como necessidade para captar a realidade escolar na sua forma mais próxima do real e, como condição imprescindível à construção do PPP. Apresentaram-se como possibilidades da atuação do diretor na articulação do PPP: a ampliação da participação dos atores da escola nos processos de decisão e a construção coletiva das condições essenciais necessárias à construção de um projeto educativo emancipador, ou seja, pensar criticamente, saber agir coletivamente e, compreender os fatores determinantes da realidade onde atuam os atores da escola, de modo que se apropriem criticamente dos espaços de decisão. Quanto aos limites para esta atuação, foram especificados

os determinantes dos contextos político, econômico, social e institucional, que determinam a realidade, e que estão fora do alcance da governabilidade dos sujeitos da escola.

Encerrando esta dissertação, apresentei as considerações finais, reafirmando brevemente a trajetória de construção da resposta para o problema desta pesquisa, com validade relativizada às condições do espaço onde foi gerada e no tempo em que as condições forem mantidas.

Descrevi as contribuições que o estudo pode oferecer a outras escolas, no sentido de ser um norteador do caminho na busca das condições necessárias à construção do PPP emancipador, bem como indiquei a possibilidade de novos estudos de aprofundamento do tema, como o da formação dos sujeitos na escola na perspectiva da apropriação crítica do espaço coletivo dos espaços de decisão, que poderiam contribuir para a obtenção de uma visão mais otimista, sem deixar de ser crítica, do próprio PPP.

Ainda considero importante destacar nesta apresentação o produto pedagógico deste estudo, ou seja, um projeto de formação para gestores eu primeiramente concretiza o compromisso social e pedagógico de toda pesquisa de fenômeno educativo, isto é, ser um instrumento de aprendizagem e de aperfeiçoamento da prática de todos os envolvidos. Além disso, o produto desta pesquisa também deve se constituir em material de socialização, não de um manual para gestores sobre a construção de um Projeto Político Pedagógico, mas sim, de uma proposta de sistematização da reflexividade crítica coletiva na escola, portanto, uma formação que vise ao aperfeiçoamento da prática gestora enquanto articuladora dos diferentes segmentos da escola para realizar a análise reflexiva crítica das práticas escolares e da realidade onde estas se realizam, na pretensão da construção das condições necessárias à consolidação de um projeto educativo emancipador.



# 1 AS MARCAS DE FORMAÇÃO: DA FAMÍLIA À PROFISSIONALIZAÇÃO

## 1.1 Por que fazer um Memorial?

Minha mãe conta que nasci em casa quando isto era bem comum, ou seja, vim ao mundo através dos saberes práticos de uma parteira, em outubro de 1957.

Há muito já se discutia sobre qual conhecimento era mais importante: prático ou teórico? E pensando bem, essa antiga discussão continua, mas inicialmente acho oportuno esclarecer as razões pelas quais escolhi escrever um memorial formativo para iniciar este estudo, ou seja: “por que trazer à tona minhas memórias de vida pessoal, escolar e profissional?”

Talvez, a princípio, para pensar “quem eu seja”. Pessoa, filha, esposa, mãe, professora, diretora, cidadã, enfim, para buscar compreender como esse emaranhado de vivências, nos diferentes papéis sociais, fez e faz de mim um ser único e diferente de todos os outros, mas também tão coletivo e tão igual, nem mais e nem menos, apenas inconcluso e desejoso de ser sujeito de minha própria história.

Além disso, pretendo que o memorial me conduza, de forma mais específica, a uma análise de minha prática profissional. Que me possibilite refletir de que modo essas vivências contribuíram e contribuem para o meu modo de ser e agir como pessoa nos diferentes papéis assumidos em minha existência e, principalmente, como tudo isto afeta e constrói continuamente minha identidade profissional.

E ainda, como já mencionei, a razão fundamental da decisão de um memorial está no contexto em que o escrevo: desenvolvendo uma pesquisa como finalização do Programa de Mestrado Profissional *Práticas Docente do Ensino Fundamental*, na qual o problema central teve sua origem forjada no legado de quarenta anos de prática educativa. Portanto, a própria prática é objeto de investigação desta pesquisa.

Sob esta perspectiva, recorro a Paulo Freire (2017, p.57) que anuncia: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.”

Por concordar com Freire de que a inconclusão assumida é um saber fundante da prática educativa, retomar a própria prática não significa aqui apenas rememorar o feito, mas torná-la objeto de conhecimento, de reflexão.

Busco em Japiassú o sentido etimológico de reflexão e lá encontro:

Reflexão (lat. tardio reflexivo) 1. Em um sentido amplo, tomada de consciência, exame, análise dos fundamentos ou das razões de algo. 2. Ação de introspecção pela qual o pensamento volta-se sobre si mesmo, investiga a si mesmo, examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios que a fundamentam. Caracteriza assim a consciência crítica, isto é, a consciência na medida em que examina sua própria constituição, seus próprios pressupostos. “A consciência reflexiva torna a consciência refletida como seu objeto” (Sartre). O argumento cartesiano do cogito é o exemplo clássico da reflexão filosófica (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.236).

Assim, penso que encontrei a justificativa maior do lugar do memorial, que neste estudo ultrapassa a simples apresentação pessoal e profissional, para se constituir em parte da pesquisa.

Busco torná-lo “uma ação de introspecção pela qual o pensamento volta-se sobre si mesmo e se investiga examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios que a fundamentam” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.236) para que cumpra o objetivo epistemológico das pesquisas de fenômenos educativos, qual seja, ser instrumento que sirva à compreensão do fenômeno estudado e a formação dos que dele participam para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz, conforme Gómez (2007, p.104).

Assim o memorial é uma investigação reflexiva sobre minha própria atuação e deve instrumentalizar-me para ação de compreender as relações intrínsecas entre o pensar e o fazer.

Ademais, considero importante destacar uma questão de ordem metodológica que envolve as relações sujeito-objeto, investigador- realidade.

Diferente do enfoque metodológico positivista, preponderante nas investigações das ciências naturais e, que parte da premissa “da possibilidade e da necessidade de que o investigador não afete a realidade investigada nem que o fenômeno estudado afete o investigador” (GÓMEZ, 2007, p.103), o enfoque interpretativo de investigação, que tem sido considerado mais adequado aos estudos dos fenômenos sociais e, em particular dos educativos, tem como pressuposto que:

[...] todo processo de investigação é, em si mesmo, um fenômeno social e, como tal, caracterizado pela interação [...] a realidade investigada é influenciada, em certa medida, pela situação de investigação, pois reage ante o que investiga [...] o experimentador é

influenciado pelas reações da realidade, pelo conhecimento que vai adquirindo, pelas relações que estabelece e pelos significados que compartilha” (PÉREZ, 2007, p.103).

Portanto, não há neutralidade se “a influência de interação existe de qualquer maneira, sendo praticamente impossível neutralizá-la, sem pôr em risco o próprio processo de investigação, o correto é reconhecê-la, compreender seu alcance e suas consequências” (PÉREZ, 2007, p.103).

De acordo com essa lógica, o memorial adquire maior relevância no processo da pesquisa que me proponho, pois por meio dele trarei à tona os significados, as percepções, as representações forjadas no meu percurso de formação e de vivências, que estão presentes no meu atual modo de ver, pensar e agir e, portanto, de influenciar especificamente a própria realidade pesquisada.

Sob este ponto de vista, o memorial poderá se tornar um elemento de reconhecimento e de compreensão do alcance e das consequências das influências de interações recíprocas no processo de pesquisa.

Munida desse sentido de reflexividade, revisito as lembranças de infância, adolescência e os tempos de vida adulta, distante e recente, buscando encontrar um eixo condutor da minha história, que não é só minha, pois ela se fez de outras histórias entrelaçadas a minha de tal forma que se torna difícil separá-las. As histórias e as imagens profissionais terão prioridade nesse memorial. Imagens essas que foram continuamente construídas, desconstruídas e reconstruídas, através de interações com outras imagens forjadas no contexto social, político, econômico, cultural e institucional do presente e do passado, consubstanciando um ideário de ser professor secular, que se encontra vivo, latente em mim e também existente em todos os educadores.

Tentamos superar uma herança social, vocacional, historicamente colada a nosso ofício: a imagem do mestre divino, evangélico, salvador, tão repetida como imagem em discursos não tão distantes. Discursos esquecidos, talvez, mas os traços culturais ainda tão presentes. O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se inter cruzam. Tudo isso sou eu. Resultei de tudo (ARROYO, 2013, p.33).

## 1.2 O Contexto Familiar e as Primeiras Representações de Mundo

No dia vinte e três de outubro de mil novecentos e cinquenta e sete, às quatorze horas, nasci em uma residência alugada em Santo André, uma cidade industrial do estado de São Paulo.

Quando nasci, minha mãe ainda era uma adolescente de quinze anos, filha de um sapateiro português e de uma operária espanhola, que criaram seus filhos com muita dificuldade financeira, e que para sobreviver tiveram que encaminhar seus filhos, muito cedo, ao trabalho, portanto longe dos bancos escolares.

Meu pai, um jovem de vinte e um anos, era filho de descendente de italiano, um ferramenteiro, profissional qualificado para a época, com uma mulher de origem indígena – essa é a história contada –, um casal que pôde criar seus filhos com certa comodidade econômica, em função das condições financeiras providas pelo meu avô, cujo ofício tinha certo prestígio no mercado fabril.

Minha infância foi marcada pelo contexto social, político, econômico e cultural dos meados da década de cinquenta, no qual uma boa parte das famílias, que viviam nos centros urbanos era constituída de imigrantes ou descendentes, principalmente portugueses e italianos, de modo geral, pouco abastados econômica e culturalmente.

Embora tenha tido uma infância privilegiada, pois não precisei trabalhar como minha mãe aos seis anos de idade em troca de comida, ou ficar longe dos estudos; o trabalho fez parte do imaginário do meu mundo infantil. Fui ensinada a entender a vida em função do trabalho. Desde cedo, ouvia que era do trabalho que se provia as necessidades de subsistência, portanto, era preciso aprender a ser um bom profissional na vida adulta.

Assim, as histórias infantis apresentavam um teor moral, enfatizando que o preguiçoso sempre se dava mal.

*Os três porquinhos, A cigarra e a formiga, A galinha ruiva e A velha e a ponte,* são alguns exemplos de histórias infantis forjadoras das relações entre trabalho, esforço, vontade e disciplina que, com certeza, se desdobraram nas muitas ideias conservadoras, e que me acompanharam por um bom tempo na vida adulta.

Mas pensando bem, a exaltação do trabalho estava impregnada no contexto social em que vivi a infância, adolescência e boa parte da vida adulta, portanto compreender que “se nasce para realizar um trabalho” condiz com o pensamento vigente à época, nas cidades do Grande ABC.

Na escola, aprendia-se a cantar o hino e a se orgulhar de ser andreense:

Santo André, livre terra querida,  
Forja ardente de amor e trabalho,  
Em teu solo semeias a vida,  
Em teus lares há pão e agasalho.

Salve, salve, torrão Andreense  
Gigantesco viveiro industrial!  
Teu formoso destino pertence  
Aos que lutam por um ideal!  
[...]

(WAGNER, 1950)

Santo André e as cidades de São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, constituem a conhecida Região do ABC, cujo processo de ocupação remonta à época do Brasil colonial, século XVI, quando a região já servia de paragem às tropas da colônia portuguesa.

A história de gigantesco polo industrial se construiu nas primeiras décadas do século XX, embora a partir de 1887, tenham sido formados dois núcleos coloniais de italianos, instalados um em São Bernardo e o outro em São Caetano, que atraíram a concentração de imigrantes, especialmente de italianos para a região, que por um bom tempo desenvolveram atividades agrícolas e só posteriormente começaram a viver o início da industrialização e a formação da classe operária, em que os imigrantes, não só italianos, tiveram grande participação. (Sindicato dos Trabalhadores na Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico de São Bernardo do Campo e Diadema, *Imagens da Luta: 1905-1985*, 1985, p.15).

Imigrantes e seus descendentes, como meu avô paterno, se instalaram na região, construindo suas histórias pessoais e da própria comunidade, trabalhando desde jovem em trabalhos agrícolas (pequenas propriedades para subsistência ou pequena comercialização), artesanais e manufaturados industriais de cerâmicos (olarias, louças), químicos, têxteis e móveis. Meu avô materno, sapateiro veio como muitos outros imigrantes, desenvolver aqui o trabalho que já realizava em seu país de origem, trabalhando por conta, ao abrir um pequeno negócio.

Meu pai, tal como meu avô, foi iniciado cedo no trabalho, com quatorze anos já trabalhava numa fábrica de cofres, pois com essa idade já era possível ter carteira de trabalho.

Desde jovem, meu pai desenvolveu habilidades com as ferramentas, visto que acompanhava meu avô nos serviços de manutenção, ofício que oportunizou ao meu avô estar sempre empregado na indústria e dar ao meu pai uma vida confortável, com acesso à televisão, coisa rara de se ter naqueles tempos, além de poder fazer um curso de desenho técnico, o que mais tarde lhe possibilitou o trabalho qualificado na indústria automobilística.

Minha mãe, tal como minha avó, viveu para o trabalho fabril (tecelagem) e para a criação dos filhos, além dos afazeres domésticos depois de casada. Mulher inteligente, estudou até o quarto ano primário, embora tivesse sido aprovada para cursar a escola secundária em Santos, onde morava uma tia. Não pôde ingressar no curso pretendido porque minha avó não possuía condições financeiras para arcar com as despesas relativas ao curso e, muito menos, podia abrir mão da força de trabalho da filha jovem, por isso, o sonho de ser professora ficou para trás.

Assim, para minha mãe, como para as outras mulheres de família, as condições conduziram-na para dedicação plena à criação dos filhos e às prendas domésticas, embora o desejo de aprender permitiu-lhe desenvolver uma série de habilidades, com as quais contribuía para o orçamento doméstico, nem tanto por necessidade, mas por uma satisfação pessoal. Desse modo, eu e minhas duas irmãs (in memoriam) vivemos em um lar limpo, organizado, respeitoso, disciplinado e cheio de amor.

Podíamos brincar, almoçávamos todas na mesma hora sem o meu pai, e à noite, todas as mulheres da casa, minha mãe e filhas, já banhadas, aguardávamos meu pai chegar do trabalho, para juntos jantarmos e contarmos uns aos outros os acontecimentos do dia.

Lembro-me das brincadeiras de infância: rodas cantadas, pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, mãe da rua, queimada, casinha, escolinha.

Também me lembro dos brinquedos que tivemos: bonecas, casinha com seus utensílios e mobiliários, joguinhos como quebra-cabeça, varetas, jogos de tabuleiro e outros. Tudo de plástico e tudo de acordo com o modelo “classe média” de ser.

Havia também a bicicleta Caloi, que chegou num Natal quando eu tinha oito anos, após a longa e incerta espera sobre a decisão que teria Papai Noel ao ler minha cartinha, deixada cuidadosamente na árvore de Natal.

Naquele Natal, vivi uma alegria e uma decepção, sentimentos misturados e gravados nas minhas lembranças, pois embora tivesse ganhado a bicicleta, como

pretendido, custou-me crer que era meu pai que apressadamente tentava esconder a bicicleta atrás de um móvel, no porão que tínhamos em casa.

Lembro-me da dúvida: Papai Noel não existiria ou será que entregou a bicicleta antes para que meu pai a guardasse até o Natal? Não fiz nenhuma pergunta, talvez não quisesse saber a verdade, ou talvez não quisesse decepcionar meus pais.

Daquele dia em diante, fui observando o mundo com outros olhos, mesmo assim, me diverti muito com minha Caloi e, ganhei com ela outros espaços do bairro, o que foi inesquecivelmente bom.

Assim foram sendo moldados meu caráter e minha personalidade: aprendi com afeto, mas também com disciplina, castigo para os erros e com exigências familiares de boas notas e de bom comportamento na escola, de obediência e de respeito aos mais velhos, de pedir desculpas quando errasse, de ser boa para as pessoas e de fazer sempre o melhor.

No entanto, hoje sob o prisma de um olhar mais crítico, suponho que a formação familiar visou adaptar-me ao mundo pronto, acabado, imutável.

Existia um modelo de pessoa a ser perseguido e tudo que se deveria fazer era seguir os padrões convencionais, aprender a reproduzir aquilo que era esperado para que no futuro se obtivesse sucesso.

O sentido de respeito aprendido na época era de não provocar o conflito, não questionar o padrão imposto, não violar regras consolidadas, mas nunca, de se indignar com a presença do desrespeito ou da injustiça social vigente.

De certo modo, é compreensível que fosse assim, o culto ao “eu” imperava no modo de pensar, ser e agir. Não era preciso de coletividade e, sim de autossuficiência para vencer por seus próprios méritos. Isolamento e despolitização. Era preciso fazer e não pensar, pelo menos criticamente, esse era o protocolo para educar naquela época ou talvez, ainda hoje.

### **1.3 O Eu que Herdamos: um tecido histórico social**

Minha infância e adolescência estiveram compreendidas entre as décadas de 1957 a 1975 e, com certeza, ter vivido naquele contexto significa que fui me formando no modo de ser, conhecer, pensar e agir desse momento histórico, mas também de outros que o antecederam.

Em relação à busca de autoconhecimento, de compreender o que sou, penso e faço; algumas leituras recentes, distantes a de certo modo da seara pedagógica, conduziram-me à reflexão sobre o processo de formação do eu, do caráter, da personalidade, daquilo que se constitui talvez, um pouco de nossas raízes.

Considereei oportuno pesquisar um pouco mais sobre a história de formação da sociedade brasileira, e foi assim, que selecionei dois textos que se reportavam à obra *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, publicada pela primeira vez em 1936.

Refiro-me aos textos de Sérgio Costa (2014), intitulado *O Brasil de Sérgio Buarque de Holanda*, e o de Luiz Homero Groff (2007), intitulado *Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda como polo de relações de intertextualidade*, objetivando buscar fundamentação teórica para a contextualização de minhas memórias, pois conforme já explicitado, não basta o relato descritivo do que vivi, creio ser importante buscar razões históricas e sociais, que possam auxiliar na compreensão desse tecido que forma o “eu” de cada um.

Assim verifico que a obra *Raízes do Brasil* de SBH, tomada como objeto de análise nos textos mencionados anteriormente, tinha a pretensão de analisar a sociedade brasileira vigente, explicá-la através de suas caracterizações forjadas a partir do processo de colonização ibérica, principalmente pelos portugueses.

Neste intento, busca a obra demonstrar a influência da colonização na formação do homem brasileiro, explicitando o seu modo de pensar e agir na vida familiar e nas outras instituições sociais, visando contribuir dessa forma para o entendimento da dinâmica social e das suas relações com a democracia e a modernização da nação brasileira.

É importante compreender em que medida o que pensamos pode conter traços ou resquícios de paradigmas considerados obsoletos, e o quanto isso pode interferir ainda hoje nas dificuldades que temos para a consolidação de uma sociedade moderna e democrática, e mais especificamente, o quanto esse modo de compreensão pode funcionar como obstáculo para a concretização de um projeto educativo emancipador, alvo desta dissertação. Assim, decidi interromper a narrativa da história pessoal para narrar outra, utilizando a intertextualização.

Feita então a justificativa, com base em Costa (2014), passo a explicitar sinteticamente as classes de análise utilizadas por SBH, evidenciando os quatro temas que marcam a obra *Raízes do Brasil*: o sistema colonial português, o



patriarcado rural, o homem cordial e as incertezas do liberalismo brasileiro, para em seguida, convergir estes conceitos em fundamentos à descrição do percurso de formação pessoal e profissional, conforme já proposto anteriormente.

Para abordar o sistema colonial português, SBH tenta distinguir o domínio colonial português do espanhol, que frequentemente se denomina padrão colonial ibérico, ou de outra forma, o imperialismo desenvolvido pelos países ibéricos (Portugal e Espanha) em suas colônias.

De acordo com esse padrão os espanhóis teriam se esforçado para “vencer e retificar a fantasia caprichosa da paisagem agreste” (HOLANDA, 1978, p.62 apud COSTA, 2014, p.833) em suas colônias.

Para Portugal, contudo, “a colônia [seria] simples lugar de passagem, para o governo como para os súditos” (HOLANDA, 1978, p.62 apud COSTA, 2014, p.833).

Pode-se pensar à primeira vista que está o autor a denegrir o padrão de colonização portuguesa em detrimento da espanhola, o que não procede, pois já de início fala do Ibérico para englobar Espanha e Portugal numa unidade, que se desmanchará depois em parte.

A Espanha e Portugal são com a Rússia e os países balcânicos (e em certo sentido também a Inglaterra), um dos territórios- ponte pelos quais a Europa se comunicava com os outros mundos. Assim, eles constituem uma zona fronteiriça, de transição, menos carregada, em alguns casos, desse europeísmo, que, não obstante, mantém como um patrimônio necessário. Foi a partir da época das grandes navegações que os dois países entram mais decididamente no coro europeu. [...] Esse ingresso tardio deveria repercutir intensamente em seus destinos, determinando muitos aspectos peculiares de sua história e de sua formação espiritual. Surgiu assim, um tipo de sociedade que se desenvolveria à margem das congêneres europeia, e sem delas receber qualquer incitamento que já não trouxesse em seu germe (HOLANDA, 1995, p.31).

O autor aponta para a unicidade da formação social dos países Ibéricos, referindo-se fundamentalmente a Portugal e Espanha, que tal como os países balcânicos ocupavam regiões fronteiriças e de transição, ou seja, ocupavam o território de comunicação da Europa com o resto do mundo, que por tal característica territorial, os desvinculavam, em alguns casos, desses europeísmo, que inicialmente, antes das grandes descobertas, acarretavam aos dois países uma desprivilegiada importância no contexto cultural europeu, que acaba por promover entre estes países,

certo traço de formação social que os diferenciavam dos demais povos da Europa, isto é, o personalismo.

[...] Pode dizer-se, realmente, que pela importância particular que atribuem ao valor próprio da pessoa humana, à autonomia de cada um dos homens em relação aos semelhantes no tempo e espaço, devem os portugueses e espanhóis muito da sua originalidade nacional. Para eles, o índice de valor de um homem, infere-se, antes de tudo, da extensão em que não precise depender dos demais, em que não necessite de ninguém, em que se baste. Cada qual é filho de si mesmo, de se esforço próprio, de suas virtudes [...] (HOLANDA, 1995, p.32).

Desse modo, para Holanda (1995) no espaço ativo do personalismo vai se projetando outras características que marcam os povos ibéricos (Portugal e Espanha) e, mais tarde, os povos de suas colônias, ou seja, a fraqueza do espírito da organização, da solidariedade e dos privilégios hereditários, que, aliás, tinham pouca importância, já que a permeabilidade da aristocracia, o culto ao mérito e o prestígio social poderiam trazer àqueles que o possuíam a fidalguia<sup>1</sup>.

A frouxidão das instituições e a falta de coesão social relacionadas à ausência do princípio de hierarquia e a exaltação do prestígio social evocará no autor um dos temas principais do livro:

A repulsa pelo trabalho regular e as atividades utilitárias, de que decorre por sua vez a falta de organização, porque o ibérico não renuncia às veleidades em benefício do grupo. Fiel ao seu método mostra-nos uma consequência paradoxal: a renúncia à personalidade por meio da cega obediência, uma alternativa para os que não concebem disciplina baseada nos vínculos consentidos, nascido em geral da tarefa executada com o senso do dever. A vontade de mandar e a disposição para cumprir ordens são igualmente peculiares [aos ibéricos] (CANDIDO apud HOLANDA, 1995, p.14).

As ditaduras e o Santo Ofício parecem construir formas tão típicas de seu caráter como a inclinação à anarquia e à desordem (HOLANDA, 1995, p.39).

Assim, Holanda constitui os tipos aventureiros e trabalhador, que revelam dois princípios que se combatem e regulam as atividades dos homens desde sempre.

---

1 [...] a nobreza permaneceu aberta ao mérito ou êxito, não se enquistando, como noutros países e ao se tornar acessível com certa facilidade, favoreceu a mania geral de fidalguia. ("Em Portugal, todos somos fidalgos", diz Fradique Mendes em uma das cartas) (CANDIDO apud HOLANDA, 1995, p.14).

O tipo aventureiro, opondo-se à ética protestante do trabalho, constituinte da sociedade norte-europeia, caracteriza-se por apresentar uma moral de trabalho pouco desenvolvida, que se ajusta bem “a uma reduzida capacidade de organização social”. Sérgio Buarque assim descreve o aventureiro:

Esse tipo humano ignora as fronteiras. No mundo tudo se apresenta a ele em generosa amplitude e, onde quer que se erija um obstáculo a seus propósitos ambiciosos, sabe transformar esse obstáculo em trampolim. Vive dos espaços ilimitados, dos projetos vastos, dos horizontes distantes (HOLANDA, 1995, p.44).

Já o tipo trabalhador, em oposição ao tipo aventureiro é conceituado por SBH, como:

[...] aquele que enxerga primeiro a dificuldade a vencer, não o triunfo a alcançar. O esforço lento, pouco compensador e persistente, que, no entanto, mede todas as possibilidades de desperdício e saber tirar o máximo proveito do insignificante tem sentido bem nítido para ele. Seu campo visual é naturalmente restrito. A parte é maior que o todo (HOLANDA, 1995, p.44).

Aventureiro, tal como caracterizado por Holanda, busca novas experiências, acomoda-se no provisório e prefere descobrir a consolidar. Opostamente, o trabalhador estima a segurança e o esforço, aceitando as compensações em longo prazo. Ambos não existem na forma pura, participam em maior ou menor grau de múltiplas combinações, não existem no real, apenas no mundo das ideias.

Nesse ponto do texto, é importante concatenar as ideias retiradas da obra de Holanda, explicitadas até aqui, para utilizá-las na compreensão de possíveis traços de pensamento que forjam representações e significações sociais que influenciaram, e influenciam, os modos de ser e agir em nosso tempo.

Assim, resguardadas as modificações contextuais políticas, econômicas, sociais, culturais e históricas ocorridas no percurso de mais de oitenta anos, ainda é possível identificar em Raízes do Brasil muito do que ainda vivo. O personalismo, traço característico identificado por SBH, nos idos anos do século XX, pode ser identificado como um gérmen presente nas entranhas de nossos pensamentos e comportamentos marcadamente individualistas e revestidos da modernidade que lhes impõem o contexto atual.

Não é difícil identificar que nos discursos familiares e escolares, fundamentalmente, na educação básica, estiveram presentes as ideias do mérito, do

êxito para “se dar bem na vida”, possivelmente anulando nas bases de formação dos sujeitos o surgimento de uma sociabilidade mais espontânea e autêntica.

É claro que o respeito às normas como base do comportamento civilizado foi sempre inculcado às novas gerações mais como ensino de obediência do que uma razão, no sentido mais puro possível da ideia de “liberdade, igualdade e fraternidade”, que por muito tempo, equivocadamente, pensei ter sido o lema autêntico de minhas ações.

A frouxidão das instituições e a falta de coesão social, que antes nem sequer dava-me conta, hoje não me parecem coisas de passado longínquo, pelo contrário, são características marcantes do meu tempo, já que nele as relações sociais respaldadas nos critérios do prestígio social são comprovadamente mais valoradas do que as relações impessoais, próprias da organização burocrática, como, por exemplo, as que deveriam ocorrer no Estado e nas suas instituições.

Assim, resguardados os posicionamentos em contrário, a ausência de racionalidade impessoal passa ser vista como algo natural, que de certo modo reforça uma racionalidade oposta, ou seja, de que o poder pode ser alcançado pela via dos percursos fáceis, familiares, do coração e do prestígio social e das compensações rápidas, mesmo que transitórias, bem no modelo apresentado por Holanda.

Caminhando por este raciocínio, penso que ter vivido em uma região industrial influenciou minha ideia sobre a importância do trabalho, mas de qualquer forma é muito verdadeiro o fato de que me eduquei para um trabalho no sentido do prestígio social que ele me ofertaria.

Estudar, fazer uma faculdade significava para minha família afastar-me do trabalho manual, era possibilitar-me via educação um status que não era comum no âmbito familiar, no qual quase não havia diplomados, bacharéis, doutores.

Neste sentido, ousou supor que existe uma ideia elitista plantada no ideário de uma família pobre que tem a escolarização como via de ascensão social, e que credita ao mérito pessoal a razão do sucesso.

No entanto, se no meu percurso de formação profissional escapei à tradição familiar, isso se deu a pelo menos três grandes fatores.

Em primeiro lugar, por que tive acesso à escola, mesmo que tenha me submetido aos famosos exames de admissão e vestibulinho para a continuidade dos estudos no ginásio e secundário. O êxito talvez tenha se valido das circunstâncias favoráveis ao processo seletivo, o que me garantiu o privilégio da escolarização.

Em segundo lugar, por estar em um contexto onde se acreditava na ascensão social pelo estudo e pela conseqüente profissionalização qualificada, pois permeava no âmbito familiar certa inculcação psicológica de que pelo mérito e esforço seria afastada do trabalho duro, que era para aqueles que não logravam sucesso nos estudos, desenvolvendo-se em mim certo preparo que me favorecia nos processos de competição.

O terceiro fator determinante refere-se ao fato de que eu pertencer à vida da cidade e não à vida rural, e estar nessa condição era ter o pé na modernidade, era estar em vantagem mesmo que isso não fosse necessariamente uma verdade para todos.

Logo, as condições, mais do que o pretense mérito, tornaram-me competitiva, como demonstram as teorias sociológicas da educação. Portanto, não é difícil identificar no discurso utilitário da educação a ideia de que a finalidade da escola é preparar os indivíduos para as ocupações de prestígio social, mesmo quando hoje, os fins da educação pública são impactados pela lógica do mercado e, passam a condicionar para sua maioria, o trabalho com quase nenhum prestígio social, contraditoriamente aos discursos ainda por ela veiculados.

Não obstante, considero oportuno reconhecer que o mundo do meu tempo não pode ser considerado como aquele que vislumbrava Holanda quando escreveu *Raízes do Brasil*.

Nessa trajetória de oitenta anos, a urbanização e a industrialização foram impulsionadas pelo avanço das ciências e das tecnologias, mudaram-se os modelos produtivos, que gradativamente romperam com a hegemonia político-econômica agrária nacionalista. As classes sociais se diversificaram com o surgimento da burguesia brasileira, advindas das elites agrárias, mas também, de outros nichos econômicos originados a partir da implantação paulatina de um novo modelo político econômico, provando que os privilégios hereditários não eram os únicos que contavam na sociedade brasileira, entrávamos na era do domínio estadunidense.

A classe trabalhadora (qualificada e não qualificada), homens e mulheres com pouca ou nenhuma escolaridade também vão surgindo na massa urbana para reclamar seus direitos de participação na vida política, ou pelo menos, seus direitos sociais.

Os sindicatos e os partidos políticos de “esquerda” também lutavam para sobreviver entre as alternâncias de governos democráticos e de ditaduras, ou seja, de

instabilidades políticas bem comuns em sociedades que apresentam frouxidão das instituições e falta de coesão social tal qual nos dias atuais.

Das instabilidades políticas comuns no percurso do pós 30 até os dias atuais, convém trazer uma reflexão sobre o “homem cordial”<sup>2</sup>, a ideia que Holanda (1995, p.146-147) exprimiu não no sentido de exaltar, como erroneamente já se pensou, a generosidade como traço característico do homem brasileiro, nem tampouco sua inocência ou sua polidez.

Assim, refere-se SBH à “cordialidade” como “a tentativa constante de personalizar todas as interações interpessoais: em primeiro plano, os sentimentos; não o anonimato da ordem legalizada que pretende tratar a todos como iguais” (COSTA, 2014, p.834).

Em Costa (2014, p.834) verifica-se que se trata de um sistema político em que “apenas amizades e as lealdades pessoais são relevantes, porque as decisões tomadas sob a influência das emoções não precisam seguir uma lei, ou uma argumentação universal, sua justificativa é sempre pessoal e particular”.

Em uma sociedade cordial, os princípios universais deixam de ser um direito e torna-se uma punição autêntica para aqueles que não ocupam posições hierárquicas superiores nas instituições governamentais ou para aqueles que não têm contatos nos centros de poder (ROCHA apud COSTA, 2014, p.834).

Existe ainda entre nós uma imensa dificuldade de separar o público do privado. Tudo acontece como uma continuidade deste e acarreta a dificuldade de reconhecer a legalidade e a impessoalidade das instituições públicas.

O direito de todos não é algo bem compreendido, sendo a burocracia um complicador para as relações amistosas que simplificam caminhos. Enfim, mais vale a palavra dos amigos, o aperto de mão, a familiaridade, a troca de favores do que tramitar pela frieza da legalidade das instituições.

Quem não se deparou com a hipocrisia de atendimentos diferenciados praticados por servidores públicos cordiais, que não são generosos e muito menos polidos, mas garante a cada qual não o de direito, mas o de mérito, pois fazem de seu

---

<sup>2</sup> Homem cordial: expressão cunhada por Ribeiro Couto, que Holanda se apropria para descrever uma característica da sociedade brasileira e até do homem brasileiro.

trabalho uma fonte de concessões que fluem de acordo com suas vontades, preferências, amizades ou interesses próprios.

Penso que no tipo de sociedade em que fui criada e vivo, não há por que desconsiderar que o emaranhado de concepções, sentimentos, representações, muitas vezes transvestidas pela modernidade aparente ou por uma linguagem politicamente correta, não seja o verdadeiro obstáculo para compreender o real significado de nossas ações.

Pensando em possíveis raízes, verifico que, para minha geração, o homem da família assume papel de chefe, de provedor, daquele que, em última análise, diz o sim ou não, decidindo a vida daqueles a ele subordinados, mesmo considerando o estreitamento que esse poder, o patriarcado, sofreu ao longo da história.

Desse modo, parece correto supor que o poder que outrora os barões do café tiveram sobre todas as pessoas que viviam em suas terras (familiares e colonos) diminuiu em relação ao poder que, na minha geração, os chefes de família possuíam para decidir sobre a vida dos familiares (esposa, filhos, noras e netos). Mas, o fato é que mesmo perante uma nova forma, não me parece improvável afirmar que essa característica social de reconhecimento da supremacia do poder masculino tenha sucumbido.

No entanto, mesmo diante do reconhecimento tácito da superioridade do poder masculino, é certo que as mulheres da minha geração e antes dela, pelo menos aquelas que se encontravam nos núcleos urbanos e pertencentes às classes que escapavam a miserabilidade, foram a princípio se agregando ao trabalho remunerado (fabril), depois aos bancos escolares e gradativamente ampliando os espaços de participação, independente das desigualdades de gênero que perduram até os dias atuais.

É importante destacar que essa digressão me conscientizou de que trago como raízes de minha formação pessoal, escolar e profissional, as marcas do tempo. Tempo marcado pelo conservadorismo, mas também pela inovação e modernidade e pelos desafios impostos de viver em um mundo caracterizado pelas tensões e contradições determinadas pelos contextos de espaço temporais situados.

Compreender os possíveis processos de formação e evolução social me faz perceber o ser social que sou, e que somos todos nós sujeitos nesse emaranhado de relações interpessoais, onde nos intertextualizamos com muitas histórias, principalmente pela linguagem num processo permanente de construção,

desconstrução e reconstrução de ideias, percepções, valores, representações e ações.

Assim, não se trata de transportar o estudo de Holanda sobre a formação e evolução da sociedade brasileira num contexto do início do século para admiti-la como atual sem restrições, ou mesmo de considerá-la como um modelo de ser brasileiro. Pelo contrário, estudos mais recentes, principalmente oriundos dos campos da sociologia e antropologia, mostram como normas abstratas só são validadas no contexto de interpretações e negociações interpessoais.

De acordo com esse pensamento, paralelamente ao discurso impessoal do direito ou da burocracia estatal, ocorre um processo social de interpretação de normas, no qual o capital social e cultural herdado, as emoções e as preferências e as redes de negociação desempenham um papel social, que integram aquilo que somos, pensamos e fazemos. A “cordialidade” como definida por SBH, neste sentido, é apenas um elemento constitutivo da sociabilidade humana e que pode se manifestar, em qualquer sociedade, independente do grau de modernidade, que se lhes atribua, conforme assevera Costa (2014, p.837).

Trata-se, portanto, de entender a cordialidade como uma das possíveis interpretações da sociedade brasileira, aliás, segundo Costa e outros, a que mais forneceu respostas aos problemas sociais da época, continuando a propiciar discussões das demandas de compreensão dos tempos atuais, e que com certeza iluminou minha reconstrução pessoal.

#### **1.4 Marcas da Formação Básica rumo à Formação Profissional**

Analisando a formação em tempos de infância e adolescência, posso hoje admitir que naquela época, em plena vigência da Lei 4024/61 que pretendia a democratização do ensino básico público brasileiro, eu era uma privilegiada, pois no ano de 1963 fui matriculada no Jardim da Infância, algo impossível para a maioria das crianças brasileiras, sendo que as poucas iniciativas existentes desse nível de ensino não tinham caráter educacional e sim, social ou confessional.

Foi neste modelo que vivi minha primeira experiência escolar em um colégio de freiras da Igreja Católica, onde no período da tarde funcionava uma creche com muitas crianças, e se ensinava a rezar e a obedecer.



Em 1964, após intensa e persistente luta de minha incansável mãe por uma vaga, fui matriculada em uma classe de pré-escola mantida pela rede estadual. Em um anexo do Grupo Escolar Parque das Nações, em Santo André, funcionavam duas classes de educação infantil, uma de manhã e outra à tarde.

Seguindo o mesmo modelo de análise usado no primeiro tópico, buscarei compreender em que contexto educacional minhas primeiras experiências de formação escolar foram realizadas.

Para tanto, realizo uma breve retrospectiva da realidade política, econômica e social daquele momento e uma análise dos impactos destes fatores sobre as políticas educacionais do período de minha formação básica.

Caracterizar historicamente o período de 1964 a 1978, que compreende o de minha escolaridade básica, é antes de tudo, entender um pouco mais sobre a contradição entre o domínio econômico exercido pelo capital financeiro alienado e o domínio político da burguesia agrária, ainda não alienada totalmente.

Na verdade, é importante compreender a implicada tensão entre econômico e político que se desdobrará em muitas outras contradições: capitalismo-comunismo; liberalismo-socialismo; direita-esquerda; nacionalismo-entreguismo, que forjavam o cenário sociopolítico econômico brasileiro desde um pouco antes da década de 1930.

Conforme Basbaum (1976, p.229, v.3) verificamos no decorrer das décadas após 30, e se intensificando a partir de 1945, uma complexa rede de relações políticas e econômicas entre as elites burguesas, representadas por aparentes diferentes partidos políticos.

De um lado, estava o partido da UDN (constituído pela burguesia agrária e industrial, banqueiros, administradores de empresas públicas e privadas, juristas, políticos), apoiador da entrada do capital estrangeiro, do imperialismo americano e do liberalismo econômico.

Representando seus opositores, apresentavam-se em uma aliança o partido PSD (formado pela burguesia agrária tradicional, ligada à terra e ao latifúndio e a burguesia industrial nacionalista), que se posicionava contrário à abertura do capital estrangeiro para o desenvolvimento industrial, sobretudo ao imperialismo americano e defendia o modelo econômico nacional desenvolvimentista, e o partido PTB (burguesia nacional de outros setores econômicos), que considerava importante conceder ao povo algumas de suas reivindicações para tê-lo ao seu lado, sendo formado por cidadãos pouco liberais e nacionalistas.

Assim, é possível observar que a disputa pelo poder estava ligada aos interesses da burguesia e o desenvolvimento da nação estava atrelado ao aumento da riqueza de uma minoria — dos ricos — e à sua manutenção no poder.

Quanto ao povo, foi-lhe dada uma participação ilusória, pois seus interesses estiveram sempre postos de lado, mesmo quando a elite que os defendia, pelo menos verbalmente, esteve no poder.

Ao final do governo Juscelino Kubitschek (1956/1960), que pretendeu fazer o Brasil progredir “50 anos em 5” através da execução do seu plano de metas, cujo objetivo foi o de consolidar a industrialização e a construção de Brasília, verificou-se um emaranhado de contradições que adormecidas possibilitaram uma aparente calma política naquele período, como justifica Basbaum:

Antes de tudo, a paz, uma paz alimentada de promessa, esperanças e expectativas. [...] a instrução 113<sup>3</sup>, que permitiu a entrada no país de grande número de fabricas estrangeiras, sobretudo americana, trazendo alguns dólares, mas, sobretudo, dando chance a que muitos desempregados e semi-desempregados encontrassem trabalho. [...] o interesse dos Estados Unidos em abrir um pouquinho a bolsa, para ganhar o Presidente, pois seu candidato havia perdido as eleições (BASBAUM, 1976, p. 223, v.3).

Para Saviani, o período de calma escondia uma contradição latente:

[...] no mesmo tempo que se estimulava a ideologia política nacionalista, dava sequência ao projeto de industrialização do país, por meio de uma progressiva desnacionalização da economia. Essas duas tendências eram incompatíveis entre si, mas no curso do processo o objetivo comum agregara grupos com interesses distintos, divergentes e até mesmo antagônicos. Nessas condições a contradição permanecia em segundo plano, em estado latente, tipificando-se na medida em que a industrialização progredia, até emergir como contradição principal quando se esgotou o modelo de substituição de importações<sup>4</sup> (SAVIANI, 2008, p.291).

---

3 Embora o chamado Governo de Agosto, do Sr. Café Filho, tivesse durado pouco mais de um ano, tiveram, contudo, os udenistas tempo para várias medidas econômicas de seu interesse. (BASBAUM, 1976, v.3, p.219)

Entre ela a Instrução 113: “através dela reconhecia-se às empresas estrangeiras interessadas em operar no Brasil a concessão de favores cambiais para transferir de seus países de origem, maquinarias industriais depreciadas, como se fossem equipamentos novos, embora já funcionando aqui indústrias nacionais similares” (RAMOS apud BASBAUM, 1976, v.3, p.219).

4 O modelo de substituição de importações que significa a implantação do parque industrial brasileiro para atender a demanda interna, ocorre em duas etapas: “na primeira a substituição dos bens de consumo não duráveis ( indústria têxtil e alimentícia) instalada com base em capitais nacionais, sem a necessidade de grandes investimentos e, na segunda, substituições dos bens duráveis ( indústria automobilística, eletrônica, eletrodoméstica), cujas somas vultuosas requerem o concurso das empresas estrangeiras” (SAVIANI, 2008, p.293).

Uma calma providencial e provisória, que logo foi se esvaindo ao final do governo JK, que cumprira a meta da industrialização e do modelo de substituição de importações, mas deixara o país empobrecido.

A premissa de que “um povo rico faz uma nação rica” demonstrou na prática que “uma nação rica não faz, necessariamente, um povo rico”, enfim, a industrialização aumentou a riqueza do país e de alguns, e empobreceu a esmagadora maioria do povo.

Nesse contexto de desencanto e de vida muito difícil, novas eleições foram realizadas, e venceu o Sr. Jânio Quadros, aquele que prometeu “varrer a corrupção e acabar com as trapaças politiqueiras que atrapalhavam a vida do país e do povo brasileiro” em um pleito que escancarava mais uma contradição do cenário político.

Assim, se por um lado, Jânio Quadros era candidato da UDN, partido da elite que sempre interceptou os interesses das camadas populares, por outro, seu populismo arrancou das massas os cinco milhões de votos que o elegeu.

Governou por apenas seis meses e renunciou ao se deparar com a total incompatibilidade de realizar em seu governo as promessas de campanha, surgidas da emergência das contradições latentes verificadas anteriormente no processo de industrialização, que demandavam para sua realização uma política ideologicamente à esquerda, impossível de ser cumprida, quando este mesmo governo não poderia abster-se de ajoelhar-se diante do Fundo Monetário Internacional.

Para Saviani:

[...] a sociedade brasileira estava polarizada entre aqueles, que à esquerda, buscavam ajustar o modelo econômico à ideologia política e os que, à direita, buscavam ajustar a ideologia política ao modelo econômico. No primeiro caso tratava-se de nacionalizar a economia e no segundo, desnacionalizar a ideologia (SAVIANI, 2008, p.293).

Na tentativa de conseguir ajustar o modelo econômico à ideologia política, João Goulart, vice de Jânio Quadros, que assumiu o cargo após renúncia, num momento de alta instabilidade política e social, radicalizou a opção de compatibilizar, ou seja, manter o modelo político nacional desenvolvimentista e mudar a orientação econômica.

No entanto, para lograr êxito seria necessário romper com o movimento liberal em curso, isto é, nacionalizar as empresas estrangeiras, controlar as remessas de lucros, royalties e dividendos, e realizar as reformas de base: agrária, financeira,

bancária, tributária, educacional e outras que pudessem trazer aos brasileiros não ricos melhores condições de vida.

Dessa constatação histórica, talvez não fosse equivocado afirmar que quando as classes sociais desfavorecidas pelo modelo econômico vigente se movimentam para reivindicar seus direitos e exigir maior participação nos processos decisórios, logo se processam ondas de reação, bem articuladas pelas elites, que acabam por desencadear períodos de retrocessos políticos, econômicos e sociais que atingem violentamente a vida das pessoas pertencentes às camadas populares.

Segundo Saviani (2008, p.293-294), é possível entender o Golpe civil-militar de 1964 como um movimento das forças conservadoras que se uniram para fazer frente ao risco iminente de uma mudança no modelo econômico.

A articulação entre empresários e os militares, iniciada e fortificada já antes de 1964, consolidaram não apenas o próprio golpe civil-militar, mas também, o modelo econômico capitalista moderno de base liberal em nossa sociedade.

Assim como justificou, na visão dos seus protagonistas, as ações para a necessária mudança política, que foi conquistada pela truculência no exercício do regime militar por vinte e um anos, deixando como legado os efeitos nefastos do período, que perduram até os dias de hoje.

Pode-se afirmar que não só de truculência física viveu a ditadura, mas também de conhecimentos forjados pela classe empresarial e o alto comando militar, que passaram a agir no combate à ideologia nacionalista através da doutrina da interdependência, uma contra ideologia, arquitetada no IPES (Instituto de Pesquisa de Estudos Sociais), comandado pelo Marechal Golbery, visando desarticular as organizações que atuavam em defesa dos interesses populares.

Nesse propósito, agiam persuasivamente no meio estudantil, entre os operários e os camponeses, nos partidos políticos e no Congresso, utilizando-se para tal de parceiros como os órgãos de imprensa, as entidades sindicais dos industriais e as entidades de representação feminina visando desencadear sobre toda sociedade uma poderosa guerra psicológica.

Em 1965, iniciei o processo de escolarização na educação básica, denominação atual, em um período marcado pelos discursos da obediência, da disciplina, da modernidade, da produtividade, da especialização, da ênfase na individualidade e pelos modos de pensar, ser e agir normatizados nas instituições escolares.

Cursei o ensino primário na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, cuja promulgação se reportou ao cumprimento de um artigo da Constituição Federal de 1946, que determinava ser competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, mas que só se consolidaria treze anos após o seu primeiro anteprojeto elaborado em abril de 1947.

Nesse longo período de tramitação do projeto de lei, por força da atmosfera de um período “democrático”, após fim do Estado Novo, foi facultada a realização de debates sobre a questão educacional do país, que foram agrupados em duas fases pela natureza de seus temas e pelo momento de sua realização.

No período de 1952 a 1958, o tema central versou sobre os fundamentos, pertinências, responsabilidades e atribuições governamentais das diferentes esferas de governo com relação aos fatos da educação, constituindo o eixo de discussão “centralização-descentralização” da educação e, posteriormente, os realizados no período de 1958 a 1961, cujo tema fundamental versou sobre os princípios da escola pública e privada, constituindo o eixo público-privado.

Observa-se que os eixos anunciados nas duas fases do debate continuam em pauta, pois acompanharam a história da educação em todo seu percurso, pelo menos no republicano, período que limita essa análise.

No entanto, penso que é preciso tomar atenção para o fato da modificação dos significados que englobam as discussões nos referidos eixos ao longo do tempo.

Assim, por exemplo, a questão do eixo centralização – descentralização na década de 1990 significou discutir as tensões entre dependência legal, estrutural e financeira da escola em relação à administração centralizada (centralização) e a transferência da responsabilização da gestão pedagógica e financeira, bem como de seus resultados (descentralização) ,que na verdade acabou por configurar a diminuição da responsabilidade do Estado frente às questões educacionais.

Diferentemente dos significados envolvidos no período de 1952-1958 neste mesmo eixo centralização – descentralização, cuja discussão dizia respeito à tentativa de fixação de um sistema de ensino público e de controle Estatal e estabelecimento de seus fundamentos e pertinências (centralização), bem como as demarcações de responsabilidades e atribuições das outras esferas de governo (descentralização).

Quanto ao eixo público-privado nos dias atuais, a discussão centra no polêmico direcionamento da educação pelas políticas econômicas neoliberais, que vem

implantando mecanismos de privatização, inicialmente nas atividades e caminha a passos largos para atingir as atividades fim da educação.

Já a discussão do eixo público-privado no período de 1958-1961 difere da discussão atual, pois na época o que se discutia era a quem caberia decidir (ter o poder) sobre as questões da educação, ou seja, o Estado (poder público) ou o privado, a partir de um posicionamento de defesa a liberdade de ensino e o afastamento do Estado da responsabilidade de oferta, direção e fiscalização de um ensino no país.

Ainda, é possível detectar nas argumentações surgidas nos debates, que ocorreram anteriormente à homologação da Lei 4024/61, em torno dos eixos centralização-descentralização, e público-privado, a intenção dos grupos diversos que lutavam ora por suas convicções políticas ideológicas, ora por seus interesses econômicos, mais do que pela defesa da educação nacional como direito real, já que legalmente este já era garantido desde a primeira constituição.

Para as elites agrárias ligadas à terra e aos latifúndios, a defesa pela centralização era justificada como forma de manter a “paz social” conseguida pela formação eficiente da elite, que teria como função social conduzir as massas, formar um povo passivo.

Tal argumento expressa o sentido da estatização da educação (centralização) como controle do Estado para formar as elites dirigentes do país e conduzir o povo, como se verificou na Reforma Capanema, aprovada em 1942, que orientou o caráter educativo do ensino secundário.

As argumentações de oposição à centralização, representada por católicos e escolanovistas (refiro-me aos apoiadores das ideias da Escola Nova), estavam baseadas numa ideologia de direita, embora seja possível detectar diferenças nas argumentações da igreja e dos educadores apoiadores do escolanovismo.

Para os católicos, a centralização iria contra a liberdade individual ou da família, e também porque era vista como instrumento de inculcação da ideologia do Estado e contra a da Igreja.

Já para os educadores escolanovistas, a oposição à centralização se expressa para além da estatização, quando colocam suas críticas no âmbito pedagógico, pois defendiam princípios de ensino centrados na necessidade de atender às especificidades das diferenças individuais e regionais que exigiria, portanto, a descentralização da educação.

Em relação aos debates em torno dos princípios da escola pública e da escola privada, como assevera Ribeiro (1976, p.149-154), o projeto de lei interposto pelo deputado Carlos Lacerda ao Congresso, representando os interesses dos proprietários das escolas privadas, acirrou e expandiu o debate para além do âmbito parlamentar; pois dele começaram a participar não só educadores e estudantes, mas também diferentes profissionais, inclusive os operários através de palestras em escolas e associações de classes, bem como ganhou o debate ampla repercussão nos meios de comunicação de massa e imprensa.

Durante os debates e discussões deste período, os argumentos surgidos fundamentados nos aspectos pedagógicos, jurídicos, econômicos e políticos foram delineando as correntes teóricas que predominavam no pensamento pedagógico da época e que mais tarde seriam encampados no texto das diretrizes e bases da educação nacional aprovado.

Assim, os educadores católicos criticavam os preceitos filosóficos que amparavam o pensamento pedagógico da escola pública, alegando que “a escola pública tem condições de desenvolver somente a inteligência e, enquanto tal instrui, mas não educa. Ela não tem uma filosofia integral de vida” (FRANÇA apud RIBEIRO, 1976, p.150).

Por outro lado, os defensores da escola pública, representados principalmente pelos educadores comprometidos com a democratização do ensino e a modernização da sociedade brasileira, contestavam a argumentação dos educadores católicos, usando os trechos do próprio Manifesto da Educação:

Onde se tenha que procurar a causa principal desse estado, antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta de quase todos os planos e iniciativas da determinação dos fins da educação (aspectos filosóficos e sociais) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação (AZEVEDO apud RIBEIRO, 1976, p.151).

A discussão sobre os fins da educação e os meios para exercê-la revelam-se atuais e ocupam centralidade nos debates educacionais, principalmente a partir do crescente domínio do ideário neoliberal na educação brasileira, quando o indivíduo é educado para ser, em última análise, produtivo, uma máquina lucrativa em contraposição à crescente necessidade de um homem sensível aos problemas de seu tempo, principalmente àqueles que afetam diretamente a vida da espécie humana e

do planeta, que exigem para seu enfrentamento a aquisição da capacidade de pensamento crítico tão importante para combater a tradição tirânica, assim como desenvolver um profundo reconhecimento da vulnerabilidade alheia e a disposição para solidarizar-se e compromissar-se com a solução coletiva de tais questões.

Esses debates continham também a discussão, ainda presente, sobre a democratização do ensino, que à época se expressava, por exemplo, através de Florestan Fernandes ao afirmar que os feitos educacionais da educação particular, inclusive das escolas confessionais católicas, estiveram sempre a serviço das elites e que a democratização da educação no Brasil só aconteceu na república e com a escola pública, fato que por si só deveria garantir sua defesa.

Outro aspecto do debate e de enorme relevância diz respeito aos entendidos e modos praticados no financiamento da educação brasileira ao longo do tempo, obviamente relacionados aos modelos político-econômicos em que tais entendimentos e práticas são originados.

Assim, do ponto de vista dos interesses das escolas particulares, o Estado ao invés de criar escolas, deveria financiar as escolas particulares, para que essas se tornassem gratuitas e os pais tivessem direito de escolher as escolas de seus filhos, voltando ao princípio do direito de escolha e da anterioridade da família em relação ao Estado. No entanto, para os defensores da escola pública, a maioria dos pais brasileiros não tinha problema de escolhas, mas de arranjar escolas, reafirmando que os argumentos em defesa da escola privada manifestavam interesses de uma elite e não, das massas populares.

Ainda em relação ao tema de financiamento da educação pública, reporto-me a Saviani (2008, p.298), que assevera sobre a histórica falta de garantia do compromisso governamental com o financiamento da educação brasileira, quando mesmo diante dos dispositivos legais, pois desde a Constituição Federal de 1934 já estava determinado à vinculação orçamentária que nunca foi cumprida.

Aponta ainda o autor, para comprovar tal descaso, a volátil e frágil garantia da vinculação orçamentária mantida nas Constituições de 1934 e 1946, mas retirada nas Constituições de 1937 e 1967, ambas em governos ditatoriais, o que acabou por acarretar um total descaso da União com a aplicação de recursos na educação, que chega em 1975 a aproximadamente um terço do mínimo fixado em 1946, e confirmado na LDB de 1961.



Assim, somente na Constituição de 1988, a vinculação orçamentária na educação é retomada como resposta às circunstâncias de democratização do país, quando se verificou o crescimento da pressão popular fortalecida pela adesão de outros atores sociais, como intelectuais, empresários, políticos, profissionais liberais, movimentos sociais, religiosos e outros que aderiam à causa educacional no país.

No entanto, mesmo diante de tais circunstâncias, a tradição de descumprimento e de não priorização da educação pública se fará por outras vias, como a aplicação de mecanismos de burlar essa exigência, tal como a mudança conceitual de arrecadação de impostos.<sup>5</sup>

Hoje, mais uma vez, estamos diante de ataques governamentais contra a educação pública de todos os níveis de ensino, quer seja através da volta da discussão sobre a retirada da vinculação orçamentária na área educacional, quer seja, pelo corte nos recursos aplicados, correndo-se o risco da educação, juntamente como outras demandas sociais, deixar de ser parte dos gastos preventivos, portanto, prioritários e que justificam por essa natureza a proteção da vinculação orçamentária, conforme explicitado no artigo de opinião do Estado de São Paulo, de maio de 2016, reiterando a ideia do domínio político sobre o direito à educação pública de qualidade.

Assim, quando relembro que minha mãe e muitas outras mulheres não foram escolarizadas porque as condições de vida em nosso país não possibilitavam que as classes sociais desfavorecidas economicamente tivessem acesso aos estudos, e que era comum os pobres não terem escolarização e serem desde cedo encaminhados aos serviços braçais no campo ou cidade, e ainda desenvolverem por formação familiar e religiosa comportamento providencialmente passivo ou aparentemente passivo, ocorre-me que isso não deva ser considerado natural, mas, sim consequência de histórias de vida condicionadas pela conjuntura política econômica social de um momento histórico determinado e, sobretudo, que essa consciência é fundamental para a formação dos sujeitos e imprescindível ao professor.

Quando afirmo que minha mãe se colocou em peregrinação para me matricular em uma escola e, posteriormente, abnegou sua própria vida para zelar pelo meu

---

5 A partir, principalmente do governo de Fernando Henrique Cardoso, passou-se a criar novas fontes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra imposto, mas utilizando o termo “contribuição, como são os casos da COFINS (Contribuição para o financiamento da Seguridade Social), CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeiro), CIDE (Contribuição sobre Intervenção no Domicílio Econômico). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação (SAVIANI, 2008, p.10-11).

sucesso escolar, na esperança de que eu não passasse pela humilhação do analfabetismo ou da pouca escolarização, não estou narrando apenas o meu passado, mas sim, o de gerações de mulheres que viveram e ainda vivem, obviamente inseridas em outros contextos, renunciando aos seus sonhos e direitos, não por escolha, como muitos afirmam, mas por ser essa a possibilidade que se apresenta.

Por isso também, que ao me deparar com atitudes de intolerância em relação às famílias de nossos alunos, desfavorecidas econômica e socialmente, penso que talvez, esse passado tenha sido esquecido, mesmo que faça parte da história da maioria dos educadores de minha geração e de outras que a sucederam.

Entretanto, esses discursos tiranos, escamoteados na lógica econômica existente no cotidiano escolar, têm contribuído para legitimar os mecanismos elitistas presentes desde sempre na sociedade brasileira e em suas instituições, atrasando muito nossa inserção numa sociedade verdadeiramente democrática.

Lembro-me com nitidez das experiências educacionais vividas na escola que, posteriormente, se transformaram em imagens para reconhecer as ideias pedagógicas tradicionais e novas<sup>6</sup>.

Imagens que fazia a escola ser o céu para os “bem-sucedidos” e inferno para aqueles “desafortunados, preguiçosos e indolentes”, onde os castigos, mesmo que não bem quistos já na minha época, eram aplicados na clandestinidade das salas de aulas.

As primeiras representações forjadas na vivência familiar e depois escolar sobre o professor eram de endeusamento, um ser supremo, aquele que tudo sabe, que tem o poder de julgar e decidir sobre o certo e o errado. Já sobre o aluno, as impressões eram outras, pois, na condição de submissão, tinha o dever de ouvir, obedecer e responder o certo determinado pelo professor e, principalmente, esforçar-se para ser alguém na vida.

---

6 As “ideias novas” em educação, que aparecem como teoria educacional adequada às novas circunstâncias de rompimento de uma sociedade basicamente agrária, são o resultado da adesão de tais educadores ao movimento europeu e norte-americano, chamado de “escola-nova”. Este visava “o restabelecimento daquele sentido do humano, ameaçado pelas exigências econômicas como pelas exigências políticas”, advindas da industrialização e da nacionalização que pressionava a educação para o trabalho e para a nação durante o século XIX. Por isso parecia ser a orientação adequada aos países industrializados ou em vias de industrialização. Adequada, portanto, às sociedades capitalistas avançadas. (RIBEIRO, 1984, p.114-115)

Hoje, talvez seja possível admitir que os efeitos das “ideias novas” sobre os meus professores, pelo menos com relação a alguns, poderia ser percebido em suas escolhas de métodos de ensino ou de uso de materiais pedagógicos, mas jamais no campo das relações professor-aluno, onde a razão sempre esteve com o primeiro e sua autoridade jamais questionada.

Desse modo, inconscientemente, fui assumindo um modo de ser e pensar, que bem mais tarde descobri fazer parte do que cientificamente é conhecido como paradigma liberal, cujo ideário chega ao cenário educacional pelo movimento internacional *Escola-Nova*.

No Brasil, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, endossado por educadores brasileiros influenciados por essas ideias, nos idos de 1932, para além de “preconizar um corpo de medidas para um novo sistema educacional, de caráter único, laico, em base científica e sob a responsabilidade do Estado” (Cf. Alves, 2007, p.268), abriu caminho para o debate pedagógico entre educação tradicional e educação nova, que ainda, em outros termos e significados, estão presentes nos debates atuais.

Embora meus primeiros anos de escolarização tenham me levado a desenvolver um sentimento de pertinência ao meio escolar, não é menos verdadeiro que o sistema escolar vigente era extremamente excludente, tanto no acesso como na permanência e as “novas ideias” importadas não cumpriram os desejos de democratização educacional dos seus discípulos brasileiros.

Ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista e defenderem os princípios ditos democráticos e, portanto o direito de todos se desenvolverem segundo o modelo proposto de ser humano, esquecem o fato fundamental dessa sociedade que é o de estar ainda dividido em termos de condição humana entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados. [...] A proposição de um único ideal de homem, desta forma, tem sua concretização limitada ao grupo dominante (RIBEIRO, 1984, p.116).

Em 1968, conduzida pela ideia do esforço pessoal e pela circunstância prevista para a continuidade da escolaridade, encontrava-me realizando o exame de admissão para entrar no ensino médio, que na época, era composto de dois ciclos: ginásial e colegial.

O exame de admissão foi por algumas décadas a linha divisória entre a escola primária e a escola secundária. Funcionou como um rito de passagem cercado de significados e simbolismo, carregado de

conflitos para os adolescentes incapazes de lidar com os fracassos (GRAÇA, 1988, p.45).

Lembro-me das aulas do cursinho preparatório<sup>7</sup>, no qual fui matriculada por meus pais para ter ampliadas minhas chances de continuar estudando na escola pública, ou seja, precisava ser aprovada no exame de admissão, e aos 11 anos, vivenciei as incertezas comuns aos vestibulares, único meio para concretização do direito de continuar os estudos na escola pública naquela época.

Não menos importante que o exame de admissão era o curso preparatório ao exame e grande livro que, contento todo conteúdo a ser averiguado nas provas, era freneticamente manipulado pelos ansiosos estudantes durante um ano, ou alguns meses. [...] Livros enormes e caros, cuja aquisição resultava em sacrifícios para algumas famílias desejosas de matricular seus filhos no ginásio (GRAÇA, 1988, p.45).

Só mais tarde foi possível descobrir duas verdades: a primeira é que não existiam vagas para todos e o descaso dos governantes com educação brasileira era ludibriado através do discurso do mérito como critério justo de seletividade do ensino secundário. A segunda diz respeito às provas, instrumentos de medida de desempenho escolar que eram usados para legitimar uma seletividade perversa, já que as mesmas mantinham níveis de exigência de aprendizagem acima do que as escolas primárias geralmente podiam ensinar.

Desse modo, consolidava-se a exclusão dos alunos das classes desfavorecidas economicamente e que não tinham condições financeiras de arcar com os cursinhos preparatórios de admissão organizados por instituições particulares que proliferaram nesse período e aumentavam as dificuldades das populações mais pobres de participarem do processo seletivo ou dele obterem resultados satisfatórios.

O resultado obtido no meu primeiro vestibular garantiu-me, em 1969, a matrícula no curso ginásial que passou a funcionar no mesmo prédio do ensino primário acomodando-se então os alunos dos dois níveis — ensino primário e ensino médio — muitas vezes em até cinco turnos, conforme as demandas locais.

---

7 O cursinho preparatório aos exames de admissão que frequentei foi iniciativa de uma escola particular de Pré-Escola do bairro onde morava e, que aproveitou a ociosidade do prédio no período noturno e organizou o curso contratando uma professora conceituada da minha própria escola primária. Ela usava para lecionar o “livro grande”, com todos os conteúdos de prova. Gravo na memória o livro que ela folheava para frente e para trás para tirar as lições.

O prédio era o mesmo, mas a organização e funcionamento eram independentes, na verdade, havia duas escolas num mesmo prédio.

A escola ginasial era diferente, tinha um diretor que a gente não conhecia, mas sabia que existia. As classes não possuíam formação mista e sim, organizadas por gênero, nível de escolaridade e de desempenho. Havia muitos professores, um para cada disciplina, e cada um com suas exigências materiais e pedagógicas que deveriam ser cumpridas à risca. Usávamos uniforme e tínhamos carteirinha escolar para o controle da frequência diária.

As regras tornavam-se cada vez mais severas e as aprendizagens para driblá-las iam sendo aprimoradas pela chegada da adolescência e também pela aproximação de um mundo marcado por mudanças rápidas.

Com certeza, a maioria das meninas como eu não entendia nada sobre os movimentos e ícones que surgiram ao longo da década de 60 como o feminismo, os hippies, Beatles, a contracultura, a tropicália, a Jovem Guarda, os festivais da MPB, a minissaia e tantos outros movimentos culturais que marcaram o meu tempo de infância e adolescência, não porque os compreendia, mas porque convivia com seus efeitos.

Na escola, os conteúdos estavam nos livros didáticos, que continham também as metodologias de ensino impostas aos professores.

Alguns professores arriscavam práticas didáticas diferenciadas como o trabalho em grupo, que mais tarde se popularizou a partir de teorias pedagógicas com o ensino centrado na ação do aluno.

As pesquisas escolares eram realizadas como tarefa de casa, o que exigia o uso da biblioteca, que não existia na maioria das escolas e tão pouco nos bairros, obrigando os alunos a se deslocarem para locais distantes de suas casas, a fim de alcançar os recursos necessários. A escola naquela época parecia não dimensionar tal realidade.

Hoje, posso compreender melhor que esse processo de formação vivenciada esteve permeado por uma rede complexa de contradições e de tensões originadas nas diferentes formas de compreender a educação (adaptação ou transformação), o ensino (transmissão cultural ou treinamento de habilidades), o currículo (clássico, propedêutico ou científico, prático experimental), o provimento (público ou privado), a administração (centralizada ou descentralizada), a metodologia (centrada no ensino ou centrada na aprendizagem), e outras que poderiam ser acrescentadas.

No entanto, mais do que reconhecer essas contradições e tensões, que constituem as bases de discussão das diretrizes da educação nacional, é importante compreender que as decisões foram tomadas à revelia dos interesses educacionais da maioria do povo brasileiro, ou seja, tomada de costas para a realidade do nosso país, por isso muitas vezes caminham na contramão da conquista de uma escola pública de qualidade.

Ao final do curso ginasial, em 1972, vigorava a nova Lei de Diretrizes e Bases nº5692/1971, homologada em plena vigência do governo militar, que pode exemplificar a política educacional na contramão dos interesses dos brasileiros.

Novamente, estava novamente às voltas com mais um vestibulinho, agora para completar o segundo ciclo do Ensino Médio, isto é, o colegial, que era oferecido nas modalidades: Secundário, Técnico e Normal, na estrutura da Lei 4024/61.

Naquela época, tinha como plano cursar o Secundário, pois o objetivo era chegar à faculdade. No entanto, uma mudança havia acontecido. Os alunos aprovados no vestibulinho eram, de modo geral, encaminhados às escolas próximas de suas respectivas residências quando a vaga existia, para então, escolher a opção do curso pela área de interesse do aluno (setor industrial, comercial ou científico).

Optei pelo científico, pois assim como muitos, mantinha o sonho de cursar a faculdade, mas o fato é que não tinha nenhuma ideia sobre o significado da mudança e muito menos sobre suas consequências.

Tempos depois, pude entender que se tratava da reforma educacional imposta pelo governo militar. A nova Lei de Diretrizes e Bases nº5692/71 iniciava, de forma contundente, a vinculação da educação pública aos interesses do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que estabelecia a submissão das políticas educacionais aos acordos econômicos norte-americanos.

Foi assim que, de um dia para o outro, todas as escolas de ensino médio se tornaram escolas técnicas profissionalizantes, decidindo os destinos dos jovens oriundos das classes populares, encaminhando-os ao trabalho e afastando-os do curso superior, principalmente das faculdades públicas, bem ao molde da grande reforma educacional proposta para os dias atuais.

Para aprofundar o conhecimento sobre o intento militar à época, recorro a Saviani (2008, p. 295-301), que bem especifica esse feito, iniciado já em dezembro de 1964, quando em um primeiro passo, o IPES foi chamado para organizar um

simpósio sobre a reforma da educação do governo militar e desenvolver um documento orientador, organizado em torno do vetor de desenvolvimento econômico.

Como consequência desse primeiro passo, apura-se o fato de que o destino da educação nacional se tornou subordinado à abordagem econômica, ou seja, a educação passou a ser submetida aos novos estudos da economia da educação, que consideravam os investimentos no ensino como estratégias para assegurar o aumento da produtividade e da renda.

Assim, o chamado ensino primário deveria tornar o aluno capacitado para alguma atividade prática, o ensino médio prepararia profissionais necessários ao “desenvolvimento econômico e social do país e o ensino superior para formar mão de obra especializada requerida pelas empresas e formar os quadros dirigentes do país” (SOUZA apud SAVIANI, 2008, p.295).

Continha ainda o documento orientações gerais dos objetivos propostos, bem como referências aos aspectos específicos da reforma do ensino médio, da integração dos cursos superiores de formação tecnológica às empresas e a prevalência do Ministério do Planejamento sobre o Ministério da Educação nos assuntos de planificação educacional.

Como segundo passo de preparação para as reformas educacionais do regime militar, foi organizado o Fórum *A educação que nos convém*, cujo objetivo era o de especificar a visão pedagógica assumida pelo governo e endossada pela classe empresarial, fazendo jus ao título tão sugestivo do Fórum.

Organizado por Roberto de Oliveira Campos<sup>8</sup>, o Fórum buscou apresentar o sentido geral da pretendida política educacional a ser implantada pelo governo militar, através das reformas educacionais que estavam a caminho.

Esse sentido geral que permeou todas as conferências do evento e, principalmente, a que se destinou a apresentar como síntese os *Fundamentos para uma política educacional brasileira* anunciava a presença de elementos da *Teoria do Capital Humano* no entendimento da educação como formação de recursos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista, ou seja, da produtividade e lucro.

---

8 Roberto de Oliveira Campos, Ministro do Planejamento no governo militar do Marechal Castelo Branco, mentor da política econômica do governo militar e responsável pela implantação de suas principais medidas (SAVIANI, 2008).

Assim, o sentido pedagógico formulado pelo IPES seria identificado nas seguintes determinações:

- Formulação do objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, ao determinar a “qualificação para o trabalho”;
- Direção do currículo do ensino de 1º grau, cuja função será de “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho”, e no 2º grau a função de “habilitação profissional” de acordo com a mão de obra requerida pelo mercado de trabalho;
- Diversificação do ensino superior, introduzindo cursos de pequena duração, voltados para atender demandas de profissionais qualificados;
- Utilização dos meios de comunicação de massa e tecnologias como recursos pedagógicos;
- Ênfase do planejamento como forma de racionalização das ações educativas;
- Amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais.

Deste modo, a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que Saviani (2008, p.297) denomina de “concepção produtivista da educação”, vai se institucionalizando por meio da implantação da Reforma Universitária<sup>9</sup>, pela lei relativa aos ensinos de 1º e 2º graus<sup>10</sup> e pela criação do Mobral.

Ainda como complementação dessa configuração produtivista da educação é preciso citar a aproximação entre o MEC do Brasil e a USAID (Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional) visando captar recursos para implantar as reformas educacionais militares, que foi facilitada pelo estreito relacionamento que os dirigentes do IPES mantinham com estes órgãos estadunidenses desde a década de 1950 e que contribuiu para a concretização de vários acordos, entre eles destacam-se os relativos à assessoria para planejamento do sistema de ensino, particularmente o do Ensino Superior, assinados nos anos de 1965 e 1967, que ficaram conhecidos como os “Acordos MEC-USAID” (ARAPIRACA apud SAVIANI, 2008, p.297).

---

9 Reforma Universitária: Lei 5540 de 28/11/61, regulamentada pelo Decreto 464 de 11/02/69 e Parecer CFE nº 77/69, que implantou a Pós-Graduação.

10 Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.



Outro importante aspecto a ser considerado, decorrente dessa invasão dos princípios econômicos na educação, está na forma de como se deu o financiamento da educação, e como isso fortaleceu o favorecimento à privatização do ensino já iniciada na própria LDB de 1961 e fomentada pela desvinculação orçamentária na Constituição de 1967, que só foi restabelecida pela EC nº1 de 1969, apenas para os municípios acarretando um descaso para com a educação pública sem precedentes chegando à redução da aplicação de recursos da União a 4,3%. (VIEIRA apud SAVIANI, 2008, p.299)

O apoio à iniciativa privada, por sua vez, foi materializado na CF de 1967 que lhe facultou as condições de exercerem suas atividades educacionais com auxílio público, concedendo a esta o amparo técnico e financeiro, inclusive bolsas de estudo.

Também favoreceu o privado ao relativizar o princípio da gratuidade do ensino, reconhecida desde a Constituição Imperial a partir da substituição da gratuidade pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, no ensino superior e médio, e por último, facilitando a expansão do ensino superior, através da atuação deliberada do CFE, cuja representação dos interesses privados era facultada mediante constantes e sucessivas autorizações de funcionamento seguidas de reconhecimento de atuação viabilizando a criação da extensa rede de escolas privadas em operação no país até os dias atuais.

Decerto, é fato que o número de matrículas no 1º e 2º graus havia aumentado, embora muito aquém da demanda, assim como é fato que os recursos financeiros foram concomitantemente reduzidos, preservando-se a lógica da racionalização — máximo resultado com mínimo dispêndio e não multiplicação de meios para fins idênticos — acarretando na prática um ensino de massa e sem qualidade.

Inserida privilegiadamente neste contexto educacional, e frequentando uma classe de 2º grau com aproximadamente cinquenta outros colegas, eu me esforçava para, em um futuro próximo, estar no curso de Biologia da Universidade de São Paulo, sonho esse frustrado porque a profecia oculta da Lei 5692/71 foi se concretizando, ou seja, mesmo com “todo o esforço”, o sonho da universidade pública não se realizou, pois não me encontrava preparada para competir com os jovens oriundos das escolas particulares ou de escolas públicas “ilhas de excelência” conjugadas com o reforço dos cursinhos preparatórios.

Hoje, diferentemente da época em que fui estudante do ensino médio, torna-se possível compreender que a profissionalização pretendida para esse nível de ensino

não tinha condições de acontecer, quer porque não havia recursos materiais suficientes e tampouco professores qualificados para atuar no ensino técnico e, muito menos, currículos adequados e factíveis de desenvolverem uma formação geral e especial a contento.

Assim, a tal profissionalização almejada não propiciou a formação técnica pretendida, e muito menos a formação geral que propiciasse aos alunos da escola pública adquirir igualdade de condições de acesso, tanto ao ensino superior como de empregabilidade, que os alunos da rede privada geralmente obtinham.

Estava escancarada a terrível desigualdade educacional desencadeada pela concepção produtivista da educação do regime militar. Os filhos dos trabalhadores estudavam, de modo geral, nas escolas públicas de educação básica, visando encaminhar-se para o mercado de trabalho e, quando as condições lhe favoreciam, dar continuidade de estudos no grau superior, sendo que nesses casos, estes conseguiam apenas os cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior privado, que muitas vezes apresentavam qualidade duvidosa.

Muitas dessas faculdades formaram, e formam ainda hoje, os professores que atuam em sua maioria nas escolas públicas.

Por outro lado, os alunos provenientes das classes abastadas economicamente (empresários, profissionais liberais, políticos, intelectuais, banqueiros, financistas) estudavam nas escolas particulares na educação básica e nas universidades públicas no ensino superior, sendo preparados para exercerem os cargos de comando da nação e suprir os quadros de profissionais especializados dos órgãos públicos e das empresas privadas.

Foi por determinação desse caminho escolar, oferecido para uma minoria privilegiada de jovens oriundos das classes trabalhadoras, pois a maioria não chegava ao ensino superior, que iniciei, em 1976, o curso de Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas, em uma instituição privada de ensino superior.

Nesse momento, iniciou-se a formação profissional que se tornaria contínua e constante, e me levaria a exercer por quase 40 anos a profissão docente, em diferentes níveis de ensino, e também a gestão escolar, tema a ser problematizado no presente estudo.

## **1.5 A Experiência Profissional e a Formação Contínua: despertar de uma consciência**

Antes de iniciar essa etapa desse memorial, torna-se relevante registrar a motivação que me encaminhou para esse campo profissional. Penso que, em primeiro lugar, foi o sentimento positivo, afetuoso das minhas representações de escola, principalmente aquelas que me reportam aos primeiros anos de escolaridade, as primeiras professoras, lindas, elegantes, que maravilhavam o meu mundo infantil e induziam-me a imitá-las nas brincadeiras de criança.

O segundo motivo veio da experiência vivida no MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) como monitora de alfabetização de adultos, em 1973.

Lembro-me de que a sede de recrutamento dos monitores ocupava lugar nas dependências da indústria de pneus Pirelli, e foi lá que compareci para me cadastrar no Projeto e receber as instruções para autorização de abertura da classe.

Era um projeto em que todas as ações de implantação da classe dependiam exclusivamente do monitor, que recrutava os alunos e também providenciava o espaço e mobiliário necessário, para só depois ter a autorização de funcionamento.

O método utilizado para a alfabetização se definia com base na decomposição das palavras geradoras selecionadas pelo planejamento pedagógico do Programa de Alfabetização Funcional, que pertenciam ou buscavam pertencer ao repertório de palavras associadas à realidade dos alunos e em técnicas de trabalho de grupo, que não pode ser associado ao “Método Paulo Freire”, pois tem o Mobreal fundamentos ideológicos completamente divergentes à proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire, sistematizada em 1962, a partir de suas experiências e estudos no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, e que mais tarde se transformou no chamado “Método Paulo Freire”.

Ocorreram alguns treinamentos para uso do material e, periodicamente, a classe era visitada por um supervisor a fim de verificar a frequência de alunos, o uso do material e a atuação do monitor.

Até então, não havia me dado conta do significado de ser analfabeto e do quanto tornar-se alfabetizado era importante para aquelas pessoas. Com certeza, não estava preparada para atuar como alfabetizadora, mas essa experiência aguçou o desejo de atuar na Educação.

O terceiro motivo veio ao acaso, quando cursava o segundo ano do colegial e surgiu uma oportunidade de trabalho, em uma escola de educação infantil particular, como auxiliar de classe.

Foi uma experiência exitosa que me impulsionou decisivamente a completar o colegial acadêmico com mais dois anos de formação: o Normal e a Especialização na Educação Infantil, concluída em 1977.

Em 1978, após realização de um concurso público, o primeiro da minha carreira docente, assumi a função de professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino, em Santo André.

Logo em seguida, em 1980, assumi cargo na rede estadual paulista, como Professor I, pois era essa a denominação do enquadramento do professor habilitado para as séries iniciais do 1º grau.

Em 1986, novo concurso acontecia, e deu-se o início da minha experiência na função de Professor III, nos cargos de Ciências Físicas e Biológicas, no ensino de 1º grau, e Biologia no ensino de 2º grau, pois essas eram as nomenclaturas de enquadramento à época.

Em 1989, um novo concurso abriu caminhos para minha atuação na área de administração/gestão escolar.

A rápida e enxuta narrativa do percurso de uma década, evidenciando a formação e o trabalho que me colocaram no campo da Educação, foi intencional, pois a seguir pretendo retomar o percurso buscando encontrar as concepções pedagógicas presentes nessa formação que, com certeza, influenciaram meu modo de entender e agir como educadora.

Em 1975, terminava o científico e, ao final de 1976, já me apresentava como professora habilitada para o magistério da 1ª a 4ª série do 1º grau.

Passei um ano aprendendo a fazer planos de aulas dos diferentes componentes curriculares do núcleo comum e simulando as regências que eram avaliadas por um professor e demais colegas do curso.

Era sempre necessário o apoio do material didático, que confeccionava com muita dificuldade, pois sempre tive poucas habilidades artísticas desenvolvidas.

Treinei caligrafia, preenchi diário de classe, elaborei caderno de datas comemorativas, caderno de atividades de ciências e saúde, trabalhos de pesquisa de temas pedagógicos, que normalmente versavam sobre procedimentos didáticos, psicologia da educação ou funcionamento da escola.

Em 1977, ministrava aulas como substituta em escolas estaduais em Santo André, e na prática os problemas iam se apresentando e revelando-se as dificuldades de formação, principalmente aquelas que dizem respeito à apropriação crítica da realidade de onde atuamos e aos procedimentos técnicos necessários para ensinar motivando e despertando a curiosidade do aluno para aprender.

O curso de habilitação para a Pré-Escola ajudou a revelar um universo infantil em seus aspectos físico, cognitivo, emocional e social, o que foi gradativamente me inserindo no conjunto de ideias, representações, conceitos e significados do Magistério construídos naquele contexto.

E que contexto era esse? Que perspectivas de formação docente estavam ali priorizadas? Que modelos de professores me foram possibilitados? Que fundamentos estavam subjacentes na minha formação inicial e que influências elas tiveram e têm sobre minha prática?

Essas e tantas outras perguntas que me surgem hoje, com certeza, naquele momento não eram nem sequer pensadas, pois o importante e necessário era no momento saber fazer.

Assim, na pretensão de encontrar possíveis respostas às perguntas anteriores, faço uma rápida retomada das ideias pedagógicas no Brasil e de sua ligação com a formação docente, para tanto me guio por Alves (2007, p.263-280) que indica três importantes momentos dessas ideias: a pedagogia escolanovista (1932), a pedagogia tecnicista (1970) e as pedagogias críticas (1980).

O movimento escolanovista, encampado pela elite intelectual, surgiu no Brasil no início do século XX, em um momento marcado por mudanças sociais, políticas, econômicas, delineadas de forma mais específica pela crise do domínio do modelo político econômico agrário de exportação e a gradativa implantação do modelo político de substituição das importações, já discutidas anteriormente, e que foram conduzindo as mudanças inerentes à passagem da sociedade predominantemente agrária para uma sociedade de base urbana e industrial.

No Brasil, a divulgação em 1932 do *Manifesto dos Pioneiros da Educação da Escola Nova*, que preconizava “um corpo de medidas para um novo sistema educacional, de caráter único, laico, em base científica e sob a responsabilidade do Estado” (ALVES, 2007, p.268), introduz no campo educacional brasileiro a crítica à escola tradicional de base humanística clássica, propedêutica e centrada nas questões de ensino.

Uma crítica já iniciada ao final do século XIX na Europa e nos EUA, a partir das ideias veiculadas, principalmente pelo educador John Dewey, que defendia uma concepção liberal de educação e sociedade, que tinha como propósito formar um homem integral por meio de uma educação adequada e que, apoiada na ciência, levasse em consideração o desenvolvimento psicológico dos educandos, portanto deslocando o eixo de enfrentamento das questões educacionais para a aprendizagem do aluno.

De fato, considero que meus professores da formação básica, de modo geral, eram provenientes do curso Normal de formação média, provavelmente formados em escolas tradicionais influenciadas pelo ideário do escolanovismo tornaram-se professores tradicionais que se preocupavam com a organização das situações em sala de aula, com os meios e não com os fins da educação, sem considerar ainda, a total incapacidade para perceber as interferências oriundas das desigualdades sociais presentes entre os alunos.

No curso de habilitação para o magistério, agora centrando a análise na minha formação docente, percebo que o formato se repete, pois por meio do modelo de aula tradicional fui ensinada a opor-me à escola tradicional. Estava condicionada ao desprezo da única escola que eu conhecia, mas a partir de argumentações que não se desvinculavam das discussões superficiais sobre os meios de ensino, fui reafirmando uma condição já descrita anteriormente sobre minha formação pessoal e que reitero na análise profissional: sim, eu era uma professorinha alienada.

Enfim, as circunstâncias de nossa sociedade, no período dos meus professores e também da minha formação profissional inicial, sofreu toda influência de uma época em que as correlações de força político-econômica tendiam mais ao conservadorismo do que à renovação, o que facultou ao movimento escolanovista avanços, recuos e permanências, conforme assevera Alves (2007, p.268). Dos avanços, cita o autor o impulso para a institucionalização da escola pública e a sinalização da formação docente no ensino superior as principais contribuições.

Do recuo, segundo Alves (2007, p.268), está o fato de não centrar sua força de luta nas reivindicações e necessidades educacionais das massas. Sua contribuição na prática revelou-se mais como uma conquista de inovação da escola para elite do que a democratização da educação, pois seu objetivo educacional era o desenvolvimento econômico e não o desenvolvimento social como um todo, ou pelo menos, achou-se que isso seria uma consequência natural, o que não aconteceu.

E, finalmente, de suas permanências obtém-se: o ideário constituído pela crítica ao ensino tradicional, as inovações pedagógicas e a mudança no eixo dos processos de ensino, que antes centrados no fazer do professor (métodos com ênfase no ensino) se deslocam para o fazer do aluno (métodos com ênfase na aprendizagem).

Mas, como a história não termina, e nem a formação docente, verifico que no ensino superior foi se consolidando o domínio de outro ideário que, na verdade, já estava em curso desde 1950 e que se consolida institucionalmente em 1970, ou seja, no tecnicismo.

Ainda amparada em Alves (2007, p.268-269), explicito teoricamente esse ideário buscando compreender que influência teve este sobre minha formação e de outros, e conseqüentemente nas práticas docentes.

Para o autor, as deficiências educacionais (evasão, repetência e baixa oferta) eram vistas como problemas educacionais (ineficiência do ensino, qualidade dos professores, ausência de preparo da gestão), que se tornavam obstáculos ao desenvolvimento econômico.

Por outro lado, segundo Frigotto, citado por Alves (2007, p.269), os discursos econômicos advindos dos conhecimentos da ciência Economia, mais exatamente os de fundamentação na Teoria do Capital Humano, começam a influenciar as ideias econômicas no campo educacional e a “criar um ambiente favorável à racionalização da Educação e à implantação de uma tecnologia capaz de responder às exigências do mercado, ao passo que se produz a despolitização das práticas” (ALVES, 2007, p.269).

O pensamento educacional se voltou para a instrumentalização do ensino e a formação docente passou a ser orientada para o domínio de comportamentos e habilidades passíveis de serem observados e verificados. (LELIS apud ALVES, 2007, p.269)

Os anos 70 foram período áureo do tecnicismo no Brasil, tanto a pesquisa como os programas de formação/seleção de professores passam a valorizar os aspectos didáticos – pedagógicos, sobretudo as tecnologias de ensino, nomeadamente os métodos e técnicas de ensino (FIORENTINI; SOUZA JUNIOR; MELO apud ALVES, 2007, p.269).

De fato, não apenas nos cursos de formação, mas também nas orientações profissionais e nas próprias organizações de representação dos docentes, a racionalização do trabalho era confirmada, e o bom professor era aquele que sabia planejar, ordenar conteúdos, usar os métodos e as técnicas didáticas mais eficazes.

Nesse processo de “tecnicismo do ensino” (MACHADO apud LUGLI; SILVA, 2014, p.235), foi forjada a “configuração do modelo de escola moderna, constituída em diversas partes do mundo desde o final do século XIX, sob a responsabilidade do Estado, laica, gratuita com intuito de se estender de forma obrigatória a toda população” (NÓVOA; SCHRIEWER apud LUGLI; SILVA, 2014, p.236).

Eis aí a escola pública. Eis aí o modelo de escola moderna<sup>11</sup> institucionalizada, com modos de trabalho específicos gerados a partir da racionalização da docência, “marcando as disputas entre os valores tradicionais e os modernizantes no campo educacional brasileiro” (LUGLI, 2002, p.236).

Outro importante fator de consolidação da racionalização no campo educacional deve-se à implantação de mudanças organizacionais e pedagógicas do ensino básico, a partir da promulgação da Lei nº 5692/71, discutidas anteriormente.

Assim como em relação ao ensino superior, a Lei nº5540/68, regulamentada pelo Decreto nº464/69 provocou mudanças conceituais importantes na estrutura organizativa e pedagógica das universidades, em virtude da aplicação dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, acarretando danos à qualidade de ensino ofertado pelas instituições e sérias lacunas na assimilação de conhecimentos indispensáveis à formação dos alunos.

Para Saviani (2008, p.301-308), por meio da implantação da departamentalização e da matrícula por disciplina, e seu conseqüente regime de créditos, introduziu-se a fragmentação do curso na mesma lógica que nas empresas, o taylorismo fragmentou o modo de produção, aligeirando o trabalhador da visão do todo em relação ao seu trabalho.

A racionalização dos custos também se evidenciou, já que pela departamentalização e matrícula por disciplina eliminou-se a formação de turma/classe, permitindo que vários cursos que tivessem em seus currículos uma disciplina em comum, fossem atendidos ao mesmo tempo pelo mesmo professor evitando-se que o professor fosse pago pelo trabalho em duas turmas/classes de diferentes cursos, ou ainda que se contratasse mais de um professor.

---

11 Modelo de escola moderna: “a sua força é medida não apenas pela existência de um século e meio, mas também pela permanência de um modelo inquestionável, com classes graduadas com grupos de alunos, professores atuando individualmente junto a uma turma de estudantes, com perfil de generalistas nos primeiros níveis de ensino e com perfil de especialistas nos graus seguintes. Com arquitetura que lhe é característica, com tempos determinados para cada tipo de atividade dos alunos e dos professores” (NÓVOA, 1995 apud LUGLI; SILVA, 2014, p. 235).



Nessa mesma lógica economicista, a substituição do período anual pelo semestral dificultou o trabalho do professor, pois o tempo de um semestre inviabilizava um trabalho de superação de eventuais lacunas e, de modo geral, dificultava uma assimilação mais ampla dos conteúdos constituintes das disciplinas, o que evidentemente não era um problema considerado pela fundamentação teórica das reformas, que era econômica e não educacional.

O período correspondente a minha graduação inicial no curso de Licenciatura em Ciências (1º grau), de 1976 a 1978, foi estruturado em período anual, organizado em um currículo com predominância das disciplinas específicas (conteúdos das ciências da natureza e matemática) e das pedagógicas relativas ao campo das práticas de ensino e instrumentação para o ensino de Ciências.

Para obter a plenificação em Biologia, o curso foi estruturado semestralmente, no período de 1979 a 1980, tendo um currículo que mantinha a mesma estrutura da licenciatura curta.

O resultado dessa formação pode ser avaliado positivamente quando se considera que foi possível obter uma formação mais aprofundada no campo de conhecimento das ciências da natureza.

Por outro lado, torna-se negativo quando se constata que as metodologias de pesquisa foram apresentadas, mas pouco exploradas e discutidas criticamente. Isso significa que saí da faculdade achando que ensinar ciências era transmitir os conhecimentos e, em seguida proporcionar aos alunos constatações dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, por exemplo, nos experimentos científicos escolares, pois pensar cientificamente era na minha concepção conhecer os fenômenos para explicá-los pelos modelos produzidos pelos homens da ciência.

Na verdade, existia um total desconhecimento a respeito da natureza epistemológica do conhecimento científico, das finalidades do ensino de ciências no ensino de 1º e 2º graus, e das condições de ensino nas escolas da rede pública, bem como o conhecimento crítico da realidade educacional brasileira.

No entanto, mesmo diante de uma formação muito aquém do adequado, estava ingressando nos cargos de professora de Ciências e Biologia, no ano de 1986, no ensino público estadual do Estado de São Paulo. Isso sem esquecer, que desde 1981 já ministrava aulas dessas disciplinas, como professora ocupante de função atividade em caráter temporário, um recurso administrativo de contratação de professores na

rede pública estadual para suprir a falta de professores, principalmente dos especialistas.

Em 1985, iniciava o curso de complementação pedagógica para adquirir a habilitação em Administração Escolar de 1º e 2º graus (1985-1986).

Pondero que essa iniciativa provocou um despertar de consciência, pois me encontrava no exercício da profissão docente há quase uma década, e, especialmente vivendo um período de intensas mobilizações das classes do magistério, principalmente dos docentes organizados em suas associações representativas, e também de mobilização de toda sociedade que clamava pelo fim do decadente regime militar.

Surgia-me, nessa época, uma confusa percepção político-econômica e social da realidade, principalmente advinda de leituras que começaram a acontecer no curso de Pedagogia; das vivências de participação nas lutas do magistério; e também das lutas particulares travadas no âmbito da escola contra o autoritarismo das administrações que ignoravam direitos de alunos e professores.

De fato, estava instalado no Brasil, na década de 1980, um clima repleto de insatisfações populares, ou seja, insatisfação política, pois se desejava o fim do regime militar, insatisfação econômica devido à alta inflação, ao desemprego e ao empobrecimento cada vez maior da população. Havia também uma insatisfação social em virtude das precárias condições de direitos sociais como saúde, habitação, educação, entre outros fatores, que foi aproveitada, organizada e canalizada pelas Comunidades de Base da Igreja Católica, pela esquerda marxista dispersa e pela emergência do novo sindicalismo, que emergiram como força propulsora dos movimentos de redemocratização do país e dos avanços sociais (Cf. ALVES, 2007, p. 269).

Segundo Pimenta (2012, p.35-41), no contexto educacional, educadores e pesquisadores buscavam também em diferentes frentes fazer um balanço das demandas educacionais e organizar os debates no sentido de encaminhamentos de novas propostas para a educação brasileira, pois já se vislumbrava uma nova LDB.

Nessa perspectiva, por iniciativa dos educadores e de suas entidades representativas, são reeditadas as Conferências Nacionais de Educação (CNE) redenominadas como Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Em 1983, por força desse contexto, o comitê Pró-Formação dos Professores se transforma na

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). (PIMENTA apud ALVES, 2007, p.269).

Segundo Pimenta (2012, p.37), no âmbito acadêmico, nos cursos de Pós-Graduação na área da Educação, instituídos na vigência do regime militar, foi possível organizar um referencial teórico marxista e gramsciano, que serviu de base para as discussões sobre a Educação daquele momento, bem como constituir-se ao mesmo tempo em espaço de resistência ao governo militar e abrir caminhos para o surgimento de um novo movimento pedagógico, ou seja, o da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem sua origem nos estudos de Dermeval Saviani e sistematização no período de 1979-1983.

A leitura de *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani (1983), no curso de Pedagogia em 1985, colocou-me de cabeça para baixo. Foi exatamente esse ideário que me levou a perceber que toda prática docente estava inscrita numa perspectiva política, mesmo que não se tivesse consciência disso.

Como entender que pedagogias aparentemente tão diferentes – Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova –, pela natureza de seus pressupostos filosóficos opostos (essencialismo e existencialismo) pudessem estar no domínio da filosofia liberal, portanto, não sendo críticas, são conservadoras.

Como entender, de repente, que era preciso ir para “além da teoria da teoria da curvatura da vara” (SAVIANI, p.47), ou seja, era preciso sair do senso comum, superar o tradicionalismo e o reformismo. Tornou-se imprescindível um movimento revolucionário de compreensão crítica da realidade e, para tanto, era preciso criar entre os educadores uma postura filosófica de polemizar, abalar, desinstalar, inquietar, fazer pensar.

Era preciso seguir para além das pedagogias da essência e da existência, para além dos métodos novos e tradicionais, para além da relação autoritária ou democrática na sala de aula.

Tornava-se necessário construir uma pedagogia revolucionária, uma pedagogia crítica, que se reconhece condicionada e, portanto, sabe que a educação não é o elemento determinante principal das transformações sociais, mas que também não é determinada unilateralmente pela estrutura social perdendo sua especificidade, como apontavam as teorias reprodutivistas da educação.

Pelo contrário, se reconhece como prática social e por isso, é influenciada pela estrutura social, mas também a influencia, no sentido de poder oferecer aos sujeitos

instrumentos necessários de compreensão e de intervenção na realidade social histórica e geograficamente situada.

Hoje, o pensamento de Saviani, de certa forma irônico, pode ser melhor compreendido, e posso afirmar que, com propriedade, descrevia as contradições vividas por mim e, com certeza, por muitos outros professores:

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional. [...] Mas o drama do professor não termina, aí. A essa contradição se assenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo). [...] Aí o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista a realidade é tradicional; [...] rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente opressor (SAVIANI, 1981, p.65).

Em 1988, ingressava no cargo de diretora de escola, em São Bernardo do Campo, começando em uma nova função educacional que se estenderia até 2017, quando me aposentei.

Ao longo dessa jornada, vivi intensamente a implantação de um cenário complexo, confuso e pouco promissor para educação pública brasileira, tanto do ponto de vista dos fins como dos meios de sua promoção, em virtude da consolidação de mudanças significativas no modelo produtivo e da ascensão política econômica neoliberal no direcionamento das políticas sociais, entre elas, as educacionais. Na década de 1990, no exercício do cargo de diretora de escola, encontrava-me cheia de esperanças.

No pensamento, as teorias progressistas rememoradas nas leituras realizadas para o concurso que acabara de fazer, aliadas à natural inquietação daqueles que trazem marcas de participações em movimentos organizados pelas entidades de classes do Magistério, durante a década de 80, fortaleciam minha persistência e faziam com que eu pudesse me ver como potencialmente capaz de fazer mudanças.

Assim, inseria-me, um tanto quanto desavisada, no coração das políticas educacionais neoliberais, ou seja, no cargo de diretora de escola.

A chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil e demais países da América Latina, consubstanciada nas amplas Reformas do Estado, já proclamadas desde a

década de 80, afirmava a política de dominação financeira <sup>12</sup>, impulsionada possivelmente pela “vitória dos governos neoliberais, neoconservadores, revigorada pela falência do leste europeu, cujo símbolo máximo foi o derrubado do muro de Berlim, em 1989 (HELOANI, 1999 apud BITTENCOURT; OLIVEIRA JR., 2005, p.55).

Desse modo, intervenções econômicas propiciadas pelas agências financeiras internacionais (FMI, BM e BIRDS), nos países em desenvolvimento como o Brasil, garantiam a implantação de reformas econômicas estruturais, que submeteriam esses países à nova lógica de mercado capitalista (neoliberalismo) e ao novo modelo de produção (pós-fordista) <sup>13</sup>, consagrando sua hegemonia (HELOANI, 1999 apud BITTENCOURT, OLIVEIRA JR., 2005, p.55-59).

Houve o surgimento de um novo modelo econômico, garantido pela estruturação do pós-fordismo, ou seja, modificando a organização do trabalho, a estrutura macroeconômica e os modos de regulação.

Em relação à organização do trabalho as modificações seriam introduzidas essencialmente através de uma “engenharia organizacional antifordista” (ALBAN, 1999, p.81) que se caracterizava pela automação flexível (microeletrônica), produção em pequenos lotes, envolvimento do trabalhador (redução dos níveis hierárquicos e aumento de responsabilidade), integração dos diversos departamentos e de diversas formas de controle mediante o uso de automação microeletrônica e retomada das políticas de qualidade.

A estrutura macroeconômica delinear-se pela apropriação da produtividade pelo capital. Assim, os salários eram desindexados e os aumentos aconteceriam apenas nos altos salários, a produtividade tenderia a diminuir na quantidade e aumentar na variedade, fortalecendo-se a lógica do consumo seletivo, sendo os investimentos apenas para os setores mais competitivos e voltados para tecnologias poupadoras de mão de obra.

Já o modo de regulação nas iniciativas pública e privada, que teria como responsabilidade garantir o sucesso do novo modelo econômico, aconteceria através

---

12 Com essa vitória, a política de dominação financeira apresenta-se de forma emblemática no chamado Consenso de Washington, também em 1989, em que são elaboradas as políticas gerais que tornariam exequíveis o programa de estabilização e as reformas estruturais [...] (HELOANNI apud BITTENCOURT; OLIVEIRA JR, 2005, p.55-56).

13 O processo consolida-se na década de 1980, quando o empresariado articula três pontos de ataque em sua política econômica; a produção globalizada, a diminuição do Estado-Providência e a desindexação dos salários, características básicas do que se convencionou a chamar de pós-fordismo (HELOANNI apud BITTENCOURT; OLIVEIRA JR, 2005, p.56).

das seguintes ações: revisão do papel do Estado enquanto instigador de investimentos (Estado Mínimo), corte na seguridade social, redução de investimentos públicos em saúde e educação, desindexação salarial, desemprego, redução dos benefícios sociais, redução ao crédito, pressão sobre as reivindicações sindicais em relação à estabilidade e o salário, abrandamento das restrições ambientais (HELOANI, 1999 apud BITTENCOURT, OLIVEIRA JR., 2005, p.58-59).

No entanto, é importante registrar que, no início da década de 1990, não me era possível compreender o significado das mudanças que estavam ocorrendo, mas hoje, diferentemente daquela época, é possível ver com mais clareza que estamos diante da vigência de um modelo político econômico pautado nos fundamentos da cartilha neoliberal seguida e aplicada pelo governo atual como um receituário, um protocolo levado a cabo, mesmo que para tanto seja necessário destruir, como vem acontecendo, nossa própria Constituição Federal.

Os efeitos desastrosos das políticas educacionais neoliberais foram sentidos por toda comunidade escolar, principalmente pelos educadores que enfrentavam uma terrível sensação de incapacidade e de dependência total do Estado, mesmo que contraditoriamente tanto tenha se falado sobre autonomia, democratização das relações, emancipação, profissionalização do trabalho docente, melhoria das condições de trabalho, valorização profissional, melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, e muitos outros chavões politicamente corretos na ordem vigente do contexto pós 90.

No entanto, cada vez mais, a realidade do pós 90 caracterizou-se pelo baixo desempenho na aprendizagem dos alunos; pelo alto absenteísmo de educandos e educadores; por altas taxas de evasão e reprovação; pela ausência de um currículo que possibilite a reconstrução crítica dos conhecimentos e da prática social; pela carência de métodos e práticas de ensino que valorizassem o pensamento e as experiências dos alunos, sem abrir mão da responsabilidade que o professor tinha de ensinar; pelas precárias condições de trabalho, pelos baixos salários dos profissionais da educação, pelo desprestígio social da profissão docente e principalmente pela crescente transferência da responsabilização do Estado para as escolas, que sem as condições necessárias, não eram capazes de obter os resultados esperados.

Não é difícil intuir que gradativamente as expectativas de democratização do ensino, valorização das condições de trabalho e melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, frentes de lutas nas décadas de 80, foram substituídas por apatia e

despolitização da educação no sentido de que a resistência foi dando lugar ao conformismo.

É interessante observar que o discurso que justificou a adesão dos países latino-americanos à agenda de reformas propostas pelos organismos multilaterais, em especial, pelo Banco Mundial, sinalizava para a argumentação feita pelos países ricos de que os altos índices de pobreza comprometiam a estabilidade política dos governos e destacava o papel da educação na redução da pobreza e no processo de desenvolvimento econômico.

Além disso, esses discursos apontavam para as mudanças nos modos de produção, em virtude dos impactos dos conhecimentos científicos e tecnológicos que acabavam por exigir do trabalhador desenvolvimento de novas habilidades intelectuais.

Percebe-se, então, que a finalidade da educação passou ser a produtividade, o desenvolvimento econômico. Portanto, os meios para atingir tais fins também se orientaram pela lógica do mercado, trazendo para o campo educacional os mesmos princípios do pós-fordismo, ou seja, adotar estratégias para diminuir os custos da educação para o setor público, adotar estratégias para avaliar e controlar os resultados do trabalho pedagógico e melhorar a distribuição e insumos educacionais.

Nesse sentido, os aspectos referentes às condições de trabalho docente como os salários, a jornada de trabalho e a relação aluno/professor deixaram de ser considerados fatores que influenciavam na qualidade de ensino para se tornarem questões que interferiam nos custos da educação.

A relação professor-aluno é uma medida global de eficiência de pessoas. [...]As escolas dos países de baixa e média renda poderiam diminuir custos e aumentar a aprendizagem aumentando o coeficiente professor/aluno. Utilizariam menos mestres e poderiam transferir recursos para outros insumos que melhoram o rendimento, como os livros didáticos e a formação de professores em serviço. [...] As possibilidades de melhorar a eficiência através de um modesto aumento do coeficiente professor-aluno são enormes, porque os gastos com o pessoal docente normalmente representam cerca de dois terços do gasto em educação (BANCO MUNDIAL, p.64 apud BITTENCOURT, 2005, p.110).

Não foi por acaso que os programas de fortalecimento de distribuição de insumos foram priorizados nas reformas da década de 1990, principalmente aquelas oriundas a partir dos últimos anos da referida década: merenda escolar; transporte

escolar; livros e materiais para as escolas, estudantes e professores; infraestrutura; tecnologia.

Do mesmo modo, foram incentivados os Programas de Formação Continuada de Docentes e Gestores e de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica, tais como: PDDE, PROEMI, Mais Educação, Atleta na Escola, Mais Alfabetização, Acessibilidade e outros, que gradativamente foram introduzindo no pensamento de gestores e professores a ideia de que esse apoio bem gerenciado poderia se transformar num poderoso antídoto dos problemas educacionais, transferindo para os domínios da escola a responsabilidade da gestão eficiente desses insumos.

Portanto, as reformas do pós-90 deveriam garantir também a disseminação ideológica, ou seja, era preciso um discurso que chamasse a atenção para o que todos pudessem ver sem contestar (a educação doente) e, ao mesmo tempo, oferecesse os insumos e as estratégias para articulá-los (o remédio e a posologia).

Assim, é preciso compreender a educação como fim de redução da pobreza e incremento da produtividade, por isso se justifica a prioridade do financiamento público para o ensino fundamental, dentro das regras da racionalidade econômica.

Verifica-se também, ao mesmo tempo, o deslocamento gradual do discurso da igualdade de direito à educação pública e gratuita para todos para o discurso da equidade na relação do direito à educação pública gratuita, isto é, cabe agora ao governo a obrigatoriedade de assegurar educação aos grupos sociais pobres, mulheres e minorias étnicas. Ainda, é importante tornar os diferentes grupos sociais comprometidos com o desenvolvimento do país, portanto, com a educação.

Nesse sentido, na primeira década do século XXI fomentou-se de forma mais incisiva a participação das famílias e da sociedade nas decisões da escola: *Educação Compromisso de Todos*, *Escola da Família*, *Dia da família na Escola*, mas sem se descuidar do controle sobre os resultados, que agora contavam com as ferramentas das tecnologias de informação e comunicação para agilizar e aperfeiçoar tal intento, e aplicar prêmios e punições àqueles que não cumpriam as metas estipuladas pela administração centralizada (Bônus do Magistério).

Diante deste cenário, penso que na escola pública, seus professores e gestores jamais vivenciaram tanta “autonomia controlada” como nos tempos neoliberais.

Assim, no cargo de diretora fui também transformada em insumo, juntamente com os demais professores, pois as demandas impostas pelas reformas educacionais me direcionavam para processos de administração/gestão que se consubstanciavam



na planificação do ensino, no controle de resultados e na busca constante para canalizar interesses diversos e conflitantes, dentro e fora da escola, em forças para obtenção de melhores resultados que, de modo geral, não representavam os interesses reais da comunidade, não faziam diferença na vida daquelas pessoas.

O Projeto Político Pedagógico, tão enaltecido nos anos 80 como processo de politização e de instrumentalização importante e, talvez decisivo, para a transformação social se integra ao discurso neoliberal dos anos 90 com outro sentido, a princípio não percebido, ou seja, de instrumento de racionalização do trabalho escolar, de controle das ações e resultados, isto é, mais como um organizador dos meios do que um referencial epistemológico, político e pedagógico dos fins da educação.

Segundo a mesma lógica da racionalização e mercantilização dos fins da educação, o professor emergiu como um instrumento que possibilita esses fins deslocados para fora do ofício de ensinar, ou seja:

[...] um instrutor, reduzido à função de transmitir um conjunto de conhecimentos, habilidades intelectuais, atitudes e valores que funcionam como geradores da capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (BANCO MUNDIAL, 1996 apud BITTENCOURT, p.110-111).

Em 2017, terminava a curta experiência docente em uma instituição de ensino superior, e iniciava o curso de Mestrado Profissional em Docência no Ensino Fundamental e o desafio desta dissertação, iniciada por este memorial que, para além de descrever as particularidades de uma trajetória de formação pessoal, escolar e profissional e de vivências profissionais, buscou também compreender os contextos político-econômicos, social e institucional que permearam essa trajetória, determinando-lhe as condições, bem como as marcas sócio-históricas dessa formação.

## **2 ADMINISTRAÇÃO: O INSTITUTO DE PODER NA MODERNIDADE**

Proponho, neste capítulo, apresentar em linhas gerais o sentido histórico social da Administração enquanto elemento construído ao longo da trajetória humana no movimento de sua humanização.

Sob essa perspectiva, aponto para abordagem de três aspectos que creio importantes e pertinentes para configurar a administração: primeiro sua natureza epistemológica, depois sua inserção no contexto capitalista, e por fim como instituto de poder na modernidade.

No primeiro aspecto, busco resgatar o conceito de administração geral, desprovida teoricamente de seus determinantes historicamente situados, bem como situar sua evolução como campo teórico, trazendo para tanto, através de Paro (1988), as construções teóricas de Karl Marx (1818-1883) e Antonio Gramsci (1891-1937), cujos pensamentos foram fortemente incorporados aos temas educacionais, em virtude da influência da sociologia crítica ao final da década de 70, em oposição ao momento anterior (teorias reprodutivistas) de decepção e descrédito na educação, enquanto elemento de relevância e decisório para a transformação social.

Como segundo aspecto, discuto a administração situada no contexto da expansão e consolidação do capitalismo e, nesse sentido, auxiliada por Maria de Fátima Costa Félix (1986), busco evidenciar como foi explorada a prática administrativa enquanto instrumento para a construção da hegemonia do capital e de seu papel decisório na organização e direção do corpo social na sociedade capitalista.

Por último, discuto a forma como se processa tanto a construção da hegemonia da classe do poder como, também, a sua ruptura na tentativa de desenhar o processo de transformação social no viés marxista e gramsciano num bloco histórico situado, reafirmando a possibilidade da prática administrativa no seu viés progressista.

### **2.1. Administração em seu sentido geral: breve apresentação**

Guiando-me por Paro (1988), passo a reconstruir o seu caminho para trazer o conceito de administração no seu sentido nato, independentemente de qualquer estrutura social determinada, mesmo sabendo que concretamente ela só possa existir em condições historicamente definidas, tal como hoje, que sob o neoliberalismo se configura como administração neoliberal.

Todavia, na busca desse sentido, é possível imaginar que os homens ao longo de sua história travaram relações diversas com a natureza visando à consecução de objetivos variados.

Dessa forma, porque se propõem objetivos, o homem precisará utilizar os meios que dispõe para realizá-los. A administração, atividade exclusivamente humana, é a utilização racional de recursos para realização de fins determinados.

Cabe evidenciar que a “utilização racional” significa uma utilização guiada pela razão, isto é, na utilização dos recursos será respeitado o princípio da adequação dos meios para atingir aos fins, portanto, uma escolha racional dos meios centrada nos objetivos a serem alcançados, evitando-se os desvios, através da utilização econômica dos recursos e do tempo gasto para o alcance dos objetivos pretendidos.

Na continuidade do raciocínio aqui empregado é importante considerar que recursos são os elementos materiais (matéria-prima) e conceituais (conhecimentos e técnicas) dos quais o homem se utiliza para por meio do trabalho produzir sua existência material.

Para Marx (1983, in PARO 1988, p.20), “o trabalho é uma atividade humana, orientada para um fim”, na qual, o homem se apropria da natureza, submete-a a sua vontade, domina-a através de suas próprias forças e, “neste processo transforma a natureza externa, mas também se transforma.”

No processo de trabalho, a relação entre homem e a matéria, que é o objeto de trabalho, não é imediata, pelo contrário, ela é mediada pelos meios de trabalho, isto é, pelas condições objetivas necessárias à realização do processo de trabalho, incluindo-se os recursos materiais (matéria-prima, ferramentas, instrumentos, máquinas), os meios (estradas, prédios, fábricas) e os recursos conceituais (técnicas e conhecimentos), sem os quais o processo de trabalho fica comprometido total ou parcialmente.

Ainda é importante considerar que em função do desenvolvimento científico e tecnológico e, conseqüente, das próprias intervenções do homem sobre a natureza para satisfazer suas necessidades materiais, de criação e de ampliação do mundo humano, as relações e os meios de trabalho vão se tornando cada vez mais complexos, insurgindo a necessidade de sua administração.

O homem age tanto mais administrativamente quanto mais ele conjuga seus conhecimentos e técnicas, os faz avançar e os aperfeiçoa na utilização de seus meios de produção, revelando-se aí

[...] todo um campo de interesse teórico prático da administração, denominado de “racionalização do trabalho”<sup>14</sup> (PARO, 1988, p.21).

Ainda, há de se considerar que, na realização do trabalho, além das relações do homem com os recursos materiais, conceptuais e com meios de trabalho, estão presentes também as relações entre os homens.

Essas relações manifestam-se no processo de trabalho de forma particular, pois mesmo em produções isoladas, haverá um aspecto de grupo ou social, já que o indivíduo ao produzir estará planejando e executando seu trabalho não centrado apenas em suas necessidades particulares, mas também na necessidade de outros homens.

Assim, é possível que, dada à natureza do próprio trabalho ou do processo de produção, haverá o envolvimento de mais de uma pessoa, pois um único indivíduo não dará conta da realização de todo processo, exigindo-se uma conjugação de todos os indivíduos envolvidos.

Além do mais, a divisão social do trabalho, existente nas sociedades onde vigoram as trocas entre os produtores privados, já pressupõe relações entre esses produtores, pois a produção, quer seja individual ou não, já estará comprometida com processos sociais; isso é, relações necessárias para os próprios escambos, mas também, porque no próprio processo de produção já se deva materializar as necessidades sociais de troca. Em outras palavras, o indivíduo produzirá o necessário para ser trocado de acordo com seus próprios interesses conjugados aos interesses das necessidades dos outros.

Desse modo, agir administrativamente no trabalho implica que a utilização racional de recursos deva incluir, para além dos elementos materiais e conceptuais, também o emprego econômico e adequado aos fins de todo o esforço humano despendido no processo (Cf. PARO, 1988, p.22-23).

---

14 É importante observar, de imediato, que essa expressão não tem aqui o mesmo sentido de seu uso corrente na sociedade capitalista. Quando o senso comum e a teoria burguesa de administração falam em racionalização do trabalho, estão se referindo a sua forma historicamente situada, mesmo quando (consciente ou não) pretendem elevar tal forma à categoria universalidade (PARO, 1988, p.22-23).

Assim, a utilização racional do esforço coletivo humano é denominada de coordenação do esforço humano coletivo, ou simplesmente coordenação<sup>15</sup>, e compreende, no processo de produção, as relações dos homens entre si.

A atividade administrativa é uma atividade grupal. As situações simples, nas quais um homem executa e planeja o seu próprio trabalho, lhe são familiares; porém, à medida que essa tarefa se expande até o ponto em que se faz necessário o esforço de numerosas pessoas para levá-la a cabo, a simplicidade desaparece, tornando necessário desenvolver processos especiais para a aplicação do esforço organizado em proveito da tarefa do grupo (CHIAVENATO, 1979 apud PARO, 1988, p.23).

Conforme Paro (1988, p.24), a atividade administrativa, tal como situada, deve compreender a racionalização dos recursos materiais e conceptuais, e meios de trabalho<sup>16</sup>, como também, toda coordenação do esforço humano coletivo de modo interdependente. Ou seja, na consecução de certos objetivos, os elementos materiais, conceptuais e meios de trabalho não cumprem seu papel se não estiverem associados ao esforço humano coletivo, da mesma forma, o esforço humano coletivo necessita das condições materiais, conceptuais e meios de trabalho, sem as quais não é possível a plena consecução dos objetivos.

Enquanto os recursos materiais e conceptuais são meios, ou seja, instrumentos de mediação entre o homem e o objeto de trabalho, a coordenação do esforço humano coletivo implica articulação das relações que os homens devem estabelecer entre si para que os objetivos sejam atingidos.

Cabe nesse ponto destacar um aspecto de diferenciação conceitual entre os elementos do campo da racionalização do trabalho (recursos materiais e conceptuais) e o elemento do campo da coordenação (esforço humano) explicitado em Paro (1988, p.24-25).

Segundo o autor, o recurso material refere-se obviamente ao elemento material propriamente dito e são utilizados como meio na relação homem e natureza, com o propósito de alcançar um fim. Quanto aos recursos conceptuais, esses podem ser designados como “recursos do homem”, pois só o homem pode construir os

---

15                    Aqui o sentido utilizado para “coordenação” tem sentido diverso daquele apresentado na literatura sobre administração, isto é, o campo teórico-prático da administração que diz respeito ao emprego racional do esforço humano coletivo.

16                    Os meios de trabalho participam indiretamente no trabalho, portanto não estão na relação direta dos homens e os recursos materiais e conceptuais, mas a eles estão associados.

conhecimentos e as técnicas, então ao considerá-los recursos humanos, não se está a se referir ao próprio homem, mas sim, a algo que ele pode construir.

Do mesmo modo, aplica-se a mesma análise ao esforço humano, que pode ser entendido como recurso humano, quando estamos a nos referir sobre essa força coletiva e intencional, dirigida à consecução de objetivos a alcançar. Aqui não se refere aos homens em si, eles não são coisas, eles não são meios e, sim, sujeitos que intencionalmente agem e reagem para atingir um fim.

Considerar o homem como fim implica compreendê-lo como sujeito e não como objeto no processo de trabalho. Ele, que é natureza, mas que também, dela se diferencia por sua capacidade racional de construir objetivos e de alcançá-los, a partir do trabalho; interage com a realidade dominando-a, submetendo-a aos seus objetivos de produção da existência material. Portanto, nesse processo constrói-se uma realidade que se destaca da natureza, ou seja, cria-se a realidade humana.

Nessa compreensão, a relação homem/natureza se caracteriza pela dominação, relação que diferencia a condição do homem na própria natureza, ou seja, lhe confere humanidade. Porém, quando consideramos a relação entre homens, pautada na dominação, constitui-se a descaracterização da própria condição humana, pois, dominado, o homem identifica-se com a própria natureza, reduzido pelo domínio à condição meramente natural. Ou seja, um ser dominado como qualquer outro da natureza, deixa de ser sujeito para ser coisa.

De acordo com essa constatação, depara-se com o fato de a humanidade depender, para sua existência, de relações de não dominação dos homens entre si e, sim, de cooperação (Cf. SAVIANI, 1980 apud PARO, 1988, p.25).

Depuro das ideias aqui apontadas que a ação administrativa, considerada no sentido nato e isolada de seus determinantes historicamente situados, portanto, centrada nos fins determinados pelos homens no processo de construção do mundo humano, engloba a coordenação do esforço humano coletivo e compartilhado para selecionar recursos materiais e conceptuais o mais adequadamente possível, visando à consecução dos objetivos e dos fins pretendidos de forma eficaz e econômica<sup>17</sup>. Além do mais, conforme assevera Paro (1988, p.30), a ação administrativa no referido

---

17 Oportuno explicar que o termo econômico aqui usado tem sentido, é claro, de evitar desperdício de tempo, material e de esforço humano para obter ou alcançar o fim desejado, sem que isso signifique nesse momento, apropriação e adaptação para objetivos e fins capitalistas, cujo fim não é o próprio produto do trabalho, mas, sim, a expropriação do próprio trabalho.

sentido é condição necessária da vida humana e sempre existiu permeando as mais diversas formas de organização social, fato este que já confere à administração um caráter progressista, uma vez que através dela o homem cria e recria o seu mundo humano de forma cada vez mais eficaz.

Reconhecer, entretanto, a necessidade da ação administrativa, isto é, a utilização racional de recursos para atingir fins, não implica dizer que essa atividade é imutável em todos os tipos de sociedade ao longo da história e sim, admiti-la como um produto de longa evolução histórica e que traz as marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade em que está sendo considerada.

Deste modo, cabe ainda na discussão deste primeiro aspecto da abordagem do fenômeno da administração, considerada como racionalização da prática humana, compreender como esta evoluiu até se tornar um campo teórico específico de conhecimentos administrativos pretensiosamente generalizáveis e universais para toda forma de organização.

### **2.1.1 A racionalização da práxis administrativa: da administração espontânea à administração reflexiva crítica**

Segundo Vázquez, citado em Paro (1988, p.26), em toda práxis<sup>18</sup> intervém, em maior ou menor grau, a consciência do homem.

A práxis humana poderá manifestar-se como práxis criadora, porque sempre haverá novas necessidades criadas pelos homens, portanto, novos objetivos e problemas a serem enfrentados, mas também, como práxis reiterativa ou repetitiva, pois nem sempre há necessidade de criação, se a práxis existente é suficiente para resolver seus problemas.

Do ponto de vista a práxis humana, total, que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez inventada uma solução não lhe basta repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar porque ele mesmo cria novas necessidades, que invalidam as soluções encontradas e, em segundo lugar, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las.

---

18 Práxis entendida como “uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos” (VÁZQUEZ apud PARO, 1988, p.26).

Mas as soluções alcançadas têm sempre, no tempo, certa esfera de validade, daí a possibilidade e a necessidade de generalizá-las e estendê-las, isto é, de repeti-las enquanto essa validade se mantenha - a práxis repetitiva - como atividade relativa, transitória, sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída (VÁZQUEZ apud PARO, 1988, p.26).

A produção do objeto ideal é inseparável do objeto real (VÁZQUEZ, 1977 apud PARO, 1988, p.26). Criar implica a idealização e a objetivação de algo novo. Não há também, na práxis criadora, um plano ideal que será, em seguida, repetido, criado como uma cópia fiel do ideal, pelo contrário, projeto e realização sofrem modificações no processo advindas da relação entre eles.

O projeto ao se realizar encontra resistências, obstáculos que provocam mudanças no processo de realização, mas, também, na forma do objeto idealmente projetado, resultando no final em um produto que não será idêntico ao produto idealizado.

Nesse sentido, a práxis criadora comporta uma indeterminação e imprevisibilidade, tanto do processo como do produto, de tal forma que a consciência transita constantemente entre o interior (subjetivação, ideal) e o exterior (objetivação, material), fazendo com que ao longo do processo prático se aumente cada vez mais a distância entre o modelo idealizado (resultado esperado) e o produto (resultado definitivo e real).

Diante do exposto, acredito ser pertinente pensar que a divisão social do trabalho escolar pode ser pensada como consequência da complexidade da tarefa educativa e, portanto, demandar tarefas diversas interdependentes coordenadas para um fim comum, mas pode também significar e assim ser pensada como fragmentação dos processos produtivos na educação, desde a separação entre planejadores e executores (quem pensa e quem faz a educação) até a fragmentação do conhecimento, que são compartimentalizados em matéria, temas e lições, de modo que o aluno tenha uma visão fragmentada e desconexa do conhecimento e da própria realidade.

A ação humana não é sempre só criação, ela também é feita pela repetição. Não foi necessário inventar a roda novamente quando se inventou a carroça, o carro ou o trem, ou seja, a práxis criadora será repetida sempre que, por meio dela, se possa resolver os problemas ou as necessidades existentes.



Assim, a práxis repetitiva ou reiterativa se caracteriza pela repetitividade, isto é, já se conhece o processo de realização, logo o objeto real é uma cópia do ideal.

Nesse caso, verifico que se opera em separado o subjetivo (plano das ideias, projeto idealizado) e o objetivo (processo de realização, materialização); ambos já conhecidos, pois na práxis reiterativa se repete uma práxis criadora anterior. Portanto, não há imprevisibilidade e nem a unicidade desta práxis, muito embora, não se possa dizer também que há ausência de consciência na práxis reiterativa, pois para operá-la, mesmo que mecanicamente, existe um mínimo dessa atividade.<sup>19</sup>

Então, ao criar conhecimentos, técnicas e instrumentos, o homem, impulsionado por suas necessidades de existência material, isolado ou coletivamente, alterna práxis criadoras e práxis reiterativas. As primeiras são realizadas para responder às necessidades de mudanças advindas de novas demandas não solucionadas pelas práxis existentes; e as segundas são elaboradas por serem importantes a outros em situações análogas, ampliando o alcance das práxis criadoras e, também, por constituírem etapas significativas para avanços posteriores.

Do mesmo modo, a administração no seu sentido puro — de busca de caminhos e procedimentos para o uso racional dos recursos materiais e conceptuais (racionalização do trabalho), bem como do esforço humano (coordenação) para fins de consecução de objetivos — também pode se estabelecer como práxis criadora ou reiterativa, constituindo-se respectivamente em:

[...] administração que é invenção/ descoberta de novos procedimentos e caminhos para se alcançarem objetivos e, outra, que é repetição/imitação desses caminhos e procedimentos: uma administração criadora e a outra administração reiterativa (PARO, 1988, p.28).

Assim, a administração criadora é relevante porque ao homem surgem, constantemente, novas demandas que se tornam novos problemas a solucionar e, por conseguinte, novos objetivos que serão enfrentados; o que requer buscar caminhos e procedimentos cada vez mais viáveis do uso racional dos recursos materiais e imateriais, bem como do esforço humano coletivo.

Por outro lado, a administração reiterativa também tem sua importância, porque através dela é possível rapidamente lançar mão de caminhos e procedimentos já

---

19 Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens (GRAMSCI, 1978 apud PARO, 1988, p.27).

consolidados para enfrentamento de problemas similares. Não obstante, é necessário cuidar para que a administração reiterativa não se estabeleça como um fim em si mesmo e, portanto, inviabilizando a administração criadora.

Abro aqui um parêntesis e trago Monteiro (2012, p.136), para me reportar à escola por meio de seu pensamento, quando este assevera que os professores (acrescento também os gestores) tendem a tornar suas ações hábitos, pois os hábitos dão sustentações às ações. No entanto, reitera o autor, a revisão delas, que deve ser pautada em operações teóricas, reflexivas sobre as ações efetuadas ou a serem efetuadas é o que possibilita o estabelecimento de uma nova prática, que se tornará um novo hábito.

Assim, qualquer que seja a prática que se torne hábito cristalizado tenderá a ser ultrapassada se não for confrontada com a realidade na qual se realiza, pois, sempre haverá no horizonte as peculiaridades de novas circunstâncias.

Outro apontamento dessa discussão diz respeito à observação empírica, construída no percurso da prática gestora, da tendência da separação acrítica entre o velho e o novo, o tradicional e o moderno, o conservador e a inovação presente nos discursos de professores e gestores, perdendo-se ótimas oportunidades de se refletir sobre o que é bom conservar e o que é bom mudar, pois tanto o conservadorismo ou modernismos podem trazer drásticos prejuízos ao processo ensino-aprendizagem e a formação do aluno e, até mesmo do professor.

Muitos estudiosos dos fenômenos educativos já alertaram sobre os frequentes modismos educacionais na história da pedagogia e do conseqüente esquecimento de boas ideias pedagógicas, tanto no universo acadêmico, onde temas importantes são abandonados por deixarem de ter o interesse dos intelectuais atraídos por novas pesquisas e, também, no universo político que, muitas das vezes, rejeitam pensamentos educacionais nacionais para absorverem modelos distantes da nossa realidade educacional e social.

Retomando, há de se considerar que a práxis administrativa, assim como qualquer outra práxis, não acontece exclusivamente como práxis criadora ou repetitiva e, que em qualquer uma das formas haverá certo grau de consciência do sujeito, ou seja, ao desencadear a práxis administrativa — utilizar racionalmente condições materiais, conceptuais e meios, bem como, coordenar o esforço humano coletivo para atingir objetivos — se fará sempre com certo grau de consciência, que transitará do

subjetivo (sujeito/interno) ao objetivo (objeto/externo) simultaneamente, numa relação dialética e transformadora, ou seja, por meio da consciência prática.<sup>20</sup>

No entanto, para Vázquez, citado em Paro (1988, p.26) não basta consciência prática, há de ser necessária a consciência que o sujeito tem sobre essa consciência prática. Nesse sentido, tem-se outro nível de consciência, ou seja, a consciência da práxis.<sup>21</sup>

Em outras palavras, quando a própria consciência prática (nível de consciência sobre a prática criadora ou reiterativa) se torna objeto da consciência, revela-se um nível superior de consciência, ou seja, não basta pensar o que se vai fazer ou que procedimentos racionalmente serão tomados, mas também, por que escolho esse modo de fazer e não outro? Por que esses procedimentos, técnicas e métodos e não outros? Existiriam outras formas? Quem está ou não se favorecendo com tais decisões? Que impactos provocarão?

Na consciência práxis extrapola-se o nível de consciência da prática e avança-se para a consciência reflexiva, onde o sujeito tem alto grau de consciência da prática e de sua participação consciente nela. Por outro lado, quando há um baixo grau de consciência práxis revela-se a práxis espontânea.

Também na administração, como em toda práxis humana, está presente a consciência práxis da administração, que se manifestará como administração espontânea ou administração reflexiva, variando de acordo com o grau de consciência que tem o administrador dessa práxis e de sua inserção e participação nela.

Assim na administração espontânea, mesmo exercida com a utilização racional dos recursos materiais e conceptuais e da coordenação dos esforços humanos, ocorre certo nível de consciência que não ultrapassa os problemas que surgem no processo prático, sem a compreensão dos fatores que influenciaram ou influenciam tal práxis, sem a tomada de consciência da participação e do envolvimento dos sujeitos nas ações realizadas.

---

20 A essa consciência que participa do processo prático, desde o início e ao longo dele, na transformação de um objeto ideal em real, Sánchez Vázquez chama de consciência prática (PARO, 1988, p.28)

21 A consciência não só se projeta e se plasma, como se sabe a si mesma como consciência projetada e plasmada, ou, o que dá no mesmo, sabe que a atividade que rege as modalidades do processo prático é sua e que, além disso, é uma atividade desejada e procurada por ela. A essa consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma, podemos chamar de consciência da práxis (VÁZQUEZ, 1977 apud PARO, 1988, p.28).

Já na administração reflexiva, “além da consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, existe por parte do sujeito (individual ou coletivo) a consciência da racionalidade do processo e da participação nele de sua consciência” (PARO, 1988, p.29).

Embora, desde o início, as relações dos homens entre si e com a natureza tenham se realizado sempre pelo uso racional dos recursos e do esforço humano e, portanto, fazendo intervir sua consciência em menor ou maior grau, a prática administrativa inicialmente era dispersa, espontânea e pouco captada pela consciência do homem.

No desenvolvimento da própria atividade humana, ao longo de milhares de anos, vão surgindo condições culturais, econômicas, políticas e sociais que possibilitam ao homem, de forma gradativa, captar conscientemente o modo como vem empregando os recursos e os esforços humanos para alcançar objetivos (consciência práxis), e ao mesmo tempo, acumular conhecimentos, técnicas, procedimentos aplicados nas práticas humanas, propiciando-se condições de organização destes conhecimentos, numa Teoria Geral da Administração, ao final do século XIX e início do século XX, conforme assevera Paro (1988, p.29-30).

Isto posto, reitera-se que a prática administrativa tem na sua origem um significado progressista, pois os homens ao buscarem os melhores caminhos, aqui entendidos como uso racional dos recursos para atingir os objetivos de transformação, foram aprimorando seus conhecimentos, técnicas e procedimentos, isto é:

[...] foi agindo administrativamente (no sentido visto até aqui) que o homem foi conseguindo superar seu primitivo estado de necessidade natural, produzir sua existência material de forma cada vez mais eficaz, bem como produzir-se a si próprio como realidade diferenciada da natureza (PARO,1988, p.31).

Ao mesmo tempo, a consciência práxis vai se constituindo gradativamente ao longo do desenvolvimento da consciência prática e compreendida no viés teórico de abordagem deste estudo como constitutiva da unidade pensar/agir ou teoria e prática.

Assim, não há prática sem consciência e uma não se sobrepõe a outra, ambas se relacionam e se modificam mutuamente (sujeito/objeto) no processo da prática.

Então, o que se verifica não são práticas isentas de consciência, mas sim, práticas constituídas por diferentes graus de consciência.

Assim, a prática administrativa espontânea se realiza num grau de consciência quase imperceptível, isto é, se dá num processo administrativo normalmente de

rotinas repetitivas, embora possa haver também as ações criadoras, mas onde os sujeitos envolvidos pouco se reconhecem no processo que desencadeiam e, portanto, não se identificam com o seu resultado.

Por outro lado, na prática administrativa reflexiva existe grau elevado de consciência, além de se ter consciência do processo prático, está presente também a consciência práxis, isto é, a consciência de inserção e participação do sujeito no processo, conhece-se o processo não em si mesmo, mas como consequência de múltiplas relações da prática e do contexto em que ela se dá.

Parece-me pertinente intuir que de modo geral toda essa análise está excluída ou extremamente simplificada na formação do pedagogo, e que possivelmente a sua atuação como administrador/gestor de escola pública aconteça, predominantemente, por meio de práxis reiterativa e com baixo grau de consciência sobre a práxis, portanto por meio de uma administração espontânea.

Na administração espontânea ou de improviso, possivelmente será certo a promoção de um trabalho educativo caracterizado pela ausência de unidade e de integração entre as diferentes atividades desenvolvidas na escola, bem como pela falta de clareza dos diferentes sujeitos da escola sobre os fins da atividade educativa e dos procedimentos individuais e coletivos para atingi-los, ou seja, uma prática administrativa com poucas possibilidades de construir as condições necessárias à implantação de um projeto educativo consistente e exequível.

## **2.2 A Relação da Administração e o Capitalismo: a construção da hegemonia do capital**

Discuto aqui o segundo aspecto de abordagem deste capítulo, ou seja, a administração situada no contexto da expansão e consolidação do capitalismo buscando evidenciar como foi explorada a prática administrativa enquanto instrumento para a construção da hegemonia do capital e de seu papel decisório na organização e direção do corpo social na sociedade capitalista.

Parto da premissa que a prática administrativa, como qualquer outra, é determinada e historicamente situada. Desse modo, na sociedade capitalista, a administração é determinada pelo poder político econômico da classe detentora dos meios de produção e, portanto, em prol desses interesses tem trabalhado e se

desenvolvido, de tal forma, que os objetivos forjados na estrutura econômica da sociedade capitalista são inspirações para os teóricos da administração.

Por sua vez, as produções teóricas desse campo de estudos (princípios, métodos, técnicas e conhecimentos administrativos) encampadas pelo ideário capitalista acabaram por promover a administração ao papel de instrumento para a obtenção dos objetivos do capital de forma eficiente e eficaz.

Compreender de que forma a práxis administrativa, conforme entendida até aqui, se torna instrumento de consecução dos objetivos capitalistas ou ainda, especificar as relações entre administração e capitalismo é o que se propõe a seguir.

### **2.2.1 A mercantilização da práxis administrativa**

Segundo Félix (1986, p.34), “a evolução da administração e a relevância que ela adquire ocorrem simultaneamente à expansão do capitalismo, pois a relação entre ambos é reciprocamente determinada.”

Para a autora, quando gradativamente o trabalho dos artesões, ofício independente, é transformado por outro modelo de produção, surgem condições para conjugar essa nova forma de produção com a expansão do capitalismo.

Nesse sentido, o capital (representado pelos detentores do poder proprietários dos meios de produção) reúne trabalhadores, que agora passam a realizar seu trabalho por outro modelo produtivo, segundo o qual o trabalhador não será mais responsável pelo processo completo do trabalho (idealização e materialização), mas por apenas uma parte dele, que será complementada por outras, também fragmentadas, fazendo surgir nesse processo de produção em partes a necessidade de coordenar o esforço coletivo, direcionando-o para fins capitalistas.

Essa organização dos trabalhadores constitui a principal função da administração no modo de produção capitalista, porque por meio dela se estabelece a relação entre capital e trabalho, assentada na exploração da força de trabalho para a produção de mais valia (FÉLIX, 1989, p.35).

Já de início, é possível observar que se estabelecem, nesse novo modelo, relações diferenciadas daquelas originadas do processo social do trabalho, cuja relação peculiar se assentava na coordenação do esforço coletivo, enquanto relação

de cooperação entre sujeitos para consecução de objetivos relativos às necessidades materiais.

Diferentemente, no modelo de produção capitalista, as relações do processo social do trabalho se fundam na exploração da força de trabalho alheio, portanto, pautadas no antagonismo entre o explorador (proprietário dos meios de trabalho) e a matéria-prima de sua exploração (o próprio trabalhador).

A organização dos trabalhadores no modelo capitalista faz surgir uma dupla função para a administração, ou seja, processo de trabalho social para produzir um produto e processo para produzir mais valia e neste propósito vai se explicitando a relação da administração com o capitalismo.

Neste sentido, Félix (1986) aponta:

As teorias clássicas da Administração são um exemplo da tentativa de descobrir cientificamente formas de garantir a apreensão de todos os resultados possíveis de serem produzidos pela força de trabalho, transformando-os em lucro (FÉLIX, 1986, p.36).

O estudo de F. W. Taylor, no começo do século XX, se constituiu a primeira tentativa moderna de organização da produção por meio da racionalização do trabalho operário que, de certa forma, inaugura também a pretensão da aplicação do método científico no campo da produção, bem como expressa claramente a inserção deste campo de conhecimento no modo de produção capitalista no sentido em que desenvolve e aprimora conhecimentos, técnicas e métodos de administração como instrumentos para expansão do capital, ao mesmo tempo em que qualifica a relação entre o capital e o trabalho como natural e não de exploração da força de trabalho para produção da mais valia.

De acordo com Félix (1986, p.36) Taylor, por exemplo, desenvolveu um minucioso estudo sobre tempos e movimentos das ações dos trabalhadores, objetivando o aumento da eficiência operacional e da produtividade. Estabeleceu princípios norteadores da ação administrativa orientada para a divisão do trabalho e controle de todo processo produtivo, tais como os princípios da racionalização, da produtividade, da especialização e do controle. Separou as funções de direção e execução.

Fayol, por sua vez teorizou sobre essa divisão, propondo que a administração mantenha essa separação através do planejamento, da organização, da coordenação, do comando e do controle, desencadeando-se a partir daí uma intensa produção

científica, expressa em diferentes escolas de administração, que vinculadas a diversos aportes teóricos, garantiram ao capitalismo as condições de modelo de produção hegemônico que perdura até os dias atuais.

Verifica-se, portanto, uma indissociável relação entre o campo de produção teórica e a prática administrativa capitalista, não de nível teórico, mas no da existência concreta de tal forma que se poderia afirmar a existência de “uma prática que gera a teoria, que por sua vez reproduz e aperfeiçoa essa prática, na medida em que ambas se produzem no interior do movimento de expansão do capitalismo” (FÉLIX,1986, p.36).

Ainda, sobre essa relação concreta entre a administração e o capitalismo, assevera Félix (1989) que tanto no aspecto prático como no teórico, ela está delineada como algo natural e eterno, mas que deve estar sempre se aperfeiçoando no sentido de responder às demandas impostas pelas mudanças econômicas, políticas, sociais, institucionais, características do desenvolvimento das sociedades, dos conhecimentos e das tecnologias e do surgimento de novas necessidades.

Na perspectiva de responder aos desafios propostos pelo desenvolvimento das sociedades e das novas necessidades é que vemos cada vez mais o estreitamento das relações das ciências da administração e do capital. Isso ocorre devido ao movimento de ampliação de sua abrangência, não apenas para conduzir as empresas capitalistas, mas também, para exercer a condução de todas as organizações públicas e privadas da sociedade capitalista.

Considero plausível indagar sobre os motivos que levaram a atividade administrativa a adquirir a importância e a abrangência que lhes foram impostas, principalmente a partir de meados do século XX, de tal forma, a transpor sua atuação do campo da produção de bens materiais para o campo da produção de conhecimento e das necessidades sociais.

Para Drucker, citado por Félix (1989, p.36), existe uma necessidade de ampliar a produtividade, ou seja, é preciso encontrar novos fatores de produtividade, uma vez que a administração científica (Taylor, Fayol e Mayo) já não consegue responder à diversidade das necessidades humanas e ao esgotamento da produção de bens materiais (crise dos mercados e da matéria-prima).

Em Braverman (1980), verifica-se:

Na fase do capitalismo monopolista, o primeiro passo na criação do mercado universal, é a conquista de toda a produção de bens sob



forma de mercadoria, o segundo é a conquista de uma gama crescente de serviços e sua conversão em mercadorias; e o terceiro é um 'ciclo de produto' que inventa novos produtos e serviços, alguns dos quais tornam-se indispensáveis à medida que as condições da vida moderna mudam para destruir alternativas (BRAVERMAN apud FÉLIX, 1980, p.37).

Ao me deparar com esta citação de Félix (1980, p.37), ocorre-me pensar nas mudanças por mim vivenciadas, ou seja, a minha trajetória de percepção sobre o mundo do trabalho, iniciada desde a infância, quando foram construídas imagens do trabalho fabril, do mundo operário e do nobre e dignificado esforço para transformar matéria-prima em mercadorias, que, quando possível, invadiam minha casa concretamente ou permaneciam em mim, sob a forma de necessidades criadas de maneira espetacular pelos meios de comunicação.

Depois, o mundo das greves, dos conflitos, das lutas dos trabalhadores que começavam a querer participar mais daquilo que tinham produzido, mas impossível de conquistar com seus salários.

Do mesmo modo, a modernização, a tecnologia, o desemprego, a necessidade de informação e capacitação, o acirramento da competição, estavam concretamente presentes como questões fundamentais sobre o trabalho e sobre a vida futura, mas entendidos como um problema individual, e não como próprios do modelo estrutural em que vivia.

Hoje, posso afirmar que existe outro modo de compreensão, ou seja, é possível entender que as relações do modelo de produção capitalista, e, portanto, dos modelos de administração tiveram que mudar, pelo menos, por dois motivos básicos: os tempos mudam, trazendo novas necessidades, e era preciso continuar avançando aperfeiçoando o próprio capitalismo.

Para que o capitalismo resistisse às crises materiais, às pressões sociais, e às novas necessidades humanas, era preciso ampliar o fator de produtividade, isto é, inovar e compreender os novos significados das relações no modo de produção capitalista visando controlá-las e colocá-las a serviço do desenvolvimento e aperfeiçoamento do próprio sistema capitalista.

Nesse sentido, dever-se-ia buscar entender o aumento da produtividade, não apenas pelas formas de aperfeiçoamento dos mecanismos de exploração do trabalho manual, mas também, pela busca de submissão progressiva do trabalhador intelectual ao movimento de expansão do capital.

Assim, com a saturação do modelo de produção taylorismo-fordismo devido à própria globalização da economia associada ao desenvolvimento científico e tecnológico, principalmente das tecnologias microeletrônicas, instala-se um novo paradigma produtivo; o da automação flexível, que gradativamente insere no mundo do trabalho novas exigências.

Os trabalhadores, em grande número e semiqualficados no taylorismo-fordismo, enfrentarão novas exigências de capacitação e um mercado de trabalho altamente seletivo, já que decresce a quantidade de empregos, em virtude da automação.

A ideia da necessidade de constante aperfeiçoamento e atualização para o enfrentamento da alta competitividade e da flexibilização produtiva se dissemina entre os trabalhadores, e vai se instalando o conhecimento como fator de produtividade.

O fato é que numa fábrica flexível não existe apenas uma linha de produção e montagem, mas sim “infinitas” linhas. Isso faz que os trabalhadores, assim como as máquinas tenham que ser flexíveis. Um mesmo trabalhador deve ter capacidade de exercer diversas funções, operar ou monitorar várias máquinas, para que toda a equipe possa ser reconfigurada sempre que necessário (ALBAN, 1999, p.71).

Existe uma lógica necessária que está impregnada no modo de produção capitalista e aperfeiçoada continuamente por meio dos serviços prestados pelas escolas de administração, que em tese defendem o desenvolvimento e o crescimento econômico não só das empresas capitalistas, mas de toda a sociedade. No entanto, por meio dela, escamoteiam-se as reais intenções do modelo produtivo capitalista, que é a de proteger a mais valia.

Embora não caiba aqui explicitar todas as experiências de gestão da produção, detalhando suas principais Escolas de Administração, existe uma fundamental característica entre elas, ou seja, em todas as suas formas sempre defenderam e cuidaram para manter a propriedade privada e os interesses dos capitalistas, e o fizeram de tal maneira que esses interesses também se vinculavam aos interesses de toda sociedade.

Além disso, de modo geral, essas teorias tentam harmonizar os antagonismos da relação trabalhador e capital, através de mecanismos que, muitas vezes, parecem defender os interesses do trabalhador.

Nessa perspectiva, criam-se métodos e procedimentos que amenizam as relações autoritárias, camuflam conflitos, advogam pela participação e conciliam maior

ou menor grau de autonomia com a implantação de controles mais sutis, que objetivam colocar o trabalho numa posição de dependência ou incapacidade em relação ao capital.

Em relação à autonomia do trabalhador, questão problematizada desde as propostas surgidas na Escola das Relações Humanas e que continua enfatizada nas teorias mais atuais, evidencia-se que, após a inserção das tecnologias eletrônicas, e posteriormente microeletrônicas, deixa de ter sentido o controle rígido da disciplina do trabalho realizado pela estrutura hierárquica de comandos, pois o ritmo de trabalho do operário já está determinado objetivamente pelos meios de produção (as máquinas), conforme aponta Félix (1989, p.61).

Em função dessas mudanças, impõem-se a reestruturação organizacional das empresas, que passa a exigir outros modelos de administração.

Não é ao acaso que vai se delineando no campo teórico/prático a abordagem de gestão científica, ao mesmo tempo em que se constrói uma filosofia da gestão.

Ainda torna-se relevante considerar a ampliação da extensão de abrangência do campo teórico da administração, que dos estudos da organização do processo de produção foi se movendo para os das atividades administrativas mais amplas como planejamento, tomada de decisão, integração dos indivíduos na organização como no contexto do qual fazia parte, o que evidenciava como perspectiva dessa ciência o controle total sobre o trabalho e o trabalhador, e deste, não apenas o controle do seu comportamento observável, mas também do seu subconsciente.

Instalava-se a partir daí um movimento de fortalecimento da importância da administração tanto no sentido de instância de decisão, como no fomento da ideia de ser a única prática capaz de conduzir o processo de trabalho coletivo para o alcance dos objetivos propostos, tanto na empresa capitalista como nas organizações públicas de serviços sociais em sociedades capitalistas.

Segundo Félix (1989, p.36), essa apologia à administração intensificou-se “a ponto de se tornar comum a concepção de que os problemas econômicos-políticos são, apenas, problemas de ‘ordem técnica’, podendo ser solucionados mediante uma administração eficiente” (FÉLIX, 1989, p.66).

Instalou-se, nesse sentido, a propositura de uma Filosofia da Administração, que sob a capitação do capital deve estar “a serviço econômico da empresa privada para o interesse público” (DAVIS apud FÉLIX, 1989, p.68).

Ademais, a importância da administração capitalista encontrava validade, para os seus teóricos, no próprio desenvolvimento das sociedades modernas, principalmente, dos países desenvolvidos.

Esses teóricos sustentavam que a direção do modelo econômico capitalista era a única forma capaz de conquistar maior equidade entre as classes sociais, a partir de melhor distribuição das riquezas. Por isso, os princípios, métodos e procedimentos da administração capitalista deveriam também estar inseridos nas organizações públicas, tendo os administradores essa função de transformação social.

Não é possível negar o conhecimento técnico abrangente da administração, assim, como também não é possível desconsiderar sua função ideológica, imposta pelos capitalistas, cujo objetivo era a manutenção da hegemonia político econômico social vigente; ou seja, a manutenção da propriedade privada dos meios de produção e sua ampliação, assim como a divisão social de classes, imprescindível à permanência da classe dominante (proprietários dos meios de produção) no poder.

Para Félix (1989, p.70), a função técnica da administração está tão intimamente relacionada à sua função ideológica, que seu real potencial de transformação social só seria possível na medida em que se fizer uma análise rigorosa desses integrantes ideológicos, para que se revelem os seus fins.

Assim, corroborando com Félix, e a complementando em Paro (1988, p.31-33), verifica-se que:

Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura (MARX apud PARO, 1988, p.32).

Desse modo, é possível afirmar que as práticas administrativas inseridas nas relações entre o modo de produção e as forças produtivas participam das contradições próprias das práticas sociais e, portanto, são por essas disputas afetadas, ou seja, nessas disputas formas administrativas são negadas, fazendo surgir novas formas, mais condizentes com o jogo de forças do momento.

Do mesmo modo, se a prática administrativa pode ser a pedra angular, conforme descreve Drucker citado em FÉLIX (1989, p.67) no sentido da obtenção do

desenvolvimento econômico, favorecendo a manutenção da estrutura social vigente, poderia também ser utilizada em favor dos interesses das classes sociais que representam as forças produtivas, desde que aproveitadas suas potencialidades na articulação desses interesses.

### **2.3 Transformação Social: a superação do domínio do mercado**

Passo a tratar do último aspecto do propósito deste capítulo, isto é, o de apresentar a construção da hegemonia da classe do poder, como também a sua ruptura na tentativa de explicitar o processo de transformação social num bloco histórico, situado a partir da abordagem teórica no viés marxista e gramsciano, bem como considerar o papel da administração neste processo, tanto enquanto elemento de conservação do sistema como de transformação social.

Para tanto, coloco três questões para serem respondidas nesse tópico: na primeira, busco compreender como se constitui a estrutura social numa sociedade de classes, a partir de uma visão marxista e gramsciana. Na segunda, a compreensão dos mecanismos que garantem à classe dominante sua hegemonia. E na terceira questão, o entendimento de como no conjunto de tensões e disputas das relações de produção, oriundas da consciência das contradições existentes entre a estrutura econômica e as forças produtivas, pode desencadear-se o processo da transformação social.

Retomo a primeira questão e, em Félix, encontro:

[...] na produção de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento social, político e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX apud FÉLIX, 1977, p.76).

Depura-se de Marx, citado em Félix, que do modo de produção capitalista emerge o conjunto de relações de produção, pautadas na exploração das forças produtivas pela classe proprietária dos meios de produção e se constitui a estrutura econômica da sociedade de onde se eleva uma superestrutura política e jurídica, que

integra o Estado — sociedade política e de função coercitiva — e a sociedade civil — organizações públicas e privadas com função de persuasão.

Pela coerção e persuasão, mantém-se a hegemonia da classe fundamental, ou seja, da classe dominante.

Na esfera da sociedade política, a classe que detém o poder utiliza os mecanismos de coerção (forças armadas, tribunais, legislação, polícia) para garantir, de forma legal, sob seu domínio os grupos sociais contrários, discordantes, mas também os não discordantes, já que estende seu poder para toda sociedade como prevenção nos momentos de crise do governo.

No entanto, a força coerciva, respaldada no critério da obediência, não tem efeito prolongado, pois ao cessar o elemento de coerção cessa a obediência. Além disso, o aparato coercivo demanda elevados custos, portanto, o Estado precisa para se manter no poder do consenso espontâneo.

O consenso espontâneo, aquele que é aceito sem o uso de força coercitiva, é obtido na esfera civil, mediante os mecanismos de persuasão, próprios dos meios de comunicação, das escolas, igrejas, sindicatos, associações profissionais, organizações civis científicas e culturais, partidos políticos, enfim todos aqueles organismos que têm autonomia em relação aos mecanismos coercitivos do Estado.

Por outro lado, a persuasão apresenta certo risco, porque depende do consentimento livre do sujeito a ser persuadido, mesmo considerando que na existência concreta, muitas vezes, o atributo livre possa significar a única opção de escolha oferecida para pessoa ou grupo que se quer persuadir.

No entanto, no consentimento livre não há força coercitiva e independe da presença constante do elemento de persuasão (o argumento de persuasão), mesmo que não seja possível eliminar o grau de imprevisibilidade, pois sempre haverá o livre arbítrio. A persuasão é mais vantajosa que a coerção, e o seu efeito prolongado a transforma num elemento fundamental na conservação do Estado.

A classe do poder, mesmo dispondo dos meios coercitivos, necessita da força de persuasão da sociedade civil, pois só por meio dela manterá sua hegemonia, isto é, a aceitação e validação dos seus discursos e argumentos pelos membros das classes não dominantes, mesmo que na realidade esses argumentos ideológicos se mostrem completamente opostos aos interesses destas.

Para enfrentar a segunda questão, ou seja, explicitar de que forma os interesses das classes dominantes passam, pelo livre consentimento, a serem aceitos

pelas classes não dominantes, recorro a Gramsci (1987, apud PARO, 1988, p.87) o qual afirma que a concretização da hegemonia de uma classe social deve incluir necessariamente a difusão ideológica de seus interesses, não pela disseminação de uma falsa consciência, mas na construção de uma significação de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vidas individuais e coletivas.

Na escola, por exemplo, é comum o discurso que atribui ao mérito, ou à falta dele, a decorrência do sucesso ou insucesso do aluno, conforme já me referi na narrativa das marcas de minha formação pessoal e profissional.

Se considerarmos que na sociedade capitalista a competitividade é uma competência perseguida, e que nos seus postulados de verdade só pode ter sucesso quem é esforçado, dedicado, comprometido e tem como foco ser produtivo, é possível que sejamos levados a acreditar que isso é uma ordem natural da vida, independente das reais condições específicas que contextualizam os diferentes sujeitos.

Talvez por isso, uma contradição muito comum se revele frequentemente no cotidiano escolar, quando os educadores ao mesmo tempo em que constatarem as precárias condições de vida de seus alunos, priorizam em seus argumentos a validade do mérito e da competição. Inclusive, justificam tais argumentos com exemplos de sua própria vida, esquecendo-se, ou não se dando conta, de todos os sacrifícios e sonhos de outros que se anularam ao longo da sua história para garantir-lhes condições de sucesso, não necessariamente as mesmas condições de seus alunos de não sucesso.

Assim, ao ampliar um pouco mais o conceito de ideologia, apoiada em Gramsci citado em Paro (1988, p.87), verifico a distinção entre dois tipos de ideologia: a ideologia historicamente orgânica, necessária a uma determinada estrutura, e a ideologia arbitrária<sup>22</sup>, que não causa interferência na realidade social.

As ideologias historicamente orgânicas estão impregnadas nas organizações da sociedade civil, na superestrutura e, expressam as concepções que sustentam a ordem econômica determinada, constituindo-se, ao mesmo tempo, como uma visão de mundo ordenada política e juridicamente sob o comando de uma classe social, fornecendo-nos evidências que explicam porque diferentes bases econômicas comportam sistemas jurídicos tão diferenciados.

---

22 Ideologias arbitrárias de determinados indivíduos, não criam senão movimentos individuais, polêmicas de curta duração, mas que “nem essas podem ser consideradas inúteis, pois são considerados “erros” que se contrapõe a verdade e a afirma” (GRAMSCI apud PARO, 1988, p.87).

Assim, nas sociedades feudais, por exemplo, onde não havia a produção em massa, era necessária à base econômica uma mentalidade regrada como a fomentada principalmente pela Igreja católica, que pregava o comedimento no comer, beber, vestir, enfim, nos confortos da vida em geral, já que, a plenitude da vida só seria alcançada no pós-morte, privilegiando aqueles que viveram na humildade, obediência, trabalho e respeito à ordem e desígnios de Deus. Tudo em perfeita harmonia com o não consumo e a ordem econômica estabelecida.

Já, na sociedade capitalista, a ordem necessária é outra, ou seja, o consumo deve ser incentivado. A classe fundamental detém os meios de produção e se mantém pela difusão do sentido de posse, isto é, de que todos se sintam também proprietários de bens.

Assim, os trabalhadores, forças produtivas assalariadas, tornam-se também proprietários ao comprarem os bens produzidos pelo trabalho social, concretizando o desejo generalizado em desfrutar ao máximo da vida material imediata, tornando o consumo um valor em harmonia com a necessidade econômica.

Ter é mais que ser, assim como concorrem o parecer ser e parecer ter, comportamentos individualistas generalizados por toda sociedade, disseminam-se valores incompatíveis com a autenticidade e a cooperação entre pessoas.

Esse individualismo, associado ao consumo exacerbado, torna-se o correspondente superestrutural necessário para reiterar o valor da mercadoria pela venda, ou seja, ao comprar sente-se proprietário e, portanto, consente-se tal estrutura econômica.

Assim, segundo Marx, citado em Paro (1988, p.88), historicamente os “pensamentos dominantes são aqueles que representam as classes proprietárias do poder material (meios de produção) e, também, a potência dominante espiritual”. Constituem-se em base ideológica intelectual e moral gravada pela classe dominante, e ratificada pelas demais classes como verdade perene e universal, portanto, vistas acima da própria história e válidas para qualquer sociedade, sendo que seus conteúdos não são considerados das classes dirigentes, mas, sim, de toda sociedade.

Desse modo, embora a classe dirigente não abra mão do domínio coercitivo, a hegemonia será construída pela condução intelectual e moral dos sujeitos sociais. Sua realização se dará pela disseminação da ideologia dominante, apresentada em diferentes níveis qualitativos (filosofia, religião e senso comum e folclore) a todos os



membros da sociedade, reafirmando no nível da superestrutura jurídica, política e ideológica o predomínio que a classe dirigente já detém na estrutura econômica.

Ainda há de se considerar que, embora a superestrutura seja um reflexo da base econômica, isso não significa dizer que esta relação é mecânica e, sim que há entre elas uma relação de reciprocidade, isto é, nas relações sociais de produção revelam-se tensões que abalam a superestrutura jurídica, política e ideológica, em um movimento voltado para a própria estrutura econômica que, gradativamente, tende a se modificar para atender as demandas dessas tensões.

Aceitar essa abordagem dialética entre estrutura econômica e superestrutura social acaba por conduzir ao abandono das chamadas teorias ideologicistas, que afirmam a primazia político ideológico na determinação do desenvolvimento histórico ou das teorias economicistas, que por outro lado sustentam que a superestrutura política ideológica é mero reflexo da base econômica.

Para dar conta da terceira questão, ou seja, buscar responder como no conjunto de tensões e disputas das relações de produção pode desencadear-se o processo da transformação social, será necessário discutir o processo de transformação social, fundamentando-o na tradição teórica do pensamento gramsciano, bem como estabelecer a prática administrativa como elemento de extrema importância tanto na consolidação de processos de conservação como no de transformação social.

Retomando, Gramsci (1978) citado por Paro (1988, p.89) se verifica que “estrutura e superestrutura formam um bloco histórico, isto é, o conjunto complexo – contraditório e discordante- das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção.”

Verifica-se ainda que para Gramsci, citado em Paro (1988, p.91), existe no interior do bloco histórico uma relação dialética entre as relações sociais de produção e a superestrutura política e ideológica, concretizadas pelos grupos responsáveis por essa ligação, ou seja, os intelectuais.

Os intelectuais não estão aqui identificados como o grupo de homens, cuja função específica é lidar com as habilidades espirituais, mentais ou da inteligência em oposição às atividades manuais. Pelo contrário, são referidos no sentido gramsciano de intelectual, isto é, “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI apud PARO, 1988, p.91).

Portanto, é na função que exercem os grupos sociais, no conjunto das relações sociais globais, que se expressa, no nível da superestrutura, o sentido gramsciano de identificação da classe intelectual aqui referida.

Assim, podemos afirmar que:

[...] cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI apud PARO, 1988, p.91).

Na sociedade capitalista, ao nascermos, estamos vinculados a uma das classes fundamentais<sup>23</sup> existentes, estabelecendo-se aí, uma ligação imediata. No entanto, será por meio da função que exercemos no campo econômico, e no papel que essa tem no conjunto de relações da superestrutura, que se caracterizará ou não a identificação do intelectual, no sentido gramsciano.

Assim, o intelectual caracteriza-se por sua ligação com a estrutura econômica, ou seja, na sociedade capitalista essa ligação se dará com a burguesia ou com a classe operária, mas também, pela natureza do vínculo orgânico da função que ele desempenha em nível superestrutural. Isto quer dizer que o vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura se concretizará na medida em que as atividades intelectuais exercidas sejam indispensáveis à estrutura econômica a qual o intelectual se liga por sua identificação e defesa dos interesses de uma classe fundamental.

Portanto, os intelectuais ligados à classe burguesa são, segundo Portelli (1977):

[...] células vivas da sociedade civil e sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em concepção de mundo, que impregna todo o corpo social que têm funções orgânicas exercidas em diferentes graus de hierarquia (PARO, 1988, p.92).

Assim, os grandes intelectuais são os responsáveis por criarem as ideologias das classes dominantes, transformando-as em concepções de mundo, ou seja, são

---

23 As principais classes de qualquer sociedade são aquelas que desempenham os papéis principais no processo de produção e distribuição. Sob o capitalismo estas são a burguesia e a classe operária. [...] E quando falamos na classe operária não estamos nos referindo de modo estreito aos trabalhadores industriais ou manuais apenas, mas a todos que nessa sociedade têm de vender a um empregador sua força de trabalho física ou mental, como imperativo de subsistência (GRAMSCI apud PARO, 1988, p. 91).

criadores (os pesquisadores) das ideologias dominantes, impregnadas em todo corpo social do sistema superestrutural.

Outros intelectuais, em níveis hierárquicos menores, são responsáveis pelas funções de organização e direção das organizações (os administradores), segundo a estrutura ideológica dominante e, também, na função de educadores ou difusão (os professores) dessa concepção através dos materiais existentes e de seus meios de comunicação de massa.

São como “funcionários civis e políticos”, os intelectuais orgânicos encarregados da gestão das organizações civis, aparelho do Estado e das forças armadas criando, organizando e divulgando a ideologia dominante.

Ademais a esse processo de construção da hegemonia capitalista, ou seja, criação, organização e difusão da ideologia dominante, estabelecida pelo vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura constituindo um bloco histórico, subjazem as contradições de interesses entre as classes fundamentais.

Estes antagonismos, decorrentes da exploração do trabalho, em virtude da apropriação dos meios de produção pela classe burguesa, tornam-se cada vez mais evidentes quanto maior o nível de consciência obtido pela classe trabalhadora de seu estado de dominação e exploração.

O vínculo orgânico entre estrutura econômica (infraestrutura) e superestrutura permite que conflitos ocorridos na base do sistema produtivo acabem por refletir no conjunto total da superestrutura, fazendo surgir uma tensão que gradativamente vai provocando modificações mútuas na infraestrutura e em todo corpo social.

No entanto, essas tensões não resolvem o problema na sua raiz, uma vez que as contradições se dão pelo modo como são estabelecidas as relações produtivas e a consequente organização da sociedade em classes sociais. Portanto, as tensões acontecerão por si só, mas não evoluirão para ação transformadora sem uma intenção sistematizada.

Assim, a transformação social, nesse viés teórico concretiza-se pelo movimento organizado e intencional de eliminação dos antagonismos de classes, que caracterizam a sociedade capitalista, sendo vislumbrado se houver a eliminação das causas que os forjam, ou seja, a eliminação da divisão de classes e a propriedade privada dos meios de produção.

Entretanto, como Paro (1988, p.95) assevera não se trata de defender uma transformação social a partir de uma ação revolucionária, no sentido de uma tomada

de poder exercida pela força coercitiva, mesmo porque, penso e acrescento que se é verdade ser essa transformação social engendrada pela classe trabalhadora, ela jamais, no que se pode dizer até aqui, poderá ser exercida pela força de armas, pois, não detém a força coercitiva do Estado e nem a do crime organizado, que hoje, infiltrado em diversos níveis do sistema superestrutural, julgo não poder ser mais ignorado no escopo da análise.

Desse modo, a transformação social que se reedita aqui através de Paro (1988), e outros inspirados nos pensamentos marxista e gramsciano, é aquela em que “ a luta deve constituir-se, pois, não numa guerra de movimento em que se busca atingir determinado objetivo de forma frontal, [...], mas numa “ guerra de posições”, a qual são conquistados espaços sucessivamente mais amplos no interior da sociedade civil [...] (GRAMSCI apud PARO, 1988, p.97).

Para mais, é ainda conveniente esclarecer o motivo pelo qual foi a classe trabalhadora reconhecida como agente da transformação social e qual sua estratégia de luta, já que as forças coercitivas são inviáveis para tomada de poder pela classe trabalhadora e também, não se constituem em estratégias eficazes para proceder e, nem para manter as mudanças estruturais necessárias.

O que está proposto é uma luta gradual que se caracteriza por um longo processo de transformação estrutural da sociedade, ou seja, é a superação da hegemonia da classe dominante, pois não basta uma tomada de poder sem que a visão de mundo da classe dominante incorporada na base social seja superada.

Não se trata, portanto, de reformas que uma classe social, detentora do poder, possa realizar com o intuito de acomodar os seus interesses aos antagonismos emergentes na sociedade, ou mesmo de uma mudança política, advinda da troca de governo de direita para governo de esquerda, sem que haja um compromisso de ruptura com a estrutura vigente, ou seja, com a propriedade privada dos meios de produção e com as sociedades de classes. É preciso uma crise orgânica, que rompa com o vínculo que liga a base econômica e a superestrutura.

É preciso acabar com a liderança da classe dominante através de seus intelectuais orgânicos, que criam as concepções dominantes e desenvolvem a partir delas a consciência de classe dos grupos sociais, organizam as estruturas e funcionamento das organizações civis e estatais, e divulgam os conteúdos ideológicos, que lhes garantem a hegemonia burguesa e impedem o florescimento da hegemonia da classe trabalhadora.

Portanto, na sociedade capitalista, é a classe trabalhadora que tem legitimidade para protagonizar a transformação social, pois é ela que tem potencialmente o poder de traduzir os interesses de toda sociedade, já que seu interesse fundamental é a eliminação da exploração, que só se viabilizará na medida em que expresse o interesse comum de toda sociedade.

Em Paro (1988, p.101-102) verifica-se:

[...] numa sociedade dividida em classes antagônicas, produto da propriedade privada dos meios de produção, os interesses conflitantes impossibilitam a busca de objetivos comuns a toda sociedade. Aí as várias práxis individuais, movidas por interesses particulares, e subsumidas pelos interesses dominantes, acabam por convergir para um resultado que não representa o interesse comum.

Neste sentido, a busca de um resultado que represente um interesse comum para toda sociedade parece suscitar que as práxis individuais sejam integradas numa práxis coletiva e intencional, ou seja, quando houver concordância coletiva quanto aos objetivos a serem buscados, o que exige a inexistência dos antagonismos de classes.

Penso que traduzir os interesses comuns a toda sociedade deva significar a aceitação plena dos direitos fundamentais e universais para todos os seres humanos, ou seja, as relações entre pessoas não podem ser de exploração, e sim de compartilhamento.

Portanto, se o princípio geral na sociedade capitalista é o lucro, isto é, o acúmulo de riquezas pela expropriação do trabalho alheio, já tem a classe trabalhadora o elemento fundante da relação de desigualdade entre os homens e, na verdade, tem também a razão de sua luta, ou seja, a eliminação da exploração mediante a ampliação dos direitos à vida, à educação, à moradia, à liberdade, ao trabalho, enfim, à socialização das condições dignas de vida para todos independente de nossas diferenças políticas, sociais, culturais, étnicas, religiosas, gênero, e outras que representem a diversidade humana.

Diferentemente de outras revoluções históricas, a exemplo da própria revolução burguesa, que se juntou à massa popular para arrebatá-las e, logo depois, ludibriou-a em relação aos propósitos da luta, ou seja, tirou-a de um ciclo de dominação e a colocou em outro.

Todavia, o sucesso do movimento em direção à criação de um novo momento hegemônico dependerá do grau de “homogeneidade, de autoconsciência e de organização” (GRAMSCI apud PARO, 1988, p.98) alcançado pela classe

trabalhadora, grau esse que identifica a posição dessa classe no contexto das relações de força políticas na sociedade e, também, da presença de novos intelectuais comprometidos com a construção da hegemonia da classe trabalhadora.

Em relação ao grau de consciência política coletiva, podemos identificar três momentos hierarquizados desse grau de consciência política, ou seja:

- Econômico-corporativo: interesses estritamente corporativos relativos à profissão, sem ligação com interesses mais amplos.
- Econômico: reconhece interesses comuns em todos os membros do grupo social, mas se restringe ao campo econômico, concepção reformista, apresentando confrontos reivindicatórios no plano da ordem vigente e restritos ao campo econômico.
- Político: fase estritamente política ultrapassa o reconhecimento corporativista e econômico, e se identifica enquanto grupo social, cujos interesses são subordinados aos interesses da classe dominante, busca romper com essa hegemonia quebrando a liderança dominante no corpo social e construindo um novo bloco histórico.

Assim, Gramsci (1978), expressa o movimento em direção ao novo momento hegemônico como

[...] passagem do momento puramente econômico (ou egoísta passional) ao momento ético - político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade a liberdade”. A estrutura, de força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ética - política, em fonte de novas iniciativas (GRAMSCI apud PARO, 1988, p.99).

No entanto, essa consciência crítica não se faz na espontaneidade, sem intenção e ação organizativa. É imprescindível a presença do intelectual, já que para Gramsci (1978):

[...] não existe organização sem intelectuais, isto é, sem criadores, organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas especializadas na elaboração conceitual e filosófica (GRAMSCI apud PARO, 1988, p.99).

Tampouco se está querendo afirmar que esse grupo de pessoas especializadas crie concepções extirpadas da realidade concreta, desvinculadas dos práticos de todos os grupos sociais que compõem a classe trabalhadora, como grandes notáveis endeusados com a função de ditar verdades desvinculadas do mundo real, das necessidades cotidianas dos trabalhadores, mesmo porque, dessa forma, já está proposto pelas classes dominantes.

Pelo contrário, o papel do intelectual orgânico da classe trabalhadora em consonância ao pensamento gramsciano, deverá estar inserido ativamente na vida prática da classe trabalhadora como construtor, organizador, persuasor permanente, que encontra neste contato, que deve ser a expressão da unidade teoria e prática, a fonte dos problemas a serem estudados e resolvidos.

Os problemas devem ser resolvidos a partir de uma nova concepção de mundo que contém os princípios e as questões externadas da própria prática e que, quando remetidos aos trabalhadores farão emergir a autoconsciência crítica dessa própria classe, numa ampla e complexa reforma intelectual e moral, que precisa ser efetivada em íntima vinculação com a transformação econômica da sociedade.

Assim, ainda considerando que todos os homens são intelectuais em diferentes graus, é preciso para consolidação da transformação social, que se promova a consciência política para todos.

Não há como deixar de me referir ao mestre Paulo Freire (1983) que num momento de extrema estreiteza das possibilidades ou condições de se pensar a educação como campo fértil para gerar entre os homens, forças espirituais e práticas que poderiam instrumentá-los a construir sua liberdade, ousou, segundo o professor Ernani Maria Fiori anunciou:

Os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências, que se coexistenciam em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração dos demais trabalhadores – o povo (FIORI, 1967, p.15).

Isso feito, impõe-se agora na continuidade discutir a administração escolar a partir das construções teóricas trazidas anteriormente e, também outras de mesmo cunho crítico e progressista, que possam contribuir para analisar a prática administrativa realizada nas escolas públicas de educação básica, seus limites e possibilidades de dar ao projeto educativo uma direção emancipadora.

Acrescento, entretanto que não cabe à educação fazer a transformação social, pois ela não possui essa especificidade e nem poderia ter essa incumbência de forma isolada; no entanto, ela tem participação fundamental nesse intento e, por isso, descortiná-la encontrando suas amarras explícitas e implícitas é o objetivo dessa pesquisa.

Por esse percurso, creio ser possível encaminhar-me para a análise da administração escolar, no sentido de compreendê-la com instrumento de articulação de um projeto educativo emancipador, reconhecendo seus limites e possibilidades, proposta a ser enfrentada no próximo capítulo.



### **3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: SONHO INACABADO OU IMPOSSÍVEL?**

Antes de me dedicar à questão enunciada para este capítulo, julgo importante apresentar algumas considerações preliminares para situar o contexto político-econômico e institucional que se entrelaçam a essa discussão. Inicialmente, penso que ter revisitado Paro (1988) para admitir o sentido progressista da administração em seu estado geral abstrato e, depois ideologicamente como instrumento de manutenção e ampliação do poder das classes dominantes na sociedade capitalista, ofereceu-me a possibilidade de pensar este instituto tanto articulado com a conservação como com a superação de uma determinada ordem social. Assim, admitir também que será a prática administrativa uma atividade tanto mais comprometida com a transformação quanto mais os objetivos por ela perseguidos estiverem articulados com essa transformação social, e assim, nessa perspectiva propor uma reflexão sobre este fenômeno como possibilidade de ser instrumento desencadeador de um projeto educativo emancipador, portanto, com vistas a contribuir com a transformação social.

Ademais, vivemos em nosso país um momento em que todos anseiam por mudanças: políticas, jurídicas, econômicas, sociais, educacionais, culturais. Enfim, sonhamos com a transformação do nosso país e do mundo.

Desejamos acabar com as guerras, a fome, a destruição ambiental, a violência, a miséria, a dor, as discriminações de toda ordem, o desemprego, a corrupção, a dominação que nos tira a identidade humana e nos transforma em coisas. Em suma, deixando de lado as opiniões direitistas ou esquerdistas, na verdade, buscamos enquanto seres humanos a felicidade.

Embora seja possível questionar o que é a felicidade para cada um e, principalmente, como é possível alcançá-la, de um modo geral, talvez se possa afirmar que todos desejam se sentir num estado de conforto em relação às suas necessidades físicas, psíquicas, cognitivas, sociais, culturais e ambientais.

No entanto, bastam alguns minutos conectados ao mundo digital ou aos meios de comunicação de massa, ou até mesmo olharmos diretamente com atenção ao redor, para nos darmos conta de que nossos desejos estão longe de se constituírem realidade, pelo menos para uma grande parte da população no mundo e em nosso

país. É preciso que se atente para o fato mais preocupante que é o crescimento do sentimento de aceitabilidade ou naturalização desta trágica realidade.

Quanto à realidade escolar, principalmente nas escolas públicas de educação básica, existe também um estado de resignação latente em relação ao descaso conferido às escolas desde muito e, em especial, por meio das políticas públicas implantadas, principalmente após a década de 90 e, em particular, as reformas em desenvolvimento nos dias atuais, cujo alinhamento às orientações político-econômicas neoliberais se expressa pela adesão num grau jamais visto em nosso país.

Diante desse cenário, creio que minha busca, não isolada, para compreender os limites e as possibilidades da administração escolar assumir compromisso com o amplo projeto de transformação social, esteja se tornando cada vez mais significativa. Portanto, sigo para enfrentar a administração escolar no caminho de análise histórico crítico desenvolvido até aqui, e trazer para discussão sua dimensão política, suas relações com a administração empresarial e com as políticas neoliberais, para questioná-la enquanto instrumento de transformação social.

A gestão democrática será analisada enquanto reivindicação social, originada no seio do movimento político de democratização do ensino e das relações no interior da escola, como também, estratégia ideológica de dominação e de controle da expansão das forças democráticas intensificadas pelo acirramento das contradições entre o modelo de produção e as forças produtivas, no contexto político econômico neoliberal.

### **3.1 Política e Educação: uma relação de dependência desigual**

Trago inicialmente de Saviani (1999, p.65-73), as contribuições teóricas para a análise da relação entre política e educação, que também traz à tona a oportunidade de reflexão para tema que recentemente movimentou discussões nos campos político e educacional ganhando repercussão nas mídias e em várias dimensões da sociedade civil. Trata-se, na verdade, de uma ação política intitulada '*Escola sem Partido*', "*Educação sem ideologia*", que buscou juridicamente atingir frontalmente a atividade educativa e seus profissionais.

Para Saviani (1999), na prática política, as relações entre os sujeitos são antagônicas, isto é, pautam-se em interesses e perspectivas mutuamente excludentes

de grupos sociais que se opõem, como por exemplo, na sociedade capitalista as classes trabalhadoras se opõem às classes dominantes, na perspectiva de realização de seus respectivos interesses.

Desse modo, é possível admitir que na relação política esteja intrínseco um processo de dominação da classe fundamental ou do poder sob a classe antagônica, ou seja, àquela que lhe impõe resistência e, que, na dinâmica dessas relações, num processo de disputas contínuas, a vitória de um grupo significa necessariamente a derrota do outro.

Os desvios, ou seja, as iniciativas de não aceitação do grupo dominante pelos grupos antagônicos são rebeldias entendidas como rebeliões, portanto, coibidas pelas forças coercitivas. O objetivo na relação política é vencer, e não convencer.

Já, na prática educativa, a relação entre os sujeitos não é de dominação e nem de uso da força coercitiva. Parte-se da premissa que, na prática educativa, a relação não é entre antagônicos e que o educador está a serviço dos interesses do educando.

O objetivo da prática educativa é convencer e não vencer. Usa-se a força de persuasão, e não de coerção.

O convencimento também é importante na prática política, mas o fim a que se destina é outro, creio ser esta a diferença entre o convencimento na atividade política e na atividade educativa, portanto, o convencimento no ato educativo, na perspectiva de uma educação emancipadora, é um meio para condução do educando à uma visão mais próxima possível da realidade, não há aqui o objetivo de vencer, mas de auxiliar o educando a compreender criticamente o mundo em que vive e assumir sua posição nele, já o convencimento na prática política é estratégia para vencer, pode ser utilizado até para o afastamento do eleitor da compreensão crítica de sua realidade, portanto um meio para fins diferentes.

Na ação educativa escolar, existe para o educador a percepção de estar agindo pelo bem do educando e para esse, a percepção que o educador está ali para ajudá-lo, iniciá-lo na compreensão de coisas que lhes serão importantes. Existe uma relação de não antagônicos.

Quando há casos de discordâncias é comum que o educador pense na possibilidade de estar havendo problemas na compreensão tanto do educando como do processo de ensinamento ou até, de outras interferências que estão prejudicando a compreensão ou contribuindo para o comportamento resistente do educando.

Nesses casos, tais situações tendem a ser consideradas pelos educadores como desafios a serem superados, conduzindo-os a compreenderem que eles próprios são os grandes prejudicados em tais situações. Aqui claramente se verifica a persuasão como estratégia de correção dos desvios do educando, mudar o percurso ou não será uma decisão do educando e não se trata nesta relação da vitória ou derrota de um dos lados.

Ademais, apresentam-se frequentes problemas das relações entre os sujeitos na escola, principalmente, os que envolvem a relação professor-aluno, cujos focos de vulnerabilidade podem estar situados no comportamento autoritário dos educadores, nas ações “incivilizadas” dos alunos, ou ainda na falta de compreensão das contradições mais amplas da esfera social, que permeiam as relações na escola, entre outros fatores. Não se pode negar a premissa de que no ato educativo há sempre implícita a intenção de persuasão do educador frente às rebeldias ou resistências do aluno, o que leva a descartar as relações, que por seus desvios, fogem à natureza da essência educativa, ou seja, não é mais relação educativa e, portanto, aqui não estão sendo consideradas.

Até aqui descreveu-se as práticas política e educativa em suas especificidades, no entanto, o que importa para este estudo é compreender a relação entre elas.

Para a compreensão da relação entre política e educação, parte-se do pressuposto que são práticas distintas, mas que mantêm entre si estrita relação, pois, “toda prática educativa, como tal, tem uma dimensão política e toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (SAVIANI, 1999, p.68).

A prática educativa, por se dirigir aos não antagônicos (educador e educandos não são antagônicos) pode fortalecer ou enfraquecer as práticas políticas desses, pois ao se realizar pode ou não se referir aos antagônicos, ou seja, pode ou não possibilitar aos educandos o vislumbrar das contradições da realidade.

Assim, quando uma prática educativa se esforça para mostrar as contradições existentes nas concepções de mundo vigente, ou seja, nos modos de organização e funcionamento do mundo material e social, cria oportunidades para que os não-antagônicos exerçam suas práticas políticas, uma vez que ao perceberem a existência de contradições, podem posicionar-se frente a elas, engajando-se na luta pela sua superação. Eis a dimensão política da prática educativa.

Do mesmo modo, na prática política a dimensão educativa consiste fundamentalmente em persuadir antagônicos, torna-os não antagônicos, portanto,

engajados nas propostas políticas motivo da persuasão e, também manter aqueles que já são engajados,

A prática política se fortalece ou se enfraquece dependendo de sua potencialidade de persuasão sobre os não antagônicos, isto é, de sua capacidade de luta para convencer ou não os não antagônicos da validade (ou não validade) de suas concepções, levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta.

Além das relações intrínsecas já tratadas, assevera Saviani (1999) que existe também, entre a política e educação uma relação externa e objetiva de dependência mútua, pois a educação depende da política para garantir-lhe condições objetivas de organização e funcionamento, como, por exemplo, as prioridades orçamentárias na constituição, consolidação e expansão da infraestrutura dos serviços educacionais.

Do mesmo modo, a política depende da educação, no sentido de que essa promova certas condições subjetivas necessárias à hegemonia dominante, como a aquisição de habilidades básicas que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, bem como formar os “recursos humanos” necessários para ocuparem as funções orgânicas e imprescindíveis na superestrutura da organização social, como já se discutiu anteriormente.

Por fim, conforme Saviani (1999, p.68), ainda se torna fundamental situar a prática educativa e a prática política numa existência histórica, portanto, considerá-las manifestações sociais determinadas, cuja indissociabilidade pode ser explicada por suas origens comuns, ou seja, ambas são modalidades de uma prática mais ampla: a prática social.

A prática política como relação entre antagônicos só encontra existência nas sociedades cindidas e, portanto, com interesses antagônicos; daí se explica a supremacia da prática política em relação às demais, e de ser estabelecida como prática fundamental.

A prática educativa, por sua vez, tem autonomia relativa em relação à prática política, pois cumpre a socialização prescrita pelo Estado, ou seja, aquela definida pela classe fundamental detentora do poder, estabelecendo-se entre política e educação uma relação de dependência, mas de peso desigual.

Ainda em referência a essa questão da relação desigual entre política e educação, penso ser pertinente considerar as percepções construídas na realidade escolar, onde não é incomum a referência às políticas educacionais que determinam fortemente a organização e funcionamento da escola serem feitas por professores e

gestores na condição de subordinação, de amarras, de impotência, reafirmando a relação desigual entre política e educação, mesmo quando considera-se que essa constatação seja também um alibi para justificar omissões de seus atores.

De todo modo, mesmo diante dessas constatações, existem também nas relações de dependência entre a política e educação, outras razões menos evidentes, para explicar a supremacia da prática política sobre a educação.

Decerto, assevera Saviani (1989, p.69) que na sociedade capitalista o Estado, formalmente democrático e a sociedade civil articulam suas atividades mediadas pelas políticas públicas, que estão, na maioria das vezes, comprometidas com os interesses do capital. Verifica-se, portanto, que o poder estatal deveria atuar no sentido de atender os interesses de toda a sociedade, porém, contrariamente age para organizar e funcionar todas as práticas do corpo social assentadas nas orientações do mercado e nas relações sociais de produção e de divisão de classes sociais, garantindo a hegemonia das classes dominantes.

Por outro lado, a prática educativa não se descola da realidade onde ela se realiza, e depende, para cumprir o seu compromisso com o desenvolvimento integral da pessoa, do provimento das condições materiais e humanas, que no Estado formalmente democrático tem sido negado.

Assim, a educação está subordinada à política, sendo prática social secundária, nos termos aqui configurados.

Para Saviani (1989, p.69-70) ainda é possível que educadores ou pesquisadores adotem uma atitude idealista ou realista da educação escolar ao confrontar a realidade política e a educação ideal. Assim, ao se acreditar que nessa sociedade estão dadas as condições para o exercício pleno da prática educativa, assume-se uma visão idealista da realidade escolar. De outro modo, considerar que essas mesmas condições configuram o exercício pleno da prática política se está assumindo uma visão realista da educação escolar.

Lá no chão da escola não é incomum o diretor deparar-se com os professores reconhecidamente esquerdistas ou direitistas, e aqueles que se manifestam contrários a qualquer vínculo da prática educativa com questões políticas, como se isso fosse possível e com isso, evidencia-se uma percepção difusa da realidade escolar (idealista, realista, ingênua ou pretensamente neutra), o que dificulta uma análise crítica do cotidiano escolar e a construção coletiva de intervenções plausíveis de serem realizadas.

Talvez também por isso, essa visão distorcida da realidade que possui, por exemplo, a classe do magistério (docentes e especialistas) que se tem verificado ultimamente, certa resistência na participação e organização nas entidades sindicais e nos movimentos unificados de luta por melhores condições salariais, de trabalho e pela qualidade de ensino, demonstrando a dificuldade da classe em reconhecer-se pertencente à classe trabalhadora, bem como de sua condição de explorado pelo modo de produção capitalista. Além de que essa visão ingênua ou pretensamente neutra da prática docente e gestora caracteriza a vinculação da função aos interesses das classes dominantes.

Diante disso, é possível pensar que, de modo geral, temos desenvolvido na escola um pensamento político pedagógico pouco reflexivo e, que talvez isso tenha nos colocado diante de caminhos equivocados.

Ainda, torna-se pertinente apontar no percurso desta discussão sobre a relação entre política e educação e, que diz respeito ao momento atual, são as intervenções políticas de cunho autoritário aplicadas sobre o cotidiano escolar desde o golpe político de 2016 e a consagração do atual governo, que impiedosamente vem solapando a educação brasileira, por meio de ações políticas, tais como a Emenda Constitucional 95, que congela investimentos na educação por 20 anos, a aprovação da Reforma do Ensino Médio (lei 13415/2017) que reedita a escola média para pobres (formar para o trabalho assalariado) e outra para ricos (profissionais liberais), por meio de exclusão de disciplinas que antes eram obrigatórias e importantes para a formação crítica dos alunos, da retirada da autonomia da escola para organizar as matrizes curriculares e a concomitante transferência da responsabilidade na escolhas das matérias a cursar aos alunos de 14 a 15 anos, evidenciando-se a priorização na certificação, e não na formação, o incentivo à privatização do ensino médio regular e sua oferta pela educação à distância. No mesmo processo, aprova a Base Nacional Curricular Comum, ignorando os debates realizados até 2015, edita projetos que abrem caminhos para o compartilhamento de recursos públicos com as organizações privadas, a admissão de profissionais com notório saber e não licenciados para ministrarem aulas, entre outros, conforme dados do encarte do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) - Retrospectiva 2018: Lutas da Apeoesp.

Do mesmo modo, intervenções abusivas como as emitidas diretamente do MEC para as escolas como o incentivo de práticas não éticas (fotografar e gravar

aulas para controle repressivo sobre os professores, desconsiderando e desrespeitando a liberdade de cátedra), restabelecimento de práticas cívicas de enaltecimento ao regime militar, como por exemplo, comemoração ao Golpe civil – militar de 64, censura aos temas abordados na educação escolar dos vários níveis de ensino, principalmente os de cunho crítico e de abordagem marxista, gramsciana sob qualquer enfoque, visando tirar da escola os conteúdos ditos ideológicos ou politizantes. Enfim, atos abusivos desprovidos de qualquer conhecimento da prática educativa, quer no seu sentido legal, quer no seu sentido de essência do fenômeno educativo, que afrontam, não apenas educadores e educandos, mas todo conjunto de cidadãos de nossa sociedade.

No entanto, sabemos que toda essa instabilidade política que vivemos atualmente em nosso país não é resultado da atuação de forças mágicas, imprevisíveis ou infortúnios e, sim, consequência do acirramento das tensões políticas econômicas entre o poder do capital e as forças de trabalho ou ainda, entre o Estado, que, nesse momento, representa o interesse das classes dominantes e a classe trabalhadora, que hoje encontra-se na iminência de perdas de direitos sociais e trabalhistas historicamente conquistados.

Tensões que revelam a intensificação da luta entre duas classes fundamentais: a classe do poder e a classe trabalhadora e que, não se circunscreve apenas ao nosso país, mas também a outros, que como nós, têm a imensa maioria de sua população subjugada a uma minoria que leva a cabo sua intenção de não sair de sua condição de classe dominante.

Pode parecer que se chega a uma situação de inviabilização da educação como instrumento de transformação social e, que a pedagogia crítica nas suas diferentes versões não conseguiu que os professores se transformassem em mediadores dos conhecimentos necessários às classes trabalhadoras no sentido de instrumentalizá-los para revolução social.

Para Saviani (1999, p.70), no entanto, não há como se negar o potencial progressista da prática educativa. A história é testemunha de que a transformação social, a instauração de um novo bloco histórico, deu-se pelas classes que apropriadas dos conhecimentos acumulados e defendidos pelos intelectuais do passado (os eclesiásticos) se aproximam das massas para então consolidarem seu poder (Revolução Burguesa) e assim, gradativamente, constituíram uma nova concepção hegemônica (o capitalismo).



Em Paro (1988, p.103) verifica-se que a questão da educação, enquanto fator de transformação social, se inscreve no problema mais amplo das relações entre educação e política.

Assim, a educação se revela com elemento de transformação social, por um lado, no caráter que assume a luta política da classe trabalhadora em seu esforço revolucionário com vistas à desarticulação do poder da classe burguesa e à construção de um novo bloco histórico, já que 'toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica' (GRAMSCI, 1978) através da qual a classe que aspira à direção da sociedade procura convencer os diversos grupos sociais da universalidade e validade social de seus propósitos. Por outro lado, a educação se revela como fator de transformação social, também em seu caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado, na medida em que através dela, a classe revolucionária se apodera da ciência, da tecnologia, da filosofia, da arte, enfim de todas as conquistas culturais realizadas pela humanidade em seu desenvolvimento histórico e que hoje se concentram nas mãos de uma minoria dominante. Esse saber, ao ser apropriado pela classe dominada, serve de elemento de sua afirmação e emancipação cultural na luta pela desarticulação do poder capitalista e pela organização de uma nova ordem social (PARO, 1988, p.105).

Depura-se de Paro, apoiado em Gramsci (1978) que a educação poderá contribuir com a classe trabalhadora (classe fundamental dominada) no seu intuito de transformação social, ou seja, de buscar arrebatá-la a hegemonia social das mãos das classes dominantes (proprietários privados dos meios de produção) e construir um novo bloco histórico, se primeiro, viabilizar que os interesses da classe dominada sejam por ela defendidos, por meio de sua dimensão política visando à consecução da hegemonia dos interesses da classe trabalhadora, cujo interesse fundamental é precisamente a eliminação de toda exploração, que só se concretizará a partir da eliminação da sociedade de classes e do fim da propriedade privada dos meios de produção, e, segundo, fazendo bem sua especificidade, ou seja, possibilitar para todos, por meio de sua dimensão pedagógica, a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade sem que isso, seja entendido como uma defesa ao papel da escola como transmissora de verdades absolutas, mas sim, pela escola que através dos conhecimentos desmistifica a realidade, revela suas contradições e dota o indivíduo do poder da escolha e do direcionamento de sua própria vida.

Ainda cabe reafirmar que não é a escola a responsável pela transformação social, mas sim, uma das instâncias onde se realiza tal transformação, pois isto é função da sociedade como um todo, porém, ela é um dos locais em que se contribui

para o alcance dessa transformação e seu papel está no sentido de como agência especificamente educacional, conseguir promover junto às massas trabalhadoras, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram, ou seja, desenvolver a prática educativa com qualidade na sua dimensão política e pedagógica.

Nessa compreensão, Freire (2017, p.122) afirma que ensinar exige o reconhecimento de que a prática educativa é ideológica. Reconheço que é ideológica pelo menos por duas razões, ou seja, primeiro porque é historicamente situada e condicionada pelo contexto político, econômico, social onde ela se realiza, isto é, ela desempenha as funções de socialização conforme os valores e as relações de poder na qual se inscreve, portanto veicula a *verdade do poder*.

Segundo, porque as dimensões política e educativa são simultâneas, ou seja, se ao ensinar, ignora-se a ideologia impregnada no conhecimento, no método, no procedimento anula-se o desenvolvimento da capacidade política dos alunos, por torná-los reféns de suas realidades miopizadas. No entanto, ao se permitir no ato educativo que se questione o que se apresenta como verdade, ou seja, que se possibilite o pensamento crítico sobre a realidade, talvez possam os alunos decidirem sobre seus destinos engajados à posição política epistemológica que defenda prioritariamente o direito de todos humanos ao desenvolvimento contínuo de sua humanização.

Neste sentido, confirma-se o papel transformador da prática educativa, que antes de tudo precisa reconhecer-se ideológica, mas ao mesmo tempo, instrumento de explicitação das contradições existentes, pois ao dotar os indivíduos de elementos intelectuais como leitura, escrita, conhecimentos sistematizados de diferentes campos de conhecimento e interações de aprendizagens diversas, inevitavelmente possibilitará às pessoas uma melhor compreensão de sua realidade, a constatação de contradições e o direcionamento de suas lutas.

Assim, no contexto do capitalismo, os discursos sobre o crescimento econômico encontram suas melhores argumentações nas teorias neoliberais defendidas ferozmente por todos aqueles, que não se envergonham de mercantilizar a vida usando como construção de verdade a liberdade individual, a competitividade, o mérito e a propriedade como valor maior.

No entanto, esse mesmo raciocínio não se aplica ao desenvolvimento humano, já que na realidade mundial, principalmente nos países de economias dependentes e

orientadas pelos princípios neoliberais, como no Brasil e demais países da América Latina, as pessoas em sua esmagadora maioria padecem da supressão de condições dignas de sobrevivência, pois o crescimento econômico não significou para elas liberdade, muito menos, melhoria das condições de acesso à alimentação, trabalho, saúde, educação, cultura, lazer, tecnologias, pelo contrário, tem significado, de modo geral, restrição de direitos conquistados.

Por isso, considero que Freire (2017) expressa em seu pensamento a constatação de uma luta maior a ser enfrentada, quando assevera:

Há um século e meio, Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos, submetidos à fereza da ética do mercado (FREIRE, 2017, p.125).

Portanto, quando hoje se discute a *Escola sem partido* ou *Educação sem ideologia*, é preciso ter clareza sobre o que se questiona.

Se significar dizer que a prática educativa é diferente da prática política, conforme Saviani (65-70) aponta, sim, concordo que são práticas diferentes e indissociáveis. Quando se educa, instrumentaliza-se ou não para a prática política, mas de qualquer forma, a prática educativa tem sempre a dimensão política, pois, se educa para a conservação do sistema ou para contribuir com sua transformação.

Por outro lado, concordo também, que não há de se fazer da aula um discurso de palanque, mesmo porque no ato educativo, a relação é de não antagônicos, embora, deva ter o professor o compromisso de referir-se aos antagonismos da realidade para mediar o acerto da visão do aluno tirando-a do senso comum, possibilitando-lhe o exercício contínuo de sua intelectualidade.

No sentido gramsciano, talvez signifique fazer com que todos os alunos elevem seus graus de consciência e caminhem para desconstruir a concepção de mundo do mercado por meio de uma rebeldia:

[...] rebeldia nova em que a *palavra crítica*, o *discurso humanista*, o *compromisso solidário*, a *denúncia veemente da negação do homem e da mulher* e o *anúncio de um mundo gentificado* serão armas de incalculável alcance. (FREIRE, 2017, p.125, grifos do autor)

### 3.2 Administração Escolar: caminhos e descaminhos na educação brasileira

Busca-se, neste tópico, descamar a administração escolar para compreender o que foi feito dela e o quanto ela tem propiciado ou não um movimento no sentido de contribuir ou frear a construção e consolidação de um projeto educativo na perspectiva de uma educação emancipadora.

Nesse sentido, apresenta-se uma breve retrospectiva histórica da administração escolar no Brasil para evidenciar momentos relevantes de suas práticas, detectando principalmente, sua versão identificada com a administração das empresas capitalistas, e portanto, favorecendo os interesses do capital, bem como se prestando aos serviços de disseminação dos mecanismos de manutenção do *status quo* e do projeto social vigente, mesmo que, talvez esses propósitos não estivessem conscientes para a maioria dos diretores de escola.

Examina-se também, o momento de crítica da administração escolar, ou seja, o combate que os teóricos críticos da administração capitalista impuseram às práticas administrativas dos anos 80, que, a meu ver, ganharam mais visibilidade como críticas teóricas construídas nas academias do que como efeitos na prática cotidiana do diretor de escola.

E, finalmente, analisa-se o que tem sido chamado de gestão democrática da escola pública, instaurada a partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, explicitando significados construídos e impactos causados no âmbito da organização e funcionamento das escolas de educação básica no processo de vinte três anos de sua existência legal. É importante analisá-la como proposta formal de democratização das relações no interior da escola, bem como do processo de emancipação de seus protagonistas e de melhoria da qualidade da educação pública.

Ainda, é preciso reiterar que enfrentar o tema da administração escolar é, indissociavelmente, refletir sobre uma história pessoal de trabalho administrativo, construído na emergência dos problemas específicos de organização e funcionamento da escola e do complexo de relações que entrelaçavam conflitos de interesses, de concepções de mundo, de histórias de vida e de expectativas trazidas pelos diferentes membros da comunidade escolar, cujo desafio diário era o de compreender a própria prática administrativa e colocá-la no sentido da melhoria da aprendizagem de todos na escola, mesmo que, por muitas vezes, tivesse surgido a

desconfiança de que, talvez isso nunca fosse possível, tais as dificuldades a serem enfrentadas.

Nessa jornada de quase trinta anos de prática administrativa, os momentos de decepção e de desânimo se alternavam com momentos de esperança, assim como falava Saviani (1999, p.70) quando se referia às visões realista e idealista considerando as condições da realidade escolar frente às dimensões política econômica e educacional.

### **3.2.1 Educação escolar: o objeto da administração escolar**

Não há como administrar o que não se conhece, no entanto, não dá para ignorar que independente dos dispositivos legais e dos atuais conhecimentos pedagógicos existe um mal-estar quando o assunto é ter clareza sobre a função da escola. Frases captadas por Arroyo (2013) ilustram tal fato:

A escola ensina, família educa; A escola ensina conhecimentos e comportamento vem de casa. Estou perdido, não sei mais quem sou. Agora, a escola e o que ensinamos, não tem nada a ver com capacitar para o mercado competitivo; Sei que a cultura, a ética, a diversidade, o lúdico e a autoestima são fundamentais, mas o mercado vai exigir deles matemática, gramática, leitura e escrita, os conteúdos das disciplinas e não cultura (ARROYO, 2013, p.182).

As dificuldades crescentes em número e complexidade sobre a ação educativa escolar a partir dos anos 80, quando se intensificaram as incumbências da Educação Básica, já eram percebidas muito antes, quando educadores alertavam sobre o acúmulo de atividades que as escolas vinham adquirindo, como se constata em Ribeiro, em escritos de sua tese, em 1953, para a cátedra de Administração Escolar e Educação Comparada, na FFCL e Ciências Humanas da USP, conforme segue:

O fato importante, contudo, é que a escola, desde há muito, e hoje em extensão e profundidade crescentes, não desempenha apenas as atividades específicas, mas, também, e ao mesmo tempo, e às vezes até com prejuízo delas, as supletivas. Por função supletiva, portanto, devem ser entendidas aquelas que, fora da instrução sistemática e programada, são desenvolvidas para suplementar a ação das outras agências sociais educativas, com mais ou menos legitimidade e consentimento delas (RIBEIRO, 1986, p.15-17).

Ademais, a dificuldade que paira sobre a clareza da função social da escola, advindas do próprio processo de extensão ao acesso escolar para outras classes

sociais e a conseqüente demanda de novas atividades para a educação escolar existe, sim, um consenso histórico social que foi se construindo sobre essa função.

Para Arroyo (2013, p.182), seria ingenuidade achar que preparamos os jovens com o objetivo de propiciar-lhes aquisição de capacidades plenas só para se contemplarem ou para construírem autoimagens positivas e viverem felizes, distantes de realidades concretas; pelo contrário, toda educação básica, em qualquer tempo e cultura, foi pensada para preparar os jovens, capacitando-os com saberes, habilidades e competências necessárias à inserção no mundo produtivo e para viver em sociedade.

Se nos distanciarmos da educação escolar para pensar como o homem transmitia os saberes acumulados e necessários de serem transmitidos às novas gerações, será possível encontrar resposta nas relações do homem com a natureza e, também, com os outros homens para produzir suas necessidades materiais, que se manifestam em processos de socialização dos saberes ou das experiências adquiridas.

De fato, a espécie humana possuidora da razão é capaz de elaborar artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência, isto é, elaborar conhecimentos, técnicas, procedimentos que não são integrados às suas características biológicas, portanto, não transmitidos geneticamente às novas gerações e, sim, pelo processo de socialização, ou seja, processo que denominamos genericamente de processo educativo.

No entanto, é preciso cuidar para não se reduzir o sentido da educação ao processo de socialização, esquecendo-se de seu aspecto de autoeducação, ou seja, aquela em que o indivíduo constrói e reconstrói suas próprias experiências e que ninguém poderá fazer por ele, também aí se estabelece o processo educativo.

Contudo, o importante para este estudo é a educação como processo de socialização. Assim, as experiências, os conhecimentos e os valores, desde sempre, foram transmitidos pelo contato informal entre as pessoas da família, e também em outras relações sociais. Entretanto, com o desenvolvimento do conhecimento filosófico, das artes e, posteriormente, das ciências e das tecnologias, no percurso da história da humanidade, fizeram crescer em quantidade e complexidade os saberes a serem transmitidos, inviabilizando a transmissão informal.

Na modernidade, portanto, a complexidade e dinâmica da vida social e, também dos conhecimentos produzidos, acumulados e necessários de serem

transmitidos às novas gerações, acabam por demandar a criação de espaços próprios, onde estes saberes pudessem ser transmitidos às novas gerações de maneira mais eficiente, ou seja, locais onde os jovens e crianças pudessem frequentar a fim de obter os conhecimentos necessários. Estava constituída a ideia de instituição específica para se realizar essa tarefa: a escola.

Antes de se chegar ao “nascimento da escola”, é preciso retomar o fenômeno da divisão social do trabalho, isto é, os indivíduos não são mais capazes de produzir sozinhos tudo que necessitam e, por isso a produção do todo necessário acontecerá em separado. Quando esses bens se juntam constituem-se os bens acumulados, que na sociedade capitalista serão adquiridos pelas pessoas através das relações de mercado.

A educação, ou socialização direta dos conhecimentos, passa pelo mesmo processo, participa da divisão social do trabalho, isto é, dada a complexidade e a quantidade de conhecimentos, técnicas e valores historicamente acumulados e necessários às novas gerações, tendo em vista sua integração e participação social, são constituídas as instituições escolares e o sistema escolar responsável pela produção e transmissão desses saberes, socialmente valorizado, num dado momento histórico.

Ao longo da história, foram se organizando diferentes formas de especialização do processo de educação ou socialização secundária (fora do âmbito familiar), tais como: tutor, preceptor, academia, escola religiosa, escola laica, que gradativamente foram se aproximando dos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas da população nas cidades industriais contemporâneas.

Desse modo, a educação no contexto das sociedades capitalistas, ou seja, no momento histórico em que os meios de produção materiais são propriedades de uma classe que detém a direção da estrutura econômica, que por sua vez reflete seus interesses na ordem político jurídica da superestrutura, em que se circunscrevem a escola e o sistema escolar que conhecemos hoje.

Porém, não basta compreender o aparecimento da escola na sociedade contemporânea industrial, mas também como se fundamenta o processo de socialização por ela realizado.

Por esse ângulo, dois aspectos básicos precisam ser considerados: a autonomia relativa da educação escolar e o caráter plural e complexo de socialização na escola.

Sobre a autonomia relativa da escola, esse aspecto já foi abordado ao se trazer Saviani (1999) e outros como Freire (2017), Paro (1999) Gadotti (2010), para explicitar as relações entre a Política e a Educação.

Reporto-me, então, ao caráter plural e complexo do processo de socialização na escola.

Existe um consenso entre autores de diferentes correntes da sociologia da educação<sup>24</sup>, que reconhecem que a função primeira da educação, pelo menos desde o início da sociedade industrial, é preparar os jovens para sua incorporação no mundo do trabalho, ainda que não se tenha unanimidade sobre sua realização, bem como sobre as consequências que tem essa formação: prover a igualdade de oportunidades e mobilidade social ou para reproduzir as diferenças sociais de origem dos indivíduos e dos grupos?

Ainda existe uma segunda função de socialização na escola, enfatizada nas leis e currículos a partir da década de 80, que é a de formação para a cidadania, para intervenção na vida pública, objetivando-se “manter a dinâmica e equilíbrio nas instituições, bem como as normas de convivência que compõem o tecido social da comunidade humana.” (GÓMEZ, 1998, p.16-17)

Em Enguita, citado por Pérez Gómez (2007, p.15), é possível verificar que a escola, situada em sociedades formalmente democráticas na esfera política, e governada pela lei do mercado na esfera econômica, na qual se deparam imensas desigualdades individuais e grupais, exerce sua função socializadora diante de demandas contraditórias. Ou seja, se na esfera política todas as pessoas têm os mesmos direitos, economicamente, isso não acontece, pois, a primazia não é dos direitos da pessoa, mas da propriedade.

Desse modo, a socialização na escola, enquanto demanda do Estado, que formalmente deve garantir a igualdade de direitos, a socialização na escola precisa promover aos indivíduos o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e pautas de comportamentos necessários à sua efetiva inserção na vida civil exercendo sua liberdade de participação e de escolhas políticas no âmbito da vida privada e social,

---

24 De modo geral, pode-se afirmar que os estudos de sociologia da educação, comportam teorias e correntes que basicamente se agregam em três grandes vertentes: marxista ou histórico-estrutural, durkheimiana ou funcionalista e weberiana ou compreensiva, que inspiram outros tantos pensadores que, refletindo sobre a realidade que vivem, mesclando ou não contribuições de linhas teóricas, demonstram a possibilidade e a diversidade do pensamento sociológico no mundo contemporâneo (TOMAZI, 1997, p.12).



mas também deve socializar para as demandas do mercado de trabalho, em que comportamentos e atitudes de submissão e disciplina são exigidos da grande maioria que será encaminhada ao trabalho assalariado.

Para Enguita, citado por Pérez Gómez (2007, p.16), essa socialização de demandas contraditórias só será possível por meio de “uma ideologia flexível, frouxa e eclética, que aceita e assume a dissociação e as inevitáveis respostas esquizofrênicas do indivíduo e dos grupos.” Uma ideologia repleta de inconsistências, que não se justifica na razão, mas pela aceitação e consolidação do status quo, da realidade que se impõe irremediavelmente, e contra qual, não há o que se fazer, só aceitar e se resignar.

Observa-se aqui que existe uma diferenciação importante em relação ao conceito de ideologia trabalhada por muitos pensadores da área educacional e que se revela de extrema relevância para a construção analítica deste estudo. Em outras palavras, a ideologia vista não apenas como uma mentira, mas sim, como a proposta através do pensamento gramsciano, ou seja, que explica a ideologia como uma das formas, pelas quais o homem pode organizar seus atos.

Trata-se de uma visão, uma forma organizativa do pensamento, a partir de significados construídos e legitimados em certo contexto histórico, na qual uma classe detém não apenas a domínio da estrutura econômica, mas também da produção intelectual, organizacional e jurídica da esfera social, constituindo-se num modo de ser, sentir e fazer individualmente e, também, no grupo social.

Contudo, não se pode considerar essa visão ou ideologia como algo perene porque, na realidade, os homens em suas práticas sociais se deparam com as contradições que os levam a duvidar, desconfiar e questionar sua própria realidade, criando os espaços de resistências, inconformismos e de ações para as mudanças.

Penso ser esse o espaço onde a escola com relativa autonomia pode atuar e ampliar seu caráter progressista, à medida que passe a reconhecer que a atenção exclusiva à transmissão de conteúdos e ao intercâmbio de ideias, bem como às teorias, técnicas e métodos pedagógicos, fez com que houvesse a separação do processo de socialização na escola (prática educativa) de suas relações de dependência com outras práticas sociais, que se estabelecem e se desenvolvem no corpo social.

Desse modo, esquecia-se ou não se percebia que as múltiplas e complexas relações, que ocorrem na escola, são dinâmicas e contraditórias por refletirem as

mesmas relações de outras práticas sociais. Portanto, as práticas de socialização são embates travados diariamente na tentativa de escamotear ou anular esses núcleos de resistências.

Na sala de aula, como em qualquer outro grupo social, ocorrem interações diversas e complexas, em que se trocam explicita e tacitamente ideias, valores, interesses diferentes e seguidamente enfrentados, em processos de negociação relaxados ou tensos, escancarados ou escamoteados, que ao longo do processo, vão minando ou desequilibrando a evidente tendência à reprodução conservadora do *status quo*, como assevera Pérez Gómez (1998, p.19)

Também na função de preparação do aluno para o trabalho, é possível verificar contradições nessas demandas, pois, se ao mesmo tempo requer para maioria dos futuros trabalhadores assalariados padrões de comportamentos pautados na obediência, submissão e padronização, por outro lado, exige-se para a formação de trabalhadores autônomos a iniciativa, o risco e a diferenciação.

A escola estruturada em padrões de organização, funcionamento e propostas homogeneizantes, possivelmente não terá como atender às especificidades de flexibilização do trabalho requeridas na atualidade, o que tem acarretado uma diferenciação entre as relações vigentes na escola e as que se constroem no mundo da produção.

Segundo Pérez Gómez (1998, p.20), confirmando Enguita (1990, apud GÓMEZ, 1998, p.17), as relações da aula se assemelham mais às relações próprias da empresas e das instituições burocráticas, mas não com as que emergem em âmbitos mais arrojados da economia, como o de criação, autonomia e diferenciação, pelo contrário, têm refletido mais aquelas que, grosso modo, são exigidas para os empregos operacionais.

Resta, para se fechar esse tópico, tecer algumas considerações sobre a formação para a cidadania, cuja demanda teve maior evidência quando se iniciou o processo de redemocratização da sociedade.

Sobre esse aspecto da socialização na escola, evidencia-se a contradição pela simultânea preparação para a cidadania e para inserção no mundo do trabalho, que na sociedade capitalista significa a aceitação da submissão ao modelo produtivo vigente, caracterizado pela relação de dominação entre o modo de produção e as forças produtivas.

A análise dessa contradição verifica-se tanto na esfera política (Estado) como na esfera social (instituições e organizações públicas e privadas), quando parece ser requerido um comportamento aparentemente democrático.

O Estado enquanto garantia de defesa dos interesses do povo com um todo, esquiva-se de suas obrigações de fato, quando se torna mediador dos interesses da classe dominante.

A sociedade civil, por sua vez, controlada administrativa e juridicamente irá, por meio de “mecanismos formais de participação, independente da eficácia e honestidade de seu funcionamento, garantir o suficiente para manter o equilíbrio estável de uma comunidade assolada pela desigualdade e pela injustiça” (GÓMEZ, 1998, p.21).

A escola, na sua função socializadora para atender às demandas das diferentes, aparentemente contraditórias, esferas sociais (estrutura e superestrutura), (mundo produtivo e mundo social) deve assumir, nos processos de socialização implantados, certo grau de dissimulação em relação às especificidades da nossa sociedade.

No processo de socialização na escola, mediante a transmissão ideológica e, principalmente, na forma como estão organizadas as tarefas e as relações na escola e na aula, os alunos vão assumindo uma aceitação da separação do mundo do direito e da realidade factual.

Os alunos passam a compreender pelo discurso da igualdade de direitos que, de fato, essa é condição real e, que o mérito e o esforço são os critérios definidores para o alcance do sucesso na vida escolar, profissional e social, desenvolvendo-se lenta e austeramente o processo de classificação, exclusão de minorias e o posicionamento diferenciado no mundo do trabalho e na participação social.

Nesse processo perverso, até mesmo os mais desfavorecidos, que têm na vida real severas privações econômicas e sociais, acabam por aceitar a ideologia da igualdade de oportunidades, confundindo causas e efeitos, ao enxergar na falta de capacidades e esforço a causa da sua realidade e, não, nas desigualdades de condições econômicas, sociais e de acesso à cultura, legitimando, dessa forma, a presente estrutura social e a mera vigência formal das exigências democráticas.

### 3.2.2 A polêmica relação entre a administração escolar e a administração de empresas

Neste tópico, interessa resgatar a história do desenvolvimento da administração escolar a partir da análise dos estudos realizados nesse campo desde o início do século XX, que marca o surgimento de tais estudos no Brasil, até os anos 90, buscando categorizá-los quanto ao posicionamento que sustentam em relação ao processo de deslocamento dos fundamentos, técnicas e procedimentos da Administração Geral para a Administração Escolar, compreendendo os fundamentos que os justificavam.

Nesse sentido, evidenciam-se dois importantes pesquisadores: de um lado, José Querino Ribeiro (1953,1986), cujo estudo tem grandiosidade pelo pioneirismo de sua obra *Ensaio de uma Teoria de Administração Escolar*, na qual o autor buscou cuidadosamente apresentar um ensaio sobre as formas de organização e administração escolar, bem com teorizar sobre elas.

Por outro lado, o estudo de Maria de Fátima Costa Félix (1984), expresso na obra *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial*, é reconhecido como uma das primeiras tentativas de exposição sistemática da Administração Escolar numa perspectiva crítica e, portanto, se colocando em oposição à transposição dos princípios, métodos e práticas da administração científica para a administração escolar.

Ao citar os referidos pesquisadores da administração escolar, não se está admitindo que esses devam ser considerados como os únicos trabalhos merecedores de destaque. No entanto, para os propósitos desta dissertação demarca-se respectivamente, o primeiro trabalho, pela aproximação da administração escolar à administração científica, quando firma como fontes de inspiração a racionalidade como método de enfrentamento aos problemas educacionais, o vasto desenvolvimento dos estudos de administração e a riqueza e complexidade de suas produções, o desenvolvimento dos estudos de administração no Brasil e suas iniciativas práticas.

O segundo trabalho revela a inadequação e a negação da transferência ou aplicação da produção científica da administração de empresas para a administração escolar a fim de solucionar os problemas educacionais, já que a educação não se inscreve na esfera da produção material, pois sua produção não resulta em uma

mercadoria, sendo que o aluno não é matéria-prima e o professor não é operário do ensino. A educação escolar, objeto da administração escolar, não é um marketing, não visa ao lucro e, sim, à formação de pessoas.

Ainda, mais adiante se tratará da gestão escolar, outro movimento do campo teórico da ciência da Administração Geral.

Nessa perspectiva, a gestão surge como um novo paradigma da Administração, em resposta às reivindicações insurgidas, primeiramente das tensões entre modelo de produção capitalista e o movimento das forças de trabalho, nos países desenvolvidos, que se tornam mais acirradas e organizadas e, em segundo instante, em função da necessidade de mudanças no modelo de produção taylorista/fordista, em virtude do crescimento econômico e tecnológico, bem como da crise ou escassez material.

De modo específico, será tratada a gestão escolar no Brasil, inserida no contexto educacional no processo de redemocratização da sociedade brasileira ao final da década de 70, que culminará na promulgação da nova Constituição Federal de 1988 e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, após um longo e conflituoso processo de tramitação nos órgãos legislativos.

### **3.2.2.1 Algumas considerações sobre o pensamento de Querino Ribeiro**

Neste item, retomo Ribeiro (1986), por meio de sua obra *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*, que versa sobre a edição revisada por João Gualberto de Carvalho Menezes de sua tese de doutorado em Educação, apresentada em 1953, na qual se evidenciam as justificativas do autor na defesa da cientificidade da administração escolar e os contextos dessa produção, bem como, aponta seus efeitos e deslocamentos no pensamento e práticas da administração escolar.

Não tendo como objetivo uma análise rigorosa de toda a obra, pretendo tão somente, flagrar os conceitos de administração escolar, a especificidade do objeto administrado e em que sentido e condições os conhecimentos oriundos da administração geral foram capitaneados para a administração escolar para, posteriormente, encontrá-los com a crítica desse movimento e seu desenrolar até os dias atuais, no anseio de encontrar algumas evidências dessa trajetória no que denominamos hoje como gestão escolar.

Na leitura da obra de Ribeiro (1986), talvez não tão profunda como seria o ideal, um trecho de uma nota explicativa de seu revisor chama a atenção, quando revela desistir da intenção de incluir, na revisão, atualização e ampliação, contribuições de outras correntes teóricas da Administração, pois desistiu ao perceber, numa análise mais detalhada da obra, que a contribuição teórica trazida pelo autor continuava original e atual e, que a seu ver, não se mostrava incompatível com as demais teorias surgidas da Administração Geral e Escolar.

Do mesmo modo, em um artigo surgido de um evento comemorativo de 100 anos de Querino Ribeiro, o pesquisador e professor Vitor Henrique Paro (2007) faz uma análise da teoria ou ensaio da Administração Escolar, proposta pelo autor homenageado, evidenciando a qualidade do feito e a clareza de suas proposições educacionais, ou seja, da preocupação primeira com o objeto da “coisa” administrada: a educação escolar.

Inicia o autor apresentando preocupação com a conceituação dos termos que serão utilizados para desenvolver sua proposta de teoria da administração escolar. Seleciono algumas passagens que ajudarão a desenvolver o propósito desse tópico:

Por educação entendemos sempre como processo geral que envolve a vida toda dos indivíduos e dos grupos humanos, abrangendo não só os aspectos informativos, como também, e ao mesmo tempo, os formativos que baseiam e orientam todas as suas atividades.

[...] Escolarização é, para nós, uma atividade já muito mais restrita em duração, especificação e conteúdo. [...] que se desenvolve através de uma seleção programada e ritmada, praticamente, hora a hora, dia a dia, num ambiente mais ou menos artificial e provisório – a escola (RIBEIRO, 1986, p.7-8).

[...] Educação intencional compreende as situações em que o grupo, no qual e para o qual o indivíduo se educa, prepara condições a fim de suscitar ideias, atitudes e comportamentos que, dados certos padrões e valores preestabelecidos no próprio grupo, este mesmo julga indispensáveis à perfeita incorporação e ajustamento do educando em seu seio.

[...] na educação intencional, o mais significativo é a preocupação de comunicar as experiências anteriores, tanto quanto possível, adrede preparadas e visando a obter certa interpretação por parte do indivíduo. A esse aspecto da educação intencional – comunicação de experiências ou conhecimentos – chamamos de instrução (RIBEIRO, 1986, p.11).

Reconhecendo-se a educação como fenômeno social, o indivíduo se educa para um determinado fim. “É a sociedade que cria o clima, proporciona os meios e determina os objetivos e a orientação desse processo” (RIBEIRO, 1986, p.8).

O autor refere-se à instrução sistemática e programada, isto é, a escolarização, como uma consequência da multiplicação dos contatos entre os grupos que superaram a tendência à inércia, derivada da participação direta que favorece a rotina, com o progresso das sociedades (aumento da população, das experiências, dos conhecimentos e técnicas, complexidade das relações), sendo o advento da escrita, um fator decisivo para a superação da instrução assistemática intencional ou não.

Ribeiro (1986) aponta ainda para a necessidade da instrução sistemática intencional como solução de um problema e o início de muitos outros, como a questão da seleção de experiências que deveriam ser programadas.

Ela supõe, portanto, uma maior bagagem acumulada e o reconhecimento da necessidade de melhor rendimento e, conseqüentemente, mais adequadas técnicas de comunicação. Ela criou ainda o problema dos critérios de seleção que foram evoluindo e se acumulando por justaposição: o do útil, o do lógico e do psicológico [...] os problemas de seleção, de rendimento, de critérios, acima referidos são problemas de economia social, e vão resolver-se, naturalmente, pela divisão do trabalho, pela especialização das funções, pela institucionalização dos empreendimentos e pela formação dos grupos profissionais. É, enfim, o advento da escola (RIBEIRO, 1986, p.13).

Sem aprofundar o detalhamento do desenvolvimento da escola, o autor relata seu aparecimento difuso, sem diferenciação com as outras instituições já existentes, como por exemplo, a família e a igreja. Não se diferenciava, nem mesmo, quanto a sua posição espacial. Estruturou-se primeiramente nos seus níveis superior e médio, só para mais tarde, na confluência das revoluções política (Revolução Francesa) e econômica (Revolução Inglesa ou Industrial), ser necessário o estabelecimento de seu nível elementar.

A divisão do trabalho social, que adentrou a escola, como em outras instituições, vai determinar-lhe novos traços culturais que lhe acompanham o desenvolvimento e principalmente, mais uma força, um instrumento a ser utilizado pelos grupos particulares que dominam e dirigem a sociedade geral.<sup>25</sup>

---

25 Historicamente se viu a escola servir de instrumento para a família entre gregos e romanos; para a Igreja na Idade Média e para o onipotente e pretensiosamente onisciente Estado, na atualidade (RIBEIRO, 1986, p.15).

A escola consolidada na modernidade vem desempenhando segundo o autor, duas atividades distintas: as específicas e as suplementares.

A instrução sistemática programada é a atividade específica da escola, mas, segundo o autor, as atividades suplementares, dadas as circunstâncias das mudanças sociais e, como consequência, tornar-se a escola importante para todas as classes sociais, a escola passou a assumir outras atividades, que de outras instituições consentidas ou não, foram a elas delegadas.

Partindo das definições fundamentais para entendimento do raciocínio a ser desenvolvido no propósito de construir uma teoria de administração escolar, o autor procura evidenciar a educação enquanto fenômeno social e, em seguida, caracteriza o que será objeto da administração escolar, ou seja, a instrução sistematizada e programada, dando relevância ao que denominou de atividade específica e atividade complementar.

Discorre sobre a escola no seu aspecto de construção histórico social e evidencia seu caráter de instrumento de força para ser usada pelos grupos sociais particulares que dominam e conduzem a sociedade no geral.

Nesse sentido, o teórico especifica o caráter sempre intencional da instrução sistematizada e programada, que terá como fim a adequação dos indivíduos ao meio a partir de propiciar-lhes através do conjunto de atividades específicas de ensino e orientação de estudos um produto que se integra ao patrimônio do estudante, ou seja, aquisição de ideias, atitudes ou comportamento.

Enfatiza ainda Ribeiro (1986) a unidade ensino/orientação de estudo e a aprendizagem/racionalização do trabalho individual, só como unidade eles têm sentido. Explicita que o processo formativo, realizado no período de escolarização, se circunscreve nos campos de uma filosofia e de uma política de educação prescritivas, que se põem antes e que pairam acima das atividades da escola e, portanto, determinam e norteiam o processo educacional “que interpretado na sua mais profunda significação, seria, afinal, o esforço de ascensão através dos infinitos canais que aspiram para o ideal as pretensões e exigências dos homens e dos grupos.”(RIBEIRO, 1986, p.31)

O questionamento sobre a origem dessas ideias que se constituem nos fundamentos de uma filosofia da educação, assevera o autor (RIBEIRO, 1986, p.32) que, surgem através de dois processos:



- Construídos por homens ou grupos de elite, dotados de capacidades intelectuais de auscultar, interpretar e definir, por meio de contato com o todo social que participam, ou no qual se incluem as necessidades e aspirações, já nele existentes de maneira mais ou menos difusa, não formulada ou inconsciente.
- A elite cria, ou seja, tirando-os de seus interesses as ideias das quais faz bandeira partidária, que utiliza no combate aos antagônicos e na doutrinação dos demais que compõem o corpo social.

Ainda, revela o sentido de política da educação, isto é, o estilo de ação ou o modo de fazer. Relaciona, então, a filosofia, a política e a administração no fenômeno educação.

Assim, na filosofia da educação, estabelecem-se as ideias, os princípios sobre os fins a atingir, a administração oferece os meios de ação e a política determina em que estilo, de que maneira os meios deverão ser selecionados e usados.

Para exemplificar a relação especificada por Ribeiro (1986), no contexto atual, cito o artigo 1º da Lei nº 9.394, de 1996, que institui as diretrizes e bases da educação nacional, no qual se pode observar a abrangência da concepção de educação, pois a reconhece como processo que se realiza para além da educação formal, incluindo, portanto, seu desenvolvimento na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Essa ideia, um fragmento de uma concepção de mundo, é parte de uma filosofia de educação, que nessa situação específica, agrega um ideário que ultrapassa uma visão restrita de nação e se ancora em acordos mais amplos, como no caso, os consolidados através das agências multilaterais de desenvolvimento socioeconômico, político e cultural, estabelecidos em consonância com certa ordem mundial, que atribui à educação a função de garantir a hegemonia das sociedades organizadas na ordem política jurídica administrativa dos Estados democráticos.

Para tanto, agregam-se os diferentes países no comprometimento de implantação de políticas sociais, entre elas as políticas educacionais (o estilo de fazer a educação), nas quais se pretende garantir não apenas o desenvolvimento integral do indivíduo, mas atingir um estado de integração necessário a uma certa ordem

mundial, uma ordem mundial estabelecida no modelo de produção capitalista no seu viés neoliberal, que tem enfrentado problemas de conciliar democracia e as condições de miserabilidade de uma parcela imensa de pessoas no planeta.

Assim, na escola, esses compromissos firmados, tão distantes da realidade escolar, serão objetivados em termos de conhecimentos, capacidades e habilidades que os alunos deverão incorporar no seu modo de ser, pensar e agir, de tal modo, que seja possível, reconhecê-los como cidadãos local e global.

Para tanto, a escola nas ações administrativas organizará as tarefas escolares direcionando-as a estes fins, mas, não o fará aleatoriamente e sim, no sentido, no estilo indicado na política educacional, por exemplo, através de uma gestão democrática formal, que pretenderá uma autonomia controlada da escola, tanto nos seus fins (filosófico), seus meios (administração) e o estilo que atuará (as políticas que a define), visando formar cidadãos para viver num mundo não democrático.

Descrevem-se, ainda, os princípios fundamentais do processo da escolarização moderna e, portanto, da administração escolar, ou seja, liberdade, responsabilidade, unidade, economia, flexibilidade.

O princípio da liberdade, reconhecido pelo poder democrático e expresso na liberdade de cátedra e autonomia didática, mantido na legislação nos dias atuais, e que expressa a sempre possibilidade do professor ser criador de seu trabalho, independente de toda regulamentação de ensino e da rígida organização escolar, reconhece esse princípio como condição *sine qua non* até da eficiência profissional. Sobre o princípio da responsabilidade, afirma o autor o seu distanciamento da autoridade, isto é, julga não haver na escola lugar para o princípio da autoridade.

Essa concepção de responsabilidade requer uma atmosfera de natural respeito mútuo [...] implica também, a abolição consequente do problema da hierarquia que decorre do princípio de autoridade tal como é geralmente colocado (RIBEIRO, 1986, p.51).

Da unidade dos processos de escolarização, refere-se o autor à complexidade do contexto em que se insere a educação escolar, daquele momento. Se por um lado reconhecia sua especificidade na instrução, no seu sentido propedêutico, agora, a instrução se fará no sentido da integração social de indivíduos com interesses conflitantes, advindos do acesso de outras classes sociais às instituições escolares, suscitando que se articulem seus setores em convergência sobre os padrões

considerados desejáveis pelo grupo, no momento, estabelecendo-se o princípio da unidade como fundamento da escolarização, assim expresso:

A unidade dos processos escolares tem, portanto, acima de tudo, o sentido de um esforço de convergência sobre os pontos que constituem os juízos de valor aceitos pela sociedade, dos quais a escola não pode (ou, pelo menos não deve) afastar sensivelmente, sob pena de perder seu legítimo significado. (RIBEIRO, 1986, p.52)

Tudo isso com relação àquelas atividades que chamamos de específicas da escola. Se passarmos às supletivas, o problema continua, agora agravado, pois então se trata das atividades em que a escola substitui as outras instituições sociais que educam. Aliás, a importância delas é tal que já se encontra a tendência para integrá-las na vida escolar, abolindo a expressão extracurricular (...) A ideia de unidade implica forçosamente a de harmonia em duplo sentido: o de proporcionamento equilibrado e o entrosamento desatritado das funções e dos elementos que a constituem. [...] Unidade para harmonia e equilíbrio de processos é um princípio essencial da atividade escolar (RIBEIRO, 1986, p.53).

Depura-se dessa questão os conflitos da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, que já se revelavam como problemas administrativos daqueles tempos.

O princípio da economia encontra-se no reverso do princípio da unidade no processo de escolarização.

Não se trata, segundo o autor, de baratear o ensino ou de baixar-lhe o nível, dissolvê-lo em nome da difusão, para responder às críticas recebidas. Trata-se, completando a argumentação do autor, de “tirar dos enormes dispêndios o melhor e maior proveito possíveis” (RIBEIRO, 1986, p.55).

Para o autor, o princípio da economia no processo de escolarização se articula com problemas humanos de difícil resolução, pois envolvem na educação, por um lado problemas relativos às questões de rendimento no sentido de melhor aproveitamento de energias e material, mas, também as técnicas de comunicação para aproveitar o maior número de experiências selecionadas e programadas, dentro das prescrições das ciências (Cf. RIBEIRO, 1986, p.54).

Sobre o princípio da economia expressa-se o autor afirmando:

O objetivo da economia deve ser buscado ajustando e articulando, tão perfeitamente quanto possível, o pessoal às funções, não com a preocupação da avareza e do simplismo, mas com a do aproveitamento integral de todos os recursos disponíveis e a satisfação integral dos objetivos a seguir (RIBEIRO, 1986, p.55).

O máximo da dificuldade de solução econômica no processo de escolarização, vamos encontrá-lo [...] na questão do desenvolvimento

rápido e crescente da bagagem de conhecimentos acumulada. [...] apesar de toda seleção, ela é cada vez maior, mas nem por isso pode deixar de ser comunicada. Ao lado da necessidade social de integrar o mais rápido possível o indivíduo na ordem vigente que ele passe a elemento cooperador [...] está a limitação da velocidade com que se pode fazer amadurecer a criança na estufa escolar (RIBEIRO, 1986, p.56).

O princípio da flexibilidade na escolarização refere-se ao atendimento da natureza dinâmica da atividade escolar, quer seja pelas influências recebidas dos movimentos constantes da esfera social, quer seja, pelas instabilidades dos comportamentos da infância e da adolescência e que, portanto, passam a exigir que as estruturas organizativas das escolas sejam não rígidas.

Isto posto, refere-se à flexibilização do processo de escolarização, principalmente, articulação dos cursos com as determinações legais e as necessidades dos alunos; margens de opção para os alunos participarem de seus planos de estudos e de atividades, margens de liberdade para o professor alterar, aumentando, diminuindo, ou ainda modificando a linha dos programas gerais de trabalho e na interpretação dos códigos de disciplina que afeta, de modo geral, todo pessoal da escola.

Caracterizada a educação escolar, expressando-a na complexidade do advento da escola na sociedade moderna, nas responsabilidades assumidas frente a sua importância no processo de integração social nesse contexto de progresso econômico e social e dos fundamentos do processo de escolarização, passa o autor a justificar as fontes de inspiração da administração escolar.

Na mesma perspectiva, discute-se em Ribeiro (1986) o sentido da administração escolar, que permeou as pesquisas desse campo até os anos 80, e que se caracterizou como a aplicação dos conceitos da administração capitalista na administração escolar.

Como primeira fonte de inspiração para dar sentido a sua proposta de uma teoria de administração, por isso definido o estudo não como apresentação de uma teoria, mas sim, de um ensaio, foi a busca de uma solução racional para os problemas apresentados pela escola do seu tempo, há exatamente 66 anos.

A busca de uma solução racional justificava-se para o autor à medida que a escola foi se tornando cada vez mais complexa e conscientemente mais responsável. Suas necessidades humanas e materiais cresciam e encareciam, assim como

cresciam na demanda de vagas, na multiplicidade de suas funções (específicas e supletivas) e acabaram por encarecer por esses motivos e, mais, pela necessidade de preparação, seleção, e manutenção dos referidos elementos num processo lento e complexo, a fim de estender a educação escolar às camadas populares.

Nesse sentido, assevera o autor que não era mais possível dar cabo desse objetivo, sem um processo sistematizado capaz de garantir-lhe a unidade de objetivos (função de integração social) e a racionalização de funcionamento, porque:

[...] trabalhando com matéria-prima, tão volumosa quão heterogênea, por processos difíceis e caros, e dentro de um limite de tempo que não poderão ser dilatados proporcionalmente às necessidades crescentes, não prescinde daquelas normas que permitem obter melhor rendimento com o mínimo de dispêndios e esforços, isto é, economicamente (RIBEIRO, 1986, p.59-60).

Mostra o autor que é difícil precisar a origem de quando os homens sentiram necessidade de pensar empiricamente algum tipo de ação, que tivesse como objetivo estruturar o trabalho cooperativo, para obter melhor rendimento.

Mas o que importa, segundo o autor, é que esse tipo de estruturação sobre o trabalho cooperativo, ou referente à divisão social do trabalho, se dá inicialmente após a superação do trabalho escravo, quando a produtividade passa a ser ponderada pelo salário, daí se explica a preocupação com a estruturação do rendimento individual ser anterior aos estudos que visavam ao rendimento do grupo de trabalho.

De fato, os primeiros estudos sistematizados sobre a estruturação do trabalho com objetivo de melhoria de rendimento também ocorrem inicialmente sobre o trabalho individual, como no caso dos estudos de Taylor sobre tempo e movimentos do trabalhador em produção. Já em Fayol, aprofundam-se estes conhecimentos, que passam ter como foco a estrutura e organização sobre o grupo de trabalho. Além de que os estudos de estruturação do rendimento do trabalho ocorrerão primeiramente na iniciativa privada.

No início do século XX, é que concretamente o problema do rendimento do trabalho, associado à economia de tempo, material e esforço relacionado ao aumento da produtividade, será estruturado a partir dos estudos de Taylor e Fayol na chamada administração científica e, posteriormente, com a racionalização do trabalho.

Foi então, segundo o autor, justamente entre as instituições sociais (de ordem econômica) e o Estado, que as envolve e incentiva, que vai se consolidando, a necessidade de buscar nos estudos de administração elementos para solução dos

problemas cada vez mais complexos nas relações de trabalho, oriundos do próprio progresso econômico e social.

O Estado, posteriormente, ao exercer também funções empreendedoras, portanto, administrando também empresas públicas e serviços sociais, busca conhecimentos da administração de empresas privadas para realizar a administração pública e, abre caminhos para que a administração escolar acabe buscando inspiração nessa ciência e experiências.

A partir do desenvolvimento dos conhecimentos no campo da administração científica desencadeados, desde o início do século XX, e também de sua aplicação tanto na esfera das empresas privadas como das organizações públicas, pondera o autor, surgiram nesse campo de estudo várias especializações, como Administração Pública, Administração Hospitalar, Administração Industrial e, também, de setores das empresas, como Administração Financeira, Administração de Pessoal, Administração de Recursos Materiais, tornando-se, cada vez, mais evidente a supremacia dos conhecimentos do campo da Administração na estrutura da organização e funcionamento do Estado, e da sociedade civil, cujas consequências serão na continuidade analisadas.

### **3.2.2.2 Anos 80: a crítica à administração clássica**

Félix (1986) emerge de um contexto mais afinado com o movimento crítico característico dos anos 80, que se afasta do pessimismo da década de 70, trazido pelas teorias reprodutivistas de Althusser, Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, que segundo Whitaker citada em Tomazi (1997, p.17), teve o mérito de ter impulsionado vários estudos, que demonstravam como a educação escolar reproduzia o sistema, mas por outro lado, ajudavam a desmoralizar a instituição escola, que nunca foi muito considerada, seja pelos poderes públicos, seja pela própria população.

Nesse contexto, Félix (1986), em sua obra *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial*, apresenta uma crítica à administração escolar por encampar os estudos produzidos pela administração de empresas e adotar acriticamente os mesmos procedimentos autoritários e ideologizantes, utilizados na reprodução das sociedades de classes e na manutenção da hegemonia da classe dominante, tomando a prática administrativa feição de instrumento de controle e de manutenção da estrutura social vigente.

Partindo desse pressuposto, Félix (1989) levanta questões sobre o campo de estudos da administração escolar, a partir da investigação de algumas obras, de autores brasileiros, que desenvolveram estudos no campo da administração escolar e que se encontravam referenciadas nas bibliografias nos planos de curso da disciplina de Administração Escolar de algumas universidades brasileiras, no ano de 1980.

São utilizadas em seu estudo duas obras: *Ensaio de uma teoria de Administração Escolar*, de José Querino Ribeiro (1978) e *O papel do diretor na Administração Escolar no Brasil*, de Myrtes Alonso (1976).

Assim, para encaminhamento desse tópico, pretendo apresentar primeiramente as críticas feitas por Félix, principalmente aquelas mais significativas de seu propósito, para em seguida, tecer algumas considerações sobre as experiências de gestora no período de 1988 a 2016, onde a prática administrativa escolar foi alinhada, decisivamente, às diretrizes de outro movimento político econômico capitalista, ou seja, o momento no qual ajusta-se a prática administrativa escolar aos princípios econômicos neoliberais, implantando-se na administração escolar mecanismos de controle tecnologicamente mais elaborados e de penetração mais sutis que passaram a modificar drasticamente o cotidiano escolar.

Para Félix (1986, p.71) “enquanto a Administração de Empresa desenvolve as teorias sobre a organização do trabalho nas empresas capitalistas, a Administração Escolar apresenta proposições teóricas sobre a organização do trabalho na escola.”

No entanto, por não constituir um corpo teórico próprio, a Administração Escolar acabava por se apropriar de conceitos elaborados no campo da Administração de Empresas para compor o seu conteúdo, evidenciando-se o uso dessas teorias, próprias do trabalho empresarial, como substrato da Administração Escolar, cujo objeto administrável é uma atividade específica, nesse caso a educação.

Um dos argumentos aplicados na defesa do uso dos conhecimentos, técnicas e métodos das teorias de administração das empresas capitalistas está no fato de que as empresas também são diversas, tem especificidades diferenciadas, sem que isso invalide o uso dos conhecimentos da Administração Geral.

De fato, as empresas capitalistas produzem coisas diferentes, ou ainda, mais recentemente, prestam serviços diferenciados, mas o objetivo final de todas é a produção, a venda e o lucro (o capital). Não importa o que se produz e, sim, o que se ganha com isso, ou seja, todas têm como fim a mais valia. Portanto, enfatiza-se a

racionalização econômica do trabalho social, de modo a garantir maior produtividade com menor gasto, esse é o aspecto comum a todas empresas capitalistas.

No caso da escola, como serviço essencial, está proposta a formação de pessoas, a preparação do aluno para o trabalho e, ao mesmo tempo, para a inserção num mundo cada vez mais complexo e repletos de problemas.

A finalidade educativa ou o serviço essencial da escola está numa direção oposta ao desenvolvimento de métodos, procedimentos, técnicas que tornem as pessoas mais produtivas, mais competitivas; pelo contrário, espera-se que forme as pessoas para uma cidadania expressa na responsabilidade sociocultural e socioambiental (GADOTTI, 2010), bem diferente da empresa capitalista, mesmo considerando sua fase atual de “produtividade sócio sustentável.”

No entanto, continua Félix, o simples reconhecimento do êxito desses conhecimentos aplicados nas empresas privadas e, portanto, eficientes na conquista de objetivos capitalistas, serviu de evidência aos pesquisadores do campo da Administração Geral a fim de validar os mesmos princípios para outras organizações.

Conforme afirma Félix (1986, p.73), se por um lado os teóricos da Administração Geral se empenhavam para elaborar uma teoria que pudesse ser generalizada como válida para qualquer organização, por outro lado, os teóricos da Administração Escolar utilizavam este aporte teórico para validar suas proposições numa base científica, visando fornecer orientações teóricas, que pudessem levar as escolas a alcançar padrões de eficiência e racionalidade, como os já alcançados por outras organizações, ou seja, buscavam adaptar os conceitos de processos administrativos das empresas de organização, planejamento, coordenação, controle e implementação na administração escolar.

Para ser realmente útil e assim universalmente válida, a teoria deve ser generalizável e, portanto, servir-se de todo o conhecimento existente sobre a administração, seja ele empresarial, escolar, militar, etc.; além do mais, ela não pode ser limitada ao tempo e espaço (ALONSO apud FÉLIX, 1986, p.73).

As instituições de serviços não diferem muito das empresas em qualquer área, exceto na sua missão específica. Enfrentam desafios parecidos ou mesmo iguais para tornarem o trabalho produtivo e os trabalhadores realizados. Não diferem muito das empresas em suas responsabilidades sociais (TRECKER apud FÉLIX, 1986, p.74).

Com efeito, a administração possui seu próprio sistema de regras, normas e preceitos, seus próprios princípios acerca do ato



administrativo independente do objeto ou realidade a ser administrada. Em outras palavras, do ponto de vista da administração, a Volkswagen, a universidade, o primeiro e o segundo graus, o Detran, a PM, o museu de arte, o cinema, o teatro, a Bombril, ou a Bendix são absolutamente equivalentes. Não há, do ponto de vista da administração, algo que individualize ou singularize esses objetos, pois são todos igualmente administráveis, isto é, organizáveis, planejáveis (CHAUÍ apud FÉLIX, 1986, p.73).

A problemática central da escola brasileira, possivelmente, da escola em geral, parece se situar numa falha de natureza administrativa, qual seja, a sua capacidade de ajustar-se as exigências da vida contemporânea, ajustamento esse que requer, necessariamente, ação organizada e planejada, realizada por pessoas qualificadas, afim de que se sejam atendidas as crescentes demandas quantitativas e qualitativas da sociedade atual (ALONSO apud FÉLIX, 1986, p.74).

Para Félix (1986, p.73-74), os argumentos dos teóricos que advogam a possibilidade de uma administração geral são balizados em dois pressupostos: primeiro, a similaridade da estrutura organizacional em organismos públicos ou privados, portanto, admitindo, no caso, para escola a mesma estrutura organizacional das demais empresas privadas e; segundo, a necessária unidade que deve toda organização apresentar, no caso, unidade a que cabe a organização escolar manter, internamente, com o sistema escolar e com a sociedade como um todo.

A partir desses pressupostos, justificam-se princípios e elementos gerais da administração válidos para qualquer empresa, já que na sua base organizacional está a similaridade necessária para que os métodos, técnicas e procedimentos de racionalização do trabalho social sejam aplicados, visando à conquista da eficiência e eficácia de qualquer organização.

No entanto, Félix argumenta que, de fato, a similaridade da estrutura organizacional existe, porém, não é teórica, mas, sim, concreta, isto é, não é que a Administração Geral tenha consolidado um conjunto de técnicas, métodos, procedimentos organizacionais generalizáveis a qualquer organização de forma teórica, abstrata, pelo contrário, a sua sistematização resulta da própria prática da Administração no seio das empresas capitalistas, criadas e viabilizadas pelo modo de produção capitalista. “Noutras palavras, a similaridade das organizações resulta da própria relação entre estrutura econômica da sociedade capitalista e a superestrutura jurídica, político- cultural” (FÉLIX, 1986, p.76).

A ciência Administração vê nessas organizações e empresas o substrato para construir as suas teorias, que mais tarde retornam a elas, através de conhecimentos,

técnicas e procedimentos administrativos que lhes facultam condições de desenvolvimento organizacional em termos de racionalização de sua organização, via práticas administrativas.

Revela Félix (1986, p.77) que é pelo fato de que são as Teorias de Administração forjadas no bojo da sociedade capitalista e de seu desenvolvimento, isto é, construídas a partir de e para o capitalismo, que se dá a generalização da aplicação dessas mesmas teorias na maior parte das organizações, cujos padrões de eficiência, racionalização, produtividade, são determinados, também, no modo de produção capitalista.

Portanto, a Administração Geral não se constitui pelo desenvolvimento científico neutro em relação ao contexto em que é produzida a ponto de se tornar uma teoria integral, aplicável a todas as organizações. Nem tampouco, trata-se de evolução teórica em direção às teorias mais modernas de Administração de Empresa a partir das pesquisas das Ciências Comportamentais e das Ciências Exatas, a tentativa de a Administração Escolar capitanear princípios de organização e administração e os critérios de eficiência e produtividade das empresas capitalistas.

Na verdade, o que se busca generalizar é o modo de organização na sociedade capitalista, que busca legitimar a excelência da administração capitalista.

Félix (1986, p.77-78) ainda, no aprofundamento dessa questão, anuncia que a racionalidade técnica, apresentada nos princípios da Administração de Empresas é, na verdade, a própria racionalização do trabalho social advindo do modelo de produção capitalista, onde o imperativo é a racionalidade econômica, isto é, conjugar rendimento de forças produtivas e diminuição de custos para obtenção do lucro no processo de expropriação das forças produtivas, própria do modelo de produção capitalista e da conseqüente estrutura da sociedade capitalista, fundamentada na divisão de classes sociais.

A racionalidade técnica é diferente da racionalidade econômica. Contudo, a técnica “pura” adquire na tecnologia industrial um “conteúdo econômico”. Isto quer dizer que a combinação puramente técnica de meios naturais e de trabalho humano é submetida a critérios econômicos de rendimento e minimização de custos. A racionalidade técnica, formalmente independente dos critérios econômicos, está encaixada na racionalidade econômica dentro do contexto da atividade industrial (THIOLLENT apud FÉLIX, 1986, p.78).

Para Félix (1986, p.78), a própria utilização da racionalidade técnica no emprego para atingir os fins da empresa capitalista trouxe à evidência a sua vinculação à racionalidade econômica, mesmo que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia se revista de uma autonomia formal, a vinculação entre razão técnica e razão econômica na administração geral ficaram determinadas.

Já na Administração Escolar, essa vinculação da racionalidade técnica e a racionalização econômica não foi evidenciada, conforme afirma Félix em seus estudos e que isso, de certa forma, pode ter influenciado uma adesão dos princípios da administração de empresas nas práticas de administração escolar de uma maneira acrítica, e pior, transformando-a numa rotina burocrática em que meios se transformam nos fins, afastando a prática administrativa dos propósitos educacionais.

Ainda, faz-se importante acrescentar a esta análise um questionamento sobre as duas obras usadas por Félix (1986) para embasar sua crítica à adesão da transposição da teoria da administração capitalista para a administração escolar, ou seja, os trabalhos de Querino (1978), que se trata de sua tese de doutorado revisada e ampliada de 1953 para fins de publicação, e de Alonso (1976), quando coloca ambas como defensoras dessa transposição.

No entanto, parece que no espaço de tempo, entre Querino e Alonso, muitas coisas foram se agregando aos discursos educacionais. Na época de Querino, por exemplo, esse aporte da Administração de Empresa no Brasil quase nada constava e, sua referência teórica era mais representada pelas obras que tratavam da mudança do ideário da pedagogia tradicional para a pedagogia da Escola Nova, bem como dos processos de reorganização dos fins da educação escolar, tendo em vista a modernização da sociedade brasileira e suas novas exigências.

Além disso, naquela época, meados do século XX, resistiam os profissionais da educação, professores e diretores de escola, aos discursos de democratização do ensino e, por isso, aponta Querino, o espanto educacional e político de ter que lidar com a multiplicação das atividades escolares e, com a surpreendente gama de problemas que a escola passa enfrentar quando outras camadas sociais chegavam à escola.

O problema econômico parece estar mais ligado à questão pedagógica (no interior da escola): quantidade de comunicações e tempo para executá-las sem perder a qualidade da formação, a quantidade de alunos por turma, de tal forma que não se maximize ou minimize a necessidade e não se tenha prejuízo do ensino-

aprendizagem, do que à questão econômica (capital) como se faz presente a partir da década de 70 e, principalmente, após a década de 90.

Já sobre a obra de Alonso, isto é, sua tese de doutorado publicada na versão de 1976, tomada como objeto de análise crítica nos estudos de Félix (1986, p.71-94), acontecia em um momento em que as argumentações de Alonso se posicionavam no caminho contrário dos trabalhos que começavam a surgir no movimento crítico à aplicação da racionalidade técnica da administração de empresas na administração escolar. Críticas que consideravam a transposição dos conhecimentos, técnicas e métodos da Administração Geral à Administração Escolar um desvio da própria Administração Escolar no enfrentamento dos reais problemas da educação, como também críticas sobre as influências que estas teorias da Administração Geral ou Administração de Empresas realizavam sobre as práticas administrativas das escolas, em especial, ao efeito de burocratização das tarefas escolares.

Félix, ainda com base nas críticas de Tragtenberg (FÉLIX, 1986, p.82) refere-se ao conteúdo ideológico da administração escolar, asseverando que quando este conteúdo é tomado do ponto de vista puramente técnico, são omitidas suas articulações com a estrutura política, econômica e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação, escamoteando-se, inclusive, que as próprias normas técnicas são os condicionantes da prática administrativa e, de fato, exercem papel de controle e de manutenção da organização do sistema escolar, que ao mesmo tempo, é reflexo das relações de determinação da estrutura sobre a ordem política e jurídica da superestrutura, da qual o sistema escolar é parte integrante.

No entanto, é importante considerar que a superestrutura não é completamente determinada pela estrutura econômica, pois não há como deter as contradições dessas relações do modelo de produção capitalista no âmbito da superestrutura, que acabam por gerar tensões sobre a infraestrutura, provocando-lhes mudanças e, também, criando a necessidade de se constituir novos condicionantes.

É possível intuir que as mudanças, tanto na estrutura econômica e, também, no desenvolvimento da racionalidade técnica, como instrumento de resposta aos problemas que emergem das próprias contradições, inerentes à estrutura organizacional capitalista, além de explicitamente impulsionar o avanço do desenvolvimento dos conhecimentos na área administrativa, implicitamente, desenvolvem também, os novos condicionantes, cada vez mais sutis, que se integram às normas técnicas das empresas, gerando o controle das atividades humanas

conforme padrões de comportamentos e produtividade. Além disso, os processos de decisões que tomam os sujeitos no exercício de suas funções devem ter relativa autonomia, já que suas ações, fundamentadas em processos psicossociais, são controladas e direcionadas pelas relações do mercado.

Assim, segundo Félix (1986, p.85), a Administração Escolar, pensada e concretizada nesse viés de transposição acrítica dos conhecimentos e técnicas oriundos do desenvolvimento da Administração de Empresas, vai assumindo cada vez mais seu caráter de instrumento ideológico, à medida que, revestida de um potencial de eficiência, acredita ser capaz de, por meio da integração dos subsistemas do sistema escolar, alcançar adequação entre meios e fins, realizando plenamente os objetivos educacionais.

Foi por essa lógica, afirma Félix (1986, p.86), que a abordagem sistêmica da Administração Escolar acabou por favorecer uma análise reducionista do sistema escolar, ao se limitar aos aspectos técnicos de suas atividades, para alcançar um estágio de equilíbrio interno e externo, uma vez que, sendo determinada a sua eficiência, fica assegurada a consecução dos objetivos definidos pela sociedade e, assim, a escola terá cumprido sua função social.

De fato, a atividade administrativa, analisada no viés empírico de quase três décadas de exercício na função de diretor de escola, torna possível detectar três grandes momentos: o primeiro é a chegada de uma inovação e a justificativa de sua emergência, sempre atrelada a um exame minucioso da realidade escolar, tecido externamente pelos especialistas dos órgãos centralizadores do sistema escolar; o segundo, quando retornávamos à escola, munidos com as cartilhas prescritivas da inovação e, pior, com ódio suficiente para iniciarmos a destruição do modelo existente e substituí-lo por outro e o terceiro, quando tudo formalmente já se encontrava conforme o prescrito, exaustos e consternados, perguntávamos isoladamente ou, nos grupos confiáveis: o que deu errado?

Às vezes, nos sentíamos enganados, em outras, incapazes de fazer o determinado e, em outras, ainda, o que era pior, incapazes de pensar e, dessa forma, acriticamente favorecendo e legitimando uma educação escolar desprovida de sua essência politicamente emancipadora.

### **3.3 A Gestão Democrática da Escola**

Pretendo neste tópico discutir criticamente a ideia da gestão educacional, incluída nesta a gestão escolar. Elucidar o processo pelo qual a administração escolar foi se colocando num espaço coadjuvante, em relação à gestão escolar ou gestão educacional, e principalmente, em que conjuntura política econômica se consolidou tal mudança, quais impactos causou, e que significados foram construídos no interior da escola, a partir de seu aparecimento.

Início por uma retrospectiva política/econômica para situar o contexto em que surge no cenário educacional, a proposta da “Gestão Educacional”, que traz em seu bojo o anúncio de uma mudança paradigmática no campo da educação que, na verdade, são expressões do vínculo das políticas sociais às doutrinas econômicas neoliberais.

#### **3.3.1 Algumas considerações sobre o contexto da gestão democrática**

Para Gentili (2002, p.13), desde os anos 70, quando no Chile, iniciava-se um período de Ditadura, com a queda do governo constitucional, de Salvador Allende, um programa de reformas neoliberais surgiu e expandiu-se, gradativamente, para outros países da região.

Nos anos 80, esse programa conquistou sua hegemonia, quando os países latino americanos endividados aderiram ao conjunto de reformas orientadas, para aplicação de um rigoroso programa de ajuste econômico, ou seja, em troca de financiamentos, adquiriam como parte do acordo um produto de solução para chamada crise da dívida.

Assim, os países para obter continuidade de seus financiamentos deveriam, em contrapartida, aderir às propostas econômicas e sociais como caução destes novos créditos, o que significava também, e, principalmente, o avanço das metas da globalização da economia e a garantia de implantação de políticas econômicas que sustentariam tais metas, de amplo interesse dos países ricos e de suas agências financiadoras internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Esses acordos ficaram conhecidos como o Consenso de Washington.

Esse consenso, segundo Portella Filho citado em Gentili (2002, p.14), inclui basicamente dez tipos específicos de reforma, a saber: disciplina fiscal; redefinição

de prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais.

Enfim, um corpo de medidas austeras que visavam, grosso modo, romper com o Estado do Bem-Estar Social, ou o que restava dele, e implantar um Estado Mínimo, abrindo caminhos cada vez mais amplos para a hegemonia da doutrina liberal no mundo, processo cuja fundamentação pode estar na retomada da doutrina política econômica, sustentada na obra de Friedrich Hayek *O caminho da Servidão* (1944), como base de lançamento mundial do receituário neoliberal iniciado a partir do governo Margaret Thatcher, em 1979.

Partindo deste cenário político-econômico e, fundamentada em Gentili (2002), continuo para explicitar como esse conjunto de fatos chegou à esfera educacional, e como tudo isso afetou o cotidiano escolar.

De fato, esta pesquisa tem mostrado, em vários momentos e aspectos, a relação entre política e educação, bem como, definido a educação como processo de socialização, tanto para o ingresso no mercado de trabalho, como para a formação de cidadania.

Evidenciado também, que o sistema educacional, como instituição da superestrutura, cumpre na relação dialética entre estrutura (aspecto econômico) e superestrutura a função conservadora da organização social, como também, de emancipação, já que o processo de socialização tem escapes, é dinâmico e não totalmente controlado.

Dessa forma, a imposição da doutrina neoliberal na América Latina, precisava para garantia do sucesso de sua implantação ir para além, das intervenções práticas, isto é, das reformas propriamente ditas, necessitava, também, da construção do “senso comum tecnocrático” (GENTILI, 2002, p.15) para validá-las.

Portanto, no campo educacional, as reformas se movimentaram em duas frentes: a primeira, no sentido de alinhar a gestão do sistema educacional e das escolas com os princípios tecnocráticos das reformas, isto é, instruí-la para torná-la instrumento fundamental para consolidação das mudanças incorporadas pelas reformas; a segunda, agir para o aperfeiçoamento da lógica do discurso técnico-político necessário para garantir e legitimar a proposta neoliberal na educação. Em outras palavras, o Consenso de Washington na educação, poderia ser entendido

como a “forma neoliberal de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina dos anos 90”. Nesse sentido, aponta Gentili (2002, p.16) que a lógica do discurso foi construída em torno de quatro questões, ou seja;

Como os neoliberais entendiam a crise educacional? Quem eram, segundo essas perspectivas, seus culpados? Que estratégias deveriam ser definidas para sair de tal crise? Quem deveria ser consultado, nessa perspectiva, se pretendesse encontrar uma solução para os problemas que escola enfrentava? (GENTILI, 2002, p.16).

A crise educacional nos países latino americanos, segundo os neoliberais, era considerada mais uma crise de ineficiência, eficácia e produtividade do sistema educacional, do que uma crise de universalização e de extensão dos serviços oferecidos.

O crescimento quantitativo não foi qualitativo, portanto, detectava-se uma séria crise na qualidade de ensino. Os governos foram incapazes de assegurar a democratização do ensino e, ao mesmo tempo, garantir a produtividade que deviam caracterizar as práticas pedagógicas na escola.

A infiltração política na educação foi também atacada e considerada a grande vilã dos males sofridos pela educação. Condenava-se a educação como espaço público monopolizado pelo Estado; faltava-lhe, para essa visão, que se configurassem como empresas escolares, reguladas pela lógica do mercado (interinstitucional, flexível e meritocrática) e por critérios competitivos, que diversificariam a oferta de serviços fundamentados no mérito e no esforço dos seus profissionais e de seus usuários.

Sobre os culpados, na perspectiva neoliberal, o Estado “interventor” era o primeiro a ser citado, seguido pelos sindicatos, as organizações dos trabalhadores em educação, pois, embora opositores das Políticas do Estado na educação, também eram responsáveis pela crise, porque pediam, exatamente, o que os neoliberais julgavam ser errado, isto é, mais intervenção do Estado, aumento dos recursos, critérios igualitários, expansão da escola pública.

Também era considerada culpada a sociedade, porque desconhecia que ao reivindicar uma escola pública, gratuita e para todos, estaria perdendo a possibilidade de que esse serviço fosse oferecido por empresas privadas, que poderiam por força da competitividade impulsionar as escolas à elevarem seus esforços e sua capacidade de trabalho para atingir melhoria na qualidade de ensino.



Por essa lógica, não era na coletividade e, sim, na individualidade, que se encontrava a solução para a crise. Cada indivíduo teria que lutar, se esforçar e trabalhar para ver suas metas alcançadas.

O conhecimento passa ser entendido como um investimento, cada um tem que fazer sua parte para atingir o que lhe cabe nessa empreitada.

A educação, pensada como “capital humano” individual, deve ser assunto que compete pura e exclusivamente à esfera das decisões e escolhas privadas, que cada um precisa assumir, com o objetivo de melhorar sua posição relativa nos mercados. Sendo a educação uma inversão cujo retorno imediato é fundamentalmente individual, a transferência para o Estado, de tal responsabilidade o converte numa instância inoperante e faz do indivíduo irresponsável e incompetente uma das causas mais evidentes da crise da escola (GENTILI, 2002, p.21-22).

Quanto às estratégias necessárias para sair da crise educacional, na perspectiva neoliberal, enfatizavam os especialistas, que deveria ser desenvolvido um conjunto de propostas em nível macro e microinstitucional, visando à institucionalização dos princípios da competitividade entre as escolas.

Assim, o sistema escolar deveria ser regulado pela lógica do mercado, visando atingir dois grandes objetivos: estabelecer mecanismos de controle de qualidade (implantação de avaliações de rendimento escolar aplicados em larga escala, construção de índices de desenvolvimento educacional, sistematização informacional dos dados da escola), e articular e subordinar a produção do sistema educacional às demandas que o mercado de trabalho formula.

As propostas estratégicas neoliberais para a crise educacional se desenvolveram por duas lógicas contraditórias, mas que se juntaram num todo organicamente articulado: ações de descentralização e ações de centralização.

De fato, as políticas neoliberais, promovidas a partir do Consenso de Washington, fundamentavam-se na descentralização de funções e responsabilidades no âmbito educacional, como nas transferências das escolas do âmbito federal para os estados, e desses para os municípios; como também, as transferências de recursos financeiros diretamente para as microinstituições visando quebrar o centralismo Estatal.

No entanto, essas políticas descentralizadoras acabaram por enfraquecer as organizações representativas das classes do Magistério, uma vez que, separados pelas ações descentralizadoras nas esferas públicas de governo, desarticulavam-se

suas estratégias de lutas coletivas, perdia-se gradativamente a ideia de coletivo, e individualizavam-se os trabalhadores da educação, tornando-se cada vez mais desnecessária sua representação coletiva.

As ações ou políticas centralizadoras apresentavam-se nas implantações de programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais, altamente centralizados em seu planejamento e na implementação das avaliações de larga escala, com a hipercentralização das reformas curriculares e a implantação nacional de formação de professores articulada com as reformas curriculares, enfim, constatava-se a centralização do controle pedagógico.

E por fim, respondendo a última pergunta, Gentili (2002) indicaria quem, na perspectiva neoliberal, deveria ser consultado para sair da crise educacional.

A resposta, na perspectiva neoliberal, apontaria para os “experts”, os homens de negócio, aqueles que se deram bem na vida, os empresários, que poderiam adotar escolas e fazer delas boas empresas, aplicar recursos e métodos de gestão empresariais, que sempre produziram resultados eficazes.

Assim, nessa lógica poderíamos intuir que se fosse o problema da educação meramente técnico, então bastaria que encontrássemos os especialistas e técnicos competentes, que dispondo do saber instrumental necessário, levariam a cabo as reformas urgentes e adequadas.

Toda essa lógica levaria os governantes responsáveis pela educação brasileira a consultar os especialistas, de outros mares, em currículo, avaliação e formação de professores.

Na verdade, consolidava-se como estratégia para a formulação de políticas públicas educacionais consultar os doutores em tomada de decisão com recursos escassos, os reformadores do Estado com vistas à eficiência e produtividade.

Em suma, entregavam-se as políticas educacionais em mãos dos “experts” em redução do gasto público. (GENTILI, 2002, p.27)

De fato, corroborando com Gentili (2002, p.27), é possível constatar que as reformas educacionais latino-americanas, incluindo a reforma educacional brasileira, iniciada nos anos 90, deram-se no sentido da “transnacionalização dos tecnocratas encarregados de produzir receitas de caráter supostamente universal, mais para lá da história, dos conflitos, das necessidades e das demandas locais.”

### 3.3.2 A proposta da gestão democrática

Ao realizar o concurso para diretor de escola certa estranheza tomou conta do meu pensamento, pois, chamava-me a atenção o conteúdo crítico da bibliografia, a ênfase nas políticas educacionais entrelaçadas aos acordos de ampliação da democracia no mundo, bem como a globalização do mercado e suas consequências no crescimento econômico.

As questões de democratização das relações escolares e do ensino, a implantação de procedimentos e métodos da gestão democrática, a ênfase na função do diretor de escola como líder do processo de fomentação da participação da comunidade escolar nos processos decisórios e a necessidade de reinventar a escola foram temas exaustivamente explorados na prova.

Estranhava este perfil desejado pelo Estado para o novo diretor, já que, na minha experiência docente, só conhecia um tipo: o guardião da escola, o defensor do prédio público, da ordem e da observância às normas escolares. O educador que, via de regra, apresentava-se avesso à inovação e às ideias de esquerda, que causavam perturbações e conflitos para a escola.

Empiricamente, era essa a visão de diretor de escola, construída àquela época, ao final da década de 70, que conflitava com os discursos acadêmicos que começavam a ganhar espaço nos meios sociais, entre eles o educacional.

Durante a década de 90, as reformas educacionais, paulatinamente, foram chegando e sendo absorvidas na escola, quase sempre desprovidas da compreensão de seu sentido, mesmo porque, a escola é constantemente invadida por informações, e nem sempre há espaços para transformá-las em conhecimentos.

As informações chegavam como receituários e comandas de tarefas oriundas dos órgãos centralizados, mas, por outro, lado, chegavam também, das organizações representativas dos Professores e Especialistas do Magistério, organizadas em materiais escassos e, muitas vezes, empobrecidas nas suas análises, de tal forma, que não chegavam a influenciar o movimento de implantação das reformas.

Ainda, podemos considerar as informações, que chegavam também através da imprensa, conteúdos da reforma interceptados por analistas diversos, que, sem ter nenhum conhecimento específico sobre educação escolar, não nos poupavam de suas “valiosas avaliações”.

Assim, a escola foi adentrando esse universo de reformas tanto no âmbito da sua estrutura organizacional, como também pedagógica.

Hoje, não é muito difícil perceber que essa reforma, em curso, está contida numa reforma maior, a Reforma do Estado, que segundo o professor economista Luís Bresser Pereira (1998, p.49-50) tem quatro grandes problemas a enfrentar: dois de ordem econômico-político, ou seja, delimitação do tamanho do Estado e redefinição do papel regulador do Estado; um econômico administrativo, ou seja, recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo e, um político, que diz respeito ao aumento de governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar.

Desse modo, posso concluir que são os braços dessa reforma maior, que chegam ao campo educacional e, atingem frontalmente o sistema de ensino e a educação escolar, cuja base de concretização está na escola, portanto, a educação escolar, enquanto alvo da reforma do Estado tem também problemas de ordem econômica, política e administrativa.

Assim, quando as ideias de privatização, publicização e terceirização invadem o território das escolas, como no caso da terceirização, ou seja, a transferência dos serviços auxiliares e de apoio escolar ao setor privado, já uma realidade em muitas escolas, tem que se compreender essa ação governamental como a implantação de uma política de delimitação do tamanho do Estado e, não simplesmente, uma medida para diminuir os problemas da gestão escolar.

De fato, se pensar que o gerenciamento de tais serviços não é mais de responsabilidade do diretor, desafogando-o de mais uma cadeia de atividades ou serviços, posso avaliar tal ação como positiva.

No entanto, quando se verifica o estado de precarização do trabalho, a que foram submetidas essas pessoas, agravadas, nos casos em que não foram cumpridos os acordos trabalhistas pelas empresas de terceirização contratadas e o Estado desresponsabilizou-se por tal situação, deixando a própria sorte esses funcionários, tenho que avaliar tal ação negativa, pois, é claro que, do ponto de vista da humanização das relações do trabalho e dos direitos da pessoa se verificou um demérito, um retrocesso.

Do mesmo modo, podemos encontrar na escola as políticas de redução de gastos e do tamanho do Estado agindo também sobre as atividades fim, ou seja, na

escola é possível encontrar, exercendo as atividades docentes, profissionais distribuídos em muitas categorias, ou seja, professores contratados para ministrarem aulas em escolas públicas a partir de diferentes tipos de vínculos com o Estado (categorias A; F; L; S; O; V) caracterizando a aplicação de mecanismos jurídicos para atingir, não a atividade meio, mas, sim, a atividade fim, desencadeando o processo de precarização da profissão docente pela desregulação, ação essa que tem como objetivo a redefinição do papel do Estado.

Ao mesmo tempo em que o Estado precisa diminuir seu tamanho e redefinir seu papel, isto é, diminuir sua capacidade de provedor e de gastos nas políticas sociais, precisa também, ampliar a governança, legitimar as reformas e, para isso, precisa de uma reforma administrativa.

Importa para esse estudo a compreensão crítica das reformas educacionais, mais especificamente a administrativa, que no campo educacional está relacionada com o movimento mundial de descentralização de gestão dos sistemas educacionais, que visa dar autonomia administrativa e financeira às escolas a partir da valorização da participação da comunidade em colegiados ou, em outras formas de gestão representativas existentes nas escolas, passando-se assim, o poder de decisão para essas comunidades escolares (BORGES apud OLIVEIRA; MENEZES, 2018, p.881).

No entanto, mesmo diante do anúncio enfático dos princípios da autonomia e participação da comunidade escolar na tomada de decisões na escola, é claro, conforme Cunha (1991) citado em Oliveira e Menezes (2018, p.892) que estamos diante de uma autonomia orquestrada pelas agências financiadoras dos países menos desenvolvidos, como no caso do Brasil e demais da América Latina.

Na verdade, uma autonomia relativa e formal, onde o Estado detém os meios de produção escolar (os recursos materiais e imateriais de produção) através de políticas controladoras, padronizando os procedimentos administrativos e pedagógicos, portando, forjando na escola uma falsa autonomia e uma participação ilusória.

Resta compreender por que o tema da autonomia e da gestão participativa foram estratégias escolhidas como prioritárias no enfoque administrativo da reforma educacional em curso?

Para tentar responder a essa questão sem, contudo, aprofundá-la e distanciar-me do propósito deste estudo, é preciso comparar duas fases distintas do pensamento

liberal na educação, ou seja, a que emana da Teoria do Capital Humano e a definida no ideário neoliberal.

Verifica-se no contexto histórico dos anos 50 e 60, antes do esgotamento fordista, que:

[...] os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento de modo geral, e, de modo particular, contribui para incrementar os ingressos individuais de quem o possui (GENTILI, 2002, p.104).

Assim, como no contexto pós 90, verifica-se:

[...] a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. [...] ela se define como atividade de transmissão de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica [...] (GENTILI, 2002, p.104).

Embora partindo ambos os ideários de argumentações idênticas sobre o significado econômico da educação, o discurso neoliberal se expressa através de uma base material diferente da que motivou as mesmas reflexões nos anos 50 e 60.

Assim, segundo Gentili (2002, p.102-115), no capitalismo fordista, reconhecer a educação como fator de desenvolvimento significava dizer que ela precisava ser um investimento individual e social, sendo completamente absorvida pelo Estado, ou seja, acreditava-se que a educação deveria estar submetida a um planejamento centralizado.

A promessa dessa perspectiva partia da premissa da regulação própria do mercado para conseguir responder às demandas individuais, ao mesmo tempo em que o crescimento econômico faria crescer as oportunidades de oferta de emprego e, finalmente, o aumento da riqueza traria melhores condições de vida para todos, ou quase todos.

Foi por isso que coerentemente se verificou no período o fomento dos acordos financeiros entre países em desenvolvimento e as agências financeiras multilaterais, incrementando as políticas de expansão do ensino básico público, sob o investimento e controle do Estado, disseminando a ideia de direito sociais, entre eles, o direito à educação e de cidadania.

Porém, com a crise econômica iniciada ao final dos anos 60, perdurada e agravada na década de 70, surge a necessidade de se propor um novo direcionamento econômico, que pudesse responder à crise do capitalismo fordista e,

ao mesmo tempo, constituir-se como uma alternativa dominante, ou seja, tornar-se um projeto hegemônico, portanto inscrito na lógica de continuidade e ruptura, que caracteriza as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas.

Assim, o neoliberalismo é a resposta apresentada: “um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural (GENTILI, 1998, p.102).

Desse modo, seguindo o pensamento de Gentili (1998), pode-se entender que, na educação, a face simultaneamente original e repetitiva do projeto neoliberal se constitui a partir da reorganização da Teoria do Capital Humano (o que já existe e se repete) em outros formatos (criação, o novo), isto é, combinada com as novas condições exigidas pelo neoliberalismo, o outro modo de dominação capitalista.

De acordo com essa nova reconceituação, segundo Gentili (1998, p.103), supõe-se manter alguns princípios da teoria do Capital Humano, mas articulá-los com novos diagnósticos das atuais condições de regulação dos mercados e as novas promessas que garantam a hegemonia do capitalismo na sua mais recente versão.

Nessa lógica, os critérios universalização, unidade do sistema educacional e centralização, serão substituídos por critérios econômicos como concorrência, meritocrática, flexibilização, descentralização, privatização, entre outros.

O discurso da universalização do ensino (quantidade de vagas, acesso) será substituído pela questão da qualidade de ensino, em que cada escola, ao ser responsável por seu próprio projeto educativo, juntamente com sua comunidade, será também responsável pelos resultados alcançados. Com isso, a concorrência, segundo a lógica neoliberal, entre as próprias escolas, impulsionará as mesmas a buscarem seu aperfeiçoamento e melhoria na qualidade dos serviços prestados.

Portanto, a busca pela unidade do sistema educacional será substituída pela ênfase da diferenciação do sistema, pois “qualidade” na lógica neoliberal, ou seja, na lógica do mercado livre, autorregulável, significa flexibilizar o sistema educacional.

Então, para fechar uma possível resposta sobre o motivo da prioridade administrativa na autonomia e na ênfase da participação da comunidade nos processos de decisão nas escolas, mesmo diante de um Estado que detém a centralização dos meios (materiais, procedimentos, alocação dos recursos humanos), pode-se junto a Gentili (2002, p.114) afirmar que antes da autonomia e da participação ser estratégia de democratização da administração escolar, primeiro, é estratégia para legitimação da destruição da lógica dos direitos e da conquista da cidadania em favor

à imposição de uma lógica mercantil, segundo a qual, os indivíduos realizam-se a si mesmos, enquanto proprietários e como consumidores racionais.

Por outro lado, é preciso considerar que nenhum projeto econômico político hegemônico é perene, pois as relações entre a estrutura e superestrutura que compõem a organização social são dinâmicas e antagônicas se influenciam constante e reciprocamente, forçando mudanças mútuas entre elas.

Estruturas muito rígidas, burocráticas, hierarquizadas não conseguem mais atender às demandas de um mundo cada vez mais complexo, diverso, repleto de incertezas e instabilidades, e propenso a mudanças constantes.

Dessa forma, a autonomia, a democratização das relações, a participação coletiva no enfrentamento de problemas, a maleabilidade de regras, de procedimentos, de formas de pensar e fazer, passaram a ser, não apenas, uma necessidade da atividade econômica, mas também, das atividades educacionais, administrativas, políticas, sociais, enfim, uma exigência da vida atual.

Portanto, a classe dominante no intento de manter a hegemonia do seu projeto econômico político e social, fundamentado no modelo de produção capitalista, tem como necessidade prioritária reconceituar o modelo produtivo para manter seus interesses, ou seja, precisa incorporar as tensões, obter o consentimento da classe antagônica para validar a concepção de mundo dominante, não coercitivamente, mas, como consentimento esclarecido, que se fará permitindo ou favorecendo a participação, a autonomia relativa, as interações, a negociação, talvez a própria “flexibilização” do processo de dominação.

### **3.3.3 A Gestão Democrática Escolar Institucionalizada**

Após ter situado criticamente a proposta da Gestão Democrática da Escola, torna-se necessário apresentar de que modo o processo de descentralização administrativa almejado pelas políticas educacionais neoliberais chega ao território escolar, e quais os impactos causados.

Para tanto, toma-se para análise material de orientação e divulgação das reformas administrativas, utilizado pela SEESP, que circulou em muitas versões e formatos, mas que só foi sistematizado para toda rede paulista, por meio do chamado “caderno do gestor”, cuja série integrava o novo currículo do Estado de São Paulo,



implantado oficialmente em 2008 por meio da Resolução SE-76, de 07/11 e publicada no DOE em 8/11/2008 e ainda em vigor.

Da implantação até os dias atuais recentes, alterações foram realizadas, principalmente aquelas relativas ao aperfeiçoamento do controle sobre os processos de aprendizagem dos alunos, incorporando-se, de forma específica, uma abordagem sobre a gestão da aprendizagem através do *Método de Melhoria de Resultado* (MMR). No entanto, a base que fundamenta toda reforma administrativa educacional continua inalterada.

Assim, o objeto de análise apresentada é o caderno *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*, volume integrante da série cadernos de gestão, de Heloisa Lück, 6ª edição, publicado em 2010.

Já na introdução, Lück (2010, p.21) argumenta sobre o consenso existente entre os diferentes segmentos sociais de que a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento das comunidades e a transformação do Brasil em uma nação desenvolvida e constituída por uma população proativa, saudável, competente e cidadã, somente aconteceria se houvesse a promoção, o mais urgente possível, de um salto de qualidade na nossa educação.

A autora continua afirmando que esse salto de qualidade educacional não se refere apenas às mudanças nas práticas pedagógicas, mas, principalmente, nas concepções que as orientavam.

Para Lück, seria necessário afastar-se de uma educação propedêutica, livresca, orientada pela transmissão de conhecimentos para se encaminhar para outra, cujo objetivo está na promoção do desenvolvimento do potencial humano a partir da oferta de oportunidades ao sujeitos para adquirirem competências e habilidades, em um processo educativo fundamentado no aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, conforme os pilares da educação para o século XXI ( DELLORS apud LÜCK, 2010, p.21).

Apointa ainda, a teórica, para a necessidade de mudanças radicais em todo o Sistema Educacional para que possa o Brasil participar do processo de globalização da economia e da internacionalização técnico-científico, não apenas como dependente, mas como partícipe, tanto usufruindo de seus benefícios como influenciando seus múltiplos desdobramentos.

Enfatiza a autora que não estão em jogo apenas as mudanças curriculares, metodológicas ou de modernização dos recursos e instrumentos tecnológicos de

apoio ao processo educacional, mas sim as ideias que fundamentam essas construções.

Faz-se imprescindível, na sua visão, que se construa um novo estilo de relacionamento entre as instituições educacionais e a sociedade, e uma ressignificação da educação, da escola, da aprendizagem e do aproveitamento das forças culturais, disponíveis no que hoje se denomina de sociedade do conhecimento, para que se viabilize a construção de um projeto educacional competente.

Pontua a autora que essas mudanças deveriam implicar o “posicionamento das pessoas como sujeitos ativos, conscientes e responsáveis pela dinamização dos processos sociais e pelas instituições de que participam” (LÜCK, 2010, p.23).

É claro que a autora traz em seus argumentos as mesmas justificativas para explicar a crise educacional utilizada pelos neoliberais, pois a reforma se fundamenta nestes princípios, os quais são defendidos em termos da necessidade de uma mudança de paradigma, ou seja, assevera sobre a necessidade de ressignificar a educação, a escola, o ensino.

Faz-se oportuno não se perder de vista que esta pesquisa orienta-se pela abordagem teórica fundamentada no materialismo histórico, portanto, não há verdades perenes, pois as mudanças ocorrem pelos processos de ruptura e continuidade, em que as tensões das relações mútuas entre estrutura e superestrutura vão desencadeando os fatores que geram os movimentos rumo à constituição de um novo bloco histórico.

Desse modo, no discurso de Lück (2010) é possível detectar o movimento para alinhar a educação escolar no modelo de funcionamento administrativo e pedagógico neoliberal, nos seguintes aspectos:

- Ao imputar aos sujeitos ativos e conscientes e, através do uso das disponibilidades presentes na própria sociedade, a responsabilidade das mudanças necessárias às melhorias da qualidade de ensino descentralizando as responsabilidades estatais para sociedade civil e, também, para os profissionais da escola;
- Ao apontar os profissionais da educação como promotores da construção de novas relações entre as instituições escolares e a sociedade e contribuir para o desenvolvimento da sociedade, gerando novas épocas históricas;

- Ao não frisar a transformação da sociedade e, sim seu desenvolvimento, possivelmente o econômico, que necessariamente não significa transformação social ou rompimento com as relações de exploração econômica;
- Ao sugerir a resignificação do conceito de qualidade de ensino e do aperfeiçoamento da gestão escolar, por meio da apropriação dos conhecimentos da gestão empresarial, que nessa visão, são os instrumentos necessários para gerir os novos padrões de qualidade (propor a definição de padrões de qualidade, suas proposições e os mecanismos de gestão para promovê-los).

É possível intuir que subjacente à ideia de gestão democrática proposta no pacote das reformas neoliberais, vai se delineando um corpo de ideias que se conflita com as precárias condições da realidade escolar, fazendo surgir um movimento de oposição às reformas que revelam: a desresponsabilização estatal; a transformação da educação em um negócio; a banalização do ensino, quando seu indicador de qualidade se fará pelo contexto cultural; a transformação do gestor educacional em gerente empresarial, o aluno em mercadoria e professor em operário da educação.

No entanto, essa crítica só se constrói à medida que as tensões entre a autonomia concedida e as condições de realização concreta de um projeto educativo autônomo vão sendo evidenciadas, embora, para os teóricos neoliberais tratam-se de “desvios” dos gestores ou de ineficiência administrativa, acarretada por desconhecimento, por parte dos gestores, dos fundamentos que envolvem a teoria de gestão, portanto, não se viabilizando efetivamente as mudanças administrativas necessárias.

Nesse sentido, o treinamento e/ou aperfeiçoamento da equipe de gestão, principalmente do diretor e vice-diretor passam a ser prioridade nas ações governamentais.

O trabalho de Lück (2010), contemplado na série Cadernos de Gestão de quatro volumes, exemplifica essa tendência, e o primeiro volume aqui tratado especifica essa mudança paradigmática que envolve o campo da gestão, cujos tópicos principais passam a ser abordados, tanto no seu sentido teórico como da prática.

Assim, em Lück (2010, p.65), afirma-se que, embora, a gestão educacional tenha alcançado o *status* de prioritária para a organização e unidade dos processos educacionais, principalmente através das ações lideradas pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação), como os programas de formação e capacitação de gestores escolares<sup>26</sup>, o mesmo não acontece em relação à percepção que esses gestores possuem de suas práticas, ou seja, não há a percepção de mudança de paradigma que o conceito de gestão encerra, evidenciando-se para a autora a necessidade de reflexão sobre a temática da representação paradigmática da gestão educacional como forma de se estabelecer a compreensão da prática gestora no universo educacional neoliberal e, portanto, das reformas em curso.

De fato, não é muito difícil lembrar todo esse processo e, principalmente, o quanto mostrou-se difícil transformar tudo aquilo em mais aprendizagem para todos os alunos, mas era nítido que existiam políticas realizadas distantes da realidade escolar, que poderiam causar efeitos políticos ou politiqueros, mas não educacionais.

As iniciativas de cursos como o *Progestão* provocaram-me um efeito talvez contrário ao objetivo do curso, pois aquilo que estava sendo abordado lá era gestão de empresas e, não se encaixava para a realidade escolar concreta.

Se tudo o que foi mediado por instrutores de recursos humanos não me proporcionava o efeito por eles almejado, quem poderia garantir que essas orientações multiplicadas na escola pudessem ser transformadas em estratégias eficazes para aprendizagem dos alunos? Formação, de fato, não era o conteúdo proposto.

A ação educativa escolar é outra coisa, formar pessoas não é como produzir material, a proporcionalidade entre esforço despendido no ensino e a aprendizagem do aluno não é relação direta. Existe entre a intenção de ensinar e o ato de aprender, uma relação entre sujeitos que não pode ser controlada na sua totalidade, portanto tudo aquilo me causava certa estranheza.

Das experiências vividas nos cursos e capacitações em serviço, creio que as mais significativas eram aquelas que realizávamos no âmbito da diretoria de ensino e,

---

26 Políticas de formação de gestores e de incentivo à divulgação de experiências bem sucedidas implantadas pelo Consed, tais como: Renageste – Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar, 1996; a revista *Gestão em Rede*, 1977; Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar – em parceria com a Undime, UNESCO, Fundação Roberto Marinho, um mecanismo de autoavaliação da gestão escolar e o *Progestão*, capacitação de gestores, 1998 (LÜCK, 2010, p.27).

às vezes, somente com as escolas de mesmo setor, pois nesses espaços, podíamos pensar problemas comuns, criar ações conjuntas, unir esforços para reivindicações coletivas, criarmos integração entre escolas, como capacitação aos Grêmios Estudantis, campeonatos esportivos e gincanas culturais, parcerias com as organizações públicas de saúde, cultura, ambiente e social do município e, principalmente, criarmos vínculos cooperativos e não competitivos entre os gestores e as escolas.

Também, estiveram, a meu ver, no campo da inutilidade todas as ações governamentais baseadas na meritocracia como a inesquecível classificação das escolas por cores da Secretária de Estado de Educação do Estado São Paulo, os prêmios de gestão, o bônus por mérito, enfim, tudo o que de certa forma levou as escolas a serem ranqueadas e submetidas à humilhação. Foram estabelecidas políticas nocivas e destrutivas ao sistema educacional como um todo, o que não tem efetivamente provocado mudanças significativas, pelo contrário, tem levado a práticas não éticas de escamoteação dos resultados escolares.

Assim, penso que é preciso compreender melhor a qual paradigma a autora Lück (2010) está a se referir, já que a gestão democrática das escolas públicas, prevista pela LDB 9.394/96, faz parte do pacote das reformas educacionais, que trazem no seu bojo a aplicação das orientações econômicas neoliberais, portanto, defendem a autonomia da escola e a participação da comunidade escolar no processo de tomada decisão, como forma de responsabilização dos sujeitos pela qualidade das escolas que participam, quer como profissionais, quer como usuários.

De fato, na lógica proposta, a participação pressupõe escolhas que geram resultados. Então, a comunidade deve saber decidir e acompanhar a implantação, para ter controle dos resultados obtidos por suas decisões, mas sem estabelecer quem irá garantir as condições.

Se hoje, quando o Estado tem a responsabilidade de prover as condições e a melhoria da qualidade de ensino para todos, as condições são muitas vezes precárias e incertas, que garantia terá a sociedade tão desigual quando a responsabilidade se tornar prioritariamente dela?

Poder-se-ia pensar que a sociedade brasileira, especialmente a classe trabalhadora, precisa aumentar seu nível de consciência política, reconhecer-se enquanto sujeito da história e como membros do único grupo social com condições

de assumir a direção de um movimento de transformação social por meio da ocupação cada vez maior nos espaços de decisão e de construir um novo sistema hegemônico.

Todavia, essa tomada de consciência crítica não é espontânea, precisa de uma condição, uma ação intencional e organizativa, realizada pelos intelectuais organizadores e dirigentes da classe trabalhadora que se movam no sentido da construção dessa consciência que a maioria carece e, portanto, sem direção age de modo isolado, desorganizado, pois sua maior preocupação é ainda a sobrevivência.

Diante do exposto, é possível supor que a participação da comunidade escolar nas decisões da escola poderia ser um dos espaços de tomada de consciência. No entanto, a bem da verdade, tem mais força de convencimento o pastor para conduzir seus fiéis a participar do que a escola com seus pais, pois não raramente argumentam os pais ser a escola repleta de gente que sabe, e que por isso pensam que sua participação não tem serventia, advertindo-nos claramente, como de fato se mostra a escola para sua comunidade, isto é, tão altiva e distante como o Estado é para os profissionais da escola.

Mas, retomando o documento objeto de análise para especificar que razões são nele explicitadas para justificar a importância da gestão democrática, verificamos que as reivindicações de participação democrática na escola são antigas, e o seu significado tem sido construído, principalmente a partir da década de 1980 como uma conquista política, ou seja, como direito formal de exercer cidadania.

Nos anos 90, a participação surge como necessidade de enfrentar os problemas globais cada vez mais complexos, suscitando ação conjunta, abrangente e, portanto, participativa.

As relações entre os homens e a natureza, e dos homens entre si, situadas no contexto das sociedades capitalistas contemporâneas, manifestaram-se complexas, diversas, conflitantes fazendo emergir problemas econômicos, sociais, culturais e ambientais que entrelaçados constituem uma realidade cultural complexa, diversa, instável e dinâmica.

No âmbito da educação e no contexto aqui analisado os problemas também se apresentam complexos com dimensões diversas que se inter-relacionam e por isso, demandam ação conjunta e não setorial.

A gestão escolar, segundo Lück (2010) foi então indicada como a intervenção mais adequada para enfrentar os problemas complexos dos tempos atuais, pois sua visão de conjunto será capaz de provocar intervenções, no sentido de coordenar

esforços na busca de soluções que exigem o enfrentamento de mais de uma área do conhecimento, portanto, o controle e acompanhamento de variáveis que atuam sobre o problema têm maiores chances de serem resolvidos.

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe (LÜCK, 2010, p.43).

Diante do exposto é possível considerar que aquilo que se prega como importante para gestão, ou seja, uma visão de conjunto capaz de provocar intervenções, no sentido de coordenar esforços na busca de soluções que exigem o enfrentamento de mais de uma área do conhecimento não é aplicado, por exemplo, à formação do aluno, ou seja, ao currículo, que se caracteriza pela fragmentação dos conteúdos, metodologias e de procedimentos didáticos que favorecem mais a individualização do que o compartilhamento nas práticas escolares, levando-nos a crer que o que vale para a gestão, na mesma proposta, não vale para professores e alunos, ou seja, para os que são governados.

A gestão educacional, assentada em princípios democráticos no viés deste ideário pós década de 1990, acabou por promover ação conjunta e participativa através do compartilhamento de responsabilidades no processo de tomadas de decisões entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e escola.

Nesse processo, foram articulados os princípios fundamentais da gestão educacional para este modelo, ou seja, autonomia, participação, autocontrole, responsabilidade e avaliação contínua de resultados.

Desse modo, assevera a autora, que a construção da concepção de gestão requer uma nova visão sobre a organização do sistema educacional e da escola, assim, é preciso “sair da óptica fragmentada para a óptica de visão de conjunto”, ou seja, a educação deve ser compreendida pelo gestor como um todo, isto é, não é sociológica, psicológica, filosófica, pedagógica, política, e sim uma prática social complexa, que integra determinações filosóficas, políticas, econômicas, sociológicas, psicológicas, pedagógica, que constituem a realidade escolar: o ensino não está separado da aprendizagem, diretor não está separado do professor, produto não está separado do processo.

Por esse viés de conjunto complexo, a concepção de realidade necessária é a que Morin citado por Lück (2002, p.68) define como “unitária e sistêmica, constituída pelas contínuas e dinâmicas inter-relações entre componentes e indivíduos”, cujo processo relacional entre elementos, acontecimentos, ações e dimensões de uma mesma realidade se tornam um conjunto dinâmico, onde os sujeitos participantes intervêm, influenciam e são influenciados, mas sem que estas intervenções sejam totalmente previsíveis e controladas.

A gestão é processo de condução para superação da realidade idealizada para o encontro da realidade concreta, isto é, um processo em que o gestor percebe as limitações das influências tanto recebidas como as realizadas e busca superar então a óptica idealizadora pela qual se pensa ou se espera que aluno, professor, escola, pais, diretor, funcionários sejam perfeitos e sempre capazes de responder às expectativas da gestão.

Ainda, na construção da concepção de gestão, apresentada em Lück (2010), há de se movimentar da limitação da responsabilidade para sua expansão.

Nesse sentido, a justificativa da autora recai sobre a necessidade de se permitir aos sujeitos tornarem-se protagonistas de suas histórias e responsabilizarem-se sobre os seus destinos.

Assim, assevera a autora que o processo de gestão que apenas considera o cumprimento de funções, rotinas burocratizadas, acaba por desresponsabilizar os sujeitos dos resultados obtidos. Seu compromisso se resume ao seu fazer desconectado dos objetivos, metas mais gerais. Sua responsabilidade é funcional e não social. Não é capaz da visão conjunta, pensa isoladamente e não atribui a si resultados que representam o conjunto de todas as funções.

Mais uma vez é possível admitir que o que vale para a gestão não serve para a atividade fim da educação, pois quando se divide a responsabilidade dos resultados e afasta os executores das decisões do planejamento das ações educativas parece que não se concretiza a totalidade almejada.

Da centralização da autoridade para a sua descentralização é outro aspecto da proposta, ou seja, refere-se ao movimento necessário à construção da gestão do sistema educacional por meio da descentralização das decisões educacionais no âmbito de sua concretização e não de forma distante e centralizada, portanto, a descentralização das decisões para a gestão escolar.



Em termos de descentralização macro corresponde “à capacidade do Estado de transferir competências, que concentra em seu campo de ação, para regiões e municípios, de modo que sejam estes a administrar a educação, iniciada desde a década 70” (ALVAREZ apud LÜCK, 2002, p. 81).

No caso dos sistemas de ensino estaduais ou municipais, corresponde à transferência dessas competências para a escola, de modo a possibilitar-lhe a construção de sua autonomia, provendo para tanto a ampliação de suas responsabilidades, a participação da comunidade no funcionamento da escola e o surgimento de uma liderança pedagógica exercida em grupo.

Em relação à escola, o processo de descentralização ocorrerá a partir da implantação das práticas de participação da comunidade escolar no planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico da escola, bem como na construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação.

Ainda, como última recomendação de Lück (2010) será necessário para construção do sentido de a gestão proposta mudar a natureza da ação, ou seja, superar a ação episódica por eventos para desenvolvimento de processos dinâmico, contínuo e global.

Aliás, na escola normalmente se trabalha no modo “apaga incêndio”, e isso tem dificultado o desenvolvimento de ações contínuas que até estão, em muitos casos, previstas no projeto pedagógico da escola, mas que são truncadas pelo atropelamento de ações emergenciais, principalmente advindas de decisões centrais dos sistemas de ensino demandando práticas gestoras episódicas e tempestivas, que acabam por refletir o distanciamento entre planejamento (teórico) e o desencadeamento das ações concretas, caracterizando-se a gestão praticada mais como operacional, isto é, aplicada no sentido de resolver os problemas imediatos (pressões externas e internas a escola) do que formadora, ou seja, um processo contínuo de fortalecimento do trabalho coletivo e de autonomia na resolução dos problemas da realidade escolar.

Além disso, os discursos oficiais da gestão democrática participativa estão mais para justificarem a transferência de responsabilidade pelos resultados educacionais do Estado para outras esferas de poder e para a escola.

Assim, por meio de uma lógica dominante de longa data, justifica-se o atraso do desenvolvimento educacional com os mesmos motivos que foram antes imputados

ao atraso econômico industrial, ou seja, o Brasil não cresce por culpa dos pobres e analfabetos, assim como hoje a escola pública não é eficiente por culpa de seus professores, diretores, alunos, funcionários e comunidade, e por isso precisa de gestão eficiente.

Entretanto, não se deseja aqui isentar a escola de suas responsabilidades, principalmente porque concordo com Pérez Gómez quando afirma que:

[...] na escola, como em qualquer outra instituição social marcada por contradições e interesses em confronto, existem espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desequilibrar a evidente tendência à reprodução conservadora do *status quo*" (SACRISTÁN; PÉREZ, 2007, p.19).

E por isso, temos sim, responsabilidades de proporcionar aos alunos condições reais de:

[...] reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela anterior a escola. [...] preparar alunos/as para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não democrática" (SACRISTÁN, PÉREZ, 2007, p. 22).

Para finalizar a análise dos argumentos trazidos por Lück (2010), considera a autora a necessidade de se movimentar da visão burocratizada e hierarquizada para a coordenação e horizontalização das relações e, conseqüentemente, da ação individual para a ação coletiva fechando o ciclo de mudanças necessárias para a construção do novo paradigma em que se insere a concepção de gestão.

Para que o sistema educacional e as escolas se organizem e funcionem geridos por essa nova ordem, ou seja, por meio de uma gestão caracterizada pela visão de conjunto, expansão de responsabilidade, descentralização e de implantação de processos educacionais dinâmicos, contínuos e globais, será necessário flexibilizar a estrutura organizacional dos sistemas e das escolas a partir de da implantação de relações horizontalizadas e com ênfase no grupo mais do que no indivíduo.

Segundo a autora, superar a burocratização significa favorecer o conjunto das funções e não cada função em separado, superando a departamentalização pela responsabilidade compartilhada em comum a todos os setores e funcionários. A ênfase não é em cada um, mas no conjunto que levará a melhores resultados como um todo.

A preocupação com o formalismo será substituída pela preocupação com os processos e os resultados. O foco no cumprimento das normas e regulamentos terá menos prioridade do que o foco na aprendizagem e construção da organização.

O relacionamento é interpessoal e as relações são agora horizontalizadas. Não se busca homogeneizar, mas diversificar as vozes para que o conjunto ganhe novas contribuições. Priorizam-se novas formas de ver o todo e de tomar decisões conjuntas, esclarecidas e negociadas e com vistas ao alcance de resultados.

Diante dessa orientação a ênfase recai sobre a ação coletiva que deverá suplantará a ação individual ou corporativista.

A educação entendida como prática social complexa, comporta muitas dimensões, por isso os problemas educacionais precisam ser enfrentados por processos de gestão que articulam pessoas com pluralidade de perspectiva.

As diferenças, por outro lado, passam ser reconhecidas como fator de desenvolvimento pessoal e das organizações.

Orienta-se assim o processo de gestão do sistema educacional e da escola pelos princípios da participação democrática, enfatizando-se para tanto as ações coletivas e colaborativas, o reconhecimento da autonomia como conquista e fato circunstancial, bem como o alcance do desenvolvimento da competência e responsabilidade social para todos os membros da equipe.

De fato, não há como negar que, principalmente a partir da década de 1990, a escola foi se impregnando de um discurso que favorecia a democratização das relações em seu interior. A escola, cada vez mais acessível a outras classes sociais, recebeu junto com elas os seus saberes, valores, crenças, modos de ver, pensar e agir e, principalmente, recebeu a incumbência de usar todo esse conhecimento cultural em favor da aprendizagem de todos os alunos.

No início dessa análise sobre os caminhos da administração escolar, encontrou-se em Querino (1944, p.11-18) um processo semelhante de abertura da escola, onde se verificava a preocupação do autor com a necessidade de se compreender esse novo aluno no intuito de reconhecer suas potencialidades, enxergar o conjunto de tarefas específicas e suplementares que deveriam ser feitas para integrar esses jovens oriundos de classes diversas ao meio social, fornecendo-lhes as comunicações necessárias.

Então, desde o crescimento acelerado da urbanização e industrialização, em meados do século passado, a escola tem enfrentado de muitas maneiras esse

imperativo da ampliação da rede pública que, a duras penas, aumentava o número de matrículas de crianças e jovens das classes pobres do nosso país, pois se alastrava o direito de acesso, mas não de permanência e com certeza, mesmo assim, de modo tão precário, ocorria a inclusão social escolar, que acontecia também à revelia de muitos educadores, conforme assevera Querino.

Passados quase 30 anos da formal democratização do ensino, via ampliação de acesso por meio de reformas educacionais de âmbito político, econômico e pedagógico, persiste ainda uma perversa crise no campo educacional, que induz novamente a uma série de questionamentos.

Deste modo, penso que se o problema fosse a falta de avaliação, de informações precisas e sistematizadas da realidade escolar, como se apontava desde as décadas de 1950, poderíamos considerar como resposta a implantação, desde 2005, de inovações no sistema de avaliação externa.

Se o problema estivesse no que se ensinava ou na ausência de direcionamento e controle sobre os conteúdos necessários a se ensinar, em resposta foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis e modalidades de ensino de ensino e que hoje, se finaliza com a implantação de uma Base Curricular Nacional Comum.

Se o problema fosse então a formação de professores, implantaram-se as Reformas do Ensino Superior e os Cursos de Licenciaturas, além de se multiplicarem os cursos de formação continuada, de extensão e de Pós-Graduação.

Se, agora, o problema é a falta de administração ou gestão nos níveis micro ou macro do sistema compatíveis com as mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais vigentes, mudou-se o paradigma e implantou-se na administração pública a gestão, pelo menos formalmente.

Na hipótese de se encaminhar o problema para questões de ordem material ou de suporte didático pedagógico ou de apoio ao aluno, implantaram-se o transporte, a merenda, o uniforme, o material didático do aluno, o livro didático, os insumos e equipamentos. Mas fica a pergunta: o que não deu certo, apesar das reformas implantadas no estado de São Paulo?

Talvez não seja correto dizer que não deu certo, mas também não é apropriado dizer que está tudo em ordem com a nossa educação.

O fato é que a busca por melhores condições e resultados não acabou e, nunca acabará, mas, não há de se ter uma atitude conformista, pois, tudo pode melhorar e

muito. Talvez falte muito de tudo que já foi feito, mas existe algo muito precioso que ainda ninguém parece ter se dado conta, pelo menos a contento.

Ou seja, nem o sistema educacional, nem a própria escola e seus profissionais, nem a academia e seus conhecimentos, e a sociedade compreenderam filósofo e pragmaticamente que a escola cuida de gente. É trabalho de gente para gente e a gente brasileira não está sendo respeitada na sua condição de gente e então, quando nas práticas educativas escolares (docentes e gestoras) objetivamos o desenvolvimento humano, a humanização de pessoas parece que estamos na contramão do processo de coisificação ao qual estamos submetidos, torna-se cada vez mais difícil se pensar na humanização quando cada vez mais nos tornamos peças produtivas do mercado de produção capitalista.

Desse modo, inseridos nesta lógica onde todo mundo vira coisa, vamos também contraditoriamente *coisificando* Freire (2017), as relações na escola também; e naturalizando-as, vamos esquecendo o fundamento que move a prática educativa escolar. Parece óbvio, mas, de fato, não é.

#### **4 A GESTÃO ESCOLAR E A ARTICULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA QUESTÃO DA REFLEXIVIDADE NA ESCOLA?**

Faz-se necessário retomar brevemente o assunto, para se reconectar o percurso realizado.

Ao iniciar essa pesquisa, busquei primeiramente entender minhas raízes de formação pessoal, escolar e profissional, não apenas relatando passagens, mas relacionando-as com as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e institucionais, que as influenciaram por meio de movimentos dinâmicos, complexos e contínuos na rede de relações que compõem um processo de formação social.

Entender minhas raízes significou refletir sobre o que penso e descobrir que este formato de pensar, de certa forma, está conectado a essas significações primárias elaboradas desde a infância e que ainda hoje, se multiplicam, se diversificam e se complexam ao se inter cruzarem continuamente e me tornarem esse produto inconcluso, como sempre afirmou Paulo Freire (2017, p.57).

Ademais, a continuidade da pesquisa lançou-me na busca dos significados históricos e sociais do fenômeno da administração/gestão escolar, outro elemento da pesquisa que ao longo do estudo foi se constituindo, não apenas como instrumento de racionalização das práxis humanas captadas no seu sentido mais abstrato, mas também como elemento de grande importância no desenvolvimento e na construção da hegemonia do modo de produção capitalista e da ordem social vigente.

A administração escolar, como qualquer práxis, também se insere no bojo da superestrutura social e, como tal, sofre influência da estrutura que a determina, ao mesmo tempo, em que reflete sobre ela as tensões resultantes das contradições, que lhes são inerentes, modificando-a também, num processo dinâmico, complexo e contínuo, que move a história.

No entanto, ainda é preciso separar outro conjunto de elementos, os significados que os sujeitos constroem nas suas interações com a natureza e com os outros sujeitos. Falta compreender de que modo a reflexividade interfere na práxis que os sujeitos realizam.

De modo mais específico, penso que para responder o problema desta pesquisa, ou seja, quais os limites e possibilidades da atuação do diretor para articular coletivamente um projeto educativo emancipador, torna-se relevante buscar compreender que significados constroem os sujeitos da escola sobre suas práticas, e

o quanto estes têm consciência sobre o seu próprio modo de pensar e agir, ou seja, discutir a reflexividade realizada na escola.

Por força demandada desse último elemento de análise, torna-se necessário adentrar ao tema “Professor Reflexivo” e realizar uma rápida retrospectiva sobre o assunto, esclarecer sobre sua origem e os contextos onde foi gerado, bem como evidenciar os impactos causados por essas ideias nas políticas educacionais e nas escolas brasileiras e, por fim, buscar compreender o tipo de reflexividade que tem sido possível realizar nos espaços escolares, e de que forma isso pode impactar o processo de construção de um projeto educativo emancipador.

Duas obras servirão de base para esse intento. A primeira, *Cartografia do Trabalho Docente* (2007), organizada por Corinta Maria Grisolia Geraldi, Dario Fiorentini e Elisabete Monteiro de A. Pereira. A segunda, *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (2012), organizada por Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin.

#### **4.1 Professor Reflexivo: algumas considerações sobre o tema**

Desde a década de 90, tem se evidenciado um impasse sobre a formação de professores, e é nessa seara que se encontram as discussões iniciais do tema que passo a analisar.

Segundo Campos e Pessoa (2007, p.185-186), Donald Schön<sup>27</sup>, Professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia, em Massachusetts, EUA) recebeu, no início dos anos 70, a incumbência de desenvolver um estudo sobre a formação do arquiteto.

Fruto desse estudo, surgiu para Schön a oportunidade de participar de uma série de debates sobre a situação da formação profissional, tema em evidência para época, tendo em vista as complexas mudanças no mundo do trabalho, advindas do avanço científico e das tecnologias de informação e comunicação. Também foi

---

27 Donald Schön licenciou-se em Filosofia pela Universidade de Yale em 1951, realizando em seguida cursos na mesma área de mestrado e doutorado, na Universidade de Harvard. Sua tese versou sobre a teoria da indagação de John Dewey. Atuou como participante ativo em numerosas organizações profissionais participou com membro da comissão para o ano 2000 da Academia das Artes e das Ciências e da Comissão sobre Sistemas Sociotécnicos do Conselho Nacional de Investigação (CAMPO; PESSOA in GERALDI, 2007, p.185-186).

possível participar ativamente, até 1998, de atividades relacionadas às reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais.

Seus estudos iniciais, concentrados na formação de arquitetos, estão fundamentados, segundo Pimenta (2012, p.22) em suas observações das práticas de profissionais e de seus estudos em filosofia, principalmente sobre John Dewey, e concentrados em duas obras: *O profissional reflexivo* (1983) e *Formação de profissionais reflexivos* (1987).

Na primeira obra, o autor argumenta a favor de uma nova epistemologia da prática, sustentada no saber profissional, ou seja, saber construído na reflexão sobre a prática no momento em que o profissional se depara com situações reais de incertezas, singularidades e conflitos e que seu saber rotineiro não consegue resolver.

Desse modo, é nesta obra que Schön (1983) traz o questionamento sobre a estrutura epistemológica da pesquisa universitária que, apoiada no paradigma da racionalidade técnica, leva a acreditar que a competência profissional se dá pela aplicação direta do conhecimento científico na prática, conforme assevera Campos e Pessoa (2007, p.186-187).

Na segunda obra, o autor trata mais especificamente da formação profissional, defendendo a formação tutorada, ou seja, elaborada diretamente na prática, em que a aprendizagem se processa a partir da reflexão na ação.

De forma geral, como aponta Pimenta (2012, p.22-23), Schön defende que a formação dos profissionais não se dê mais nos moldes normativos, apresentando-se primeiro as ciências, depois os procedimentos, os métodos, as técnicas e, por último o estágio, que supõe a aplicação pelo aluno dos conhecimentos técnico-profissionais; pois para ele, esse tipo de formação não é capaz de possibilitar ao profissional as respostas que ele necessita.

Desse modo, isso significa dizer que para Schön os problemas reais nem sempre podem ser resolvidos pela simples aplicação dos conhecimentos científicos ou técnicos, num processo de simples associação de teoria e prática, pois a complexidade e diversidade dos problemas que emergem na realidade demandam respostas que ultrapassam os conhecimentos elaborados pelas ciências e as respostas técnicas que essas poderiam elaborar. Na verdade, muitas dessas perguntas, surgidas na realidade prática, nem sequer foram elaboradas nas ciências e, muito menos, nas suas respostas técnicas.



Portanto, Schön apoiado em seus conhecimentos sobre a aprendizagem na ação, propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja,

[...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA; GHEDIN, 2007, p. 23).

É importante observar que Schön não está se dirigindo à educação ou ao professor, pois de modo geral seu trabalho inicial tem como alvo a formação do profissional arquiteto. Entretanto, dadas as circunstâncias de mudanças no mundo do trabalho e, também, a complexidade, diversidade e transitoriedade do mundo social e cultural contemporâneo, o tema acaba por chegar ao campo educacional, mais exatamente no campo da formação de professores em vários países, a partir da década de 90.

No Brasil, o pensamento de Donald Schön chega aos meios acadêmicos como mais uma das contribuições para a formação dos professores. O livro<sup>28</sup>, coordenado por Antonio Nóvoa (1992), traz o artigo de Schön – *Formar Professores como Profissionais Reflexivos* – cuja leitura e consideração sobre formação de profissionais (práticos) foi internacionalmente reconhecida e tomada como referência obrigatória. Não só a academia brasileira passa a se interessar pelo assunto, desenvolvendo rapidamente vários temas educacionais tratados na perspectiva do conceito professor reflexivo, como também se volta para as políticas educacionais implantadas na década de 90, que proveram as reformas educacionais alinhadas aos preceitos neoliberais.

Contudo, antes de analisar uma possível relação entre o movimento em torno do tema professor reflexivo e as reformas educacionais de orientação neoliberal, desencadeadas no Brasil na década de 90 e que continuam até os dias atuais, considero importante verificar historicamente o desenvolvimento da pesquisa brasileira no contexto anterior ao movimento do professor reflexivo e seus impactos

---

28 O livro *Os professores e sua formação*, coordenado por Antonio Nóvoa, traz textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, com referências à expansão dessa perspectiva para a Austrália e Canadá, e com a participação de significativo grupo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre formação de professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão, o conceito de professor reflexivo e tantos outros se disseminaram pelo país afora (PIMENTA, 2012, p.33).

na nossa realidade educacional, verificando em que medida este percurso me auxilia compreender as razões pelas quais esses conceitos foram tão prontamente incorporados aos discursos oficiais e intelectuais de todo país e se explica ou, pelo menos, possibilita a formulação de hipóteses em torno da reflexividade que realizam os professores/professoras e a equipe gestora na escola.

Torna-se significativo avaliar se essas condições auxiliam compreender as razões pelas quais esses conceitos foram tão prontamente incorporados aos discursos oficiais e intelectuais de todo país e se explicam, ou pelo menos, possibilitam a formulação de hipóteses em torno da reflexividade que realizam os professores/gestores na escola.

#### **4.2 A Reflexão e a Formação de Professores: um pouco da história**

Busco evidenciar nesse tópico o momento histórico em que se dá a questão da formação do professor, que também estará entrelaçada com a reflexividade.

Assim, segundo Nóvoa e Schriewer, citados por Lugli e Silva (2014, p.235), a ideia de formação de professor se evidencia como preocupação e uma necessidade na institucionalização da educação. Ou seja, no final do século XIX, sob a responsabilidade do Estado, em diversas partes do mundo, começa a se delinear a escola moderna, criada com o objetivo de se estender a toda população de forma obrigatória, leiga e gratuita. Portanto, é possível intuir que, à medida que a instituição escola ganha reconhecimento social e importância, iniciam-se as preocupações institucionais de se pensar a formação do professor.

Corroborando a ideia anterior, ou seja, de associar a formação do professor ao movimento de institucionalização da educação escolar no Brasil, Ghiraldelli (2001, p.20) afirma que em meio às mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais do período da Primeira República, verificou-se um incentivo para que as pessoas viessem a discutir a importância da educação escolar e desencadear, posteriormente, dois movimentos pró-educação, o primeiro, relacionado à necessidade de abertura de escolas e, o segundo, identificado com o processo do aperfeiçoamento da educação escolar.

Assim, no início da Primeira República (1889-1930), verifica o autor a prevalência do movimento “entusiasmo pela educação”, de sentido quantitativo, que significou a pressão social pela abertura de escolas, considerando o contexto de

mudanças, ou seja, certa urbanização do país e o desenvolvimento industrial, o que levou, à época, os idealizadores do novo regime a vislumbrarem o fortalecimento do trabalho urbano e a necessidade da escolarização da sociedade.

Em seguida, no segundo movimento denominado de “otimismo pedagógico”, de sentido qualitativo, assevera o autor a existência da preocupação com os métodos e conteúdos de ensino, que tinham urgência de se adequar às demandas dos novos tempos, em que os conhecimentos científicos e técnicos ganhavam importância e descredenciavam gradativamente os programas humanistas que, até então, tinham centralidade nos currículos educacionais em todo mundo ocidental.

Desse modo, nas décadas iniciais da Primeira República, toda fonte de orientação pedagógica era advinda da fusão da pedagogia formalizada pelo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) com aquela que vigorou no passado com a Companhia de Jesus. Esta por meio da influência da *Ratio Studiorum*, mantinha-se forte e viva no comportamento do professor daquela época, que ao ser observado, propagava um imaginário de ser educador, postura imitada, posteriormente, por aqueles que se tornariam professores no Brasil.

No entanto, em meados da década de 1920, a influência norte-americana chega ao Brasil e, nesse sentido, as ideias de uma escola nova, em oposição aquilo que conhecemos como escola tradicional, vai se delineando no ideário dos educadores brasileiros<sup>29</sup>, pelo menos, daqueles com mais acesso à literatura internacional. Assim, chega ao Brasil o pensamento pedagógico de John Dewey, educador, reformista social e filósofo que, em 1889, nos Estados Unidos da América, divulga seus estudos sobre a nova pedagogia.

Dewey, em seus estudos fundamentados na filosofia pragmática<sup>30</sup>, enfatizou a criança como um ser de natureza ativa, exploradora e inquisitiva, opondo que a

---

29 Lourenço Filho foi um desses educadores brasileiros que ajudou a divulgar as ideias de Dewey através da publicação de seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, publicado pela primeira vez em 1929 e que, depois se tornou um clássico da literatura pedagógica, utilizado como importante referência sobre o movimento da escola nova entre os séculos XIX e XX até os dias de hoje (GHIRALDELLI, 2001, p.23).

30 Pragmatismo, concepção filosófica, mantida em diferentes versões por, dentre outros, Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey, defendendo o empirismo na teoria do conhecimento e o utilitarismo no campo moral. O pragmatismo valorizará a prática mais do que a teoria e considera que devemos dar mais importância às consequências e efeitos da ação do que a seus princípios e pressupostos. A teoria pragmática da verdade mantém que o critério de verdade deve ser encontrado nos seus efeitos e consequências de uma ideia, em sua eficácia, em seu sucesso. A validade de uma ideia está na concretização dos resultados que se propõe obter (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.223).

educação escolar propiciasse a ação dos alunos sobre o objeto de conhecimento, isto é, que, contrariamente à pedagogia em vigor de sua época, as práticas pedagógicas deveriam alimentar a natureza investigativa e exploradora da criança, propondo-lhe desafios, facilitando suas ações e experimentações para que, por si mesma, pudesse construir seus próprios conhecimentos.

No período da Era Vargas <sup>31</sup> e, posteriormente, no período nacional desenvolvimentista <sup>32</sup> caracterizado por alternância de governos democráticos e ditaduras, de modo geral, manifestavam-se as disputas no campo educacional entre dois grupos: os católicos e os reformadores.

Os chamados reformadores da educação nacional e, também, ativistas do movimento *Escola Nova*, particularmente os autores<sup>33</sup> do *Manifesto dos Pioneiros*, foram os responsáveis diretos pelo desenvolvimento da educação básica nos vários estados brasileiros e, de certa forma, pela difusão e fortalecimento do ideário liberal na educação pública no Brasil, que concorria com o ideário pedagógico humanista, representado pelos educadores e pesquisadores católicos.

Assim, o entendimento sobre o significado do processo educativo e como ele devesse acontecer está, nesse período, marcado pela disputa entre duas visões filosóficas de educação: a pragmática e a kantiana.

Na visão kantiana, a escola deve existir para que se cumpra a formação de um sujeito, um homem esclarecido, consciente de sua fala e responsável pelos seus atos;

---

31 Era Vargas, período constituído após Revolução de outubro de 30 que rompe com o ciclo de alternância de poder entre as elites paulistas e mineiras ( República do Café com leite) e se propaga por 15 anos do governo Getúlio Vargas representado por três fases; Getúlio com membro importante do governo revolucionário no Governo Provisório; Getúlio no poder após a promulgação da Constituinte de 1934 e, por fim Getúlio no poder após o golpe de 1937, onde permaneceu , então, como ditador até 1945, à frente do que chamou Estado Novo.

32 No período nacional desenvolvimentista ( 1946-1964) reina na esfera político econômica a ferrenha disputa entre os partidos de raízes getulistas PSD e seu conveniente aliado PTB, aliança de base nacional desenvolvimentista e o partido da UDN, conservador, antigetulista desde sua origem e de base liberal, isto é, defende o desenvolvimento industrial com a abertura ao capital estrangeiro, principalmente norte - americano, onde as disputas eleitorais serão marcadas pela vantagem da aliança PDS e PTB na conquista do poder por governos populistas e a derrotas sucessivas da UDN, que atingirá seu objetivo no apoio ao golpe militar de 1964.

33 Anísio Teixeira na Bahia, 1925; Fernando de Azevedo, Rio de Janeiro, 1928; Lourenço Filho, Ceará, 1923 e São Paulo, 1930; Francisco campos, Minas Gerais, 1927; Sampaio Dória, São Paulo, 1920 e Carneiro Leão, Pernambuco, 1930 são exemplos de intelectuais oriundos das elites brasileiras e movidos pelas influências liberais norte-americanas, que sinalizavam a associação do desenvolvimento econômico do país ao necessário processo de escolarização da população brasileira e, portanto, passam atuar de forma decisiva tanto nas atividades acadêmicas (Conferências promovidas pela Associação Brasileira em educação e Conselhos de Educação) como também, nas ações do governo (Assembleia Constituinte, 1934) e ocupações de cargos públicos de direcionamento e decisões das questões educacionais ( GHIRALDELLI, 2001, p.38-43).

ou seja, uma filosofia da educação que permite legitimar a escolarização com processo necessário para dar ao homem sua condição de sujeito.

Já sob a visão pragmática, a escola é útil, parecendo não ser fundamental que se encontre uma filosofia que legitime a escolarização, basta saber que historicamente as democracias são lugares de convivência social, e em democracias criamos escolas.

Não é preciso encontrar fundamentos filosóficos, apenas convenceremos as pessoas que vivem nas democracias que a escola é peça fundamental, insubstituível para a vida moderna (Cf. GHIRALDELLI, 2001, p.52-53).

Não obstante aos posicionamentos filosóficos, políticos e até ideológicos, penso ser possível afirmar que em relação às causas educacionais, principalmente àquelas que se referem a efetivo avanço da educação das massas populares, pouco se conquistou no longo período em que se consagraram os debates sobre a consolidação de um sistema nacional de ensino e a promulgação da Lei de Diretrizes e Base Da Educação Nacional em 1961. Além disso, os governos, eleitos ou não, estiveram mais compromissados com suas prioridades de manutenção no poder do que com os avanços sociais, entre eles, os educacionais.

Na continuidade do intento de capturar as tendências do ideário pedagógico no Brasil, antes do movimento *Professor Reflexivo*, não posso deixar de considerar as ideias educacionais que surgiram a partir dos movimentos sociais, políticos e culturais do início dos anos 60, tais como os Centros Populares de Cultura<sup>34</sup> (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular<sup>35</sup> (MCPs) e, também o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), cujo foco

---

34 Os Centros Populares de Cultura (CPCs) tiveram com ponto de partida o CPC, intimamente ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE), surgido em 1961. Floresceram entre 1962 e início de 1964, despertando grande entusiasmo na juventude universitária. Sua base de atuação era o teatro de rua, com peças cujos temas tratavam de acontecimentos imediatos em linguagem popular e, montadas em praças, universidades e sindicatos. Entretanto as atividades dos CPC da UNE não se restringiam ao teatro, promoveu também, cursos variados (teatro, cinema, artes plásticas, filosofia), realizou o filme, documentário, festival de cultura popular, exposições gráficas e fotográficas de temas políticos e sociais. Embora com organizações independentes os CPCs se uniam pelo objetivo de contribuir com o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através de uma arte didática de conteúdo político (PAIVA apud RIBEIRO, 1984, p.155).

35 A origem foi o MCP de Recife. “A valorização das formas de expressão cultural do homem do povo e o estímulo ao desenvolvimento de sua capacidade de criação funcionava no MCP, como a própria condição de diálogo entre as intelectualidades e o povo: partia-se da arte para chegar à análise e à crítica da realidade social. A intelectualidade participante devia libertar-se de todo espírito assistencialista e filantrópico e, sem querer impor seus padrões culturais, procurar aprender com o povo através do diálogo (PAIVA apud RIBEIRO, 1984, p.155).

de atividade era a alfabetização e a educação de base, mas também estava relacionado à perspectiva do processo de conscientização das camadas populares e, portanto, do pensar crítico sobre as próprias realidades.

Nesse cenário, sobressai-se o método de alfabetização Paulo Freire que, após ter sido testado nos círculos de cultura na roça e nas cidades, no Nordeste, chega ao Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília para ganhar espaço como Campanha Nacional de Alfabetização, no plano de ação do governo de Goulart, que foi abortado logo após o golpe civil-militar de 1964 e considerada pelos interventores como uma ação “perigosamente subversiva”, conforme assevera Brandão (2006, p.8).

Igualmente importante no pensamento pedagógico brasileiro, cito a obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita por Paulo Freire em 1968, no Chile, época de seu exílio, e, publicada no Brasil em 1972, que influenciou e continua a influenciar a prática dos educadores brasileiros, principalmente, na educação de jovens e adultos, mesmo diante das polêmicas e da diversidade de sentidos construídos em torno desse ideário.

Para Ernani Maria Fiori, no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido* (1983) verifica-se:

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida, ou seja, não pensa ideias, pensa existência. É educador, que existencia seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da ‘práxis’ humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como ‘prática da liberdade’. [...] A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: “método”, “prática de liberdade”, que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação. A pedagogia do oprimido é, pois, libertadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelianamente diríamos, a verdade do opressor reside na consciência do oprimido (FIORI apud FREIRE, 1983, p.3-4).

Portanto, verifico que é possível encontrar, já na década de 60, as pesquisas educacionais de cunho crítico que apontavam para as fragilidades da formação dos

professores brasileiros, tais como as realizadas pelo Inep<sup>36</sup> e que, posteriormente se transformaram nas referências que subsidiaram os debates e as novas propostas políticas educacionais nas CBEs nos anos 80, que basicamente apontavam para a importância da educação no processo de democratização da sociedade brasileira em seus aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais.

Desse modo, as pesquisas educacionais sobre a formação de professores denunciavam a ineficiência dos currículos das Escolas Normais, de nível 2º grau, preponderantemente elitistas, enciclopédicos, acríticos, distantes da realidade escolar, que não atendiam às novas demandas de formação dos educadores necessários, uma vez que se modificava gradativamente o público atendido na educação básica, em função da ampliação do acesso e, portanto, da chegada de crianças e jovens oriundos de classes sociais que, até então, sempre estiveram excluídos dos bancos escolares.

No período militar (1964 -1985), com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, já mencionada neste estudo, tornou-se o Ensino Normal apenas uma das habilitações profissionalizantes, empobrecendo-se mais ainda o currículo do magistério do ensino fundamental dos anos iniciais, ou seja, realizou-se o efeito contrário à pretensão de profissionalização da lei vigente, que formalizou a formação do professor primário na contramão do que indicava as pesquisas educacionais do Inep à época. Ou seja, não se proporcionava uma formação sólida, tanto no sentido teórico da realidade educacional brasileira, como também na prática reflexiva, em que ao futuro professor não era possível adquirir uma atitude psicológica e sociológica necessária ao enfrentamento dos problemas concretos da realidade escolar, conforme assevera Pimenta e Ghedin (2012, p.35-36)

Ainda com amparo nas pesquisas sobre a formação de professores dos anos 70 e 80, as CBEs dos anos 80 irão reafirmar a necessidade de tornar gradativamente a formação docente de qualquer nível de ensino, numa formação realizada no ensino

---

36 Inep (Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas) órgão do governo federal, criado por Anísio Teixeira no início da década de 1940 e responsável pela criação da Revista Brasileira de Estudos pedagógicos (RBEP), principal fonte de divulgação do pensamento pedagógico e das pesquisas de formação de professores, até meados de 1980, bem como de promover e organizar as Conferências Nacionais de Educação (1965-1967) interrompidas pela Ditadura Militar e, somente retomadas por iniciativas de entidades de educadores de sociedade civil (Ande, ANPEd, Cedes) reeditadas sob a sigla de CBEs (Conferência Brasileira de Educação), responsáveis desde então, pelas pesquisas críticas produzidas pelas Faculdades de Educação e nos Programas de Pós Graduação em Educação, criados em 1969 (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p.35).

superior, e de esclarecer a especificidade de formação do pedagogo, situando-o na definição de um especialista ou de um docente.

Nesse sentido, vai se delineando o curso de Pedagogia como formador dos professores que atuariam nas séries iniciais do ensino fundamental, cujas primeiras iniciativas aconteceram por meio de projetos promovidos pelas Universidades de Educação que acabaram por promover, nos cursos de Pedagogia, a formação para habilitação de docentes para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental e, também, a pesquisa, o que possibilitou a formação continuada de docentes que já atuavam no magistério das séries iniciais, mas sem a formação superior.

Desse período é ainda significativo apontar que as pesquisas sobre a formação docente continuam a apresentar uma forte tendência ao direcionamento da análise crítica dos temas educacionais, mas agora, principalmente fundamentadas no pensamento marxista e gramsciano, o que acaba por atribuir caráter de resistência à ditadura militar e às suas políticas educacionais e, portanto, fortalecendo as ações de iniciativas civis de democratização da sociedade brasileira.

Torna-se relevante reafirmar que esse período foi marcado econômico e politicamente pelo estreitamento da influência liberal norte-americana, dando-se a ênfase ao pensamento pragmático que leva ao afastamento total da ideia de educação como um ideal humano, como também, do entendimento de dotar as classes trabalhadoras de conhecimentos necessários para sua luta por melhores condições de vida e de trabalho e, tampouco educação para a vida, no sentido dado pelos educadores reformistas do Manifesto dos Pioneiros, adeptos do pragmatismo de John Dewey.

Trata-se aqui da ênfase de uma visão economicista da educação, ou seja, ideias econômicas, oriundas primeiramente da chamada *Teoria do Capital Humano*, como já apontado anteriormente, em sua fase dos anos 50-60 e, posteriormente, ao final da década de 70, quando em resposta aos limites estruturais do fordismo e ao esgotamento das condições políticas e econômicas, que garantiam antes a reprodução ampliada do projeto desenvolvimentista, surge um novo projeto economicista da educação, ou seja, o neo-economicismo, como denomina Gentili (1998), que se materializa nas políticas educacionais do neoliberalismo econômico.

Desse modo, vimos no desenrolar da década de 90 o movimento de avanço e recuo da consolidação do ideário neoliberal nas políticas educacionais, em que se verificou a conservação do princípio da educação como fator de crescimento



econômico rearticulado com os novos diagnósticos sobre as atuais condições de regulação dos mercados (especialmente do mercado de trabalho) e as novas promessas.

Assim, nessa nova ordem — do neoliberalismo — “haverá um deslocamento do protagonismo estatal em matéria de gasto público social, transferindo-o para a própria comunidade através da descentralização e privatização dos programas sociais” (BORON, 1995; DRAIBE, 1993 apud GENTILI, 1998, p.107).

No atual diagnóstico, não são a expansão e a universalização da educação que se evidenciam, pois na perspectiva neoliberal, o problema não é quantidade, mas “qualidade” do serviço.

A qualidade da educação surge como novo critério fundamental do desenvolvimento econômico, e a promessa dessa nova perspectiva não é a universalidade da educação, pois essa opera na contramão da diversidade e da flexibilidade, que nessa perspectiva, são fundamentais para enfrentar a precária realidade educacional.

Segundo essa lógica, a própria escola é um elemento do mercado, e a qualidade será um objetivo interno, perseguido por cada instituição, já que o que vai operar é a lei da concorrência do mercado.

O Estado deixa de ser o responsável pelos resultados apresentados pela escola, todavia é ele quem tem o controle da definição pedagógica e da avaliação, e nesse sentido, fica a escola refém dos caminhos ditados pelo poder centralizado e dos critérios de avaliação por ele determinados.

Na verdade, para esse novo ideário materializado nas políticas educacionais dos anos 90 e que perdura nos dias atuais, importa:

[...] menos a democratização e a apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens, e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que os resultados sejam de uma qualidade empobrecida (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p.48).

Então desde os anos 70, quando verificamos a expansão dos cursos superiores privados de formação docente, o que importava era a formação técnica dos professores que iriam atuar nas escolas públicas escolarizando os filhos da classe trabalhadora que também seriam encaminhados ao mercado do trabalho assalariado, que já sofria alterações em virtude do emprego das tecnologias e da própria crise do

sistema capitalista, mas que ainda mantinha uma certa estabilidade de demanda na ocupação dos postos de trabalho. Era preciso qualificar os docentes para essa tarefa.

No entanto, mesmo diante dos discursos pedagógicos críticos alinhados com o compromisso da democratização da sociedade brasileira nos anos 80 o velho tecnicismo vai gradativamente se rearticulando com novos elementos surgidos do contexto da sociedade do conhecimento e da reestruturação do mercado de trabalho, no processo histórico de conservação/ruptura da sociedade capitalista, e fazendo emergir um neotecnicismo (Cf. PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 49). Era preciso, agora, formar o professor com certas competências.

Competências substituem saberes/qualificação e “deslocam do trabalhador para os postos de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p.49).

Acredito ter trazido até aqui, mesmo que de forma breve e com a ajuda dos autores citados, a construção da configuração do complexo contexto que historicamente tem influenciado o pensamento e a prática dos educadores (gestores e professores), bem como evidenciar neste percurso o gradual processo de expropriação do saber docente (conhecimento e informações necessários para fazer algo) ou ainda o desapoderamento da práxis docente por meio da implantação gradual e contínua de um modelo neotecnicista de formação docente.

Não se trata mais de saber sobre os conteúdos implícitos das práticas docente e gestora e sobre a realidade em que se desenvolvem, ou seja, não se trata mais de uma formação para “ter visão de totalidade, ter consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação, das origens; dos porquês e dos para quê” (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p.50). E sim, de adquirir competências, ou seja, buscar insanamente cada vez mais horas de formação, acumular técnicas e informações para ação imediata, aprimorar o desempenho individual e despolitizar-se.

### **4.3 A Reflexividade**

Também se torna pertinente trazer, de forma breve, a contribuição de Libâneo (2012, p.63-93), sobre a reflexividade e a formação de professores, objetivando com

isso, apontar os elementos necessários para caracterizar o tipo de reflexão realizada pelos professores nas escolas e, em especial, no grupo pesquisado.

Segundo Libâneo (2012, p.73), existem dois tipos básicos de reflexividade, surgidas teoricamente no contexto da modernidade: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico.

Libâneo (2012, p.74) apresenta, apoiado em Scott Lash (apud GIDDENS; BECK; LASH,1997) , a reflexividade de cunho neoliberal, cuja origem situa-se na plena vigência do processo de reestruturação produtiva, acarretada, principalmente, em virtude dos avanços científicos e tecnológicos sobre os modos de produção, e da conseqüente e rápida inovação das empresas, que demandaram a intelectualização do processo produtivo (menos trabalho material e mais trabalho intelectual) e, conseqüentemente, mais reflexividade na prática dos trabalhadores, principalmente no sentido da autorreflexividade e do automonitoramento dos trabalhadores.

Essa capacidade reflexiva, na perspectiva neoliberal, precisa ser ampliada em todos os âmbitos, principalmente no trabalho e na escola, e, será desenvolvida pela via da psicologia cognitiva (construtivismo piagetiano)<sup>37</sup> e do tecnicismo<sup>38</sup>, conforme assevera Libâneo (2012, p.76).

Portanto, cabe aqui uma preliminar constatação: o discurso da reflexividade que chega às escolas tem sua raiz na racionalidade técnica, que se expressa nos currículos oficiais e nas suas orientações didático-metodológicas.

O sentido dessa reflexão é tecnicista (racionalidade instrumental) e, situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo e serve aos interesses do mercado e da continuidade da hegemonia das classes dominantes, prezam pela racionalidade científica e técnica do trabalho escolar, buscando a eficiência da escolaridade do ponto de vista econômico, e não da transformação social.

Do ponto de vista do segundo tipo de reflexividade, apontado por Libâneo (2012, p.76), está a reflexividade crítica, que no campo educacional, chega ao Brasil,

---

37 A utilização do construtivismo piagetiano com forma de desenvolver o governo do “eu”, ou seja, suas práticas educativas tidas como propiciadoras de autonomia e da liberdade visariam, na realidade, a uma forma de autocontrole da conduta pelo próprio indivíduo de modo que se obtivesse um sujeito “conscientemente” submisso aos controles sociais (LIBÂNEO, 2012, p.76).

38 Quanto ao tecnicismo, mais de um autor tem acentuado o uso indiscriminado do termo ‘reflexão’ pelos que defendem a visão instrumental e técnica do ensino em que o raciocínio técnico se apresenta como pensamento reflexivo, como processo de solução de problemas imediatos, tomando a reflexão como prática individual (Cf. CONTRERAS, 2000; PÉREZ GÓMEZ, 1997, GARCIA,1997 apud LIBÂNEO, 2012, p.76).

pela obra do pesquisador Antonio Nóvoa, cujo foco é conceber o ensino como atividade reflexiva, tema de origem nos estudos de Donald Schön e, que no campo educacional são desenvolvidos por Elliot (1993); Stenhouse (1984, 1987) e Kenneth Zeichner (1993), entre outros.

Tanto para Schön como para Zeichner, conforme Libâneo (2012, p.77-85) pode o professor desenvolver a capacidade reflexiva<sup>39</sup> sobre sua própria prática, a partir de uma intencionalidade e da reflexão sobre seu próprio trabalho, o que lhe atribui um papel ativo na formulação de seus objetivos e meios de trabalho.

Corroborando a mesma ideia, Pimenta; Ghedin e Libâneo (2012) afirmam que é indiscutível a perspectiva da reflexão no exercício da prática docente, trazida à discussão pelo movimento do professor reflexivo, para valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo e da construção de um projeto educativo que vise à emancipação de todos por ele envolvidos.

No entanto, os autores citados, concomitantemente, apresentam críticas a essa perspectiva no sentido, de denunciar os rumos tomados por esse ideário quando capitaneados a serviço do desenvolvimento das políticas educacionais neoliberais e, também, as falsas expectativas, criadas tanto nos âmbitos acadêmicos, no campo das políticas educacionais, como também nas práticas de formação docentes.

Aliás, são essas críticas que interessam a este estudo, pois serão elas capazes de sinalizar a construção das categorias de análise utilizadas na interpretação do conteúdo desta pesquisa.

Assim, Contreras (1997) citado por Libâneo (2012, p.77) destaca as principais críticas atribuídas ao ideário do Professor Reflexivo: ênfase individualista e imediatista das práticas reflexivas; desconsideração do contexto social e institucional e de sua influência sobre a ação e o pensamento das pessoas; a identificação entre ação e pensamento; a não valorização do conhecimento teórico; a não consideração da

---

39 Schön e Zeichner embora defendam a importância da reflexão sobre a prática como processo de formação inicial e continuada de qualquer profissional, incluindo do professor, o fazem por concepções pragmáticas diferenciadas, ou seja, o primeiro, no pragmatismo de Dewey, a reflexão é intrínseca à experiência, isto é o conhecimento prático é um processo de reflexão na ação. Já Zeichner posiciona-se na concepção pragmático-reconstrucionista, isto é, a reflexão na prática para a reconstrução social, portanto, baseada no caráter transformador da educação tendo em vista uma nova ordem social. Nessa perspectiva, o ensino crítico tem uma orientação eminentemente ética, portanto intencional, que precisa ser refletida na prática docente, de modo que compreenda não apenas as características do ensino aprendizagem, mas as do contexto onde ele acontece. Incluem-se nessa linha autores como Giroux, Apple, Kemmis, conforme Pérez Gómez, 1998; Marcelo Garcia, 1999; Brameld, 1967; Almeida, 1980 (Cf. LIBÂNEO, 2012, p.77).

cultura como práticas implícitas configuradoras de comportamentos; atribuir pouca importância ao trabalho coletivo.

Feldman (2001), citado por Libâneo (2012, p.78), já direciona a discussão para um outro problema, e anuncia que existe uma distinção entre o que se chamou de “programa reflexivo”, ou seja, no sentido que coloca a reflexão como uma metodologia de resolução de problemas específicos e como “prática reflexiva”, ou seja, um programa de orientação geral de formação de professores”, isso é, um programa que possivelmente substituiria o programa normativo de conhecimentos teóricos, metodologias e práticas vigentes na formação de professores, quer na sua forma inicial ou continuada.

Para Feldman (apud LIBÂNEO, 2012, p.79), é possível acreditar que a reflexão sobre a prática, por si só, possa originar formas de intervenção, mas isso não tem se mostrado como verdadeiro, já que estudos têm demonstrado que não existe uma ligação direta das teorias pedagógicas e de ensino e aquilo que o professor faz na sala de aula, pois entre as primeiras e as práticas docentes existe um processo de intersubjetividade teórica por parte do professor.

Para Gimeno Sacristán (apud LIBÂNEO, 2012, p.81) entre a teoria e prática docente intervém a subjetividade, portadora de uma cultura subjetiva alimentada pela cultura social objetivada. Isso significa dizer que aquilo que fazemos tem a ver com o que pensamos, e vice-versa.

Além do mais, muitas teorias perdem validade para os professores porque essas não apresentam um suporte prático e técnico para poderem ser viabilizadas pelos professores e, ainda, os professores tendem a adotar as teorias que de alguma forma oferecem certa identificação com aquilo que o professor desenvolve na sala de aula e rejeitar aquelas em que isso não acontece, conforme aponta Libâneo, baseado em Feldman (2012, p.78-79).

Contreras (apud LIBÂNEO, 2012, p.79) ainda aponta outro problema relativo a crença acrítica à reflexividade docente, que diz respeito ao limite da reflexão, ou seja, de modo geral, a reflexão limitada ao mundo da ação, ao contexto imediato (a escola, seus componentes e atividades e acontecimentos rotineiros) não possibilita aos professores vislumbrarem os condicionantes estruturais de seu trabalho, de sua cultura e das formas de sua socialização.

Nesse sentido, para Contreras (apud LIBÂNEO, 2012, p.79) esse problema faz surgir a necessidade de uma teoria crítica que possibilite o alargamento do campo de

reflexão, transformando a versão “professor reflexivo” para “intelectuais críticos”. Propõe-se com isso que os educadores, no ato reflexivo, realizem as seguintes etapas: descrição (responder o que faço); informação (responder que significado tem o que faço); confrontação (responder porque faço assim e o que me levou a isso) e por fim, reconstrução (responder como posso fazer diferente).

Outra variante da reflexividade crítica, que deve ser considerada, diz respeito à reflexividade comunicativa, proposta por Jürgen Habermas (apud LIBÂNEO, 2012, p.80), que é analisada e compreendida, não apenas como uma ação simplesmente comunicativa<sup>40</sup> utilizada na busca de consenso em um grupo, mas sim, como racionalidade comunicativa<sup>41</sup>, uma possibilidade de desvelamento das formas de coação, tomadas como naturais no espaço escolar e que são obstáculos à autorreflexão dos professores.

A partir dessa perspectiva, ou seja, da reflexividade comunicativa, talvez seja possível intuir, que na escola, espaço da ação comunicativa (lugar das relações sociais espontâneas, das reais necessidades dos sujeitos, seus sentimentos e percepções, dos vínculos estabelecidos com seus semelhantes) e, também onde acontecem as interações dialéticas com o mundo do sistema (mundo formal, das regras, das leis, das instituições), possa delinear um espaço de formação a partir da racionalidade comunicativa, relações entre sujeitos, portanto, de compartilhamento entre iguais, e não de dominação, havendo assim, possibilidade de desvelamento dos fatores determinantes da ação docente, que se constituem em obstáculos à emancipação dos sujeitos no processo educativo.

Ainda, há de se apresentar, nesse viés crítico, segundo Libâneo (2012, p. 80) a reflexividade hermenêutica, compartilhada, solidária, comunitária marcada pela preocupação com as coisas e as pessoas nas práticas sociais e na busca de significados, isto é, de compreender e desvelar o que pensam e fazem certa

---

40 Chamo *ação comunicativa* (grifo do autor) àquela forma de interação social em que os planos da ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa (HABERMAS, 1997 apud SILVA; GASPARIN, 2005-2006, p.6).

41 Racionalidade comunicativa define as ações do sujeito como relações com outros sujeitos na busca de um entendimento consensual e, que se diferencia da racionalidade cognitivo-instrumental que define as ações do sujeito como relações de domínio sobre a natureza e os sujeitos (Cf. HABERMAS apud SILVA; GASPARIN, 2005-2006, p.9).

comunidade, constituindo-se em uma comunidade reflexiva de compartilhamento de significados. (LASH apud GIDDENS, apud LIBÂNEO, 2012, p. 80)

Para Gimeno Sacristán (apud LIBÂNEO, 2012, p. 81-82), outro autor trazido para contribuir na ampliação da conceituação sobre a reflexividade na prática docente, verifica-se que a reflexão sobre a prática é precisamente, tomar consciência da ação, tornar a ação compreensiva, pensar sobre o que se faz.

Nesse sentido, as ideias de Sacristán (apud LIBÂNEO, 2012) e Dewey sobre a reflexividade são opostas, pois para o primeiro a prática é condição do conhecimento, mas isso não significa que na ação o sujeito não lance mão de esquemas mentais já existentes, dos conhecimentos prévios adquiridos a partir das interações com outras pessoas, como por exemplo, na ação docente onde o professor, também se utiliza de conhecimentos adquiridos na vivência com outros professores, vendo e ouvindo-os contarem sobre suas atuações. Já para o segundo autor, somente na prática poderá haver a construção de conhecimento, só existe conhecimento a partir da prática.

Para Sacristán (apud LIBÂNEO, p.81) “não é só de prática que vivem os seres humanos, como também não só de teoria”.

De fato, no fazer docente existe muitos conhecimentos “do como ser docente” incorporado ao ideário subjetivo de ser professor, pois não se tem que partir do zero todas as vezes que se inicia uma ação.

Quando se enfrenta uma nova ação, esse “saber fazer” (conhecimento do como) é combinado com certa bagagem cognitiva “sobre o fazer” (o conhecimento sobre), articulado com uma determinada orientação que dá certa estabilidade (compreensão da realidade onde se atua, valores, motivos estabilizados, princípios profissionais interiorizados, etc.).

Desse modo, para Sacristán (apud LIBÂNEO, p.81-82) a principal característica do pensamento é o distanciamento do fenômeno, por isso, para ele, a “reflexão na ação” abre poucas possibilidades ao pensamento para entender o fenômeno. É preciso refletir “sobre” a ação, e não “na” ação. Portanto, os processos reflexivos devem incidir na fase prévia da ação (planejamento) e na fase posterior (revisão crítica). A investigação não é na ação, e sim sobre a ação.

Para finalizar as contribuições de Sacristán, no recorte de interesse desse estudo, é preciso explicitar os três níveis de reflexividade sobre a prática docente, apontados pelo autor.

Assim, no primeiro nível, verifica-se certo distanciamento da prática para vê-la, entendê-la e avaliá-la. Refere-se à prática e à apreensão cognitiva da prática a partir do cotidiano, do saber do senso comum. Usa-se nesse nível o saber acumulado da própria prática, ou seja, o repertório subjetivo de conhecimentos práticos acumulados pelo professor.

No segundo nível, incorpora-se a ciência ao senso comum, mas ainda não há substituição desse saber. Possivelmente, nesse nível, os professores lançam mão de teorias pedagógicas, que de certo modo podem ser por ele identificadas em suas práticas, reforçando ou validando suas teorias subjetivas.

E por fim, no terceiro nível, situa-se a reflexão sobre as práticas de reflexão, ou seja, se pensa sobre os processos de reflexão dos dois níveis anteriores. Para tanto, a pedagogia e as ciências da educação têm papel fundamental, pois nesse nível busca-se compreender o ato de pensamento ou de reflexão que levou a agir nos níveis anteriores de reflexividade. Enfim, um questionamento sobre o próprio pensamento ou reflexividade.

Nessa perspectiva, para Libâneo (2012, p.83-84) torna-se relevante, em um processo de formação inicial ou continuada, investir em ações assentadas em uma concepção crítica de reflexividade, que viabilizassem aos professores pensarem suas práticas para além do fazer imediato, limitado à ação propriamente dita.

Para tanto, propõem que esse programa de formação docente (inicial ou continuada) foque no desenvolvimento de três capacidades: a “apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula; consideração dos contextos, sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas docentes” (LIBÂNEO, 2012, p.83).

Sobre a proposta de Libâneo, é importante destacar a especificidade dos significados pertinentes a cada capacidade referida.

Assim, como “apropriação teórica da realidade” (aspas minhas), sugere Libâneo, que o professor aprenda a pensar sobre os conteúdos da sua prática.

Isso mesmo, Libâneo (2012, p.83) buscou chamar a atenção sobre a capacidade de pensar do professor, pois se lhe é exigido que ensine o aluno a pensar, como irá fazê-lo se sua própria capacidade de pensar tem sérios problemas? Como fazer com que os professores (lembrando que aqui se incluem todas as funções do



magistério) pensem para além do senso comum, ou ainda, que realizem um pensamento na perspectiva teórico-crítica da realidade? Como melhorar a forma de pensar e agir?

Sugere Libâneo que o desenvolvimento da capacidade de pensar se realize a partir da apropriação de teorias como marco para a melhoria das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática, ou seja, examinar o seu pensamento prático tendo como referência para analisá-lo o conhecimento teórico de seu campo de trabalho.

Por outro lado, o seu trabalho é de mediação, portanto, precisa o professor aprimorar seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana, mas não na perspectiva do tecnicismo, e sim na apropriação crítica desses instrumentos, ou seja, sua escolha e utilização adequadas aos propósitos emancipatórios do processo educativo.

E por fim, em relação aos contextos políticos, sociais e institucionais, segundo Libâneo (2012), há de se considerar que a prática escolar está intrinsecamente relacionada com o contexto em que ela se dá e, portanto, como já enfatizado anteriormente, sofre sua influência, mas também sobre ela exerce sua interferência, de forma dinâmica e dialética.

Sendo assim, a apropriação crítica dessa realidade significa não apenas explicá-la, mas também pensá-la sistemicamente, ou seja, compreender-se como sujeito que dela faz parte, histórica, social e culturalmente situado, podendo, portanto, no domínio de capacidades básicas em instrumentação conceitual, colocar-se à frente dessa realidade para pensar e agir criticamente sobre ela.

Até aqui, busquei trazer de forma bem sucinta alguns aspectos teóricos críticos sobre a reflexividade, que se tem tanto discutido no campo educacional e, também, articulá-la com um importante viés de análise do problema dessa pesquisa.

Agora, passo o foco para o campo propriamente dito da pesquisa, onde busquei caminhos para construir uma reflexão sobre a reflexão que tem sido feita na escola, e tentar articular o que tudo isso tem a ver com os limites e possibilidades da construção de um projeto educativo na perspectiva de uma educação emancipadora, cuja articulação, de referido processo, recai sobre o instituto da gestão escolar.

Sendo assim, parto para o próximo capítulo para sistematizar esse caminho percorrido, bem como os resultados obtidos.

## 5 A DIRETORA, A REALIDADE ESCOLAR E O PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA NA VISÃO DE SEUS ATORES: LIMITES E POSSIBILIDADES

### 5.1 Justificativa

Penso que, nos dias atuais, vivemos um momento político-econômico de grande instabilidade, que captada por nossos sentidos se transforma em modos de pensar e agir refletidos por toda sociedade em sentimentos de ódio, desrespeito, preconceito, discriminação, injustiça, vingança, que têm levado as pessoas a se comportarem de forma reacionária, sectária, individualista, intolerante e estúpida, a ponto de valorizarem seus interesses mesquinhos acima de tudo e de todos/as, colocando em questionamento e descrédito os princípios fundamentais da democracia, ou seja, a justiça, igualdade de direitos, a solidariedade e respeito às diversidades de qualquer natureza.

Esta fase da pesquisa, de forma mais específica, a empírica, desenvolve-se no cenário brasileiro, inserida nessa realidade político-econômica e social que tem revelado, no campo educacional, uma situação inédita, ou seja, diante do risco iminente de perdermos o direito à educação pública e gratuita, devido às investidas do atual governo contra o ensino público e, ao que parece, de qualquer nível de ensino, depara-se com reações sociais confusas e contraditórias.

Assim, torna-se estarrecedor, por exemplo, o fato de que o desmonte das universidades federais, anunciado em maio de 2019, por meio dos cortes de verbas que afetam diretamente o funcionamento e o desenvolvimento dos projetos de pesquisa e extensão das universidades públicas, possa ser justificado por discursos ideológicos de ultradireita antimarxista, bem como de apoio às reformas neoliberais protagonizadas pelo atual governo e ainda, neste sentido, provocar a reação de uma classe social, que vestida de verde amarelo, decide ir as ruas clamar em favor às reformas neoliberais em curso, o que de certa forma, não deixa de ser uma manifestação contra a educação pública.

Diante do exposto, considero relevante a seguinte pergunta: perdemos a unanimidade sobre a importância da educação pública, que já foi historicamente defendida como no *Manifesto dos Pioneiros* (1932) e, mais tarde, no *Manifesto dos Educadores mais uma vez Convocados* (1959)? Será que temos dúvidas sobre o direito subjetivo da educação?

Torna-se importante considerar que não se pretende ignorar que historicamente a luta pela educação pública (estatal) juntou representantes de posições políticas, filosóficas, econômicas e ideológicas diferenciadas, e que de modo geral, se lutou mais em prol da modernidade e do capital do que pela emancipação das classes trabalhadoras (Cf. SANFELICE, 2007, p.554).

No entanto, tais questões apresentam-se como cruciais. O governo eleito nas últimas eleições, após o Golpe de 2016, tem deixado claro sua posição a esse respeito e não medirá esforços para dar cabo de seu plano de governo, que para muitos, tem parecido desconexo, arbitrário. Entretanto, a meu ver, pelo contrário, o atual plano de governo está completamente coerente aos seus propósitos, pois por meio de articulações sólidas, promove, de maneira nunca vista na política brasileira, a destruição das políticas sociais, entre elas, a educacional, visando à construção de um Estado Mínimo, muito mais do que sempre se apresentou.

Entretanto, o limite desta pesquisa não permite o aprofundamento de questões tão complexas e abrangentes, embora, de qualquer forma, explicitar esse cenário e algumas dessas questões possa justificar a importância de se tentar descobrir por que a escola de educação básica, considerada nesses vinte e quatro anos de seu período legalmente constituída como democrática, isto é, após a promulgação da LDB nº9394/96, não cumpriu a contento a tarefa de construir um projeto educativo emancipador, que realmente pudesse contribuir para a formação de uma sociedade democrática.

Assim, buscar compreender como pensam e agem os atores da comunidade escolar, na perspectiva de encontrar possibilidades e limites da prática administrativa/gestora, configurada fundamentalmente na atuação do diretor de escola para articular a construção e o desenvolvimento de um projeto educativo emancipador, tem sua relevância social e pedagógica. Portanto, mais do que nunca, justificam-se a importância e a necessidade desta pesquisa nos dias atuais.

## **5.2 O Enfoque Metodológico da Pesquisa: a busca pelo melhor caminho**

A metodologia, segundo Minayo (1994, p.16), “é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.”

Considerando que a abordagem teórica já foi explicitada anteriormente, passa-se a explicar a metodologia enquanto conjunto de técnicas, instrumentos e

procedimentos de coleta de informações e dados, de tratamento das informações e de análise, visando compreender o fenômeno estudado.

Ainda é importante salientar que para Minayo (1994, p.16) o endeusamento das técnicas pode levar ao formalismo desconectado de seu sentido, pois a técnica como um fim em si mesmo produz respostas estereotipadas. Ou, pelo contrário, quando há seu desprezo ou negligência levará ao empirismo sempre ilusório quanto às conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis.

### **5.2.1 Discutindo a metodologia da pesquisa**

O método é necessário, pois precisamos de parâmetros para caminhar no conhecimento e, embora ele não possa se constituir em uma camisa de força imposta ao pesquisador, deve ser respeitado.

Nesse sentido, Thomas Kuhn, citado por Minayo (1994, p.17), assevera que “nos diversos momentos históricos e nos diferentes ramos da ciência há um conjunto de crenças e visões de mundo e de formas de trabalhar, reconhecidas pelas comunidades científicas, são os paradigmas”.

No entanto, o desenvolvimento das ciências se faz pelos momentos em que se reconhece essa visão, ou seja, as teorias e os métodos são questionados e ocorre a revolução científica.

Deste modo, pode-se afirmar que o modelo de conhecimento científico denominado positivista, um paradigma, uma forma teórica e metodológica de compreender a realidade (natural e social) e o próprio pensamento, foi também um dia questionado.

Segundo Severino (2007, p.118), o positivismo, enfoque epistemológico, que se adaptou perfeitamente à apreensão e ao manejo do mundo físico e ao desenvolvimento das ciências naturais e que, embora também tivesse sido aplicado às ciências humanas, principalmente, em suas origens nas ciências comportamentais, não demorou a ser questionado pelos cientistas das ciências humanas, que alegavam que o conhecimento sobre o mundo humano não podia ser reduzido, sem prejuízo, aos parâmetros e critérios do positivismo.

Constatava-se que o homem como ser natural tinha sua especificidade, isto é, sua condição de sujeito, que não podia ser garantida, quando submetido apenas ao método experimental-matemático, o que implicaria a necessidade de rever a

hegemonia do enfoque positivista, que só reconhecia como conhecimento científico o que podia ser concretamente manifesto, observado e mensurado.

De modo geral, segundo Triviños (1994, p.30-32), as pesquisas sociais e, mais especificamente, as pesquisas educacionais foram, em diferentes momentos, conduzidas em sua maioria pelos enfoques metodológicos positivistas, fenomenológicos e marxistas dialético, no que diz respeito às pesquisas educacionais no Brasil e em outros países da América Latina.

Nas pesquisas educacionais, a abordagem positivista reinou até a década de 70, começando a perder terreno a partir dos anos 80, quando no momento de abertura política, foi possível nos países da América Latina discutir de forma mais ampla outras tendências de pensamento, principalmente aquelas que colocavam em pauta a crítica mundial sobre o positivismo, advinda dos neomarxistas da Escola de Frankfurt, principalmente de Horkheimer, Adorno, Marcuse, entre outros, e da fenomenologia, com raízes em Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger.

O enfoque positivista perdeu sua importância nas pesquisas das ciências sociais e educacionais nos cursos de pós-graduação que, limitadas pela metodologia positivista, acabavam por se tornarem investigações mecânicas, inócuas e sem sentido, pois se apresentavam desconectadas com as necessidades reais dos locais onde eram produzidas.

Assim, as pesquisas educacionais, presas aos dados, aos seus aspectos quantitativos, que privilegiavam mais os sofisticados cálculos matemáticos e técnicas estatísticas do que as interpretações dos fenômenos analisados, encerravam-se exatamente onde deveriam ser iniciadas, impossibilitando o pesquisador de estabelecer relações dos dados com contextos mais amplos, inviabilizando assim, a utilização na realidade concreta com a qual não se conectava.

O enfoque fenomenológico, por sua vez, foi ocupando nas pesquisas sociais o lugar do enfoque positivista que, ao final dos anos 70, perdia sua posição absoluta, mas garantia ainda a forte tendência da pesquisa científica estar amarrada aos dados e aos aspectos quantitativos, o que acabava por não viabilizar ao novo enfoque interpretações mais ricas e significativas dos fenômenos estudados.

Conforme Severino (2007, p.114), a fenomenologia, compreendida como um paradigma epistemológico, parte da premissa que todo conhecimento é fático, isto é, só é possível conhecer o homem e o mundo a partir da facticidade, da sua existência. O que importa é o homem como existência, como ser intimamente pessoal.

Para Triviños (1994), Merleau-Ponty apresenta uma definição muito completa e que traz os pontos de destaque dessa ciência, que é também um método:

Tudo que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir da minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se quisermos pensar na ciência com rigor, apreciar seu sentido e seu alcance, convém despertarmos esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (MERLEAU-PONTY apud TRIVIÑOS, 1994, p.43).

A intencionalidade é o conceito fundamental, isto é, a tendência da direção para algo, que para Husserl (apud TRIVIÑOS, 1994, p.45) é a característica da consciência de estar sempre orientada a um objeto. Não há conhecimento sem que haja consciência do objeto, sem que intencionalmente o entendimento se dirija para algo.

Para conhecer o mundo vivido é preciso método, que para Husserl, citado por Triviños (1994), será o fenomenológico. Então, para se conhecer é preciso que haja redução fenomenológica, ou seja, o fenômeno deve se apresentar puro, livre dos elementos pessoais e culturais para que seja captado na sua essência. Trata-se de descrever, e não de explicar, nem de analisar.

Para Triviños (1994, p.47), a busca da essência, isto é, do que o fenômeno verdadeiramente é depois de sofrer um isolamento total, uma redução, eliminando o eu que vivencia e o mundo com seus valores, cultura, etc., carece de toda referência que não seja a de sua pureza como fenômeno, de modo que o componente histórico, que não interessa ao pesquisador positivista, também não é preocupação para o pesquisador que se orienta pelos princípios da fenomenologia.

Essa dimensão acrítica da fenomenologia tem lhe atribuído o caráter de ser conservadora, pois ao se preocupar apenas com a descrição da realidade como ela é, parece negligenciá-la, ou não ter a intenção de nela introduzir transformações substanciais.

Ademais, as investigações de fenômenos educacionais que deixam de considerar a situação histórica, os conflitos de classes sociais, as ideologias, a estrutura econômica, as relações de poder, as questões culturais e outras, podem levar a pensar que as pesquisas orientadas por esse enfoque metodológico pouco poderão contribuir quando se visa enfrentar os graves problemas educacionais e sociais de países, em que a maioria dos habitantes é assolada por graves impasses de sobrevivência.

Já, no caminho metodológico do materialismo dialético, contrariamente ao enfoque anterior, conforme assevera Triviños (1994, p.73), não é possível ao pesquisador realizar pesquisa social, especialmente as educacionais, se não tiver no enfrentamento do problema, a aquisição de conceitos imprescindíveis a essa concepção, tais como: estrutura das formações socioeconômicas da sociedade, modos de produção, relações de produção, classes sociais, ideologia, base e superestrutura da sociedade, consciência social e individual, a história da sociedade como sucessão da formação socioeconômica, cultura como fenômeno social, enfim, uma visão de mundo materialista dialética e histórica.

### **5.2.2 A Pesquisa Qualitativa**

A pesquisa qualitativa vem se estabelecer exatamente no momento em que a ênfase aos dados em seus aspectos quantitativos na pesquisa de enfoque metodológico positivista, já discutido anteriormente, começa a perder sua supremacia, quando não consegue mais responder satisfatoriamente aos entraves das pesquisas das ciências sociais, em especial as educativas, cujos aspectos qualitativos dos fenômenos estudados melhor expressam a realidade educacional, na qual elas se realizam.

Nesse sentido, entre as décadas de 70 e 80, surge a crescente valorização dos aspectos qualitativos na pesquisa educacional dos países da América Latina, acarretando o confronto de diferentes perspectivas metodológicas para entender o real, resultando em iniciativas de programas de tendências qualitativas, que favoreceram o surgimento de propostas metodológicas alternativas para esse campo de estudo.

Além do mais, as mudanças no contexto científico geraram certa instabilidade e muita confusão acerca das concepções propostas no campo da pesquisa educacional, como na pesquisa qualitativa. A falsa dicotomia entre os aspectos qualitativos e quantitativos acabaram por estabelecer a curvatura da vara metodológica, pois se por um lado, se eliminava completamente a possibilidade quantitativa da pesquisa educacional, por outro, considerava-se esse mesmo enfoque um exercício especulativo, sem valor científico.

Portanto, para Triviños (1994, p.117), as pesquisas sociais, entre elas as educacionais, quando apoiadas no positivismo, trazem dados relativos aos fenômenos

estudados, que são expressos quantitativamente. Já, as posições qualitativas baseiam-se especialmente, na fenomenologia e no marxismo. Portanto, para o autor, de modo geral, são dois os tipos de enfoque da pesquisa qualitativa, ou seja:

A) Enfoques subjetivistas-compreensivistas: com suporte nas ideias de Weber, Dilthey, Jaspers, Heidegger, Marcel, Husserl e ainda Sartre, que privilegiam os aspectos da consciência, subjetivos dos atores participantes. Importam os conceitos subjetivos, as representações, as compreensões sobre o contexto cultural, da realidade histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para o sujeito;

B) Enfoques críticos participativos com visão histórico- estrutural e dialética da realidade social: que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos e complexos, apoiados em Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas, etc.

Enfim, as considerações feitas até aqui, sobre os enfoques metodológicos das pesquisas educacionais, são suficientes para afirmar que é possível superar a incorreta dicotomia quantitativa e qualitativa, e focar com mais atenção a natureza dos problemas educacionais, que não podem ser separados do contexto político-econômico no qual são gerados, pois com ele mantêm intrínsecas relações.

Nesse sentido, as pesquisas educacionais com enfoque qualitativo, embora possam ser apresentadas por diferentes denominações e, portanto, comportando diversas tipologias e características, de forma geral, serão compreendidas pela fundamentação teórica que sustenta as hipóteses levantadas pelo pesquisador.

Os estudos de Bogdan (apud TRIVIÑOS, 1994, p.128), que apontam características da pesquisa qualitativa, embora referindo-se à sua aplicação em pesquisas de enfoque fenomenológico, têm servido para melhor conceituá-la.

Para Triviños (1994, p.128-130), essas características podem estar presentes também na pesquisa qualitativa de enfoque materialista dialético, satisfazendo as duas vertentes mais utilizadas no campo das pesquisas educacionais

Assim, tanto no enfoque fenomenológico, como no materialista dialético. são apontadas as seguintes características da pesquisa qualitativa:

- ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- ser descritiva;



- ser o processo relevante na pesquisa, não apenas o resultado e o produto;
- possibilitar a análise indutiva dos dados;
- ser a significação a preocupação essencial na abordagem.

No entanto, essas características se especificam e se diferenciam substancialmente, dependendo da clareza com que o enfoque metodológico é assumido pelo investigador no desenvolvimento de pesquisas qualitativas. Isso ocorre mesmo que na realidade atual, para o autor, muitas careçam desses cuidados e por isso, de modo geral, se tornem infrutíferas enquanto propagadoras de conhecimentos relevantes e transformadores da realidade educacional.

### **5.2.3 Definição da metodologia da pesquisa**

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa interpretativa, orientada pelo enfoque crítico participativo com visão histórico-estrutural e dialética da realidade social. Visa-se conhecer os limites e as possibilidades do/da diretor/diretora de escola na atuação de articular o projeto educativo da escola, sob uma perspectiva emancipadora, considerando que a natureza do fenômeno do estudo é social, e diz respeito aos sujeitos e suas práticas, portanto tem especificidade que o método experimental-matemático não pode alcançar.

Além disso, a natureza do fenômeno do estudo, é participativa porque, como pesquisadora procedendo a coleta de informações, interajo com os sujeitos, observo as manifestações, indago os sujeitos, fazendo com que pensem nas suas próprias afirmativas, ao mesmo tempo, em que corrijo o percurso da investigação.

Assume-se a pesquisa no paradigma do materialismo histórico dialético, ou seja, as práticas dos diferentes atores da escola estão intrinsecamente relacionadas e se influenciam mutuamente.

É preciso compreender a realidade como produto de relações materiais apresentadas em processos contextuais, dinâmicos e complexos, para que seja possível conhecê-la pela percepção, reflexão e intuição, e assim contribuir com a sua transformação.

Enfrentar o problema desta pesquisa significa necessariamente buscar compreender as relações entre os diferentes práticos na escola, ou seja, entender

como se dão as relações dos sujeitos neste espaço a partir das concepções, representações, sentimentos e valores que têm estes sobre suas práxis.

No entanto, não se pode desconsiderar o contexto em que a pesquisa se dá. Pelo contrário, entendendo o que pensam, sentem e fazem as pessoas envolvidas como manifestações de um processo histórico, não se limita a investigação do imediato a algo estático, aparente, abstrato, e sim, dinâmico, oculto, concreto, que precisa ser profundamente analisado, visando apreender as partes e as relações que estas mantêm entre si na busca de compreender a unidade do fenômeno estudado.

E por fim, ainda ao se considerar que a própria pesquisa é uma práxis e, que como tal não é neutra, deve-se compreender que nesse percurso e nas relações entre os sujeitos, tanto os investigados como o investigador mutuamente se influenciam. Portanto, o fruto da investigação carrega a marca dessas influências, que também é produto da história individual e social, logo o conhecimento produzido é limitado pelo tempo e espaço, determinado e determinante do contexto em que se realiza, e é parte de um processo incessante de gradual transformação.

#### **5.2.4 O Método: técnicas e procedimentos de coleta de informações**

Considerando que a comunidade escolar é (I) constituída pela equipe gestora (diretora, vice-diretora e coordenador/a), professores/as, funcionários/as de apoio às atividades escolares (secretaria e inspetores de alunos), funcionários/as dos serviços auxiliares (serventes e merenda escolar), alunos/as e pais/mães; (II) que o problema dessa pesquisa envolve a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola; (III) que para investigá-lo foi necessário captar as percepções, representações, conhecimentos subjetivos que estes atores têm sobre esse processo, foi construído o plano de intervenção e de coleta de informações com os atores participantes.

Assim, primeiramente, no plano de intervenção destaca-se os passos para entrada na escola, conforme segue:

- Contato telefônico para agendamento de reunião com a diretora;
- Reunião com a diretora e apresentação do Projeto de Pesquisa;
- Reunião com os professores e apresentação do Projeto de Pesquisa;

- Formalização das adesões de participação: Autorização da instituição Termo de Assentimento (para menores), e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para adultos);
- Cronograma das atividades de coleta de informações.

Para a coleta de dados/informações foram selecionadas as seguintes técnicas: Entrevista Individual Semiestruturada, Entrevista Coletiva Aberta e Grupo Focal.

Para Triviños (1994, p.146), a entrevista semiestruturada é aquela que “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.”

Ainda conforme Triviños, o informante ao se pronunciar livremente sobre determinado assunto, vai oferecendo ao pesquisador novos questionamentos e novas pistas de investigação e de compreensão do problema abordado. Desse modo, torna-se o informante um parceiro na elaboração do conteúdo da pesquisa. Além de valorizar a presença do investigador e, oferecer todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias ao enriquecimento do estudo.

Essas características da entrevista semiestruturada, associadas ao fato de ser essa técnica adequada para pesquisas qualitativas que trabalham com diferentes grupos de pessoas, como é o caso desta pesquisa, constituíram-se em fatores decisivos para o emprego da referida técnica.

Assim, a diretora, a vice-diretora e o/a coordenador/a participaram de entrevistas semiestruturadas para a coleta de informações sobre suas percepções, representações e conhecimentos subjetivos sobre a realidade escolar, no que diz respeito aos seus elementos constitutivos como: (I) educação, (II) educação escolar, (III) escola, (IV) função social da escola, (V) relações entre os sujeitos, (VI) participação, (VII) poder, (VIII) Projeto Político Pedagógico, através de roteiros específicos para cada entrevista.

Essa mesma técnica foi também utilizada na coleta de informações para os representantes do grupo de funcionárias (serviços de apoio escolar e serviços auxiliares) e, também do segmento pais e mães de alunos/as. Assim, participaram

também de entrevistas semiestruturadas uma inspetora de alunos, uma auxiliar de serviços e uma mãe de aluno.

Do mesmo modo, foram realizados os roteiros específicos para cada entrevista visando adequar as perguntas ao conteúdo da pesquisa, mas também ao universo do lugar e da prática que ocupa o entrevistado na realidade escolar.

Todas as entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente, em horários previamente agendados, no espaço escolar e em um ambiente em que puderam os entrevistados comunicar seu pensamento de forma livre e sem interferências externas.

Ainda é relevante informar que todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento prévio dos entrevistados, com a reafirmação do completo sigilo das informações prestadas, buscando através do diálogo conquistar a confiança do participante e, ao mesmo tempo, garantir a confiabilidade das informações comunicadas.

Quanto ao segmento discente, a entrevista foi aberta e coletiva. Os alunos entrevistados eram participantes do Grêmio Escolar, que se reuniam na escola, pelo menos uma vez por semana e desse grupo participaram da entrevista quatro alunos: duas alunas de classes dos 7<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental; uma aluna de classe do Ensino Médio e um aluno de classe do 8<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental.

A entrevista aberta e coletiva foi utilizada pois os/as entrevistados/as afirmaram que se sentiriam mais à vontade no grupo, mesmo que tivessem de discordar entre si.

Essa questão levou à tomada de algumas cautelas, por isso, conversou-se com os alunos para que tivessem clareza de que poderiam manifestar livremente suas opiniões, e que tivessem certeza de que as informações seriam de uso restrito da pesquisa e suas identificações não reveladas.

O roteiro da entrevista foi também elaborado buscando-se adequar o conteúdo da pesquisa ao universo estudantil e às questões como (I) sentimento de pertencimento à escola, (II) as relações de discriminação, (III) as relações interpessoais na escola, (VI) o ensino e a aprendizagem.

A técnica do Grupo Focal foi utilizada para obtenção das informações sobre o conteúdo da pesquisa junto ao grupo docente.

No início dos anos 80, ressurgiu o interesse científico na técnica de Grupo Focal<sup>42</sup> e um esforço para adequá-la ao uso na pesquisa científica, o que resultou no seu aperfeiçoamento para torná-la um bom instrumento de levantamento de dados em investigações nas ciências sociais e humanas.

O Grupo Focal se constitui em uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, linguagens e simbologias prevalentes dentro de um grupo de pessoas que partilham vivências, experiências e práticas relevantes para o estudo do problema visado, conforme Morgan e Krueger (1993) citados por Gatti (2005, p.9).

A técnica permite, segundo Gatti (2005, p.9) fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação, que por outros meios poderiam ser difíceis se manifestarem. Além disso, torna possível obter boa quantidade de informações num curto período de tempo.

Desse modo, já nos estudos e discussões de orientação do processo de pesquisa, foi se consolidando a ideia da realização do Grupo Focal como a técnica mais adequada para obter as informações do grupo de professores/as, uma vez que o atendimento individual, como na entrevista semiestruturada demandaria mais tempo e, principalmente, mais dificuldade para obter a participação de um número maior de professores/as.

Assim, em acordo com o/a coordenador/a da escola, foi possível desenvolver o grupo de discussão em algumas reuniões das HTPC(s), o que viabilizou a participação de um total de 12 professores/as, que ficaram divididos em dois grupos: Grupo Focal 1, com participação de sete professores/as do período da tarde e Grupo Focal 2, com participação de 5 professores/as do período da manhã.

No grupo Focal 1, as discussões foram realizadas em dois momentos, pois não foi possível desenvolver no primeiro momento todos os temas programados no roteiro de discussão. Já no segundo grupo, conseguimos desenvolver o roteiro em apenas uma reunião.

---

42 A técnica de Grupo Focal conhecida desde 1920 foi utilizada nas pesquisas de marketing. Na década de 50 foi utilizada por Robert Merton em pesquisas que desejavam conhecer as reações das pessoas em relação às propagandas de guerra. Nas décadas de 70 a 80 foi utilizada como fonte direta de informações em pesquisas em campos específicas, como em comunicação (MELO; ARAÚJO, 2010 p.2-3).

Ressalta-se que roteiro tinha como objetivo orientar e estimular a discussão de forma flexível, sem perder de vista o objetivo da pesquisa. Portanto, foram elencados os seguintes temas: (I) Escola, (II) Educação Escolar, (III) Ser professor/a, (IV) Formação Docente, (V) Aula, (VI) Aluno/a e Formação do aluno/a, (VII) Projeto Político Pedagógico, (VIII) Relações Interpessoais.

Foram então organizados os grupos, cujo critério de formação se deveu mais ao respeito ao horário do/a professor/a na HTPC do que de especificações metodológicas da pesquisa.

No entanto, é importante ressaltar que os professores, embora estivessem em horário de trabalho, não tinham necessariamente que participar, pois essa foi uma exigência do meu combinado com a coordenadora, que de certa forma ficou com a responsabilidade da organização desses grupos.

Resolvido o problema das adesões e a formação dos grupos, conforme já especificado, o tempo de duração das reuniões foi estipulado em aproximadamente uma hora.

Ainda é importante descrever que com o Grupo 1 foram realizadas duas sessões, dentro do período de duas semanas, ou seja, uma sessão por semana. Já no Grupo 2 aconteceu apenas uma sessão.

O número de participantes em cada grupo e também as características gerais observadas no comportamento dos docentes dos diferentes grupos podem ser apontadas como causas que acarretaram a diferença do número de sessões necessárias em cada agrupamento.

Assim, no Grupo 1, as pessoas disputavam mais o espaço de fala, trocavam comentários paralelos entre si simultaneamente à fala principal da discussão, citavam muitos exemplos de suas práticas para elucidar os argumentos que queriam defender, o que exigiu interferências mais constantes para se manter o foco da discussão.

Nesse grupo, embora os professores tivessem tempo variado de experiência no magistério, a maioria já estava na escola, pelo menos, há mais de três anos, portanto a convivência facilitava a troca de opiniões com bastante liberdade.

Já no Grupo 2, os docentes eram mais contidos e precisaram de mais estímulos para que a discussão atingisse a todos/as. Inicialmente, e por um espaço de tempo considerável, duas pessoas dominaram as falas, que eram confirmadas por gestos aquiescentes dos demais.

O grupo formado por cinco professores/as, dos quais uma tinha pouco tempo na escola, o que talvez tenha limitado em muito sua participação, e duas professoras, que dominaram o debate, e já estavam na escola há muito tempo, inclusive com conhecimentos sobre as últimas gestões, o que lhes dava margem para desenvolver argumentos sobre o histórico da escola nesse espaço de troca de gestores.

Todas as discussões foram gravadas com autorização prévia dos professores.

De modo geral, o desenvolvimento das sessões transcorreu sem problemas e sem interferências que prejudicassem a liberdade e espontaneidade de manifestação dos professores, exceto no Grupo 1, quando num determinado momento da primeira sessão, a coordenadora entrou na sala para resolver um problema de apontamento da frequência dos professores, e ali permaneceu por um tempo causando certo incômodo aos/às professores/as, pois justamente no momento de sua entrada, discutia-se um projeto, cuja culminância tinha acontecido naqueles dias e não era unânime a validade pedagógica da referida atividade e nem a sua condução.

No entanto, a análise desse contexto será posteriormente tratada. Coube aqui apenas uma breve referência para elucidar as condições de desenvolvimento geral das sessões ocorridas nos grupos focais, que de modo geral, foram executadas dentro das normas combinadas antes do início de cada sessão.

### **5.3 O Local e a População-Alvo da Pesquisa**

Neste tópico passo a caracterizar a escola participante deste estudo, através da observação de seus espaços, sua organização e funcionamento e da análise de seu Plano de Gestão referente ao quadriênio 2015/2018.

Não é possível evitar que a observação da rotina se faça pelo olhar de quem viveu quase quarenta anos dentro de unidades estruturalmente parecidas, pois não há como negar a similaridade entre as escolas estaduais da rede paulista, marcadas pela influência das políticas estaduais de controle e poder altamente centralizado.

Nesse período inicial de contato e de observação da rotina, buscou-se captar as primeiras impressões sobre a população participante para em seguida abordá-la, bem como informar-lhe sobre a coleta de dados dessa pesquisa, e de como ter acesso ao referido Plano de Gestão.

### 5.3.1 A Escola

A *Escola Estadual Jardim do Mar* (nome fictício), uma escola estadual situada em uma cidade do litoral sul do estado de São Paulo, atende atualmente aproximadamente 900 alunos regularmente matriculados no ensino fundamental e no ensino médio, nas modalidades de Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos e, em 2018, tornou-se parceira no desenvolvimento dessa pesquisa.

Os primeiros contatos tinham como objetivo agendar uma reunião com a diretora da escola, visando à apresentação do projeto de pesquisa, bem como formalizar a proposta de participação.

O fato de ter trabalhado como diretora de escola na cidade de Peruíbe, no período de 2001 a 2017, deve ter facilitado o contato, embora, pessoalmente, nunca tivesse trabalhado com a referida diretora, mas já nos conhecíamos, pois compartilhávamos os mesmos espaços em reuniões ou eventos programados pela diretoria de ensino, já que a mesma desenvolvia a função de diretora de escola na cidade de Praia Grande, desde 2013.

Não posso me furtar de registrar a estranha sensação que senti naquele momento, pois habituada em estar quase sempre na posição decisória, encontrava-me do outro lado. Fugiu-me a presença de diretora que fui e surgiu, então, a aprendiz de pesquisadora que buscava, com certo receio, as palavras que me pudessem levar ao êxito, ou seja, convencer a diretora a me dar sua aquiescência.

Assim, terminei a reunião com mais tranquilidade, já que a diretora se mostrou extremamente receptiva, e até esperançosa com a possibilidade de que a adesão àquela experiência pudesse lhe propiciar conhecimentos oportunos para sua jornada inicial naquela escola.

No entanto, considerando que aquiescência da diretora representava apenas uma porta aberta, embora importante, era necessário ainda me preocupar com a adesão dos demais membros da escola, principalmente dos professores.

Sendo assim, combinei com a diretora minha participação numa reunião de ATPC (Atividades do Trabalho Pedagógico Coletivo) para que se configurasse a decisão final da instituição.

Assim, enquanto esperava o agendamento dessa reunião, fui, conforme combinado com a diretora, e por meu próprio risco, iniciando a análise do Plano de Gestão do quadriênio 2015-2018, pois a reunião só seria possível no segundo



semestre de 2018, já que se aproximavam os conselhos do final do segundo bimestre para as classes do ensino regular e o fechamento do semestre para as classes da EJA, o que inviabilizava a inclusão de qualquer outra atividade naquele momento.

Então, as primeiras análises sobre a escola foram realizadas inicialmente no referido plano e, posteriormente, no segundo semestre de 2018, por meio da observação direta, principalmente nos dias das entrevistas com representantes dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar.

Em relação ao plano analisado, referente ao quadriênio 2015-2018, verifica-se que ele está desenvolvido na metodologia que vinha sendo adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, conhecida como PAP (Plano de Ação Participativa), que partia do levantamento das concepções e percepções que tinham os sujeitos escolares sobre a escola, na busca de encontrar potencialidades e fragilidades dessa realidade, e a partir daí criar metas quantificáveis de curto, médio, e longo prazo, que deveriam ser atingidas pelas ações, também previstas no plano, por meio de um extenso detalhamento, elencando procedimentos, recursos humanos e materiais, bem como formas de acompanhamento e avaliação.

Não foi preciso muito esforço para verificar que o plano era apenas um documento oficial para a comunidade escolar e intuir sua pouca importância na organização e funcionamento do cotidiano escolar, pois a leitura do plano e as observações da realidade não me permitiram encontrar evidências da relação entre as ações previstas e a realidade observada.

Ainda é importante considerar que as observações realizadas não são isentas do meu olhar profissional sobre a escola, ou seja, a leitura do plano e as observações no cotidiano da escola foram retrocruzadas com os conhecimentos e experiências vividas profissionalmente na educação escolar.

Assim, compreender essa escola é também descrever e analisar as fragilidades e potencialidades de uma realidade escolar que, na verdade, por conta da minha própria história, me é muito familiar.

Ainda, é preciso registrar que analisar uma específica realidade escolar gera sempre uma descrição parcial, na verdade, a análise de um recorte dessa realidade e na perspectiva de uma observadora que, conforme já dito, expressa também suas percepções, representações e conhecimentos subjetivos e de sua escolha metodológica, que aqui, conforme também já explicitado, se esforça para contemplar as características de uma investigação de orientação materialista dialética.

Portanto, são contempladas nessa fase de descrição da escola as seguintes categorias de análise: ambiente físico, ambiente humano; as interações entre os sujeitos da comunidade escolar em suas práticas; a participação; os significados dos conceitos fundamentais (educação, educação escolar) expressos formalmente no plano.

Realizados os esclarecimentos, segue a descrição da escola.

O prédio escolar atual, cuja base de construção está sobre a primeira escola do bairro, revela na sua estrutura física a presença do antigo e do novo, que coexistem ao longo de sua história. As reformas procuram dar ao ambiente uma funcionalidade adequada às exigências atuais, mas que acabam por revelar uma realidade física comum a todas as escolas, ou seja, uma arquitetura escolar marcada pelas pequenas reformas de improviso, desenvolvidas na maioria das vezes pelas iniciativas dos diferentes gestores que pela escola passaram.

De fato, cheguei à escola num momento marcado pelas mudanças, primeiro, de diretor que, na sequência, como muitos que chegam, desencadeia as mudanças físicas, pois as estruturais relacionadas às práticas e às relações no interior da escola implicam atuação reflexiva coletiva e não são imediatas. Pelo contrário, as mudanças se desenvolvem gradualmente e afetam os traços essenciais das relações no interior da escola, questão que, aliás, integra o problema desta pesquisa.

Quanto ao pessoal da escola, a equipe gestora apresenta-se constituída por uma diretora efetiva, uma vice-diretora, ambas recentes na função gestora da escola e por um coordenador e uma coordenadora, que já atuavam na função, portanto, anteriores às atuais diretora e vice-diretora.

No serviço de apoio às atividades escolares, a escola conta com três inspetoras de alunos, que trabalham diretamente no pátio, na orientação, e na assistência aos discentes, e quatro funcionários/as que atuam nos serviços da secretaria, sendo que uma delas exerce a função de gerente administrativo.

O corpo docente, em sua maioria, é constituído por professores/as habilitados/as, ou seja, por aqueles/as que ministram aulas correspondentes às suas habilitações, mas também, em situações específicas, por professores/as qualificados/as, ou seja, aqueles que embora formados nos cursos de licenciaturas ou ainda estudantes, não são habilitados nas disciplinas para quais ministram aulas. Isso ocorre, quer seja em função de atribuição por inexistência do/a professor/a

habilitado/a, quer seja na situação de ausência temporária do/a professor/a habilitado/a.

Portanto, de modo geral, pode-se afirmar que a escola funciona com regularidade quanto ao quadro funcional, tanto docente como administrativo. Isso não significa afirmar, obviamente, que as condições de atendimento aos/às alunos/as sejam consideradas, quanto ao nível de qualidade, desejáveis, apenas que a escola encontra-se funcionando no padrão de normalidade do ponto de vista oficial.

As atividades dos serviços gerais são terceirizadas e os serviços de merenda escolar seguem realizados sob responsabilidade municipal.

Quanto ao corpo discente, verifica-se que os alunos são, predominantemente, pertencentes, no ensino fundamental, à faixa etária dos onze aos quatorze anos de idade e, no ensino médio, na faixa etária dos quinze aos dezessete anos, frequentando o período diurno.

Os alunos maiores de dezoito anos de idade encontram-se no Ensino Médio, na modalidade regular ou EJA, e frequentando o período noturno. São oriundos do próprio bairro e proximidades, embora a escola atenda também alunos que moram na zona rural da cidade e, por isso, se utilizam do transporte escolar para vencer a grande distância entre os respectivos locais de moradia e a escola.

De modo geral, são jovens e adultos provenientes das classes sociais de baixo poder econômico e histórico familiar de pouca escolaridade.

Os alunos têm suas vidas, normalmente limitadas ao padrão cultural e social oferecidos nos bairros ou na cidade, caracterizados pela carência de oferta de atrativos culturais como cinema, teatro, exposições, palestras, cursos e eventos ligados ao desenvolvimento das tecnologias e de interesse aos jovens. Portanto, há restrição das atividades de lazer aos espaços oferecidos na própria comunidade como bares, danceterias, campinhos de futebol ou outros pontos de encontros.

Os eventos esportivos são raros, normalmente patrocinados pela Prefeitura Municipal ou Sociedade Amigos do Bairro, e são restritos quanto à participação, já que envolvem os jovens ligados às atividades esportivas.

Existe também, atuando no bairro, uma instituição social de amparo às crianças e jovens carentes da comunidade, que são atendidos no contraturno do horário escolar, podendo almoçar e realizar atividades educacionais como música, dança, coral, informática, judô, karatê, artesanato, como a famosa oficina de mosaico, que se tornou um diferencial das atividades desenvolvidas na instituição.

Os eventos sociais e culturais promovidos pela própria escola têm importância relativa, já que são poucas as atividades proporcionadas e, à época dessa descrição e análise, estavam restritas ao *Projeto Escola da Família*.

Quanto à rotina escolar, intensa na quantidade de tarefas realizadas, de modo geral, é centrada na atuação da coordenadora e no trabalho das inspetoras. Quase tudo que se faz no ambiente escolar passa pela supervisão da coordenadora em conjunto com as inspetoras do período.

Assim, os professores, alunos e funcionárias solicitam para coordenadora providência de ordem material, organizacional e funcional, tanto para resolver um problema específico de sala de aula, como por exemplo, os relativos às questões disciplinares e pedagógicas demandadas pelos professores, como as que se originavam de outros setores, como limpeza, merenda e, até mesmo, das próprias inspetoras. Pareceu-me, não desprezando o limite da observação realizada, que muitas vezes, não se tratava apenas de apoio, mas de decisão, uma busca de permissão para o que se pretendia realizar.

Enfim, havia uma função de controle prontamente aceita e acatada tanto por parte do solicitante como da própria coordenadora, que realizava as interferências, até mesmo independente da prévia solicitação, sem que isso, pelo menos aparentemente e, até aquele momento, surgisse como um problema.

No entanto, isso não significa haver ausência da atuação da diretora ou da vice-diretora nas relações mais explícitas e imediatas do cotidiano escolar, pelo contrário, elas estavam lá, nem sempre compartilhando os mesmos horários, mas de certa forma, davam as diretrizes gerais e estabeleciam os limites de poder da coordenação. Ou ainda, num movimento contrário, utilizavam o poder e a facilidade de intervenção da coordenadora para atingir os seus próprios objetivos de gestão, principalmente, no que foi possível observar preliminarmente, na relação da coordenadora e vice-diretora, quando a segunda não negava apropriar-se das iniciativas da coordenadora para agir nos casos em que as relações de autoridade eram exigidas.

Dessas observações, é possível admitir, para caracterizar um modo específico de organização e funcionamento na escola observada, que existe, de modo geral, uma rotina expressa no conjunto de atos e atividades desencadeadas por seus atores que são constantemente tuteladas, dirigidas e balizadas em última instância, por uma decisão central. Tal resolução não é necessariamente configurada na figura do diretor e, sim, da coordenadora, que pelo seu modo prático de encaminhar suas ações, impõe

aos sujeitos da escola certo jeito e ritmo, que parece ser algo geralmente legitimado por sua funcionalidade. No entanto, isso não aponta a ausência de pensamentos contrários, embora, no conjunto, estes não cheguem a afetar o movimento organizacional mais proeminente.

Quanto às interações sociais percebidas nas observações do contexto geral da escola, com foco no movimento do pessoal em suas interações gerais e, em situações comunicacionais, incluindo as relações entre alunos/as, professores/as, funcionárias, gestores/as e, até de alguns membros da comunidade, que eventualmente se encontravam na escola, pode-se afirmar que o observado se caracterizava por relações cordiais, e mesmo quando se chamava à atenção de algum aluno, o tom era encaminhado com respeito.

De modo geral, os alunos têm acesso aos gestores para comunicar seus problemas ou solicitações, mas de certa forma respeitam um caminho hierárquico inspetora-coordenadora, para então, chegar à diretor ou vice-diretora.

As inspetoras agem com autonomia relativa, mas com boa margem para resolver grande parte dos problemas comuns e, de modo geral, o fazem, através de negociações entre as partes, sempre se respaldando em regras e na autoridade dos gestores, dos quais esperam ter suas atitudes reafirmadas.

Assim, as relações interpessoais seguem um padrão hierárquico, não numa apresentação autoritária explícita, mas sim buscando no diálogo e na persuasão, com ênfase ao cumprimento da regra, um caminho para o bom convívio social.

Foi possível captar em diferentes momentos da observação que há uma tendência de associar o bom desempenho do profissional com a capacidade de fazer com que seus subordinados cumpram as regras. Assim, por exemplo, o/a professor/a que tem dificuldade para fazer com que seus alunos cumpram as regras é apontado como culpado pelos infortúnios que eventualmente acontecem na aula ou no ambiente escolar.

Assim, os pais e as mães que não conseguem ensinar aos filhos o respeito às regras e normas para apresentarem um bom comportamento, também são desqualificados/as para tal papel social.

O respeito às regras e normas é algo externo, imposto ao sujeito, e acontece a partir de uma ação sobre o sujeito, que cumpre pela obediência o que lhe é imposto. Por isso, cabe à autoridade (professor/a, diretor/a, pai/mãe) cumprir seu papel de líder, de chefe.

Embora, o discurso oficial (instituído no plano escolar, que engloba os demais discursos oficiais, isto é, o legal, o político, a teoria pedagógica oficializada, etc.), conforme assevera Brzezinski (2007, p.230), conduza a forma de pensar e agir na comunidade escolar, existe um intenso conflito entre o instituído e os instituintes, pois a realidade não se acomoda ao formato das demandas impostas pelo instituído.

Desta forma, os atores da escola criam os caminhos alternativos, falam e pensam no formato imposto ou desejado pelo instituído, mas suas práticas revelam essas contradições. Em outras palavras, mesmo que se apregoem no discurso oficial institucional em favor de relações de empoderamento dos sujeitos, na prática, os atos ensinam mais a submissão.

Quanto à participação dos sujeitos nas atividades desenvolvidas na rotina escolar, será necessário explicitar que esta será tratada no seu sentido geral, ou seja, a percepção da categoria participação captada ao observar o envolvimento dos profissionais com as questões escolares rotineiras.

De modo geral, foi possível observar que o envolvimento revela-se notoriamente restrito à atividade principal que cada um executa. As pessoas chegam, cumprem suas atividades e saem e, quase sempre, não é possível perceber algo além daquilo que se veio fazer.

No entanto, ao chegar numa manhã à escola, para iniciar um estudo do Plano Escolar, fui surpreendida ao encontrar um grupo formado por alunos/as, gestores/as, serventes, inspetoras, professores/as, que alegremente e em conjunto, faziam uma grande mudança na disposição dos ambientes administrativos e pedagógicos, em virtude da finalização de uma reforma, conforme já mencionado anteriormente.

Notei que, naquele momento, todos estavam fazendo coisas diversas de suas práticas, mas completamente envolvidos não apenas no fazer, mas também no decidir, já que a nova arrumação estava sendo pensada e realizada conjuntamente por aquele grupo.

Por outro lado, não foi tão simples conseguir adeptos, principalmente no grupo de professores/as, à participação nesta pesquisa, mesmo que vários tenham manifestado verbalmente o reconhecimento de sua importância tanto pela possibilidade que a experiência oferecia de agregar algum conhecimento aos participantes, bem como por trazer à discussão assunto de relevância para escola e seus profissionais.

No entanto, todos apontavam – como obstáculo à participação – o fato de não terem disponibilidade de tempo, além do destinado ao horário de trabalho.

Ainda, em outro momento, resolvido o impasse do horário, surpreendeu-me a atitude de professores/as, que alegaram anteriormente falta de tempo, decidirem ultrapassar o horário para fechar uma discussão, mesmo havendo a possibilidade de interrupção dos trabalhos para continuá-los em outra ocasião.

Também foi possível perceber que nos intervalos, de modo geral, como é comum, os professores/as se dirigem à sala dos professores/as para o breve descanso, mas também, existem aqueles que aproveitavam o tempo para, por exemplo, interagirem com os alunos e, por diversas vezes, conversam com os alunos, em um horário que não teriam, necessariamente, de estarem ali.

Um professor relatou que morava no bairro e que decidira frequentar a escola aos finais de semana no horário do Projeto Escola da Família, justificando ser o modo encontrado para entender melhor seus alunos e de compreender a realidade por eles vivenciada.

Talvez seja possível considerar que a percepção de que os sujeitos da escola, de modo geral, limitam-se ao cumprimento do seu papel essencial, e sem se envolverem com as questões de um projeto educativo mais amplo, possa ser real. No entanto, também é fato que, em certas condições, os sujeitos se mobilizam individualmente ou coletivamente, desde que tenham para si um motivo, e que a ausência de percepção desse motivo possa se constituir em fator decisivo para os processos de participação na escola.

Na leitura do Plano Escolar e da Proposta Pedagógica, foi possível verificar o aspecto da participação como algo a ser melhorado, principalmente dos pais e das mães, aos quais assim se refere: “necessitam de conhecimentos e de interação no processo educacional, acompanhamento da aprendizagem dos/das filhos/as e atuação participativa da APM e Conselho de Escola.” (Plano Escolar do Quadriênio 2015/2018)

Verifica-se o destaque da participação como condição essencial ao cumprimento da função escolar: “para que a escola cumpra sua função social serão necessárias integração e participação da comunidade escolar [...] de todos (escola) voltados para a valorização do educando e, do restabelecimento da motivação e credibilidade dos professores” (Plano Escolar do Quadriênio 2015/2018).

Observo ainda que, de alguma forma a participação foi evocada para restabelecer a motivação e credibilidade dos/das professores/as, parecendo-me que os estímulos externos são mais significativos para alavancar mudanças do que a organização intencional dos sujeitos para atingir um fim determinado.

Persuadir comportamentos com ênfase na obediência às regras é uma estratégia para obter a mudança de comportamento dos alunos, assim como valorizar professores/as que conseguem “dominar sua classe”, já que nesse sentido, a capacidade do docente para o controle é percebida como importante para o êxito do trabalho educativo.

Não foi observada no plano uma referência à qualificação da participação do/a professor/a, diferentemente em relação aos pais e às mães, em que foi especificado o tipo de participação desejável (interação no processo educacional; acompanhamento da aprendizagem dos filhos; atuação participativa da APM e Conselho de Escola). Embora se afirme, posteriormente, que sem a integração e participação da comunidade escolar, incluindo aí todos os segmentos da escola, não haverá como a escola cumprir sua função social.

Não foi possível, na leitura do plano, detectar o sentido do termo “interação no processo educacional”, embora por muitas vezes, em diferentes situações da coleta de informações entre os sujeitos dos diferentes segmentos da escola, seja nítido o desejo de que todo/a pai/mãe saiba mais sobre a conduta escolar de seu/sua filho/a, ou seja, que tenha ciência do comportamento e das responsabilidades para com os estudos, no sentido de que esse controle faça diferença na desejada mudança de comportamento do/a educando/a.

Apesar de parecer que a participação seja para a escola uma categoria de grande importância para o sucesso da ação educativa, não foi possível perceber que tenha recebido igual destaque no planejamento de ações previstas para essa dimensão.

Nesse sentido, verifica-se que as ações ficaram restritas à melhoria das condições facilitadoras da participação dos/as pais/mães nas reuniões de Pais e Mestres, do Conselho de Escola e da APM, sendo as ações centradas nos aspectos organizativos destas reuniões, como adequação de horário às necessidades dos pais, cuidados para tornar o ambiente acolhedor e facilitador à participação.

Nas falas dos professores, gestores e funcionárias, a precária participação dos/as pais/mães ou sua ausência nas questões escolares continuou, no período



observado, sendo criticada e lhe atribuído grande parte da responsabilidade no insucesso da aprendizagem dos alunos e também quanto aos problemas educacionais.

O engajamento do/a professor/a e do/a coordenador/a com as questões do ensino e da aprendizagem, e o desenvolvimento de uma educação comprometida com a transformação social, também é equacionado no plano, assim como as ações traçadas para tal fim, como as que se reportam ao fortalecimento do trabalho coletivo, da articulação entre os professores no sentido do desenvolvimento de um ensino interdisciplinar, do ensino por projetos, da organização crítica do currículo e do levantamento de estratégias ativas de ensino. Ou seja, explicita-se que ações didáticas propiciadoras de oportunidades de aprender a pensar e fazer, e que privilegiem a pesquisa e a ação do/a aluno/a, são necessárias, mas não se traça como isso será feito ou iniciado de forma mais específica.

Ainda, é possível verificar a fonte de onde foram retiradas essas ideias, pois se cita o texto *Escola: Projeto Coletivo em Construção Permanente*, mas sem nenhuma referência de como, ou o motivo de sua escolha, e por qual meio foi o referido texto escolhido para a base teórica do plano.

Ainda, na tentativa de buscar essa referência, foi possível verificar que ele é parte integrante do documento *Proposta Curricular de Santa Catarina*, uma contribuição dos especialistas em assuntos educacionais.

Em outra parte do registro, foi possível verificar que o plano analisado tem como base um documento orientador emitido pela Diretoria de Ensino, uma máscara que auxiliava os diretores na confecção do plano de gestão.

Deste modo, ao que tudo indica, o Plano Escolar (2015-1018) por mim analisado foi construído a partir da revisão isolada do Plano Escolar do quadriênio anterior (2010-2014), construído à época por meio de nova metodologia de gestão implantada na rede pela SEE de São Paulo e conhecida como PAP, tendo como intenção promover a construção coletiva do plano de gestão, mas que de fato foi coletiva no possível das condições de cada realidade escolar.

Portanto, considerando essa especificidade da realidade investigada, que pode analogamente representar outras realidades escolares no quesito da construção coletiva da Proposta Pedagógica, permite afirmar que as concepções de homem, de sociedade, de educação e da função social da escola, citadas no Plano Escolar 2015/2018, conforme segue:

De Mundo: o mundo é o local onde ocorrem as interações homem/homem e homem/meio-social que são caracterizadas pelas culturas e pelo conhecimento, que devido à rapidez dos meios de comunicação e tecnológicos e pela globalização torna-se necessário proporcionar igualmente ao homem o alcance dos objetivos materiais, políticos, culturais e espirituais para que sejam superadas as injustiças sociais, diferenças, distinções e divisões na tentativa de formar o ser humano (Plano de Gestão, p.13).

De Sociedade: Pertencente a uma sociedade capitalista é competitivo baseada nas ações e resultados, por isso faz-se necessário construir uma sociedade libertadora, crítica e reflexiva, igualitária e democrática e integradora, fruto das relações entre as pessoas, caracterizadas pelas interações de diversas culturas em que cada cidadão constrói a sua existência e o seu coletivo (Plano de Gestão, p.14).

De Educação: Educação, processo educacional que deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizado” e desemboque num processo de produção e de apropriação de conhecimento para transformá-lo, possibilitando, assim, que o cidadão se torne crítico e que exerça sua cidadania, refletindo sobre as questões e buscando alternativas de superação da realidade (Plano de Gestão, p.14).

Da Função social da escola: promover ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, a produção de novos conhecimentos. Preocupa-se com a formação de um/uma cidadão/cidadã consciente e participativo na sociedade que está inserido/inserida (Plano de Gestão, p.12).

Do Planejamento: um processo, que exige mudanças do homem/mulher, professor/professora. É ação-reflexão-ação (Plano de Gestão, p.14-15).

Não refletem concepções oriundas da construção coletiva e permanente do projeto educativo da escola analisada e, sim do trabalho isolado e burocrático, conferindo ao referido Plano de Gestão a qualidade de ser um instrumento mecânico, artificial e destituído de sentido para toda comunidade escolar e, que por isso, só se presta ao arquivamento, como de fato ocorreu.

## 6 A ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DA PESQUISA

Na continuidade da fase empírica desta pesquisa, chego ao momento da análise de conteúdo dos discursos informados pelos sujeitos escolares participantes e, neste sentido, é importante destacar o caminho metodológico a ser realizado, ou seja, discorrer sobre o método da análise de conteúdo que, embora seja conhecido desde as primeiras tentativas dos homens de interpretar os livros sagrados, só teve sua maior sistematização e detalhamento a partir da obra de Laurence Bardin, em 1977, com a publicação da obra *Análise de Conteúdo*, conforme explicita Triviños (1994, p.159).

Segue-se aqui o parecer de Triviños (1994), cujo modelo conceitual da análise de conteúdo se apropria do referencial teórico de Bardin (1977), aplicado à pesquisa qualitativa em educação, o que favorece esse estudo.

### 6.1 Discutindo o Método da Análise de Conteúdo

Triviños, apoiado em Bardin, apresenta a definição da análise de conteúdo, como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN apud TRIVIÑOS, 1994, p.160)

Dessa definição, Bardin caracteriza a análise de conteúdo através de alguns pontos básicos, dos quais se destacam:

- Ser meio para estudar as comunicações entre os homens, portanto, com ênfase nas mensagens, o método limita-se aos conteúdos escritos e orais, mas não exclui outras formas de comunicação.
- Possibilita a inferência que pode partir das informações contidas nos conteúdos das mensagens, ou seja, da análise objetiva das mensagens.
- Por ser definido como um conjunto de técnicas, realiza-se a partir de vários procedimentos (classificação de conceitos, codificação, categorização e outras), mas que só ganham consistência quando

amparados pelas teorias que hipoteticamente sustentam o conteúdo das mensagens.

Desse modo, estabelecida a definição do método e ainda, ressaltadas nela as peculiaridades que caracterizam a análise de conteúdo, foi possível identificar a consistência entre este instrumento e a natureza desta pesquisa e, portanto, seguir nas suas etapas.

Seguindo as fases de trabalho da análise de conteúdo propostas por Bardin, referenciado em Triviños (1994, p.161), primeiramente descrevo a fase denominada de pré-análise, isto é, aquela em que busquei explicitar o referencial teórico de suporte à abordagem investigativa do problema desta pesquisa, capaz de oferecer bases científicas às inferências construídas na análise das informações coletadas na pesquisa empírica.

Assim, a abordagem teórica materialista histórica dialética, adotada nesta pesquisa, permitirá que a análise do conteúdo extrapole a análise das informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas, na entrevista aberta coletiva e nos grupos focais, e associe-se à análise do contexto em que as informações foram produzidas, ou seja, o contexto político-econômico, social e institucional.

Por isso, juntam-se aos conhecimentos teóricos referentes ao problema da pesquisa os dados de observação da rotina escolar, e também a análise documental do plano de Gestão Escolar do quadriênio 2015-2018, que viabilizarão o olhar comparativo entre o plano prescrito, a realidade observada, as informações dos participantes. Dados que serão entrelaçados aos fatores conjunturais que interferem na organização e funcionamento da escola e nos modos como seus atores pensam e agem em suas práticas escolares.

Na segunda etapa, denominada por Bardin, citado em Triviños (1994, p.161), de Descrição Analítica, ocorre de forma específica a análise das informações coletadas através dos participantes da pesquisa, ou seja, de todo material comunicacional transcrito, que será submetido a um estudo detalhado e orientado, inicialmente, pelo objetivo e referenciais teóricos da pesquisa.

Nesta etapa, busco nas comunicações dos/as participantes os significados que têm os elementos substanciais de construção de um projeto educativo emancipador, ou seja, o sentido do próprio projeto político pedagógico e de seus elementos, como: (I) a consciência do profissional sobre o seu próprio trabalho; (II) percepções sobre a

escola; (III) a educação escolar; (IV) a participação; (V) as relações interpessoais; (VI) a formação dos atores da escola; (VII) qualidade do trabalho escolar.

Serão conduzidos os procedimentos de classificação e categorização, a partir dos quais se organizarão os núcleos temáticos de referências, utilizados para a fase final de Interpretação Referencial.

A fase de Interpretação Referencial, a terceira etapa da análise de conteúdo, é aquela em que a análise se intensifica sobre todo o material disponível: os núcleos referenciais, o referencial teórico, as observações diretas, o plano escolar, os documentos legais de orientação institucional e, vai além, isto é, por ser essa pesquisa de enfoque crítico-histórico e dialético da realidade, ampliam-se as relações de análise do material comunicacional, que deve também ser reportado aos contextos mais amplos que interferem nos modos de pensar e agir de todas as pessoas envolvidas na pesquisa e, portanto, nos conteúdos comunicacionais analisados.

Considera-se ainda, como enfatiza Triviños (1994) ao longo de suas explanações, que as etapas não são separadas e estanques, pelo contrário, se interceptam, se relacionam e se complementam constantemente durante o processo de análise e interpretação dos dados ou informações.

## **6.2 As Análises dos Dados ou das Informações**

Neste tópico, será registrado o resultado da análise da pesquisa empírica que buscará não ser apenas a descrição das informações coletadas, mas sim a síntese das etapas de Pré-análise, Análise Descritiva e Interpretação Referencial, que não se limitam ao material discursivo, mas também às relações que todo esse material tem com o contexto político-econômico, social e institucional onde este foi gerado e com os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa.

Foram considerados cinco núcleos temáticos: (I) Percepções da Prática; (II) Educação Escolar; (III) Participação; (IV) O Projeto Político Pedagógico da Escola; (V) Formação na escola e, cinco conceitos-chave que serão especificados nos respectivos núcleos temáticos e explorados no contexto das referidas análises.

Assim, as análises se reportam, primeiramente, às respostas nos diferentes segmentos (gestores/as, professores/as, funcionários/as, alunos/as e pais/mães de alunos/as), tendo como base as respostas classificadas nos núcleos temáticos e nos seus respectivos conceitos-chave, para finalmente, chegar à síntese geral através da

interpretação das relações entre as análises dos diferentes segmentos, no intuito de estabelecer uma proposta de resposta ao problema desta pesquisa.

### **6.2.1 Os Gestores: um pouco de suas histórias**

Neste tópico, para cada ator participante da gestão, segue um breve histórico de sua narrativa de formação e de envolvimento profissional na esfera educacional e de modo específico na função que realiza na escola campo da pesquisa.

#### **6.2.1.1 A Diretora**

A diretora de escola tem como formação inicial o curso de licenciatura em Educação Física e chega ao magistério quase que por acaso, já que segundo seu relato trabalhava no comércio da família, na cidade de Peruíbe.

Inicia na profissão docente como professora eventual no projeto de recuperação da escolaridade, denominado de “classes de aceleração”, um projeto de correção de fluxo da rede estadual e, dessa forma, gradativamente vai se inserindo no contexto educacional.

Efetiva-se no cargo de professora na rede estadual em 2005, onde se frustraram as expectativas de aplicação dos conhecimentos trazidos de uma pós-graduação, realizada à época do referido ingresso, em virtude das dificuldades encontradas tanto no aspecto físico da escola como nos embates com a “comunidade ruim que invadia a quadra da escola nos horários de intervalos”, segundo palavras de sua narrativa.

Realiza experiências docentes em outras escolas, tanto na rede estadual como na rede municipal, onde ingressa em 2010, no seu segundo cargo, do qual se exonera não muito depois, por não conseguir conciliar as responsabilidades profissionais e familiares, e ainda por adoecer.

Em 2013, tem sua primeira experiência na gestão, assume a função de coordenadora numa escola em Peruíbe e lá permanece por seis meses, onde trabalha com a sua atual vice-diretora.

Retoma a experiência gestora em 2013, quando participa de uma atribuição para substituição de diretora de escola estadual, em cidade do litoral sul, assume o

cargo e permanece como diretora até meados de 2016, declarando ter tomado o gosto pela gestão.

Em 2017, presta o concurso para o cargo de diretor e ingressa posteriormente na escola atual, cuja escolha se deu por forte vínculo afetivo, em virtude de ser sua mãe professora na escola e ela aluna e, também, pela experiência positiva que teve na função de vice-diretora substituta, no mesmo ano, naquele estabelecimento de ensino.

### **6.2.1.2 A Vice-Diretora**

Pensava em ser veterinária, mas por problemas diversos acabou optando pelo curso de Biologia. Somente ao término do curso, direcionou-se ao magistério, pois durante o período da graduação trabalhou como funcionária bancária.

Iniciou no magistério, ministrando aulas na disciplina de Biologia em escolas estaduais do litoral sul e, segundo seu relato, apaixonou-se pela nova profissão, e crê que seu encaminhamento para a mesma foi providência divina.

Seu primeiro contato com a gestão escolar ocorreu durante a experiência como coordenadora, cuja função foi interrompida por problemas familiares. Quando retornou ao trabalho já em uma nova escola, conforme relata, iniciava o dia como professora às sete horas da manhã, e às quatorze horas já exercia a função de coordenadora, sem ter nada planejado para isso, pois apenas uma circunstância daquele contexto escolar acabou por conduzi-la à coordenação.

Novamente por forças de circunstâncias, agora da mudança da legislação em vigor em 2008, que priorizava na coordenação os professores efetivos, acabou sendo direcionada à função de vice-diretora na mesma escola e lá permaneceu até 2016, na ocasião da chegada de um novo diretor que trazia na bagagem um vice-diretor de sua confiança.

Retornou como professora na atual escola e, em 2018, recebeu o convite da atual diretora para ocupar a função de vice-diretora.

Gosta do ambiente escolar e de seu trabalho, sente-se emocionalmente envolvida com as situações escolares e muito comprometida com o trabalho que realiza e que isso não era diferente enquanto professora e coordenadora.

### **6.2.1.3 A Coordenadora (Coord.1)**

Para a coordenadora 1, o sonho de ser professora era antigo, mas sua formação inicial foi a de técnica em contabilidade, e na profissão de contadora trabalhou por muitos anos.

Em escola técnica particular, foi ensinar contabilidade e matérias afins, sem ser professora, apenas com o título de contadora.

Posteriormente, foi para um empreendimento particular, abriu uma loja de artesanato, onde também ensinava arte.

Só mais tarde, graduou-se em Biologia, uma disciplina que sempre gostou de estudar. Foi inicialmente professora eventual e, só em 2007, efetivou-se na rede estadual, trabalhando por alguns anos no Vale do Ribeira.

Por gostar de experiências novas e, segundo seu relato, de ir para frente, candidatou-se em 2008 para uma vaga de coordenadora na própria escola que atuava como professora, e lá permaneceu por dois anos.

Em 2010, retornou para uma cidade do litoral sul, primeiramente como professora, em seguida assumiu novamente a coordenação, mas se afastou por problemas de saúde, para finalmente em 2014 assumir, até os dias atuais, a coordenação da escola campo dessa pesquisa.

Relata como positiva a oportunidade de assumir a coordenação na escola de seu cargo de professora, a escola de seu afeto.

Admite que seu trabalho na coordenação contribuiu com a escola e, também, para o seu crescimento pessoal e profissional. Nas suas palavras, “ter a parte pedagógica é ter a parte humana da escola, com a qual se envolve e que acaba refletindo no pedagógico.” Termina enfatizando que gosta muito de ser professora coordenadora.

### **6.2.1.4 O Coordenador (Coord.2)**

O coordenador 2 é bacharel e licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Iniciou o magistério em 1991, totalizando quase vinte anos de trabalho na rede estadual e exercendo a função de professor coordenador nos últimos três anos dessa jornada.



Relata suas impressões sobre a gestão usando a metáfora “ser vidraça”, e que o “coordenador para resistir aos pedriscos, pedregulhos ou paralelepípedos precisa montar uma blindagem, estar sempre pronto para exercer essa função de articulador, mediador, incentivador.”

Acredita ter sido convidado para concorrer à vaga de coordenador por motivo de vacância dos coordenadores anteriores e por ser antigo na casa, o que segundo seu entendimento se mostrou como fator “importante para a função de coordenador, um elemento agregador, no sentido de mostrar confiança e agregar iniciativas para desenvolver projetos.”

Mesmo considerando que existe uma tendência oficiosa de ser escolhido o professor da casa, argumenta que antes de aceitar o convite e de se submeter ao trâmite seletivo, ateu-se ao regulamento da Resolução 75/ 2014, que estabelece as funções do coordenador, argumentando que a função que mais lhe atraiu e o influenciou a aceitar tal convite diz respeito ao trato com o professor, naquilo que ele sempre considerou uma carência institucional, ou seja, ser a ATPC o espaço por excelência do coordenador para atender à demanda de formação do professor, isto é, a formação continuada. Essa é sua prioridade no exercício da função de professor coordenador.

No primeiro ano de coordenação, sua proposta de formação continuada acontecia quinzenalmente para que houvesse tempo de preparação.

No entanto, o trabalho nesse propósito se solidificou quando houve posteriormente a troca de diretor na escola que, segundo relato do informante, era mais qualificado para fazer a articulação pedagógica e, então, com mais autonomia, pôde apresentar um trabalho de formação mais sistematizado, que se esvaziou na atual fase de prioridade, ou seja, na implantação do MMR ( Método de Melhoria de Resultados).

### **6.2.2 Análise dos Conteúdos Discursivos da Equipe Gestora**

Neste tópico apresentam-se os conteúdos das informações coletadas com cada membro da equipe gestora e classificados em cada núcleo temático, bem como as perguntas que foram utilizadas para desencadear a coleta de informações. As perguntas elencadas em cada núcleo temático representam o roteiro de exploração

do assunto abordado e não devem, portanto, serem vistas como aplicação de um questionário.

Quanto às respostas, foram destacados os conteúdos discursivos, identificados por (R. dir.) a resposta da diretora, como (R. Vice-Dir.) a resposta do vice-diretora, como (R.Coord.1) a resposta do coordenadora 1 e finalmente, (R.Coord.2) a resposta do coordenador 2, apresentadas em seus respectivos núcleos temáticos.

### **Núcleo Temático I: Das percepções sobre a gestão escolar**

**Conceito-Chave:** Administração e Gestão Escolar

#### **Questões perguntadas:**

De que conhecimento o/a gestor/a mais precisa para exercer sua função?  
Como o/a gestor/a se percebe em sua atuação? E como acha que a comunidade escolar o/a percebe?

(R. Dir.) Você tem que saber da questão de formação, para que você possa apoiar tanto na coordenação, quanto aos professores. [...] A parte administrativa caminha mesmo que não tenha um gestor, no sentido da questão burocrática. Se você não participa da parte pedagógica da escola [...] eu acho que fica uma situação, que qualquer um poderia ocupar o seu lugar. [...] Na dimensão pedagógica é onde a gente contribui mais na cobrança, na questão da participação, [...] a gente não consegue cobrar o que a gente não sabe, se você não se aprofunda fica na mão dos outros. [...] Eu sempre penso positivo. [...] eu não sei, me vejo uma diretora democrática e de acesso ao diálogo, então isso nunca ninguém vai dizer: “nunca pude falar com a X, ela nunca me atendeu, nunca achamos uma solução juntas. [...] Eu tenho uma dificuldade muito grande de falar o não. [...] O gestor também precisa ter momentos firmes e dizer não. [...] eu tenho essa dificuldade, mas não sei se o grupo percebe isso e talvez afrouxe [...]. Eu espero que eles me vejam de uma maneira positiva, de uma maneira que possam contar comigo, porque quando eu preciso deles eu vou até lá e falo: “Gente eu preciso disso” [...] não insisto [...].

(R.Vice-Dir.) Mas, eu vejo assim, o papel de diretora e de vice não tem muita diferença. É lógico, que eu sei da hierarquia, eu não tomo decisão sem consultar a diretora, mas não fico dependente dela. [...] Sei até eu posso ir, isso eu já construí para que eu possa ter autonomia e não sobrecarregá-la [...] Eu gosto muito da parte burocrática, se você me der papelada pra fazer, ofício, prestação de contas eu tenho mais afinidade com isso do que a gestão de conflitos [...] É uma boa parceria, porque a diretora é muito falante, é assim: “deixa, eu resolvo”. [...] Eu estou travada nessa parte, tenho muita dificuldade pra dizer um não, isso não é bom. [...] me acho uma pessoa muito dedicada no que faço e acho que as pessoas veem isso em mim também [...] por ter um jeito acessível, as pessoas chegam tranquilamente, acho que muitas vezes, até mais que ao diretor. [...] e isso me dá uma ampla visão dos problemas da escola.

(R.Coord.1) Ser coordenador é ter um papel muito importante, pelo menos na parte teórica. Na prática é um pouquinho diferente. Mas, o coordenador está para auxiliar o aluno e o professor. [...] O coordenador é para dar um norte, um meio para ajudar e para orientar, porque ninguém sabe tudo. [...] posso ter um a sala difícil, mas tem um professor que dá certo ali. Eu assisto à aula daquele professor, posso passar a sua experiência para outro, vamos ver o que acontece. O aluno: Ah, não gosto dessa professora. [...] Vem aqui, vamos ver e conversar. [...] o coordenador tem esse papel canalizador, ele junta, unifica. [...] Então você vem com uma agenda preparada para aquele dia e chegou aqui, teve uma situação que mudou tudo. Você não fez nada daquilo que você tinha pensado. Você fez outra coisa. [...] A maior parte dos professores tem em mim o seu apoio, [...] mas, eles tem em mim um apoio errôneo, precisam de mim [...] tem uma bagunça na sala, chama a coordenadora, [...] meu papel deveria ser “este aluno está com dificuldade, vamos chamar a coordenadora para ver se ela tem alguma ideia ou juntos vamos resolver”.

(R.Coord.2) Eu costumo dizer, que ninguém faz a ATPC para mim, as ATPC(s) coroa(m) o nosso trabalho. [...] E a ATPC, na verdade, é uma conquista nossa de profissional, de categoria. Então, não podemos torná-la tão enfadonha a ponto de se tornar uma coisa inútil. [...] Então, na gestão anterior, eu tinha carta branca para fazer as formações continuadas, e isso supõe o quê? Que eu tenho que ler e fazer meu trabalho de apresentação, ficar no computador, na biblioteca, selecionar livro. Então eu tenho um trabalho diferenciado que não é aquele de formiguinha, de saber o que acontece na escola, de estar na classe e aquela coisa toda. Então, eu fico mais tempo nos bastidores. [...] E a proposta era seguinte: pegando o molde de minha formação [...] fazer um apanhado geral da pedagogia, do início de sua sistematização até, de preferência, os dias atuais [...] foram trabalhados os autores principais, as teorias [...]. Na segunda parte, a legislação [...] ECA, LDB. Na terceira parte, a prática pedagógica [...] uma viagem sobre os métodos pedagógicos das escolas que a gente teve por aí nos colégios de freira, militares, escolas públicas. [...] A minha preocupação é basicamente essa, a existência é frustrante, não só por parte do aluno, da sociedade, da família. Mas, também dos colegas, um ou outro me chama de chefe. [...] sou colega, estou aqui para ajudar. Não estou aqui para dar ordem, para dizer o que é certo. Minha proposta não é essa, ainda mais por questão de índole, de característica psicológica.

Ao considerar as respostas obtidas no primeiro núcleo temático que diz respeito às percepções dos diferentes gestores sobre a gestão escolar, foi possível detectar que as respostas estão muito mais articuladas com a rotina do gestor, ou melhor, com sua prática no cotidiano da escola do que com as prescrições legais da própria função gestora; e que as atribuições são frequentemente divididas entre os gestores conforme suas características ou potencialidades profissionais, porém sempre com certa aquiescência do diretor, que tem seu poder de decisão reconhecido pelos outros profissionais da equipe gestora.

A percepção que tem a diretora de que precisa ser chefe para comandar seus subordinados está impregnada na construção da imagem de ser diretor/a, mesmo diante da percepção de si mesma de ser uma diretora democrática, que está à disposição para resolver os problemas em conjunto. Não ter essa facilidade para dizer não ou mesmo impor as obrigações aos/às professores/as que não desejam cumprir ou acatar as decisões da direção acaba por fazer que as atribuições recaiam sobre o grupo mais submisso, que aceitam seguir com a direção, enquanto os mais resistentes ficam acomodados e também livres de outras atribuições, fato que incomoda a diretora, mas que ainda, segundo sua fala, precisa ser melhorado.

Depura-se ainda que o saber mais importante para a diretora é o da gestão pedagógica, pois com este saber sente-se mais capacitada para cobrar os professores, coordenador e coordenadora, enquanto as questões burocráticas podem ser realizadas por qualquer um. Entretanto, este saber pedagógico parece não ser suficiente para que a diretora tenha todos os professores articulados com suas propostas de intervenção pedagógica ou administrativa visando uma mudança nas práticas escolares.

Ao dizer que espera que o grupo tenha sobre ela um olhar positivo e de confiança sobre sua intenção de estar à disposição para ajudar é possível que se possa intuir que tem a diretora uma preocupação de ser aceita pelo grupo e ao mesmo tempo de ser reconhecida como aquela que pode estar junto na solução de problemas, mesmo que em seu discurso também manifeste o conflito entre ser parceira, ser democrática e ao mesmo tempo ter consciência que “não saber dizer não, afrouxe o grupo” o que pode ofuscar sua imagem de diretora, de comando, evidenciando-se talvez, no cotidiano da diretora a difícil separação entre práticas de gestão legitimadas pela autoridade e práticas de gestão autoritárias e talvez, uma dificuldade de reconhecer com clareza a essência do seu papel enquanto diretora, tanto no sentido funcional como filosófico e político da administração escolar.

Já a vice-diretora aponta que o aspecto burocrático é sua maior contribuição na função. Embora considere que as atribuições do diretor e do vice são similares, não deixa de mencionar a existência das diferenças hierárquicas, e nem o conhecimento que tem sobre sua autonomia relativa, ou seja, reconhece que age apenas no limite do seu poder de decisão.

Considera a vice-diretora que as diferenças potenciais, isto é, a diretora ser falante e do tipo “deixa que eu resolva” e ela, mais entrosada com os aspectos

burocráticos e bem menos com a gestão de conflitos, é um fator positivo no entrosamento e no processo de divisão de serviços.

Entretanto, também reconhece que sua atitude de pouco comando favorece o acesso e proximidade dos/as demais funcionários/as e professores/as, que preferem buscar o encaminhamento de seus problemas ou reivindicações com ela do que com a própria diretora, o que lhe garante uma ampla visão dos problemas da escola.

Dessa forma, é possível tecer algumas considerações teóricas sobre os dados aqui considerados, ou seja, acredito ser possível identificar nos discursos considerados uma visão dicotômica entre gestão e administração escolar, em que os referidos conceitos parecem não estar relacionados na práxis do diretor de escola e, sim dissociados, em competição, portanto, identificados como conceitos excludentes.

De fato, a partir da LDB 9394/96 e das políticas públicas educacionais de implantação das novas diretrizes da educação básica nacional no formato de democratização institucional, enfatizou-se os aspectos da gestão escolar e desprestigiou-se a chamada administração escolar, esquecendo-se como aponta Ferguson (1993, apud LÜCK, 2010, p.99) que ambas estão certas e são úteis na perspectiva apropriada, sendo que dessa dinâmica e de sua resolução equilibrada, depende a qualidade de ensino.

Ainda é possível considerar por meio dos conteúdos discursivos dos membros da equipe gestora, a predominância, em diferentes graus, da ideia de que o saber dos gestores é fonte de controle do trabalho alheio.

Nesse sentido, esse saber, veiculado nos textos educacionais vigentes, tanto do âmbito acadêmico como do legal, que circulam pelo sistema educacional brasileiro desde a década de 90, apregoam o compartilhamento, a colaboração e o trabalho coletivo, quando observados da perspectiva do cotidiano escolar pesquisado, verifico que se diluem e não chegam a modificar a prática escolar enraizada em princípios autoritários não ultrapassados.

Talvez, por isso, a necessidade de saber comandar seja tão importante entre os que atuam na gestão e, para aqueles que não apresentam tal perfil seja preferível atuar no administrativo.

Ainda, é possível intuir que os sentidos atribuídos ao ato administrativo e burocrático se equivalem, ou seja, a prática administrativa fica reduzida aos conhecimentos práticos de instrumentação para a organização geral da escola

(documentação e escrituração escolar, funcional, financeira e da administração geral) e, que isso “qualquer um pode fazer.”

Nesse sentido, torna-se possível explicar por que o conhecimento pedagógico se apresenta como o marco diferencial entre a diretora e os demais membros da equipe gestora, principalmente em relação à vice-diretora, que assume a função burocrática e o papel de auxiliar da diretora, revelando-se um entendimento dicotômico e hierárquico entre administração e gestão.

Ademais, penso que nessa revelada dicotomia entre administração e gestão, presente nos discursos do núcleo de gestão, talvez esteja subjacente uma distorção da natureza da administração, ou seja, a perda da percepção ou da compreensão de ser a atividade administrativa uma atividade grupal, que foi se complexando juntamente com a especificidade da tarefa humana (do trabalho humano), expandindo-se ao ponto de ser necessário o esforço de numerosas pessoas para dar cabo de suas intenções e, portanto, tornando-se necessário também, desenvolver processos especiais para aplicação do esforço, ou seja, tornou-se necessária a administração, como nos aponta Paro, citando Chiavenato (1988, p.23).

Quando se trata da coordenação do esforço humano para atingir determinado fim, não estamos diante da mesma relação que ocorre entre homem e natureza, na qual o/a homem/mulher transforma-a em meio, em recurso para atingir certo fim, mas sim, da relação entre homens, onde o conhecimento e o esforço humano são recursos do homem e, não se referem ao/à homem/mulher como recurso.

Assim, o/a homem/mulher não é meio e sim, sujeito que intencionalmente age e reage para atingir um fim, portanto, não se trata de relação de dominação, mas sim, de cooperação, num processo de humanização, conforme assevera Saviani (1980, apud PARO, 1988, p.25), indicando talvez, que a preocupação com o comando como uma habilidade essencial ou limitante dos atores da gestão pode ser a presença de traços da administração empresarial capitalista na sua versão ainda fortemente marcada pelo taylorismo/fordismo.

Diante disso, um novo aspecto pode nessa análise ser ponderado, isto é, intuir que por parte da equipe gestora inexistia a compreensão de que a prática administrativa escolar como qualquer outra prática humana é determinada e historicamente situada, pois participa também das contradições e forças (sociais, políticas, econômicas, culturais, legais, institucionais) em conflito em cada período histórico e em cada formação social determinada. Por isso, sua realização concreta

determina ao mesmo tempo em que é determinada por essas forças, num processo contínuo e dialético. (PARO,1988, p.31)

Dessa forma, as contradições presentes no cotidiano escolar podem desencadear o sentimento de frustração, como se verifica na fala do coordenador 2:

A existência é frustrante, não só por parte do aluno, da sociedade, da família. Mas, também dos colegas, um ou outro me chama de chefe. [...] sou colega, estou aqui para ajudar. Não estou aqui para dar ordem, para dizer o que é certo.

Talvez, a fala do coordenador 2 possa ser compreendida como um desabafo que mostra sua indignação diante de uma realidade escolar que não é frustrante apenas por parte do aluno, da sociedade ou da família, mas também por parte do colega que reduz o seu esforço para cumprir a função de coordenador como apenas uma ação de chefia, situação que de certo modo reflete as relações de dominação e exploração que estão impregnadas nas práticas humanas diversas e, também nas práticas escolares. Assim, as iniciativas de se instituir relações colaborativas, cooperativas e de compartilhamento de esforços acabam sendo incompreendidas ou desacreditadas ou até mesmo impossibilitadas na estrutura social vigente.

A fala da coordenadora 1 traz outro aspecto para a análise: a visão dicotômica entre teoria e prática presente na percepção dos gestores sobre suas práticas. Assim:

[...] ser coordenadora é ter um papel muito importante, pelo menos na teoria, na prática é um pouquinho diferente [...] As coisas vão se atropelando, o que é na teoria, na prática é completamente diferente. [...] A teoria e a prática não convergem para o mesmo objetivo e para quem está na gestão — diretor, vice, coordenador — é mais ou menos isso [...]

Esse discurso considerado não isolado do contexto onde foi produzido, isto é, de certa escola pública situada em bairro periférico de uma das cidades litorânea da baixada santista e, predominantemente constituída por alunos/as provenientes das classes populares e de baixo poder aquisitivo, revela a dificuldade que têm os gestores de alinhar as atribuições em seus aspectos teóricos com a prática real, como reitera a coordenadora 1 “não se consegue fazer aquilo que se deveria — o que seria lindo — mas infelizmente na prática [...]”.

A dicotomia entre teoria e prática parece ser evidente no discurso em destaque, e em muitos outros que foram produzidos durante as entrevistas realizadas. No entanto, segundo Vázquez (1977), não há separação entre teoria e prática, isto é, “a

produção do objeto ideal é inseparável do objeto real” (VÁZQUEZ, 1977 apud PARO, 1988, p.26).

Para esse autor, em qualquer prática, seja simples ou complexa, existem processos de criação e repetição. Criar significa a idealização e a objetivação de algo novo. E não há na prática um plano ideal, a priori, que será em seguida repetido e criado como uma cópia fiel do ideal, pelo contrário, o projeto e realização sofrem modificações no processo advindas das relações entre eles.

O projeto ao se realizar encontra resistências, obstáculos que provocam mudanças no processo de realização, na forma do objeto idealmente projetado, resultando no final um produto que não será idêntico ao produto idealizado.

Mas nem toda prática será sempre de criação, uma prática criadora será repetida sempre que através dela se possam resolver os problemas ou as necessidades existentes. Nesse caso, já se conhece o processo de realização, então o objeto real é uma cópia do ideal, mas em se tratando de que o objeto de trabalho é o conjunto de sujeitos, sempre haverá fatores não controláveis.

Desse modo, talvez não estejam a prática e a teoria dissociadas, mas sim o fato de que o trabalho educacional tem especificidades que, se não observadas, levarão a equipe gestora a afastarem de suas práticas os conhecimentos teóricos e, assim, torná-los ações destituídas de uma reflexividade crítica e por isso, mecânicas, repetitivas e inócuas na perspectiva da transformação da realidade educacional.

Além do mais, é preciso ressaltar que toda prática criadora ou repetitiva envolve certo grau de consciência, que transita do subjetivo (sujeito/interno) ao objetivo (objeto/externo) numa relação dialética e transformadora, num processo denominado de consciência prática. (VÁZQUEZ, 1977 apud PARO 1988, p.28) e, talvez por isso, não seria incorreto afirmar que aumentar o grau dessa consciência prática deveria ser um objetivo fundamental da equipe gestora na escola pesquisa.

## **Núcleo Temático II: Educação Escolar**

**Conceito-Chave:** Função social da escola

**Questões perguntadas:**

Como o/a gestor/a define a educação escolar? Qual sua função? Na opinião do gestor que relação tem a educação escolar com a vida social do/a aluno/a? E com a sociedade? O gestor/a considera que sua visão de educação escolar tem representatividade nesta escola?



(R.dir.) As concepções se misturam, em alguns momentos, a escola é aquela que o aluno vem para aprender os conteúdos, desenvolver habilidades dentro daquilo que foi estipulado pelo currículo. [...] Em outro momento a gente acredita que a escola vai muito, além disso, ela tem que contemplar isso para que ele possa estar no mercado de trabalho, que a sociedade é capitalista e não dá para fugir disso [...]. Mas, eu acho que a escola é mais que isso. Ela é um lugar que a gente socializa, que a gente aprende, que a gente interage muito mais, que a gente leva muito mais da escola para a vida na questão dessa interação, dessa convivência do que dos conteúdos que a gente insiste em levar a ferro e fogo [...]. A escola trabalha na concepção tradicional, que ainda é muito forte, porque nós vimos isso, os professores viveram isso [...] por outro lado, hoje a escola tem que abranger além dos conteúdos, as habilidades, essa questão social, o indivíduo integral [...]. Acho que não cabe mais, em algumas comunidades isso cabe muito, só o intelectual, mas acredito que nessa escola e no que acredito para educação, uma educação que interaja, que trabalhe os princípios e valores [...] essa concepção de educação para formar um ser humano social, um ser humano melhor.

(R.Vice-Dir.) Até então, eu achava que eu era professora, mesmo na sala de aula ou fora dela, eu sou professora. E hoje, eu tenho que ser uma educadora. Então ficou muito amplo e muito difícil. [...] hoje você não tem que só ensinar Teorema de Pitágoras, ensinar as regras da divisão [...] tem hoje, toda uma estrutura social que reflete na sala de aula, onde ser esse educador tem que estar muito firme ali, firme em você, porque eles não têm uma família estruturada. [...] na nossa época, eu não sei, os problemas sociais já existiam, mas a impressão que tinha é que não refletiam tanto na escola. [...] A educação escolar está nesse trâmite de muito aprendizado, principalmente para os gestores e professores. [...] Às vezes, se vê umas coisas assim: que a escola é para ensinar. É o pensamento de muitos, mas não de todos. [...] no pensamento deles, existe essa divisão, a escola não é para educar o aluno, a escola é para ensinar os conteúdos habilidades, competências. [...] A educação do bom dia, boa tarde, desculpe... Tem que vir de casa, e na verdade não é. Se um dia foi, hoje não é mais. [...] por isso, a educação escolar está nesse momento difícil, porque para alguns entenderem e aceitarem isso é difícil, [...] não dá para ser só função da família, mesmo por que em determinados momentos, [...] eles não têm referência familiar, a referência é o professor.

(R.Coord.1) A educação hoje, infelizmente, é confusa. Porque a instituição família é, em grande parte falida, [...] deixou de ter o seu papel. E a família acha que a escola é responsável por tudo. Então a escola é responsável pela educação do bom dia, obrigado, por favor, com licença. E isso não é verdade, porque isso aí eles devem trazer de casa. A escola é a educação do conhecimento, de aprender o conhecimento. Mas, muitas vezes estamos fazendo a educação do bom dia, por favor, com licença, obrigado. Então, as coisas estão se confundindo muito mesmo, tudo vem para a escola.

(R.Coord.2) Por lei, a educação deve abranger o universo profissional, mundo do trabalho, o universo científico, do conhecimento e o aspecto de formação individual, de caráter, cidadania. Essas coisas todas, a gente tende mais a uma coisa do que a outra. [...] Aquele mais teórico,

das exatas, das ciências da natureza, matemática busca para o lado tecnológico, envolvendo o trabalho. Nós, das ciências humanas, gostamos sempre de estar por cima da questão humana, cidadã. [...] E pra gente, trabalhar tudo isso aí, com os recursos que a gente tem, não só humano, mas recurso material, histórico de base, a gente tem problemas sérios, problemas cognitivos com os alunos que entram e mais ainda, com os que saem. [...] A escola é o espaço que agrega valores muito importantes em torno dela, ela está muito subjetiva em suas essências. [...] o universo da educação escolar por mais nobre que seja, está corrompido o valor, a essência e a perspectiva dos garotos.

Na fala da diretora, confirmada pelos demais membros da equipe gestora, é possível verificar que existe clara divisão no entendimento da função da educação escolar, ou seja, educação para aprender conteúdos, desenvolver habilidades como estipulado no currículo e preparação para o mercado de trabalho, pois reconhece ser a função escolar atrelada ao contexto capitalista e que “não dá para fugir disso”. Entretanto, considera que a socialização é a função fundamental da escola. Representa a socialização como:

[...] as aprendizagens conquistadas por meio das interações que se leva para a vida toda”, mais do que os conteúdos que segundo ela, se insiste em levar a “ferro e fogo”.

Considera também que a escola desenvolve seu trabalho pedagógico em uma concepção tradicional, isto é, com relevância no desenvolvimento das habilidades cognitivas, mas que a escola precisa ir além, isto é, desenvolver o social, o indivíduo integral.

Acredita também que o desenvolvimento intelectual pode ser certo para algumas comunidades, mas não para aquela escola, pois acredita que ali tem que ser desenvolvida uma educação social, que vise formar um ser melhor.

Assim, deste recorte do discurso da diretora fica evidente a separação entre aprender conhecimentos científicos e aprender a ser e a conviver, mesmo que se reafirme a educação integral como a concepção mais adequada para o momento atual.

Outra análise interpretativa sobre a fala da diretora diz respeito ao indicativo de seu discurso em considerar para sua comunidade escolar um ensino mais social do que intelectual e admitir que para outras comunidades uma educação com predominância do ensino intelectual poderia ser o certo. Deste modo é possível considerar que em sua concepção de educação escolar para alunos provenientes das

classes menos favorecidas economicamente seja possível admitir como mais adequada uma educação visando mais a integração social do que o desenvolvimento efetivo das capacidades individuais do/a aluno/a, entre elas as capacidades cognitivas.

Além de que, pode-se considerar ainda, que ao aproximar, em seu discurso, o sentido da socialização à formação de um ser humano melhor, pode-se questionar se este sentido não se configura com uma formação para adaptação ao meio social e, principalmente, ao preparo dos/as trabalhadores/as assalariados/as em que as condutas de submissão, padronização e disciplina são indispensáveis.

A vice-diretora traz como contribuição a discussão sobre a ampliação da função da educação escolar quando assevera que antes ela era professora dentro e fora da sala de aula e agora, verifica que necessita ser educadora, no sentido que tem que agregar ao seu trabalho com os alunos uma educação mais abrangente, que não vise apenas à formação intelectual, mas também a social e, que considera o momento atual como o de transição profissional, ou seja, para ela se está em um momento de aprendizado profissional, tanto para os docentes como para os gestores e, ainda, que o rompimento com a visão de professor transmissor de conhecimento será inevitável, pois “se antes era assim, agora não é mais”.

A coordenadora 1 tem um posicionamento mais radicalizado quanto à tarefa da educação escolar, que na sua visão é a de ensinar os conhecimentos, as habilidades necessárias ao desenvolvimento intelectual do aluno. Acha que a educação dos bons modos é obrigação familiar.

Considera também que a instituição família está falida e que de certo modo, a escola passou a fazer o trabalho desta e está negligenciando o seu trabalho específico, de ensinar conhecimentos.

Para o coordenador 2, verifica-se um posicionamento mais objetivado, ou seja, expressa sua visão sobre o que está prescrito legalmente sobre a função escolar e aponta como na realidade escolar isto se desenrola.

Neste sentido, aponta o preparo para o trabalho e para a cidadania como as duas funções expressas legalmente para a educação escolar básica, mas que na realidade, estas funções são desenvolvidas na escola, pelos docentes de diferentes modos, ou seja, o trabalho do/a professor/a tende a seguir a natureza de sua formação, assim, aos docentes das áreas exatas privilegia-se mais a formação técnica voltado para o trabalho, enquanto que os docentes das ciências humanas

voltam-se para a formação humana, de cidadania. Entretanto, fala também sobre a realidade da escola, sobre as carências materiais da própria escola, das famílias dos alunos e até dos profissionais, problemas estruturais, de base, que segundo ele está fora da governabilidade dos/as gestores/as, mas que convive entre eles. Concluindo, diz que:

[...] a escola é o espaço que agrega valores muito importantes em torno dela, ela está muito subjetiva em relação às suas essências [...] o universo da educação escolar, por mais nobre que seja, está corrompido o valor, a essência e as perspectivas dos garotos.

Penso que a fala do coordenador 2, particularmente na sua conclusão sobre a educação escolar expressa uma representação muito significativa, ou seja, reconhece-se a importância da educação escolar, mas ao mesmo tempo sua vulnerabilidade frente às demandas do mundo atual e suas reais condições materiais, humanas e à falta de clareza de seus fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos, o que explicita com muita propriedade os desencontros entre as representações de educação escolar entre os membros da equipe gestora.

Assim, talvez seja pertinente intuir sobre os discursos dos membros da equipe gestora que, de alguma forma, tenham se perdido a ideia histórica de que a educação e/ou socialização direta dos conhecimentos que sempre existiram, passaram pelo mesmo processo de divisão social do trabalho. A complexidade e a quantidade de conhecimentos, técnicas e valores historicamente acumulados e necessários às novas gerações, tendo em vista sua integração e participação social, fazem com que sejam criadas as instituições escolares e o sistema escolar responsável pela produção e transmissão dos saberes socialmente valorizado, num dado momento histórico.

Então, desse panorama se abstrai que é da essência da natureza da educação escolar a socialização dos saberes, habilidades e competências necessárias às novas gerações.

Além do mais, como assevera Arroyo (2013, p.182) seria ingenuidade achar que preparamos os jovens para propiciar-lhes aquisição de capacidades plenas só para se contemplarem ou para construir autoimagens positivas e viverem felizes e distantes de realidades concretas. Pelo contrário, toda educação básica, em qualquer tempo e cultura foi pensada para preparar os jovens, capacitando-lhes com saberes, habilidades e competências necessárias à inserção no mundo produtivo e para se viver em sociedade.

Ademais a dificuldade que paira sobre a finalidade da educação escolar no interior da escola, é conveniente lembrar que o próprio sentido de função social da escola se deu pela construção de um consenso histórico social, tal como a própria construção da instituição escolar ou em outras palavras, a própria ideia de escola passa por um processo histórico-social – tutor, preceptor, escola religiosa, escola laica – assim, como também sua finalidade – preparar o governante, o guerreiro, os fiéis, o trabalhador, o cidadão, conforme os propósitos e necessidades de cada sociedade historicamente situada.

Sobre a amplitude e complexidade da tarefa da função social da educação escolar nos dias de hoje, examinemos os seguintes fragmentos discursivos:

(Vice-dir.) Na nossa época, eu não sei, mas a impressão que se tinha é que não refletiam tanto na escola;

(Coord1) O menino foi para Fundação Casa, depois ele voltou para escola, mas ele continua dando problema, lá na sua casa. A mãe vem aqui na escola e pede para fazer uma declaração para que ele volte para Fundação Casa;

(Coord.2) E pra gente, trabalhar, tudo isso aí, com os recursos que a gente tem, não só humano, mas recurso material, histórico de base. A gente tem problemas sérios: problemas com os alunos que entram e com os que saem.

Impossível não reconhecer a complexidade do cotidiano escolar e o reflexo do agravamento dos problemas sociais na escola, mas, isso não é suficiente.

O aumento da demanda de incumbências que recaem sobre a escola, principalmente a partir da década de 80 e, que ainda hoje, ganham relevância nos discursos dos gestores da escola, apontam para perda da especificidade da educação escolar, e para não clareza daquilo que é competência dos gestores e professores em suas atuações na escola.

Nesse sentido, Ribeiro (1986) já asseverava em sua tese *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*, em 1953, sobre a extensão e profundidade crescentes das chamadas atividades supletivas, ou seja, “aquelas fora da instrução sistemática e programada, que são desenvolvidas pela escola para suplementar a ação das outras agências sociais educativas com mais ou menos legitimidade e consentimento delas” (RIBEIRO, 1986, p.17).

Naquela época, em meados do século XX, estudos sobre orientação profissional e educacional já apontavam que:

[...] no singelo mundo de outrora, todas as funções do processo educacional poderiam caber à família [...] Mas na complexidade crescente da vida moderna essa prática não pode mais bastar (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1945 apud RIBEIRO, 1986, p.18).

Então, talvez, seja possível considerar que esse aumento de demanda não se explica apenas pela isenção da responsabilidade educativa da família, e sim pela complexidade e dinâmica da vida moderna, que fizeram crescer em quantidade e complexidade os saberes a serem transmitidos às novas gerações ao mesmo tempo, que já era possível detectar um novo significado para educação escolar, ou seja, a de orientação educacional ou uma orientação para a vida, que significaria no olhar de Ribeiro (1986, p. 24-25) a tendência da absorção total das atividades educativas das outras instituições educativas ou, como anunciou o autor “a evidente manifestação da tendência à hipertrofia da escola.”

Assim, é razoável afirmar que os membros da equipe gestora participante são unânimes quando apontam não como tendência, mas como realidade a hipertrofia da escola e, de forma não consonante a aceitabilidade da responsabilidade da escola na formação integral do indivíduo, pois o ensinamento de uma pauta de comportamentos civis de inserção social, inclusive das atitudes civilizadas não é concordância entre os gestores entrevistados.

É possível que esta nebulosa questão sobre a função da educação escolar possa ser explicada pelo caráter plural e complexo da socialização na escola, como esclarece Enguita (1990 apud GÓMEZ, 2007, p.15), quando afirma que a escola situada em sociedades formalmente democráticas na esfera política e governadas pela lei do mercado na esfera econômica, onde se deparam imensas desigualdades individuais e grupais, exerce sua função socializadora diante de demandas contraditórias, ou seja, na esfera política todas as pessoas têm o mesmo direito, mas economicamente isso não acontece, pois a primazia não é do direito, mas da propriedade.

Desse modo, se por um lado, o Estado deve formalmente garantir o direito de todos, deverá a escola pública, em sua função socializadora garantir a todos os alunos os ensinamentos para a cidadania, desenvolvendo, portanto, conhecimentos, atitudes e pautas de comportamentos que lhes possibilitem a inserção eficaz na vida civil, ou seja, que permitam a liberdade de consumo, a participação livre nas escolhas políticas, a liberdade e responsabilidade no âmbito familiar.

Mas, ao mesmo tempo, deverá também a escola, na sua função socializadora atender às demandas econômicas de inserção no mundo do trabalho, no qual comportamentos e atitudes de submissão, disciplina e padronização são exigidos para a maioria no mundo do trabalho assalariado, bem como, por outro lado, exige-se também para as ocupações de comando, planejamento e criação o desenvolvimento da autonomia para a iniciativa, o risco e a diferenciação.

Talvez, esteja aí uma possibilidade de explicação para aquilo que está confuso, atropelado e embaralhado nas percepções da equipe gestora, que sentem ser necessária certa formação para atravessar esse momento de “trâmite de muito aprendizado, principalmente para gestores e professores”, como afirma a vice-diretora.

Possivelmente essa frase possa significar que os gestores têm consciência que não estão preparados para enfrentar as demandas da escola na atualidade, mas pode também, indicar que estão num processo de busca e que, especialmente nesse momento da pesquisa, a nova equipe de gestão busca entender a escola que têm nas mãos para gerir.

### **Núcleo Temático III: Participação**

**Conceito-Chave:** As relações de poder na escola

#### **Questões perguntadas:**

Como são tomadas as decisões na escola? Quem efetivamente participa deste processo?

(R. Dir.) Se a decisão é sobre os recursos financeiros a gente sempre reúne a APM, o diretor executivo, o diretor financeiro, os professores e o Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil. Então recurso financeiro a gente abrange um número grande de pessoas para decidir. [...] Agora quando é pedagógico decidem os gestores. Nos reunimos uma vez por semana para decidir as ações, por exemplo, data do conselho, reunião de pais, entrega de notas. [...] a gente define algumas coisas aqui e passa pra eles. Às vezes, alguém dá uma ideia, que seja dentro do que a gente imaginou e aí é possível acatar. Mas, normalmente, a gente vai com uma situação fechada [...].

(R.Vice-dir.) A diretora não centraliza nada, tudo ela participa aos professores ou ela coloca no grupo pedindo opinião, como aconteceu nas férias, precisávamos decidir sobre uma sala que estávamos fazendo, ela colocou no grupo. Então é assim, ela não centraliza nada, [...] ela pedindo opinião e conseguindo conciliar, chegar numa coisa final.

(Coord.1) Então, nesse momento as tomadas de decisões aqui na escola estão meio confusas. Eu acho que a diretora tem muita boa vontade e ela quer muito que isso aqui de certo, mas ainda não encontrou o fio da meada e aí, as coisas estão meio dispersas. [...] Então, as decisões, muitas vezes têm que ser tomadas em cima da hora, meio do jeito que dá para tomar naquele momento. E até passar para todos, sempre vai ter aquele que vai reclamar, não foi comunicado. [...] Não há entendimento deste processo, estamos todos aprendendo.

(Coord.2) Então, dentro do meu discurso, da minha postura ideológica, a democracia é soberana, não é perfeita, mas dentro do universo de sistemas que a gente tem é o mais razoável. Ainda mais numa escola, que é um espaço de formação, então a gente não pode colocar só no discurso, dizer dito pelo não dito. A questão é na prática também, e em se tratando de gestão democrática, em relação administrativa é no ouvir, no entender, no aceitar a opinião diferente e encarar isso. Respeitar a opinião da maioria e da minoria é esse o meu caminho. [...] qualquer escorregada autoritária que a gente dê, vem pedrada [...] às vezes a gente é tentado a usar métodos autoritários [...] hoje em dia a gente tem sempre que trabalhar em equipe.

Verificam-se, nos discursos dos membros da equipe gestora, percepções diferenciadas sobre o conteúdo participação, que nos remete a refletir sobre as relações de poder na escola, ou seja, pensar de que forma e com qual intenção a participação é proposta pelos gestores e como ela tem favorecido o processo de empoderamento dos sujeitos da escola.

A coleta de opiniões a respeito de uma determinada situação, prática verificada na fala da diretora e reafirmada pelos outros gestores (vice-diretora e coordenadora 1) pode ser uma forma de participação implantada na escola, mas isoladamente não garante que o processo de participação democrática nas decisões da escola esteja consolidado.

Um/a professor/a pode opinar sobre a reforma de uma determinada sala, mas se pode ser tolhido/a de decidir sobre a viabilidade de se executar um determinado projeto pedagógico na escola ou de influenciá-lo no seu planejamento, como se verifica na fala da própria diretora, tem-se um evidência de que a participação pode não estar vinculada ao real empoderamento dos sujeitos.

Nesse sentido, a participação pode estar inserida num nível elementar, ou seja, pode estar mais ligada à execução do que no planejamento dos objetivos e metas educacionais.



Quando a diretora explicita que o processo de participação nos assuntos financeiros tem maior número de pessoas envolvidas, inclusive avançando a consulta para além dos colegiados (APM e Conselho de Escola), isto é, consultando também professores e os alunos através do Grêmio Estudantil, pode estar evidenciada sua preocupação com a aplicação dos recursos financeiros e de captar as reais necessidades da escola através da participação de um número significativo de pessoas. No entanto, ao afirmar que, nas questões pedagógicas, as decisões da equipe de gestão são mais fechadas, isto pode evidenciar também que a participação promovida pela diretora está sendo mais encaminhada como instrumento de obtenção de consenso ou de apoio aos encaminhamentos da própria direção do que um processo de descentralização do poder.

Quando o coordenador 2 afirma que a participação não pode ser apenas no discurso teórico e assevera que ela precisa se apresentar também na prática, principalmente, “no respeito e no aceitar a opinião diferente e encarar isso” e, ao mesmo tempo, admite que “às vezes a gente é tentado a usar métodos autoritários” pode significar a sua consciência sobre possíveis equívocos nos encaminhamentos dos gestores e o reconhecimento de que o processo da gestão democrática é um percurso árduo e de muito aprendizado, já que carrega-se nas práticas sociais os reflexos de uma sociedade autoritária e escravagista e que a participação democrática necessariamente lida com a diversidade de pensamento e o conflito é inerente.

Creio que, para aprofundar um pouco mais a análise das percepções dos membros da equipe gestora parceira sobre os processos de participação e decisão na escola, é preciso antes pensar na forma como se constituem as relações interpessoais na própria sociedade capitalista.

Quando observamos no percurso histórico o desenvolvimento da práxis humana, é possível entender que o/a homem/mulher, para dar conta de satisfazer todas as suas necessidades materiais pensa o seu trabalho e o produto dele no plano social, ou seja, o trabalho projetado e executado individualmente ou em pequenos grupos tem na sua idealização os interesses e necessidades dos outros, já que o que se produz deverá conter o poder de troca.

Essa necessidade material dos seres humanos faz com que apareça a necessidade social do trabalho e se estabeleçam entre eles as relações, inicialmente de cooperação.

No entanto, o próprio processo de desenvolvimento humano, em seu aspecto social (urbanização), como também no campo do conhecimento e tecnologia, vai gradativamente modificando as necessidades do homem e o modo de produção.

Assim, na perspectiva marxista, o conjunto de relações estabelecidas pelo modo de produção de um determinado bloco histórico estabelecerá a forma de organização da sociedade e suas relações, ou seja, “o conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e, as quais correspondem determinadas formas de consciência social” (MARX apud PARO, 1988, p.31).

Na escola, de modo geral, as relações que se impõem são as mesmas do modelo produtivo, isto é, relações hierarquizadas, autoritárias e emanadas de um poder centralizado, nas quais poucas pessoas têm o poder de decisão enquanto a grande maioria destina-se à obediência, submissão e à padronização, mesmo considerando a oficialização da gestão democrática da escola pública estabelecida na Lei 9.394/96.

No entanto, é preciso ainda considerar nesta análise que todos os membros da equipe gestora da escola participante são concordantes em afirmar a gestão democrática e participativa da escola, reconhecendo o coordenador 2 que:

[...] qualquer escorregada autoritária que a gente dê, vem pedrada. Hoje em dia a gente tem sempre que trabalhar em equipe.

Enfim, a equipe gestora reconhece que os tempos são outros e que uma administração no modelo autoritário não tem mais espaço ou razão de ser, mesmo que isso não seja suficiente ainda, para romper com práticas autoritárias presentes na realidade escolar.

Outro aspecto relevante para ser abordado neste tópico diz respeito à forma como os membros da equipe gestora percebem as relações interpessoais na escola, que não foi compreendida em um núcleo temático específico, mas que permeia os discursos de todos os segmentos e também, nos diferentes núcleos temáticos.

Assim, refiro-me especificamente, às relações interpessoais entre os gestores, que de modo geral foram consideradas boas, respeitadas, mas que apresentam também problemas, como se verificam nos trechos discursivos que seguem, quando falam do entrosamento mantido entre os pares.

(R.Dir.) Nos entrosamos bem. Temos divergência, algumas por questões de eu querer que algo aconteça e a coordenação não corresponde com o que eu queria. Mas isso não interfere, eu respeito

ele também. Não estou satisfeita, pretendo fazer mudanças para o ano que vem, mas a gente consegue ter relação.

(R.Vice-Dir.) Relação pessoal, muito boa, profissional também. Eu acho que a gente se dá muito bem, é uma equipe muito boa. Tem algumas coisas que precisa melhorar. Eu vejo, em mim e neles também. [...] Nós temos toda semana a reunião dos gestores [...] essas relações, em relação à hierarquização são bem sutis. Acho o pessoal muito autônomo. A coordenadora<sup>1</sup> tem muita autonomia para as coisas. Quando você vê, ela já fez. [...] não sei se sinto isso em relação ao coordenador 2, não tem muita autonomia, mas um desejo de realizar as coisas da parte do coordenador.

(R.Coord1) Acho que me dou bem com a direção, tanto com a diretora como a vice. [...] Gosto do trabalho da vice, temos uma linha muito parecida, embora eu seja mais exagerada. [...] a diretora conheci este ano e acho que estamos indo bem. É claro que eu tenho um jeito de pensar, ela outro, [...], mas eu gosto muito do jeito que ela me trata, pois ela me dá total liberdade e abertura para falar aquilo que penso. [...] Com o coordenador, a gente tem linhas completamente diferentes. Eu sou envolver-me [...] ele é mais reservado. [...] algumas vezes a gente briga [...] mas eu gosto muito dele, [...] a gente divide, eu fico com a parte da assistência [...] ele fica com a formação [...]

(Coord2) Eu costumo falar que o cargo de coordenador é uma espécie de salsicha do processo. Você tem todos os ingredientes, porque ele tem mesmo essa função institucional, ter trato muito diversificado com o aluno, professor, comunidade. [...] Eu particularmente não me sinto bem dando palpites, mas deixo bem claro, que respeito à hierarquia [...] a coordenadora<sup>1</sup> é muito boa, ela conhece a comunidade, conhece todos os pais. Nesse sentido, a outra função do coordenador, que é o trato com os pais e comunidade, ela é muito melhor do que eu. A diretora anterior à atual me coloca na parte teórica e a coordenadora<sup>1</sup> na parte prática, para atender os dois lados. [...] deixa eu te falar uma coisa, que não é segredo para ninguém, eu vou sair da coordenação, no ano que vem eu volto para sala de aula. [...] boa parte desta decisão tem a ver com esse aspecto daquilo que está fora da nossa possibilidade de atuação e das dificuldades que a gente tem aqui. [...] no meu trabalho na sala de aula você vê um retorno muito mais palpável [...] e isso, psicologicamente falando, para mim é muito mais gratificante. [...] estou frustrado, dados os elementos que estão fora da governabilidade [...] eu quero resultados. Eu gosto de colocar teoria em práticas.

Nota-se que os discursos sobre as relações interpessoais entre os gestores acabam por trazer à tona certa divergência na compreensão das relações entre as funções gestoras, prejudicando a unidade necessária entre as diferentes funções de gestão (direção e coordenação) e expõe como base do conflito a relação entre teoria e prática na práxis gestora.

Assim, quando o coordenador 2 entende que seu trabalho não é de estar apagando incêndios, ou seja, sair a campo dando soluções práticas aos problemas

pedagógicos e administrativos da rotina escolar e sim, preparar-se para conduzir as formações docentes, de modo que a equipe se aproprie de conhecimentos teóricos e práticos e conquiste autonomia para enfrentar os problemas de sala de aula, acaba por provocar na própria gestão a dificuldade de articulação das funções gestoras, tanto para dar conta dos problemas cotidianos da rotina escolar como para se desvencilhar destes emaranhados e implantar ações contínuas e mais abrangentes, como no caso da gestão pedagógica em que a formação continuada dos docentes é o principal desafio.

Ainda é importante considerar o aspecto trazido pela coordenadora 1 quando reafirma o direcionamento democrático da diretora, mas aponta dificuldades na execução dos encaminhamentos destes processos participativos, pois em sua análise, a falta de organização para socializar as informações e consultas acaba por provocar exclusões e conflitos gerados por aqueles que se sentiram prejudicados ou excluídos do processo, situação que pode indicar a dificuldade de organização sistematizada dos processos comunicativos e a predominância da tendência centralizadora da gestão.

#### **Núcleo Temático IV: Projeto Político Pedagógico**

**Conceito-Chave:** Poder instituído e poder instituinte da escola

#### **Questões perguntadas:**

Qual o significado do Projeto Político Pedagógico para o/a gestor/a? E para a escola? Que importância pode se atribuir ao Projeto Político Pedagógico da Escola? Como ele foi ou é desenvolvido?

(Dir.) Eu não conheço o PPP dessa escola. Na verdade, não conheci de nenhuma escola, nunca participei de nenhuma discussão sobre o projeto [...] não conheço ninguém que tenha feito parte efetivamente, uma comunidade com participação efetiva na elaboração desse projeto. [...] o projeto deveria nortear as ações da escola. Por exemplo, nessa comunidade os alunos não tem desejo de fazer um vestibular, então eu não preciso trabalhar projetos que fomentem isso [...] a gente vai por experimento e não para concretizar o trabalho de que realmente o que se deseja [...] a gente se baseia em resultados. [...] mas, será que é isso que vai fazer diferença na nossa comunidade?

(Vice Dir.) Você toma conhecimento quando tem que reformular no final do quadriênio. Depois você só vai trabalhar no planejamento, replanejamento e na verdade, você nesses dias, vai trabalhar o caderno, o currículo, você nem se lembra do PPP. [...] Se você perguntar se eu já li na íntegra o PPP dessa escola, vou responder

que não. [...] a gente fica frustrada com algumas experiências que a gente já passou como no PAP. Fizemos tantas coisas no PAP, tantas reuniões e, na verdade o MMR, é a mesma metodologia. Vê um problema, uma ação e o acompanhamento dela. [...] no PAP era muito extenso [...] abraçou muito e não abraçou nada. [...] No MMR você pega só três pontos [...] que têm que estar pegando firme. [...] tudo que é novo gera essa resistência, principalmente dos professores, porque a primeira fala deles é assim: sempre somos nós os culpados, sempre sobra pra gente.

(Coord.1) Eu acho que o PPP poderia ser um caminho porque ele é para todos, não é mesmo? [...] Assim como todos os anos no planejamento, a gente pergunta se quer mudar alguma regra, [...] mas, se fala só dos direitos e deveres do aluno. O PPP ficou focado só na parte do regimento escolar. O PPP tem uma importância muito grande, mas eu vejo que por todas as escolas que passei eu nunca soube que tinha o PPP. Depois que entrei para a coordenação que comecei a ter esse conhecimento. [...] De repente, se todas as dimensões dele fossem conversadas, se elas se tornassem uma decisão conjunta, talvez tivesse outro valor, e ajudasse bastante. Acho que deveria ser uma coisa à vista, [...] deveria ser uma coisa exposta, falada [...] compartilhada. Os pais precisam saber e, a comunidade, os professores e os alunos, principalmente. Todos em torno do nosso objetivo comum, que é o aluno. [...] Talvez quem tenha sugerido esse documento tenha pensado assim.

(Coord.2) Importantíssimo, é nossa orientação teórica, [...]a questão é a praticabilidade. A escola não tem uma proposta pedagógica, a gente tem retalhos de propostas e, isso é comum no universo do ensino público. [...] você tem uma gama de profissionais, cujos métodos são diferenciados. [...] não há uma preocupação de homogeneizar isso aí, houve a proposta do Estado, que já está a dez anos, mas há muita relutância na sua aplicabilidade. [...] A proposta pedagógica reflete aquilo que a princípio seria a demanda da comunidade [...] que se discute na construção do PPP em essência, mas ele é mais presente de forma indireta do que direta. A gente não fica consultando o PPP em qualquer situação ou num momento crítico que haja necessidade de dar um norte as nossas ações. [...] Muitas coisas acontecem no espaço escolar, que não estão nos planos. [...] você tem na prática situações que trazem problemas, fora aqueles estruturais, como o de formação docente e de ordem social, como o aluno que vem faminto estudar, que vem abusado, aluno que vem de um universo violento [...] tudo isso permeia nossa habilidade pedagógica. [...] O PPP não é um manual, exemplo uma situação X você vai lá à página 30 que diz o que fazer. [...] Ele é mais um elemento de ordem filosófica do que pragmática mesmo, não é um método, é uma proposta, um projeto, uma linha de, uma postura, até ideológico mesmo, a nível teórico [...] que a gente tem que colocar em prática, mas que não é lembrado. Com certeza a gente canta mais o hino na escola do que lê o PPP.

Mais uma vez se evidenciam diferentes níveis de concepção entre os membros da equipe gestora, agora relativo ao núcleo temático “Projeto Político Pedagógico” que de modo geral, é reconhecido como um documento com pretensões de ser importante na vida da escola, mas que, de fato, encontra-se arquivado e distante da realidade escolar.

Reconhece-se a exigência legal do citado documento, e por isso, ele existe e está devidamente homologado e pode ser consultado quando solicitado, o que geralmente acontece quando futuros professores realizam estágios na escola.

É referido mais como um Regimento Escolar Interno, como um conjunto de regras, um manual, um documento pouco acessível ou conhecido e apenas evidenciado de uma forma diferenciada pelo coordenador 2, que afirma ser o PPP:

[...] mais um elemento de ordem filosófica do que pragmática mesmo, não é um método, é uma proposta, um projeto, uma linha de, uma postura, até ideológico mesmo, a nível teórico [...].

Contudo, parece não ser surpreendente que de modo geral os educadores representem o PPP com algo prático, diretamente aplicável, um método e pouco se pense nele como um processo de reflexão sobre os fundamentos filosóficos, políticos, sociais, institucionais e pedagógicos da educação escolar, pois na escola é mais importante fazer do que pensar e, talvez por isso também que o coordenador 2 considerando este distanciamento entre o PPP burocrático, teórico e desconhecido dos educadores, aponte para uma necessidade:

[...] a gente tem que colocar em prática, mas que não é lembrado. Com certeza a gente canta mais o hino na escola do que lê o PPP.

E a vice-diretora reafirma:

Você toma conhecimento quando tem que reformular no final do quadriênio. Depois você só vai trabalhar no planejamento, replanejamento e na verdade, você nesses dias, vai trabalhar o caderno, o currículo, você nem se lembra do PPP.

Ainda, sobre a fala da diretora chama à atenção que não se verifica apenas a afirmação do desconhecimento sobre o PPP da escola atual, o que seria plausível devido ao seu pouco tempo na escola e por não ter participado da construção do projeto em vigência, mas também, a sua afirmação sobre o desconhecimento do PPP de outras escolas por onde passou, demonstrando de sua parte certo descrédito sobre

a possibilidade de o PPP ser constituído a partir de um processo coletivo e de fato representar as reais necessidades da comunidade escolar. Entretanto, afirma que:

(Dir.) [...] o projeto deveria nortear as ações da escola. Por exemplo, nessa comunidade os alunos não tem desejo de fazer um vestibular, então eu não preciso trabalhar projetos que fomentem isso.

E, acrescenta:

(Dir.) [...] a gente vai por experimento e não para concretizar o trabalho de que realmente o que se deseja [...] a gente se baseia em resultados. [...] mas, será que é isso que vai fazer diferença na nossa comunidade?

Assim, é possível depurar desta fala que a diretora administra pelas impressões que tem sobre a realidade escolar, pois embora desconheça o Plano de Gestão em vigência, que registra o conteúdo do PPP, considera que a comunidade escolar não tem interesse em fazer vestibular e que, portanto não se precisam de projetos que estimulem a participação dos alunos nos vestibulares. E conclui, reafirmando a hipótese da administração empírica: “a gente vai por experimento, não para fazer o que se deseja, mas para buscar resultados”, neste caso, referindo-se às metas das avaliações externas e às ações previstas e controladas pelo MMR (Método de Melhorias de Resultados, ação do Programa Gestão em Foco, adotado nas escolas da rede estadual do Estado de São Paulo), ao mesmo tempo em que revela ter dúvidas se este caminho seria o melhor para aquela comunidade, o que de certa forma parece ser lógico quando o processo administrativo escolar apoia-se nas impressões sobre a realidade escolar e nas determinações da administração centralizada.

Já a vice-diretora expressa seu descrédito na construção coletiva do PPP e relembra o esforço para a elaboração do PAP (Plano de Ação Participativa), outro método de construção do plano de ações da projeto educativo da escola, que com o tempo tornou-se inviabilizado por sua extensão e complexidade, pois buscava atingir muitas dimensões da gestão simultaneamente, em suas palavras “ quis abraçar tudo e não abraçou nada.”

A coordenadora 1 traz no seu discurso a aproximação do conceito de PPP com a construção coletiva do Regimento Escolar, ou seja, como um conjunto de regras principalmente dirigidas aos/às alunos/as, bem como critica as discussões realizadas na época do planejamento, em que se buscam opiniões sobre as mudanças necessárias, pois são sempre dirigidas aos/às professores/as e, normalmente as devolutivas referem-se, quase que sempre, ao controle do comportamento do aluno.

Neste sentido, refere-se ao PPP como uma oportunidade coletiva, reunindo pais, funcionários e alunos, de pensar as várias dimensões da escola, mas que isso não é uma realidade, como se verifica:

[...] De repente, se todas as dimensões dele fossem conversadas, se elas se tornassem uma decisão conjunta, talvez tivesse outro valor, e ajudasse bastante.

Talvez não seja impreciso considerar que o conceito de gestão institucional, prescrito a partir dos anos 90, tornou-se impregnado aos discursos de orientação das ações de sistema de ensino e de escolas. No entanto, o entendimento de gestão como concepção paradigmática parece não estar evidenciado, o que torna as práticas dos administradores escolares ou dos gestores escolares esvaziadas do sentido próprio que lhes confere este novo paradigma.

Independente da discussão do conceito de gestão como uma nova vertente da gestão capitalista pós-industrial, o fato é que o mundo do trabalho impulsionado pelo avanço científico e tecnológico e, principalmente, pelas novas tecnologias de comunicação acabaram por proporcionar mudanças profundas no trabalho e na sociedade, tanto no âmbito das relações sociais, como também nos modos de vida individual das pessoas.

Em função dessas mudanças, impõe-se a reestruturação organizacional das empresas, que passam a exigir outros modelos de administração.

Assim, vai se delineando, nos campos teórico e prático, a abordagem da gestão científica, ao mesmo tempo em que se constrói uma filosofia da gestão.

A meu ver, os membros da equipe gestora que atuam na escola parceira não têm clareza da filosofia da gestão e por isso, apresentam forte tendência de pensar e agir mais identificada ao paradigma da administração científica, talvez em suas versões pós Escola das Relações Humanas, cujo objetivo de base é o de mascarar os antagonismos existentes nas relações autoritárias e de dominação entre trabalhador e capital, camuflando os conflitos ao advogar pela participação e, mais recentemente, conciliar maior e menor grau de autonomia através de processos de controle sutis, onde os gestores escolares tem importante papel para o êxito de tal empreitada.

Segundo Libâneo (2001) citado por Vieira (2003, p.46), as concepções de gestão praticada nas escolas brasileiras são de modo geral apresentadas na forma



de duas categorias principais: concepção da administração técnico-científica e concepção de gestão simbólico-interpretativa.

Assim, na perspectiva dessa classificação, é possível intuir que na escola parceira, o modelo de gestão adotado esteja mais caracterizado pela concepção de gestão técnico-científica, evidenciada nos discursos dos membros da equipe gestora quando revelam um modo de gerir que supõe a realidade escolar passível de ser controlada racionalmente, e por isso, pensa a estrutura organizacional da escola baseada na separação das funções, responsabilidades e tarefas a serem realizadas, a centralização do poder na figura do diretor, a pouca autonomia e participação das pessoas nos processos decisórios, o foco no controle e nas normatizações, o prevalectimento da estrutura hierárquica, e por fim, a preocupação maior com a realização das tarefas do que com o clima organizacional da instituição.

No entanto, torna-se relevante destacar que, de fato, existem aspectos da ação gestora investigada que levam a considerar que não seja correto pensar numa caracterização fechada e totalizadora de um modelo de gestão, mas sim em algo que tende a uma transição entre a forte tendência ao modelo de gestão técnico científico e o modelo de gestão simbólico interpretativo com predominância do diretor na condução da participação, principalmente quando se leva em conta as iniciativas da nova diretora em ampliar a escuta das opiniões que tem os membros da equipe gestora, alunos/as e professores/as, mesmo havendo por parte desta a declaração de que as decisões pedagógicas são fechadas e, portanto, sem muita flexibilização sobre as decisões já tomadas.

Segundo Vieira (2003, p.47) é característico da concepção de gestão simbólico-interpretativo a adoção de processos sistemáticos de acompanhamento e avaliação das atividades administrativas e pedagógicas. De fato, quanto à avaliação pedagógica, verifica-se na escola pesquisada um empenho da equipe gestora no desenvolvimento do polêmico MMR (Método de Melhoria de Resultado), pelo qual as dificuldades de aprendizagem são detectadas após os resultados de avaliações sistemáticas, isto é, pelas AAP (Avaliação de Aprendizagem em Processo), que permitirão a identificação das habilidades do currículo não dominadas pelos alunos e o planejamento de ações didático-pedagógicas, que após implantadas serão objetos de acompanhamento e de avaliação de seus resultados num processo contínuo e sistemático de avaliação e controle centralizado.

A ênfase em metas e resultados é uma característica a ser perseguida em modelos organizacionais contemporâneos (concepção teórico- prático da gestão), mas ao que parece vem sendo introduzida nas instituições escolares, como no caso da escola pesquisada, como aplicação de uma técnica e não como um fundamento teórico, desenvolvido a partir de uma transformação conceitual de organização, que envolve uma nova teorização sobre a própria prática, uma atitude reflexiva que provoque a transformação do pensar e agir na ação educativa de todos os envolvidos na organização.

Por isso, talvez seja equivocada a análise da vice-diretora quando afirma em relação ao MMR que:

[...] acho que tudo que é novo gera essa resistência, principalmente por parte do professor, porque a fala deles é assim: "sempre somos nós os culpados, sempre sobra pra gente.

Assim, o que é percebido pela vice-diretora como uma resistência do/a professor/a, uma recusa ao cumprimento de uma determinação externa imposta sobre o seu trabalho e percebida como punição em virtude da falta de aprendizagem do/a aluno/a ou de resultados esperados, pode na verdade expressar a incompreensão do sentido daquela ação pela falta de participação na construção daquilo que se deva fazer e da desconsideração com a realidade escolar.

Enfim, se pode a diretora ter dúvidas quando se refere às determinações implantadas através das atuais políticas educacionais, ou seja, ter dúvidas se o caminho tomado levará ao atendimento das reais necessidades daquela comunidade escolar, como verificado anteriormente, por que os professores não duvidariam? E por que não resistiriam?

Deste modo para fechar a análise deste núcleo é possível afirmar que embora não tenha sido possível detectar uma articulação sólida entre os membros da equipe gestora e nem mesmo uma linha comum de ação assumida conscientemente por toda a equipe pareceu-me, no entanto, que cada um no seu jeito de entender o modo de gerir busca formas de atender aos/às professores/as e alunos/as nas suas necessidades imediatas, mesmo que se reúnam semanalmente para dividir as tarefas, discutir os problemas e a ações a serem desenvolvidas o fazem mais no sentido de vencer as tarefas impostas pela administração centralizada do que no sentido de articular um projeto educativo próprio que confira a todos envolvidos um sentido, um objetivo comum para o qual todos/as devam se dirigir.

## **Núcleo temático V: Formação dos sujeitos escolares na escola**

**Conceito-Chave:** Reflexividade crítica

**Questões perguntadas:** Gostaria de ouvir sobre o processo de formação do pessoal da escola? Como acontece a formação na escola? Ela está prevista no PPP?

(R.Dir.) A formação necessária ao professor é a de sequência didática, de gestão em sala de aula. Eu acho que eles perderam a mão nesse sentido e não buscam fora da escola. [...] eu vejo os professores novos que a gente recebe os pedagogos com uma formação muito ruim, desconhecem algumas coisas que são pré-requisitos pra eles entrarem na sala de aula. [...] O ideal seria a prática e a teoria juntas. [...] em alguns ATP(s) o coordenador falou sobre a sequência pedagógica, sobre gestão e algumas práticas que poderiam ser desenvolvidas na sala de aula. Mas, eu acho que essa questão se perde. Nós mesmos, nem conseguimos acessar uma sequência para terminar uma formação. [...] isso é uma falha da escola [...] Eu não sei se estou nessa classe de professor transformador crítico. Então quando eu chamo essa responsabilidade é falando também do eu pessoal. [...] a gente precisa fazer primeiro um resgate da autoestima da profissão. Antigamente, o professor tinha orgulho de ser professor e hoje ele marginaliza a própria profissão, ele desvaloriza. [...] eu acho que falta muito para chegar nessa questão de formar o aluno crítico [...] pode ser que eu não esteja preparada para enxergar isso [...] não tenho essa formação [...] me falta alguma coisa para fazer uma análise realmente crítica.

(R.Vice-Dir.) O coordenador faz a formação do grupo. São tirados do grupo os temas que gostariam que fossem trabalhados. [...] O que sinto de falha, [...] que não há espaço para os professores falarem [...] não é que não possa tirar dúvidas, ele pode, mas não é o momento de uma troca de experiência daquele assunto: eu já vivenciei isso, assim, assado, então eu acho que acaba sendo uma transmissão de conhecimentos, não tem muita interação, mas é aula, [...] eu falo que ele ( refere-se ao coord.2) se dedica, exclusivamente, para isso. [...] O professor precisa de formação teórica, técnica e política social, às vezes, eles têm dificuldade com a própria disciplina, com o gerenciamento da sala de aula, [...] às vezes, ele ( refere-se aos professores) é bom, tem conhecimento do que tem que passar para o aluno, mas ele tem entrave no relacionamento com o aluno. [...] Acho que os professores estão chegando com muita deficiência da faculdade [...] se o nosso aluno está com problema na escrita, tem professor com problema na escrita e na fala.

(R.Coord.1) Eu sou de me envolver, eu sou de ir ao pátio, dar bronca no aluno, na hora do intervalo, eu gosto de interagir com os alunos, eu como a merenda junto com eles. O outro coordenador prepara as aulas de formação, ele gosta muito dessa parte, é professor de história. Então, eu acho que a gente casa nisso também. Então, ele fica com essa parte, não que eu não veja isso, eu vejo também. Ele fica à frente do processo de formação, então, a gente meio que divide.  
(R.Coord.2) Sou saudoso do tempo em que o coordenador era escolhido pelo professor. Quando foi criada essa função ela foi criada

para atender o professor. O que aconteceu? A partir do momento que ela passou a ser direcionada, passou a ser controlada pela gestão superior, passou a ser agregada a própria gestão. Então as coisas começaram a se misturar e, de repente a gente começou a fazer uma coisa diferente que não é pedagógica. Não é que está fora da atribuição, mas daquilo que a gente tem de melhor para oferecer. Então, o que eu tenho de melhor para oferecer? É a formação continuada, um trabalho pedagógico que não é só feito nas ATPC(s), mas também na sala de aula no dia a dia com os professores. [...] A gente tem muito profissional que ainda pensa como jesuíta, pensa que a palmatória é a única solução, pensa que a culpa do fracasso é do aluno. [...] ele não está nem aí com tudo que foi feito cientificamente de análise de estudo da criança. Não entende a criança e, aí fica difícil. [...] Eles estão pensando igual aos jesuítas e isso é positivo? Será que é bom o uso da coerção, o uso do método? Será que é isso mesmo, ainda mais numa época dessas que forças conservadoras ameaçam o poder? Jogando no lixo tudo aquilo que foi feito no nível de avanço pedagógico? [...] A minha preocupação é basicamente essa.

Ao se observar as respostas deste núcleo temático Formação dos sujeitos na escola percebe-se que as respostas de formação referem-se à formação do/a professor/a embora a diretora e a vice-diretora admitam que precisem de certa formação, principalmente a que se refere à apropriação de conhecimentos críticos sobre a realidade educacional. Não foi observada nenhuma referência à formação dos outros segmentos da comunidade escolar.

De modo específico, a diretora menciona com maior ênfase a formação prática do/a professor/a, considera que os professores recém-formados chegam à escola com muitas dificuldades, mas não descarta as necessidades de formação dos professores experientes, conforme se verifica:

A formação necessária ao professor é a de sequência didática, de gestão em sala de aula. Eu acho que eles perderam a mão nesse sentido e não buscam fora da escola. [...] eu vejo os professores novos que a gente recebe os pedagogos com uma formação muito ruim, desconhecem algumas coisas que são pré-requisitos pra eles entrarem na sala de aula.

A sequência didática, mencionada pela diretora de forma mais específica ganhou destaque nas formações docentes a partir da implantação do Currículo das escolas estaduais do Estado de São Paulo, implantado oficialmente pela Resolução Se-76, de 07/11 e publicada no DOE de 8/11/2008 e posteriormente complementado por seus instrumentos de implantação como os cadernos dos alunos, dos professores e dos gestores, que na forma de um pacote fechado chegavam a escola para modificar radicalmente o quê, o como e o porquê do ensinar nas escolas públicas estaduais.

Deste modo, nos anos subsequentes à implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e da aplicação do material de apoio obrigatório à equipe de gestão, professor/a e aluno/a, visavam as formações docentes e dos gestores instrumentalizar tecnicamente os profissionais do magistério para efetuarem a contento a racionalização da educação no sentido demandado pelas políticas educacionais dos anos 90.

Nesta lógica, não é surpreendente que a diretora mencione como formação docente necessária a competência da elaboração e execução de uma sequência didática e a gestão de sala de aula e atribua aos gestores à falta destas mesmas habilidades na preparação das formações na escola, como se verifica na fala da diretora:

Nós mesmos, nem conseguimos acessar uma sequência para terminar uma formação. [...] isso é uma falha da escola [...]

Destaca-se também na fala da diretora o reconhecimento de sentir-se despreparada para uma análise crítica da realidade e conseqüentemente, pode-se intuir, de conduzir a construção de um projeto educativo que promova a formação crítica dos alunos. No entanto, considera que primeiramente é preciso resgatar a autoestima do/a professor/a, com se verifica em seu discurso:

Eu não sei se estou nessa classe de professor transformador crítico. Então quando eu chamo essa responsabilidade é falando também do eu pessoal. [...] a gente precisa fazer primeiro um resgate da autoestima da profissão. Antigamente, o professor tinha orgulho de ser professor e hoje ele marginaliza a própria profissão, ele desvaloriza. [...] eu acho que falta muito para chegar nessa questão de formar o aluno crítico [...] pode ser que eu não esteja preparada para enxergar isso [...] não tenho essa formação [...] me falta alguma coisa para fazer uma análise realmente crítica.

Ainda sobre o discurso em tela, verifica-se que a diretora atribui ao/a professor/a a desvalorização da própria profissão, pois na sua percepção o/a professor/a atual perdeu o orgulho de ser professor/a como ocorria antigamente. Nesse sentido, é possível afirmar que para a diretora não estamos diante de uma desvalorização social da carreira do magistério em virtude dos baixos salários, da desregulamentação e precarização da profissão docente e, sim do efeito do desânimo do/a professor/a que causa a marginalização e desvalorização da profissão, enfim para ela, o/a professor/a é a causa da desvalorização da profissão docente e não, as

precárias condições de trabalho impostas pela reestruturação do trabalho, principalmente a partir dos meados da década de 90 quando as políticas educacionais se alinham com o direcionamento econômico neoliberal e, nesta perspectiva, “o trabalho docente é compreendido como um insumo educacional.” (SOUZA, 2005, p.109).

Já a vice-diretora traz para análise outro aspecto relevante, quando aponta:

O coordenador faz a formação do grupo. São tirados do grupo os temas que gostariam que fossem trabalhados. [...] O que sinto de falha, [...] que não há espaço para os professores falarem [...] não é o momento de uma troca de experiência daquele assunto: eu já vivenciei isso, assim, assado, então eu acho que acaba sendo uma transmissão de conhecimentos, não tem muita interação, mas é aula [...]

Depura-se da fala da vice-diretora que esta faz uma crítica à didática da formação, que é realizada num modelo tradicional de ensino, uma aula com ênfase na transmissão de conhecimentos ministrados pelo coordenador 2, que me permite intuir que neste espaço de formação na escola perde-se a oportunidade da discussão e da teorização sobre a prática. Neste sentido, penso ser pertinente para esta análise o pensamento de Libâneo (2012), que assevera:

Se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem sócio-construtivista, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características. Parece claro que às inovações pedagógico-didáticas introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondam mudanças na formação inicial e continuada de professores (LIBÂNEO, 2012, p.84).

Portanto, conclui a vice-diretora que os professores estão chegando com muitas dificuldades e para ela a formação continuada deveria abarcar conhecimentos teóricos, técnicos e político-sociais, pois:

[...] às vezes, eles (refere-se aos professores) têm dificuldade com a própria disciplina, com o gerenciamento da sala de aula, [...] às vezes, ele (refere-se aos professores) é bom, tem conhecimento do que tem que passar para o aluno, mas ele tem entrave no relacionamento com o aluno.

Na conclusão da fala da vice-diretora posso ainda admitir que os problemas detectados na formação dos professores são de natureza diversa e que os mais experientes, com mais anos de magistério possam ter um conhecimento mais abrangente dos conteúdos a serem ensinados, mas por outro lado, apresentam

dificuldade em acompanhar as mudanças comportamentais do aluno, tem dificuldade para aceitar um aluno menos passivo e adaptado às regras escolares. Enquanto que os professores recém-formados apresentam tanto dificuldades com os conhecimentos específicos como os didáticos- pedagógicos.

Dessa forma, é possível considerar que a equipe de coordenação da escola necessitarão, para encaminhar as formações docentes, desenvolver competências relativas à apropriação teórico-crítica da realidade concreta de atuação, de metodologias de ação, bem como levar em conta os contextos sociais, políticos, econômicos e institucionais que configuram as práticas docentes, inclusive a prática dos próprios coordenadores, no sentido que tais formações viabilizem aos/às professores/as a apropriação destas mesmas competências para que possam ter melhores condições de compreender criticamente a realidade escolar e de nela intervirem através de práticas mais adequadas, visando o desenvolvimento de um projeto educativo que atenda às necessidades reais de aprendizagem dos alunos.

Na continuidade da análise deste núcleo temático considera-se a fala dos coordenadores, que conforme já verificado anteriormente, em comum acordo explicitado, dividem as tarefas de suas funções, sendo que ao coordenador1 cabe-lhe o agir na solução dos problemas cotidianos organizacionais e de funcionamento da escola no que diz respeito ao professor, aluno e até da comunidade. Enquanto que ao coordenador 2 cabe-lhe a função da formação docente.

Considerando a formação docente desenvolvida na escola verifica-se que na fala do coordenador 2 existe primeiramente a crítica à mudança da legislação sobre a função de professor coordenador, que antes era eleito pelos pares e sua atuação ficava restrita, pelo menos no plano legal, ao trabalho de coordenação didático-pedagógico sem muito envolvimento com as questões mais amplas da gestão, o que foi modificado quando a nova legislação atribuiu a incumbência de seleção da função de professor/a coordenador/a ao/à diretor/a e supervisor/a da escola, sendo a função do professor/a coordenador/a encampada pela gestão de forma mais ampla e por ela controlada. Neste sentido, explicita o coordenador 2:

Então as coisas começaram a se misturar e, de repente a gente começou a fazer uma coisa diferente que não é pedagógica. Não é que está fora da atribuição, mas daquilo que a gente tem de melhor para oferecer. Então, o que eu tenho de melhor para oferecer?

E responde a si mesmo:

É a formação continuada, um trabalho pedagógico que não é só feito nas ATPC(s), mas também na sala de aula no dia a dia com os professores. [...] A gente tem muito profissional que ainda pensa como jesuíta, pensa que a palmatória é a única solução, pensa que a culpa do fracasso é do aluno. [...] ele não está nem aí com tudo que foi feito cientificamente de análise de estudo da criança. Não entende a criança e, aí fica difícil. [...] Eles estão pensando igual aos jesuítas e isso é positivo? Será que é bom o uso da coerção, o uso do método? Será que é isso mesmo, ainda mais numa época dessas que forças conservadoras ameaçam o poder? Jogando no lixo tudo aquilo que foi feito no nível de avanço pedagógico? [...] A minha preocupação é basicamente essa.

Para além da crítica da submissão do trabalho do coordenador ao controle da gestão, na figura do diretor, e da difícil separação entre as tarefas da gestão pedagógica e as tarefas das outras dimensões de gestão em decorrência da reorganização do posto de trabalho do professor coordenador é possível detectar na fala do coordenador 2 uma argumentação em defesa da importância do trabalho da coordenação considerando tanto sua contribuição para o avanço pedagógico como no plano político- social, já que reconhece a ação de forças conservadoras no cenário político atual.

Deste modo, penso que na fala do coordenador 2 existe de forma mais clara a expressão de um sentido político educacional no processo de formação docente almejado para a escola, mesmo que é possível também intuir que neste aspecto parece ser a fala do coordenador 2 isolada, pois não me foi possível reconhecer que esta encontrasse ressonância com os outros discursos dos demais membros da equipe gestora, tanto neste núcleo temático como nos demais.

É possível também considerar que a formação docente encaminhada pelo coordenador 2, que de certa forma foi mais acolhida por uma gestão passada do que pela atual, conforme se verifica em passagens dos discursos analisados, tenha aspectos a serem reconsiderados e aperfeiçoados como é o caso da metodologia utilizada nas formações, todavia em nenhum momento foi mencionado por nenhum dos membros da equipe gestora existência de uma ação conjunta visando o aprimoramento ou modificações no trabalho de formação em curso, pelo contrário, o que se verifica é a priorização das ações relativas ao MMR que praticamente substituíram as atividades de formação, mesmo considerando as dúvidas que pairam sobre a eficácia deste caminho, conforme mencionado anteriormente.



Finalizando a análise deste núcleo temático é pertinente considerar que o discurso do coordenador 2 e sua certa resistência em preservar a essência de seu trabalho, ou seja, a formação continuada visando mudanças na prática docente e a melhoria na aprendizagem do aluno parece ser um discurso que em tese é reconhecidamente correto e um desafio a ser priorizado por todos os membros da equipe gestora, mas que de fato não é, pois está em jogo outro fator preponderante na concretização de qualquer proposta de mudança, principalmente em modelos de gestão simbólica interpretativa com condução da participação na figura do/a diretor/a, ou seja, o/a diretor/a deverá compreender, valorizar e saber construir a participação para a mudança e, a meu ver, neste caso específico, o coordenador 2 isolado não tem o apoio necessário para levar a cabo o seu projeto de formação, pois não tem apoio do/a diretor/a que tem o poder de decisão.

Além disto, a proposta de formação do coordenador 2 foi construída a imagem de sua formação inicial, que pode ter valor num certo contexto, mas não necessariamente no contexto da escola atual, além de que, segundo crítica da vice-diretora quase não possibilita a participação do/a professor/a e nestas condições a formação poucas mudanças efetivas poderá proporcionar.

### **6.2.3 Análise dos Conteúdos Discursivos dos Professores**

Considerando que o grupo docente participante da pesquisa já foi caracterizado na descritiva geral da escola e, também especificada a técnica de coleta das informações docentes passo a tratar sobre a organização dos dados neste novo bloco de análise.

As informações discursivas, embora tenham sido coletadas em dois grupos distintos, são agora os referidos discursos agrupados indistintamente nos núcleos temáticos, pois o objetivo não é a comparação entre os grupos docentes, mas sim, entre os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar.

As falas dos diferentes professores/as serão identificadas pelas siglas P1, P2, P3... e P12 conforme suas respectivas falas. Quando necessária a intervenção da pesquisadora será identificada por **(I)** entre os discursos docentes.

As categorias de análise serão as mesmas utilizadas no grupo dos gestores. No entanto, em virtude de ser outra a técnica utilizada para a coleta de informações do grupo docente, isto é, a de Grupo Focal, não foi utilizada uma pergunta e, sim, uma

proposta do tema a ser abordado, que foi formulada no contexto do debate tendo em vista o roteiro do desenvolvimento do Grupo Focal, previamente preparado de acordo com os objetivos da pesquisa. A seguir registra-se a apresentação da análise de cada núcleo temático, conforme segue:

### **Núcleo Temático I: Das percepções sobre ser professor/a e a escola**

**Conceito-Chave:** Profissão docente

#### **Proposta de discussão:**

Estamos em uma escola, que já foi um dia diferente do que ela é hoje. Vocês conhecem a instituição escola desde crianças e hoje são professores. Quero captar os sentimentos, as representações, as vivências do passado e do presente que vocês tiveram e têm na escola como alunos e profissionais.

(P1) A minha visão de escola hoje, é que é um lugar de extremo sofrimento para professores e alunos. Um lugar inadequado, abandonado como prédio e educação, a maioria delas. Um lugar desinteressante para o aluno estudar e desestimulante para o professor lecionar.

(P2) Os nossos alunos de hoje não têm respeito não tem limite. Sabe? [...] isso aí está geral. Aqui de manhã está bom, mas nós temos escolas que não tem condição, o respeito para com o professor não existe.

(P3) A escola é vista para os alunos como um ambiente de encontro, um lugar onde eles se encontram, que eles vão brincar, vão comer. Vão ter segurança, na realidade vai ter segurança aqui dentro, bem ou mal vai ter segurança. [...]

(P4) Os professores estão desmotivados, desrespeitados em todos os sentidos, desvalorizados. [...] Se você for analisar da época que você começou a lecionar até hoje é decepcionante. Uma decadência muito grande. [...]

(P3) Quando saí da escola, em 1999, eu já estava sentindo a mudança, já não reprovava, as até então a gente estudava, a gente tinha que aprender. **(I) neste momento, os professores quase que em unanimidade afirmam juntamente com P3 que antes se ia à escola e sabia-se o que se iria fazer lá, ou seja, estudar, a gente tinha que aprender.**

(P5) Eu acho que a situação da educação está muito grave e não é só isso, aqui virou depósito de criança [...] sete horas da manhã, alunos já falam que estão morrendo de fome, não jantaram, não tomaram café da manhã. Gente, eu falo, não é obrigação da escola dar comida, os pais perderam o senso mesmo. [...] Estudar é o de menos. Ainda mais com esse processo da progressão continuada, aí acabou de vez.

(P3) Verdade.

(P7) Eles (refere-se ao Estado) têm que repensar o que é escola. Porque se nem o professor quer vir para a escola, está desmotivado, o aluno vai querer vir? [...] a escola não tem atrativo.

Neste primeiro núcleo nem todos os professores se manifestaram, talvez por ser o primeiro momento, mas de qualquer forma acenavam com a cabeça durante a fala dos colegas no sentido de apoiá-los ou mesmo fazendo algum comentário paralelo com o colega ao lado, mas diante das minhas observações é possível afirmar que de certo modo, existe um sentimento, uma percepção negativa da instituição escola. Refiro-me à escola no geral porque não foi possível perceber que falavam apenas daquela escola, mesmo por que vários professores presentes atuam concomitantemente em outras escolas da rede estadual e também municipal.

Outro aspecto do discurso que chama à atenção é o fato de que os professores têm dificuldade de limitar sua resposta ao tema, falam conjuntamente sobre a escola, educação, alunos, pais, educação escolar, problemas sociais, da sala de aula e outros que interferem na sua realidade, por isso, para incluir os discursos neste e nos outros núcleos temáticos foi necessário buscar os fragmentos do discurso que se aproximavam do foco investigado naquele momento, por isso não se deve olhar para os discursos elencados nos núcleos como uma sequência rígida entre pergunta e resposta e sim, com a característica de um diálogo coletivo em que os participantes vão expressando em sua fala sua vivência imediata, talvez pelo tipo de reflexão que faça durante a construção de suas argumentações, talvez por efeito da própria técnica de coleta das informações e muito provavelmente, pelas duas coisas.

Assim, de modo geral, abstrai-se dos discursos elencados neste núcleo temático que para além da impressão desestimulante do ambiente escolar existe a tendência de buscar culpados para essa crise educacional, que neste caso aponta para dois culpados o descaso da família que não se responsabiliza pela educação dos filhos e nem pelo provimento de suas necessidades básicas (alimentação, educação e acompanhamento escolar) e o Estado, que não se responsabiliza pela escola, implanta a progressão continuada e ignora a precariedade da educação, da escola e das condições de trabalho do/a professor/a.

Destas constatações afirmadas nos discursos elencados penso que é possível afirmar que os professores parecem se sentir sozinhos/as pouco amparados pelas famílias, Estado e gestores, que neste primeiro momento nem foram citados.

Deste modo, principalmente pela ausência da gestão nestes discursos tão depreciativos da realidade escolar, quer seja para citá-la positivamente ou não, que sou levada a intuir que na escola, os gestores e docentes pensam e agem na organização separadamente.

É possível que a escola percebida, pensada e planejada pela equipe gestora não tenha a mesma identidade para os professores, não se encontram as percepções, sentimentos e significados que configuram a escola para os dois grupos, pelo menos na intensidade em que revelam suas decepções ou frustrações sobre a realidade escolar, parecendo que para os docentes esta realidade é muito mais cruel.

No entanto, as coisas não estão tão separadas assim, pois, numa visão dialética e materialista da realidade escolar a cada movimento da gestão imediatamente gera outro contrário no grupo docente, que reflete na própria gestão de tal forma que as práticas, que parecem ser separadas, estão de fato intrinsecamente entrelaçadas, portanto, dialeticamente determinadas, porém sem que gestores e professores se deem conta disto.

Outro fator importante de análise diz respeito à crítica às famílias que demonstram a meu ver um grave desconhecimento da realidade social e educacional, pois numa primeira impressão os professores acreditam que os/as pais/mães não se preocupam com seus filhos, deixaram por opção de ser provedor das crianças e jovens não por desconhecimento da pobreza impregnada na comunidade local, mas por que possivelmente tem na essência de seus pensamentos que falta esforço do/a pai/mãe para cumprir sua obrigação, assim, como falta esforço do aluno para querer ir à escola e aprender, como foi possível um dia com muitos professores. É a lógica do mérito, do esforço, que escamoteia as reais causas da realidade que se apresenta.

E para finalizar a análise deste núcleo temático ainda é pertinente considerar dois outros aspectos dos discursos destacados, o primeiro, diz respeito ao fato de ser a escola um ponto de encontro para os alunos, que vem à escola para comer e brincar e não aprender, parece mostrar que a atividade de aprender na escola se restringe às tarefas escolares dificultando a meu ver uma compreensão mais ampla da função social da escola, que melhor será explorada em outro núcleo de análise.

Do mesmo modo, a percepção de que a escola está em crise, tornou-se um lugar decepcionante para o/a aluno/a e para os professores faz sugerir no discurso que outros tenham que repensá-la, ou seja, alguém, no caso o Estado tem que repensar a escola levando-me a intuir que os agentes da escola, principalmente os professores e equipe gestora estariam fora deste compromisso ou porque não se sentem capazes para realizá-las por falta de condições ou por que acreditam que as mudanças virão de fora para dentro e, portanto é preciso apenas apontá-las e cobrar de órgãos externos as soluções.

## Núcleo Temático II: Educação Escolar

**Conceito-Chave:** A função social da escola

### Proposta de discussão:

Vamos tentar caracterizar a Educação Escolar. Os alunos chegam à escola com toda a problemática que vocês delinearam: problemas familiares, de alimentação, de comportamento. Mas, a Educação Escolar se cumpre na escola, quando os alunos chegam aqui eles passam ser responsabilidade dos profissionais da escola, vamos considerar assim. Então, que educação escolar está sendo oferecida, possibilitada ou que deveria ser no entendimento dos professores.

(P4) P3 frisou que para as crianças aqui é um ponto de encontro e, **(I) P4 acrescenta a ideia do professor P3**, para os pais eles veem na cabecinha de cada filho um lucro [...] você não precisa dar notas, mas precisa fazer o fechamento de faltas para que eles recebam o Bolsa-Família. **(I) apoiado por outros participantes.**

(P2) Educação vem do lar, do berço. [...] na escola ele vai receber um ensinamento, uma aprendizagem. Só que eu acho que eles desvirtuaram tudo isso aí.

(P5) [...] Nós temos um currículo a seguir.

(P1) Tem uma proposta que não tem com seguir. No 7º ano não tem intelectualidade ao ponto para seguir aquele currículo [...] muitos não são alfabetizados.

(P6) Eu compactuei com as ideias do grupo, mas nesse sentido, eu que sou professor de matemática, existe um currículo a ser seguido, mas vamos colocar em porcentagem [...] meia aula de cada aula trabalha valores. [...] Você tem que focar na questão do respeito, da violência, toda aula, da importância do silêncio, do saber se comunicar, do ouvir, daquele que está do seu lado. **(I) Professores começam a ajudar apoiando a ideia e o raciocínio e P6 continua.** Então, eu acho que a escola ainda, apesar de estar bem sucateada, bem fora, a gente vê aqui, mais angústia que boas emoções de todo mundo, alunos e tudo mais. Mas, mesmo assim, a escola é o canal de modificação, principalmente, no ensino fundamental. [...] eu percebo que eles têm carência não de conteúdo, mas de alguém paterno, de alguém que aconselhe que coloque no lugar, que organize. Eu acho que a gente é esse canal forte. [...]

(P4) Eu concordo com você, é o que nos move, por que com tantos problemas, se não tivéssemos essa expectativa sobre os alunos, de quanto somos necessários na vida deles cada um teria ido procurar outra coisa pra fazer na vida. **(I) apoio dos professores.**

(P6) Só para fechar. Agora pouco o coordenador 2 chegou e disse que agora vai pegar. [...] meu riso foi irônico mesmo, se eu ficar atento aos gráficos do governo e tudo mais, não é isso, eu preciso ver o que meus alunos precisam. Eu não estou contente com os resultados, com os índices, mas principalmente com os alunos do 6º ano, não tenho que se ater só nos conteúdos da apostila. Então, quando eles falam em gráficos [...] fico sossegado, apesar de não ter o resultado [...] lá na sala de aula eu sei que sou importante para o meu aluno e faço a diferença. Isso é uma coisa que a gente vai ter que encarar. **(I)**

**apoiado pelos professores que interferiam com palavras: isso mesmo, eu também acho.**

(P5) Já tem outra APP (Avaliação de Aprendizagem em Processo). Se os alunos aprendem ou não, se houve tempo ou não, eles não estão nem aí [...] querem que trabalhem o conteúdo da apostila a fundo e inteira e não chegamos nem na metade. [...]

(P2) sabem por que tanta indisciplina? Porque tem aluno que não consegue acompanhar, não sabem nada, nem as quatro operações.

(P5) Foram reprovados. Mas, o sistema quer números e eles foram passados.

Neste núcleo não se abandona o negativismo sobre o ambiente escolar e acrescenta-se ao discurso a nítida falta de clareza sobre a função da educação escolar: educar para formar valores ou para transmitir os conteúdos científicos, no intuito de desenvolver habilidades e competência necessárias para o mundo do trabalho e para a vida.

Revelou-se a incompatibilidade entre as expectativas que têm os professores e as que têm os alunos, pais e mães, e o Estado, em relação ao ensino e ao trabalho por eles desenvolvidos, verificadas em frases como:

(P4) Para as crianças aqui é um ponto de encontro e, para os pais eles veem na cabecinha de cada filho um lucro. [...]

Você não precisa dar notas, mas precisa fazer o fechamento de faltas, para eles receberem o Bolsa Família.

(P5) Foram reprovados. Mas, o sistema quer números e eles foram passados.

Assim, o/a professor/a precisa ensinar, pois existe um currículo a ser cumprido, o pai/a mãe só precisa do dinheiro do Bolsa-Família e o Estado precisa que todo aluno seja aprovado e o/a aluno/a, por sua vez faz da escola um ponto de encontro para comer e brincar.

Parece-me que tem algo muito confuso, interesses que se conflitam no chão da escola, talvez tornando possível compreender o motivo que causa tanta insegurança e descontentamento ao professor, que está na linha de frente destes confrontos recebendo a função de desenvolver seu trabalho sem visualizar ao certo para que sentido deva direcioná-lo.

Ainda, na continuidade da análise, surpreendo-me com a mudança de posicionamento dos professores de modo geral, pois a fala de P6 faz emergir no conjunto dos professores um movimento no raciocínio que vinham desenvolvendo, ou seja, se antes alunos, pais/mães e sistema eram vilões tornando-os vítimas, agora todos concordam que o aluno tem carências de toda ordem e o/a professor/a é um canal de mudanças em suas vidas, possivelmente aparecendo neste momento, uma

convergência entre professores e alunos, isto é, os professores como educadores estão ali para agir no sentido de viabilizar uma educação que é necessária para a vida do aluno.

No entanto, na fala de P6 revela-se que neste universo escolar nada é simples, pelo contrário, existem contradições que precisarão de enfrentamento, como assevera:

Então, quando eles falam em gráficos [...] fico sossegado, apesar de não ter o resultado [...] lá na sala de aula eu sei que sou importante para o meu aluno e faço a diferença. Isso é uma coisa que a gente vai ter que encarar. **(I) apoiado pelos professores que interferiam com palavras: isso mesmo, eu também acho.**

Diante do exposto até aqui, talvez seja possível afirmar que, de modo geral, pelo menos, na maioria dos argumentos apresentados pelos professores, a percepção da realidade escolar está muito aderida ao contexto imediato da prática do/a professor/a, ou seja, ele/ela pensa a escola a partir de seus conhecimentos subjetivos e muitas vezes de forma isolada o que não lhe possibilita uma visão de conjunto, pelo contrário pensa e age individualmente, torna-se parte isolada impedida de relações com as outras partes e com o todo da educação escolar. Está junto, mas isolado/a e quase não escuta o outro, porque pensa e faz voltado/a para si mesmo.

No entanto, a realidade é dinâmica, em movimento, imprevisível e se apresenta como apontada por Vázquez, Paro, Saviani, Gómez, Sacristán, Freire, e tantos outros, repleta de ambiguidades, incertezas, crises, que não são disfunções ou forças negativas, mas sim, próprias dos processos sociais de uma sociedade fundada na organização de classes antagônicas e, portanto, não é ideal e sim real e nessa realidade se insere a escola.

Finalizando este núcleo retomo fala de P7 destacada no núcleo anterior “eles precisam repensar a escola” para contestá-la com a fala de:

(P5) Já tem outra APP (Avaliação de Aprendizagem em Processo). Se os alunos aprendem ou não, se houve tempo ou não, eles não estão nem aí [...] querem que trabalhem o conteúdo da apostila a fundo e inteira e não chegamos nem na metade. [...]

(P2) sabem por que tanta indisciplina? Porque tem aluno que não consegue acompanhar, não sabem nada, nem as quatro operações.

E acrescentar que as mudanças que muitos almejam, possivelmente não poderão vir de “eles precisam repensar a escola”, porque não há mudanças sem que todos estejam conscientemente compromissados com ela, além de que é preciso

encarar a realidade para conhecê-la criticamente, assim como a intervenção sobre ela por meio de um exercício constante de significações e de confrontação, isto é, refletindo individual e coletivamente sobre o que se pensa e o que se faz e o quanto isto mantém ou reconstrói essa realidade que tanto se condena, que a meu ver levaria essa discussão ao núcleo da formação continuada na escola como uma possibilidade ainda não explorada a contento.

### **Núcleo Temático III: Participação**

**Conceito- Chave:** A relação de poder na escola

#### **Proposta de discussão:**

Vamos agora caminhar para o tema da Participação. Como acontece o processo de participação na escola? De que forma as decisões pedagógicas são tomadas na escola? Sei que vocês acabaram de finalizar um projeto interdisciplinar na escola, cuja culminância se deu com a realização da Festa do Folclore. Falem sobre essa ação coletiva.

(P6) É, acabamos de fazer um. **(I) Houve um silêncio, ninguém se manifestava, então insisti: E então? P6 ao fundo ri e se dirige aos colegas.**

(P6) Falem, podem falar. **(I) Novamente silêncio e olhares entre os participantes. Risos.**

(P2) Quem é que vai falar do folclore? **(I) Risos.**

(P5) Aparentemente pelo que eu vi foi um sucesso, né? Sei lá.

(P6) [...] Eu tive que entrar na área realmente do folclore. É Arte? História? **(I) expressa indignação quando sua contribuição de matemática não podia ser incluída, não se encaixava no projeto proposto.**

(P6) [...] esse tipo de projeto contribui menos do que aquele que cada área contribui com alguma coisa. Você faz um projeto, o que a matemática vai contribuir? Não é você P6 que vai contribuir e, sim a matemática. Aí, sim é um projeto melhor. Aquele lá, que todo mundo vai ter que ser Nordeste [...]. Isso é uma coisa mais visual. [...]

(P1) Assim, no meu ponto de vista, [...] você tem que cumprir o seu currículo, seu cronograma. Aí vem o projeto, você tem que dar um pause e abraçar o projeto. [...]

(P5) Tira do ritmo. [...] além das datas que o governo estipula para entregar notas.

(P6) [...] a ação educativa da escola hoje, não é entrelaçada, eu não percebo aquele enlace entre as disciplinas, projetos meio que buscando um referencial comum [...]. Eu me vejo indo dar aulas de matemática; ela vindo dar a aula dela, cada um cumprindo o seu currículo ali, bem distante um do outro.

(P1 e P5) Não existe coletivo mais.

(P1) No fundo, o que aconteceu aqui com aquele projeto é que ninguém queria fazer. [...] Mas, estava previsto no tal do planejamento.



[...] Então, [...] Vai fazer na marra, não interessa, não quero saber, vai fazer. [...] Você vai fazer isso, você aquilo, etc.

(P3) [...] tem vez que chegam as coisas pra nós, naquele momento. Mas, já foi discutido entre eles. Eles fazem a reunião de gestores e chega pra nós. [...]

(P9) Geralmente é assim, na parte democrática que eu vi nas diferentes gestões, desde que estou aqui, elabora-se perguntas e você responde. Depois eles levam aquelas respostas e montam um senso comum. **(I) referia-se à forma de participação na elaboração do PPP já realizada na escola e que participou.**

Na análise deste núcleo os problemas da participação na tomada de decisões ficaram mais evidenciados na discussão que envolveu, de forma específica, a condução da realização de um projeto interdisciplinar, cuja culminância se verificou numa festa aberta à comunidade, a Festa do Folclore.

Os professores, não de forma unânime, questionaram no debate o modo como o projeto foi imposto, sem a discussão de como cada disciplina poderia se envolver. Os professores das disciplinas das ciências físicas e biológicas e matemática alegaram que a participação destas disciplinas foi restringida pelo tema gerador do projeto, no entanto tiveram que aceitar as tarefas impostas, mesmo não havendo nenhuma relação dos objetivos de aprendizagem nas referidas disciplinas e as atividades a serem desenvolvidas, como se verifica na fala de P6, quando de forma irônica relata o ocorrido:

É, acabamos de fazer um. [...] Falem, podem falar. [...] Eu tive que entrar na área realmente do folclore. É Arte? História? [...] Esse tipo de projeto contribui menos do que aquele que cada área contribui com alguma coisa. Você faz um projeto, o que a matemática vai contribuir? Não é você P6 que vai contribuir e, sim a matemática. Aí, sim é um projeto melhor. Aquele lá, que todo mundo vai ter que ser Nordeste [...] Isso é uma coisa mais visual.

Para os gestores e também para alguns professores, a recusa não se justificava, pois era de conhecimento de todos que a decisão sobre o projeto ocorrera no início do ano, à época do planejamento e proporcionou a participação, conforme expressa P2: “Eu acho que teve participação, interdisciplinaridade teve bastante.”

Contestado por P7:

Mas aí que está, [...] os planejamentos para equipe planejar esse projeto interdisciplinar como P6 disse, na matemática não foi trabalhado. [...] O que nós nos preocupamos? Em ver lendas, ver comidas, ver não sei mais o quê da região Nordeste, quando poderia ser realmente esse projeto interdisciplinar: vamos trabalhar a matemática, vamos ver o quê? A população? A porcentagem disso?

**[...] (I) professores falam ao mesmo tempo, demonstrando haver divergência de posicionamentos entre os participantes.**

Mais uma vez P2 defende sua posição:

Foi aberto isso, foi aberto isso. **(I) referindo-se que houve discussão, houve participação dos professores na elaboração do projeto, o que provoca mais reações entre os participantes do grupo.**

O Professor 7 intercede mais uma vez para criticar a forma de participação dos professores no projeto acrescentando à discussão o fato que a atividade desencadeou mais a participação do/a professor/a do que do/a aluno/a, conforme se verifica:

[...] nós professores erramos muito e muito. Por quê? O professor acaba fazendo parte do projeto e o aluno aprende pouco, assim ele não vai aprender. Se a gente trabalhar o visual para população ver o bonito e chamar a atenção, ele aprende pouco pouquíssimo. Projeto é isso: o que você vai trabalhar na sua matéria? O que eu vou trabalhar na minha? A gente não faz isso?

Reafirma P5:

Essa foi a impressão que eu tive, porque “ah, desse jeito ficou feio, não combina.” Então, a impressão que eu tive é que o visual era importante. Era para mostrar para a comunidade.

Conclui P6:

Apesar de a intenção ser outra, mas eles priorizaram essa.

Concorda P5:

Exatamente.

Fica nítido na fala dos docentes que não há articulação entre as diferentes disciplinas, não há um objetivo claro e unificador do trabalho realizado no isolamento e reificação de cada disciplina, como novamente argumenta P6:

A ação educativa da escola, não é entrelaçada, eu não percebo aquele enlace entre as disciplinas, projetos, meio que buscando um referencial comum.

P1 e P5 concluem ao mesmo tempo:

Não existe mais coletivo.

Embora possa parecer que o foco da discussão tenha se perdido isso a meu ver não aconteceu, pois os professores para explicarem a forma de participação se utilizaram do fato mais recente acontecido, ou seja, acabavam de realizar as atividades de um evento decidido na época do planejamento do início de ano, que

equivocadamente foi considerado como um projeto interdisciplinar e que no seu desenvolvimento causou nos professores, principalmente das disciplinas das ciências físicas e biológicas e matemática certo estranhamento, em virtude de ter-lhes sido imposta uma participação dirigida, obrigatória e sem vínculos com os conteúdos de aprendizagens por eles desenvolvidos.

Neste sentido, a discussão acaba por revelar que de fato, não existe uma participação em nível de decisão na base da gestão pedagógica, que ao que parece tem decisão centralizada no grupo gestor e os professores opinam sobre suas contribuições, mas no sentido já determinado e quando há resistência, então a alternativa é a imposição da gestão sobre os professores.

A discussão prosseguiu calorosa, alguns não concordavam que o projeto não tinha sido discutido e, de alguma forma, insinuavam que os professores reclamantes, a maioria dos participantes, não tinham participado por decisão própria.

Assim é possível intuir que a tentativa da equipe gestora em desenvolver um projeto interdisciplinar ou uma mudança necessária na escola que não passe pelo processo de discussão teórico e prático com a base da escola, ou seja, com todos os atores que estarão em ação para dar cabo de tal intenção, estará fadada ao insucesso ou ao não realizável.

Também, há de se considerar que, embora de modo geral as relações interpessoais sejam bem avaliadas por todos, não parecendo haver dificuldades de comunicação entre a equipe gestora e professores e mesmo entre os professores, o discurso revela que o trabalho é isolado e que não há coletivo, não há um consenso pedagógico que una equipe gestora e professores, não há instalado um processo colaborativo e nem uma proposta pedagógica que identifique a escola e seus atores, como se verifica nos seguintes discursos dos professores, conforme P3:

No fundo, o que aconteceu aqui com aquele projeto é que ninguém queria fazer. Mas, estava previsto no tal do planejamento. Então, “vai fazer na marra, não interessa, não quero saber, vai fazer. Você vai fazer isso, você aquilo, etc.”

E também P5:

Ah, e tem que ser do jeito que ela quer, tá?

E retoma P5 para explicitar sobre as relações pessoais:

Eu acho que o convívio aqui das pessoas é bem tranquilo até. Só que eu acho que o engajamento profissional aqui, das informações, se

perde, entendeu? Não se fala a mesma linguagem. Não é um a democracia, entendeu?

Fullan & Hargreaves, citados em Alonso (2003, p.99) em seus estudos, já alertavam sobre a cultura do individualismo, que envolve a atividade docente em contraposição ao ambiente de colaboração que deveria predominar na realização do trabalho docente.

Assim como também apontavam o isolamento docente como limitador das possibilidades de o/a professor/a ter uma avaliação mais ampla e objetiva de seu trabalho, pois sua aula é seu reduto inquestionável no qual seus pares, ou mesmo a direção, pouco ou nenhum acesso tem.

No entanto, nem todo pensamento gerado pelos discursos caminham para uma análise totalizadora sobre o tema proposto, pois ao mesmo tempo em que os discursos docentes criticam os processos de participação na escola, como afirma P3:

Tem vez que as coisas chegam pra nós, naquele momento, mas já foi discutido entre eles. Eles fazem as reuniões de gestores e chega pra nós e chega naquele momento, sabe? Como a AAP é para essa semana. Como que faz isso?

Em virtude de serem decisões prontas determinadas pela equipe gestora e comunicadas para serem executadas de imediato, ou com pouco tempo de realização ou de forma intempestiva, ou mesmo de forma autoritária esses mesmos professores, em seus discursos consideram que a nova direção está ampliando as formas de participação e tentando trabalhar o Projeto Político Pedagógico da escola, como será analisado no próximo núcleo de análise.

#### **Núcleo Temático IV: Projeto Político Pedagógico**

**Conceito-Chave:** O poder instituído e o poder instituinte da escola

**Proposta de discussão:**

Então, para complicar mais um pouquinho, vamos ampliar a discussão sobre a participação em projetos, vamos falar sobre o PPP, o que é isso para vocês?

(P6) Um documento que a gente sabe que existe, porque acho que ele foi construído em 2014, não foi?

(P5) [...] na verdade em 2015.

(P6) Isso. Sabe que existe este documento na escola, mas...

(P5) São só ideias soltas.

(P6) É bastante superficial, assim, em termos da construção dele. A construção do projeto que foi bem superficial.

(P7) O daqui eu não posso falar nada porque eu não conheço. Mas, o que eu sei do PPP é um documento. São regras que devem ser cumpridas na escola, que têm que ter a participação de todos, professores, funcionários e tudo. Só que, infelizmente, na prática isso não acontece nas escolas. Então o que acontece? Se pega um grupo, direção, coordenação, um ou dois professores, sei lá, ou pega um modelo pronto de outra escola, muda-se aqui, muda-se ali e tá pronto. Só que não há uma discussão entre o grupo.

(P6) As camadas da sociedade, elas não são chamadas, não vai dizer que não são, tá? **(I) aqui sociedade tem sentido de comunidade escolar.**

(P1) Eu acho que é algo forçado, sabe? Tem que fazer, vamos fazer. Vamos fazer pra alimentar o banco de dados, que precisa ser alimentado. Mas, não vamos fazer necessariamente, que ele aconteça.

(P12) É o meu primeiro ano aqui, mas eu não tive contato nenhum com o projeto, nem aqui e nem em outras escolas.

(P9) Por mais que falamos que não temos conhecimento dele nós temos uma noção do que está lá. Porque 70% dele é uma forma fixa, né? Poucas coisas mudam. Então, ainda que você não o conheça ou não tenha feito a leitura dele, você tem a noção do que ele fala. Porque muitas coisas ali são leis, já vem determinado.

(P8) Falando em política, pra mim PPP é como se governa aqui. É uma bússola. **(I) E quem decide como se governa?**

(P8) Quem decide e como governa, pelo que entendi, somos nós da comunidade escolar, professores, pais, alunos, todos. Aqui nunca foi tão aberto pra essa discussão. [...] quando eu cheguei aqui e comecei entrar em situações de indisciplina dos alunos, eu pedi o PPP, eu queria saber quais eram as regras disciplinares. Pra mim, as regras postas não estavam sendo seguidas. [...] a gente fez um planejamento com outros professores reformulando essa área disciplinar.

(P11) É tudo muito bonito no papel. A gente vê tudo isso há muito tempo na educação, tudo fácil de ser realizado. O nosso portão caiu e eu estou com o carro do lado de fora [...] outro dia riscaram o carro da P8. Faltou o mais importante deste plano todo, faltou ser planejado, estruturado e investimento.

Parece-me ser unânime entre os professores a ideia de que a discussão específica sobre o Projeto Político Pedagógico da escola não foi realizada, pelo menos recentemente, e que as experiências de participação nessas reuniões são nulas para alguns e bem esparsas para outros. Enfim, não há uma sistematização da prática de discussões coletivas e de participação nos processos de decisão dos rumos da escola.

O Projeto Político Pedagógico é concebido pelos professores com diferentes graus de compreensão, desde uma lista de deveres, regras de conduta na escola, principalmente relacionada aos/às alunos/alunas e regras gerais de funcionamento da

escola até o sentido de um documento coletivo que explicita o norteamento das ações da escola.

Desse modo, é possível captar nos sentidos que se expressaram ao longo da discussão nos grupos focais docentes, que a credibilidade na construção, execução e eficácia do PPP vai desde uma crença ingênua de possibilidade de uma autonomia total até a descrença e o entendimento de ser ele apenas figurativo.

Assim percebe-se que os professores sabem da existência do PPP, mas sabem também que ele efetivamente tem pouca influência no cotidiano escolar, embora exista por parte de alguns a esperança que ele pudesse fazer diferença à medida que expressasse as necessidades da comunidade escolar, muito embora, tendem os discursos a serem poucos promissores em relação à crença no PPP como instrumento de mudança na realidade escolar.

Dessa forma, pensar no PPP como P7, que afirma:

São regras que devem ser cumpridas na escola, que têm que ter a participação de todos, professores, funcionários e tudo. Só que, infelizmente, na prática isso não acontece nas escolas. Então o que acontece? Se pega um grupo, direção, coordenação, um ou dois professores, sei lá, ou pega um modelo pronto de outra escola, muda-se aqui, muda-se ali e tá pronto. Só que não há uma discussão entre o grupo.

Ou como P1, que complementa P7:

Eu acho que é algo forçado, sabe? Tem que fazer, vamos fazer. Vamos fazer pra alimentar o banco de dados, que precisa ser alimentado. Mas, não vamos fazer necessariamente, que ele aconteça.

Ou como entende P9:

Poucas coisas mudam. Então, ainda que você não o conheça ou não tenha feito à leitura dele, você tem a noção do que ele fala. Porque muitas coisas ali são leis, já vem determinado.

Ou, ainda, como P11 explicita:

É tudo muito bonito no papel. A gente vê tudo isso há muito tempo na educação, tudo fácil de ser realizado.

Pode elucidar a pouca crença no PPP e principalmente evidenciar que existe uma incompatibilidade entre a discussão teórica do PPP, ou seja, do significado construído sobre este elemento enquanto fundamento filosófico na história do processo de democratização da educação brasileira e a intenção política em que este

mesmo instrumento foi introduzido nas escolas, o que a meu ver contribuiu em muito com o agravamento das contradições presentes na realidade escolar e para com o desgaste emocional e social do/a professor/a.

Então se por um lado o PPP trouxe para a escola a possibilidade da autonomia formal, ou seja, a escola oficialmente ganha o poder de construir seu projeto pedagógico, por outro lado as condições para que isto aconteça são ilusórias, já que a administração centralizada é a provedora das condições materiais, humanas, pedagógicas e institucionais e tem o controle total sobre a escola.

Myrtes Alonso (2003, p.91) expressa claramente que a administração central, ao mesmo tempo em que aceita as proposições locais em respeito à autonomia escolar, introduz um instrumento de controle, pelo qual a escola define suas propostas e se compromete com sua realização. Assim, a autora afirma que “são “formas contratuais” de supervisão e controle, devendo ter o aval da comunidade escolar e envolver a aprovação do poder central.”

De fato, do ponto de vista das reformas educacionais, iniciadas nos anos 90 e fortalecidas até os dias atuais, cujo objetivo central foi o alinhamento das políticas educacionais ao ideário neoliberal, o PPP ganha essa conotação de ser um instrumento de autonomia da escola e, ao mesmo tempo, de supervisão e controle do trabalho escolar, sendo fundamentalmente de responsabilização da escola por seus resultados.

Assim, no viés desse processo de culpabilização, em que a escola culpa o Estado e esse, por sua vez, culpa a escola, cria-se o PPP como instrumento que visa escamotear os princípios de expansão da responsabilidade, da descentralização da autoridade, da ação coletiva, da coordenação e horizontalização das relações no interior da escola, que são princípios básicos teóricos e práticos da gestão, encampados pelas reformas educacionais neoliberais.

Porém, é evidente que apenas as reuniões de discussão e de criação na escola de um clima mais harmonioso entre os seus atores, não garantem por si só as mudanças e melhorias na qualidade do trabalho escolar, assim como a discussão inicial do PPP e todo o movimento de sua construção pode se tornar um fim em si mesmo se não houver o compromisso crítico com sua realização.

Ainda é importante esclarecer o que denominei de compromisso crítico, ou seja, assumir o compromisso pleno com a ação que, em outras palavras, significa combater três modos de agir: (I) o trefismo acrítico, isto é, o fazer por que me mandaram; (II) o

assumir uma realização falaciosa, somente para se livrar de cobranças; (III) o negar-se a qualquer envolvimento com as realizações coletivas ou que excedam o estritamente da função específica e assumir uma postura crítica em relação à prática individual e coletiva.

No entanto, isso não deve significar que a escola de forma isolada e independente da administração centralizada tenha condições de construir e de levar a cabo uma proposta pedagógica, mesmo porque toda sua funcionalidade está condicionada às condições proporcionadas pela administração centralizada, conforme já enfatizado.

No entanto, antes de encerrar a análise deste núcleo é importante trazer alguns aspectos que foram trazidos ao debate, que parecem num primeiro olhar fora do foco, mas que na realidade pode se apresentar como um aprofundamento da discussão, como é o caso do aspecto trazido por P8, conforme segue:

O que está no projeto e é lei, nós deveríamos saber. Nós devemos ser conhecedores das leis do magistério. Talvez nem todas, mas as essenciais. A questão é saber se o que é democrático está sendo cumprido. Por que o que é lei não tem como fugir. A questão é saber da parte democrática, a parte que envolve a gestão. E, P12 pergunta: Mas nós participamos disso? Dessa elaboração democrática? Por que não é para chegar num objetivo comum de todas as áreas?

E, P8 responde:

De certa maneira... **(I)** Silêncio, todos parecem pensar sobre o que foi dito.

E, P9 acrescenta:

Geralmente é assim, na parte democrática, que eu vi nas diferentes gestões que aqui passaram, elaboram-se perguntas e você responde. Depois eles levam aquelas respostas e elaboram um senso comum.  
**(I) São prioridades?**

Me parece que as gestões X e Y anteriores não trabalharam corretamente o PPP e essa atual tem intenção de trabalhar. Então a prioridade desta gestão atual é trabalhar o PPP, das outras não foram.

Assim, é possível admitir que nestes trechos discursivos se levanta o problema sobre a autonomia relativa da escola, ou seja, a escola é condicionada, como qualquer outra instituição, mas no espaço de autonomia relativa da escola pode-se exercer as intervenções, desde que se priorize a gestão democrática e participativa, ou seja, que o/a diretor/a garanta que a “ parte democrática”, como afirma P8 seja cumprida.



No entanto, não me parece que a oportunidade de se apropriar dos espaços de autonomia relativa da escola deva ser consequência da boa vontade do/a diretor/a de ser ou não democrático, mas sim, do grau de consciência do grupo de reconhecer-se condicionado, mas não determinado.

Neste sentido, penso que Paulo Freire pode por meio de seu pensamento explicar esta diferença e também por que não é possível responsabilizar apenas o/a diretor/a como o único responsável por não ser respeitado aquilo que P8 chamou de a parte democrática da escola e que eu identificaria como a apropriação do espaço de autonomia na escola, conforme segue:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem não tem nada a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2012, p.53).

E por fim, depura-se dos discursos dos professores neste núcleo temático que de certa forma mantém-se nos discursos deste tema a mesma ausência de criticidade verificadas nos demais, ou seja, o/a professor/a vê a realidade como algo dado, pronto e que você precisa adaptar-se.

Não há um questionamento sobre a realidade escolar apenas a constatação de suas deficiências, não há um incômodo gerador de uma postura coletiva na tentativa da superação desta visão ingênua e acomodada para uma visão crítica, ou seja, aquela que busca encontrar o esclarecimento sobre os fatos.

Então, talvez as gestões anteriores não priorizassem a construção ou revisão coletiva do PPP, mas provavelmente, os professores também não e, por isso, sem discussão, pelo menos, naquilo que foi possível depurar dos discursos, continuam aceitando no desenvolvimento de suas práticas a ausência de participação efetiva nos processos de decisão, os projetos que não consideram oportunos e com efetividade na aprendizagem dos alunos, o MMR, as AAP, a mudança das notas à revelia dos conselhos, mesmo que em seus discursos façam críticas, se posicionam apenas como vítimas desta realidade e como P6 diz, “vamos ter que encarar”, mas isto ainda não aconteceu.

## Núcleo Temático V: Formação Docente na Escola

**Conceito-Chave:** Reflexividade crítica

### Proposta de discussão:

Vocês estão colocando vários aspectos da escola e da prática docente: sua realidade, as dificuldades enfrentadas, as relações na escola, sobre os alunos, os/as pais/mães, os membros da equipe gestora, a educação escolar, a participação, o PPP. Mas agora, vamos tratar sobre a formação do professor na escola, a formação inicial e continuada: como ela acontece, o que prioriza, importância, enfim, o que vocês pensam sobre isto.

(P3) A formação é o que tivemos em faculdade, é a formação específica. Tivemos aulas de psicologia, mas temos alunos autistas, Down e não tem acompanhamento para eles. Completando essa, monta-se uma orientação técnica na diretoria, que na maioria das vezes são apenas discussões. As últimas que eu fui [...] quando começou a fazer a aplicação da matemática mesmo, acabou o horário.

(P6) A formação do professor é diária, através de qualquer meio de comunicação. [...] as oficinas, as capacitações, elas dão mais consistência na aula do professor, mas independente disso, a formação do professor tem que abranger todas as áreas, [...] não tem como eu procurar formação só na área de matemática. [...] a gente tem que procurar, óbvio que com nossa carga horária e um monte de fatores faz com que a gente não queira, não de para fazer isso, mas a gente tem o dever [...] não tem como essa formação sistemática do Estado procurar conhecer as dificuldades dos nossos alunos, né?

(P5) Eu acho que nós temos professores muito bons, mas também temos péssimos professores. Não existe um padrão [...] o Estado vai pegando qualquer um. Esses acabam, muitas vezes, com o trabalho que a gente constrói.

(P3) A gente em matemática a gente como aplicar o conhecimento em outras disciplinas. Tem exercício no primeiro no que você aplica em biologia, gráfico em história e geografia, né? Mas, como eu já falei teria que estar falando mais aqui mesmo. Como no dia do MMR **(I) refere-se à capacitação realizada na escola, por meio de assistentes pedagógicos da DERSV, a gente aprendeu umas coisinhas**, mas deveria ter mais coisas dentro da escola.

Neste núcleo, as falas compreenderam muitos aspectos da formação e por isso, a análise se fará em blocos diferenciados pelo foco principal discutido em cada momento no núcleo formação docente.

Assim, primeiramente, se verifica que a formação é reconhecida como necessária, mas que ela não acontece na necessidade demandada pelos professores.

Nota-se que P3 traz para o debate sua necessidade de formação na sua disciplina específica, ou seja, ele ao que parece deseja conhecimentos sobre aquilo

que vai ensinar, que vai aplicar em sala de aula, bem como de procedimentos para lidar com os alunos da inclusão, outro ponto, que surgiu em muitos momentos do debate, pois de modo geral, os professores não sabem como lidar com essa questão da inclusão, sentem-se despreparados e sem a ajuda necessária.

Já P6 concorda com a necessidade de formação, mas acha que as formações proporcionadas pelos órgãos da administração centralizadas não darão conta do recado, pois não podem prever as demandas específicas de cada professor, então para ele, cada professor tem que procurar sanar suas dificuldades de formação utilizando-se dos meios de comunicação disponíveis.

Reconhece que as dificuldades oriundas das condições de trabalho dificultam a realização desta necessidade, mas insiste em seu discurso que isso é um dever do professor e imprescindível para que se possa trabalhar diante dos desafios do ensino na atualidade.

Neste sentido, considero regatar uma fala de P8, que não foi construída no momento em que se discutia a formação, mas sim, as percepções dos docentes sobre a educação escolar e, que com certeza, se refere a uma demanda de formação, principalmente nos dias atuais, conforme segue:

A questão que eu vejo mais na minha prática é a do ensinar. Mas como está o nível de ansiedade, o nível de tranquilidade, o quanto este aluno está emocionalmente tranquilo para aprender. E o que eu me pergunto é: como ajudá-lo? [...] Sei que isso sempre existiu, mas cada tempo que passa ele piora. [...] eles querem estudar, [...] mas, outras coisas são mais fortes no pensamento dele. [...] o nível de ansiedade dos alunos muitas vezes, atrapalha o processo ensino-aprendizagem. Isso não é motivo para o professor se conformar e jogar a culpa nisso, mas tentar descobrir como amenizar isso.

Penso que esta fala trouxe para discussão um aspecto de interferência no processo ensino aprendizagem que não pode ser discutido na profundidade que mereceria, pois foge ao objetivo desta dissertação, no entanto, ela parece revelar que os professores vivem em suas práticas diárias os impactos de um mundo hostil e cheio de contradições em que as pessoas individualizadas, fechadas em si mesmas e constantemente estimuladas à competição sentem-se sozinhas e carentes por afeto e atenção e que como não poderia deixar de ser afeta também a comunidade escolar pesquisada, que agrega ainda a este problema mais geral de nosso tempo as dificuldades da realidade econômica social de grande parte do alunado.

Assim, P8 chama à atenção para o problema que a seu ver não pode ser ignorado pelos professores que precisam encontrar formas de minimizar o problema, que neste caso, poderia ser entendido como um apontamento de demanda de formação neste sentido, possivelmente como indica o trabalho de Celso Antunes (1996) citado por Nogueira (2014, p.50), no qual indica ser perfeitamente possível o que chamou de educação emocional, em que os docentes incorporariam os ensinamentos da educação emocional no contexto dos conteúdos já ministrados pelas diferentes disciplinas, desde que, conforme assevera Nogueira (2014, p.50-51) pudessem os professores estudar e se inteirarem deste assunto, não apenas para compreendê-lo, mas para internalizá-los e praticá-los incorporando-os então, às suas práticas.

Outro aspecto da formação pode ser evidenciado, quando P2 desencadeia a discussão sobre uma realidade comum nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo, ou seja, as aulas ministradas por professores que tiveram aulas atribuídas pela qualificação nas disciplinas correlatas, ou seja, por que comportam na sua habilitação de origem carga horária de outros componentes curriculares que lhes dá o direito de ministrarem aulas fora da habilitação, conforme segue:

(P2) na minha área, professores correndo atrás de mim para resolver um problema [...] porque ele é obrigado pegar aula de química, mas nunca deu aula de química, aí ele tinha que pegar aquilo para sobreviver. Eu acho que as correlatas fizeram o sepultamento da educação.

(P6) Não concordo, um pedreiro, por exemplo, que só sabe construir e, não sabe colocar azulejo, então vai morrer de fome. Ele tem que entrar nas correlatas, colocar azulejo e aprender. O professor que pega aula na correlata tem que ter a responsabilidade com aquilo que vai passar.

(P4) Eu sou categoria F, não sou efetiva, mas eu sou formada na Licenciatura em Artes Visuais, tenho pós-graduação e agora estou fazendo Licenciatura em Pedagogia. Eu posso entrar em qualquer área. Existem outros professores eventuais, formados em outras disciplinas, que podem entrar e até dar qualquer coisa prejudicando o trabalho do professor da classe, mas não são todos, a gente não pode generalizar.

(P6) eu não gosto dessa coisa de entrar na área do professor. É contribuir com a área do professor. Por isso o professor tem que ter uma formação ampla. [...] você não sabe, mas pode estudar, a gente tem condição de abstrair.

(P2) Sabe o que ele fica fazendo lá? **(I) aumenta o tom de voz.** Fica passando um textinho com duas perguntinhas... o que ocorre é isso.

(P5) Eu sou de matemática, não vou encarar física e química, porque o que eu lembro é do meu ensino médio. Não estudei para isso. Mas, quando eu pego matemática, eu me preparo para as aulas. Se eu não sei a matéria, eu vou estudar pra depois passar para o aluno.

(P2) Claro, é o certo.

(P5) Não vou pisar numa correlata que eu... **(I) P6 interrompe.**

(P6) Mas, você pode estudar, né?

(P5) Sim, eu posso estudar.

(P6) Você vai e estuda, a gente tem mais condição de abstrair, né?

Nesta discussão, que provocou certo tumulto no grupo, pois muitos falavam ao mesmo tempo, trazia para discussão o fato de que aulas são ministradas em caráter eventual ou substituições temporárias breves ou não, e, acarretam na visão de alguns problemas na qualidade de ensino, pois o professor não estaria formado para tal atribuição.

Enquanto P2 considera que a atribuição de aulas pelas correlatas fizeram o “sepultamento da educação” P6 e P4 discordam, pois segundo P6 é responsabilidade do professor estudar, buscar os conhecimentos necessários para realizar o trabalho, tal como faz o professor que tem aulas atribuídas na disciplina específica da habilitação. E como mostra P4, que fala da habilitação concluída e de sua busca de aperfeiçoamento na pós-graduação e também na realização de outra disciplina.

Desta discussão depura-se que as argumentações dos professores se prendem aos conhecimentos subjetivos e muito pouco aos conhecimentos científicos e críticos sobre a realidade escolar.

Assim, considero que o discurso de P2 desencadeou um movimento em direção à culpabilidade aos professores que ministram aulas nas correlatas, quando afirma que “as correlatas fizeram o sepultamento da educação” o que me leva a acreditar que P2 pensa o fim da educação por causa da atribuição pelas correlatas, mas o fato é que essa atribuição é uma consequência do déficit de professores habilitados em algumas áreas do currículo, como é o caso das ciências exatas e matemática, principalmente no ensino médio, que corresponde à realidade comentada pelo professor.

Ainda, o crescente desinteresse pela profissão docente, em virtude do desprestígio social da profissão é outro fato que contribui com o déficit de professores em algumas disciplinas e regiões específicas o que causa a necessidade da atribuição pelas correlatas.

Além de que a má qualidade do ensino e da aprendizagem nos diferentes níveis de ensino da educação básica faz com que chegue ao curso superior, principalmente nos cursos de licenciaturas, alunos com sérios problemas leitura, escrita, expressão oral e de conhecimentos conceituais de base em todas as áreas do conhecimento,

que não são sanadas no curso superior e, que acarreta, de modo geral, uma formação inicial deficitária e com poucas perspectivas de ser reparada no contexto das formações continuadas vigentes, como parece ser o caso na escola pesquisada.

E por fim, em um último bloco discursivo analisam-se outros aspectos do núcleo de formação docente, conforme segue:

(P9) Ainda, que eu veja que as estratégias ainda são aquelas de quando eu estudei, mas é difícil. É difícil você ter que chegar em casa com tempo para arrumar uma estratégia diferente. Que bom se eu tivesse tempo adequado para montar minhas ideias. Ideias eu tenho e muitas. [...] Eu saio daqui às 14:00, tenho que ir para casa, eu tenho uma família para cuidar, tenho que descansar, eu volto para cá às 19:00. Que tempo tenho eu? Não tenho.

(P9) Quando eu tenho programação durante a semana que não deu para preparar no fim de semana é 4:30 que eu acordo. Eu acordo antes, para depois fazer o café, acordar meus filhos para irem para escola. Mas, eu já pensei nos meus alunos antes.

(P8) E pensar que você tem o direito ao HI na escola, mas o HI é em casa, entre roupa para lavar e uma janta para fazer, é aí que se faz o HI **(I) A HI é a Hora de trabalho individual, que os professores judicialmente ganharam como tempo da carga horária, a ser cumprida na escola para o trabalho de preparo das aulas, ou seja, se cumprido o HI, as aulas com aluno seriam reduzidas e o trabalho de preparo de aulas integraria a carga horária do professor, mas por estratégias jurídicas o professor não tem este tempo, conforme de direito.**

(P9) no dia a dia não tem essa reclamação toda que está tendo aqui, senão a gente não trabalha, no dia a dia funciona assim: é isso que se dá para fazer por hoje, por hoje é o que eu vou fazer.

Nos discursos deste bloco é possível verificar que as condições de trabalho dos professores dificultam as oportunidades de estudo, planejamento, pesquisa, leitura e de aperfeiçoamento do professor, agravando-se este cenário, no caso da professora, que tem sua jornada de trabalho dobrada já que, de modo geral, acumula com o trabalho escolar as tarefas domésticas e de cuidado aos familiares. Deste modo, parece ser bem razoável o que afirma P9 “é isso que se dá para fazer hoje, por hoje é o que eu vou fazer.”

Ainda, P8 e P11, trazem outro aspecto destas condições de trabalho, que diz respeito ao esforço do professor para disputar o tempo de aula e de atenção do aluno com as tecnologias, mais especificamente com o celular e as redes sociais e as precárias condições materiais da escola.

(P11) Eu tenho uma turma de 45 alunos. Você tem 50 minutos de aula, dos quais 15 você perde para colocar todo mundo no seu lugar. Dez para chamar a ordem ali, e, vai sempre chegar um atrasado. Fica difícil, [...] a gente não vai mais para aquela qualidade de ensino - um

ensino igual a vinte anos atrás- agora, já era. Vamos fazer o ensino que dá pra fazer.

(P8) usar essa parte útil.

(P11) Eles vão prestar atenção uns quinze ou vinte minutos. Tem que passar o conteúdo que dá para passar. A gente tem que seguir a cartilha. (I) refere-se ao caderno do aluno. Aí vem MMR, a AAP, vem estudo, vem isso e aquilo. Ainda bem que não veio redação, senão ia sobrar pra gente também.

(P8) O meu combinado é uma lousa por aula. (I) refere-se ao combinado com os alunos. Por que eu ainda sou giz, lousa e saliva. No ano que vem eu quero ser giz, lousa, saliva e internet. [...] Se eu tenho dez aulas, são dez lousas e dez apagadas [...] o ombro dói, [...] e o aluno pergunta se é para copiar [...]

(P9) Toda vez que trabalhava a apostila era uma bagunça. Se não interessa nem o professor, imagina os alunos.

(P10) É como P9 falou você tem que ter algo a mais, um conteúdo, um texto, uma estratégia. Dentro do caderno do aluno, você não tem todo suporte.

Depura-se que o professor tem ciência que sua aula possível, com giz, lousa e saliva disputa com a dinamicidade das novas tecnologias. Assim, o professor compete em situação de desigualdade, pois, inserido em um universo arcaico luta pela atenção do aluno utilizando-se de um material didático inadequado, que na sua visão engessou o seu trabalho pedagógico e, diminui ainda mais, o interesse do aluno pelas atividades escolares e a sua possibilidade de efetiva aprendizagem, ratificadas, na falas, em seguida:

(P11) Quando trabalhávamos com livros éramos mais felizes do que agora trabalhando com caderno engessado, politicamente fechado, de uma forma arcaica que não dá possibilidade de pensamento simples.

(P9) Com letras e design horríveis [...]

(P8) E está desatualizada, né?

(P12) Se você abre o caderno do aluno está em 2017.

(P9) 2004. As tabelas são de 2004.

(P12) A edição é de 2007 a 2017. **(I) Dez anos?**

(P11) Mas, é o que estamos falando aqui, a prática é política.

(P9) Política engessada no caderno do aluno.

Os conteúdos discursivos destacados levam-me a concluir que estes professores, reconhecem de certo modo, que estão diante de uma política educacional de governo que tem como objetivo apenas a instrumentalização de professores para formar trabalhadores e, neste sentido, por meio de medidas que visam a racionalização do trabalho nas escolas paulistas, do seu funcionamento e organização até o controle das atividades pedagógicas, implanta modelos de gestão empresarial, controladoras e direcionadas à busca de resultados, diminuindo toda

forma de reflexão e participação na escola, situação que no desenvolvimento dos debates proporcionados nos grupos focais foi em diferentes momentos denunciada pelos professores.

Ainda, em especial, no último bloco de análise dos discursos docentes, me pareceu oportuno destacar um trecho da discussão entre os professores que demarca com nitidez como estes percebem as políticas educacionais:

(P11) Há mudança de governo para o ano que vem, ninguém tá sabendo o que pode acontecer.

(P10) Igual esse MMR. Esse ano... **(I) P11 interrompe**

(P11) Tem uma política, cobrança, porque eles querem dados.

(P9) Nós acreditamos que é um modismo, logo vai passar e virá outro.

(P8) Se confirmar PSDB nas urnas continua MMR, APP, apostila e tudo. [...]

Assim, as políticas educacionais são flutuantes como os governos, são modismos que chegam e serão substituídos por outros. Embora P8 sinalize para o fato de que “se manter PSDB nas urnas continua MMR, APP, apostila e tudo”, podendo significar que possivelmente compreende que a base da política educacional não será alterada, o que me permite complementar que, de fato se manterá uma base orientada pelas políticas econômicas neoliberais e deste modo, na formação docente uma tendência mais pragmática do que crítica reflexiva.

#### **6.2.4 Análise dos Conteúdos Discursivos dos Discentes**

Considerando que o grupo discente participante da pesquisa já foi caracterizado na descritiva geral da escola, e também, especificada a técnica de coletas das informações desse grupo, passo a tratar sobre a organização dos dados coletados.

Nesse sentido, as categorias de análise serão mantidas, pois me interessa saber primeiramente a percepção que tem o próprio aluno sobre o “ser aluno na escola”. Interessa-me também conhecer sua percepção de escola e de educação escolar, ou seja, saber sobre como percebe a organização e funcionamento da escola, as formas de relação entre os sujeitos no ambiente escolar, os significados das atividades escolares, sua participação nos processos de decisão, seu conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico da escola e, por fim, como percebe e significa a formação que recebe na escola relacionando-a com suas perspectivas de futuro.



É importante registrar que o roteiro da entrevista semiestruturada coletiva foi mantido, porém dirigido ao campo do aluno, assim quando questiono sobre a formação, estou a referir-me ao ensino que o aluno recebe ao que ele aprende ou não, o quanto essa formação contribui com suas expectativas, do mesmo modo que, na primeira categoria, não me refiro à imagem profissional, mas sim a que ele traz na condição de aluno daquela escola.

Os participantes estão identificados por A1, A2, A3 e A4 respectivamente, bem como suas respostas em cada núcleo temático. As interferências do pesquisador, sempre que necessárias, serão identificadas por **(I)**.

### **Núcleo Temático I: Das percepções sobre ser aluno**

#### **Conceito- Chave: Escola**

#### **Proposta de discussão:**

Gostaria que vocês se apresentassem e contassem desde quando estão nesta escola. Depois, vamos imaginar que vocês tivessem que contar para alguém como é ser aluno nesta escola. Como é a vida do aluno aqui? Quais as coisas que ele pode e não pode fazer? O que é bom e também o que não é tão bom nesta escola?

(A1) Estou nessa escola desde o sexto ano, me sinto bem só que às vezes fico meio indignado com certas coisas que acontecem. Se você é um a pessoa, tipo bem vista aqui dentro, você é tratado com respeito, mas quando você é uma pessoa mais deixada de canto, as pessoas já te olham com cara feia ou simplesmente, tipo, te ofende, sem você fazer nada.

(A2) Estou nessa escola desde o 6º ano e me sinto bem aqui porque sou tratada bem por todo mundo. [...] mas também tem certos erros nos alunos e professor também, porque tem certos professores que não respeita o aluno. Que quer gritar se achar superior e isso é ruim aqui na escola.

(A3) Estudo aqui desde o sexto ano me sinto bem por alguns momentos e nem tanto em outros, por falta de respeito de algumas pessoas. Tem que existir mais limitações aos alunos, porque eu acho que por certos momentos os alunos tem muita liberdade em questão de pátio, [...] estar em meio de aula e lá fora e ninguém fazer nada. Mas, assim como eles falaram os professores não passam uma visão tão correta como eles deveriam passar. [...] tanto professores como funcionários [...] deviam passar uma imagem correta pra gente pra que isso possa se reproduzir na gente também.

(A4) Estou aqui desde o 6º ano e me sinto bem nessa escola, também não é toda vez que a gente está bem. Aqui nesta escola, eu acho que tem regras, tem regras que às vezes as pessoas não seguem corretamente [...] Eu acho que tem professor sim, que é um pouquinho mal educado, mas tem outros que são bons, mesmo sendo meio bravo [...] essa escola tem que ter um pouquinho mais de regra para os alunos.

(A2) [...] tem alunos que assim, são mais quietinhos e as pessoas abusa disso. Fala: vou mexer que não vai dar nada.

(A3) Então a pessoa acaba se tornando uma pessoa revoltada, às vezes por isso mesmo, porque ela recebe muitas coisas más, mesmo sem fazer nada. E às vezes eu acho que os alunos deviam ser colocados num motivo, assim, mais importante aqui dentro da escola, porque muitas das pessoas, dos funcionários que tem autoridade maior dentro da escola ficam sabendo e tudo e acabam que não fazem nada.

(A2) Mas, na maioria das vezes os alunos tem medo de outros alunos.

(A3) Eles querem que a gente respeite: Ah, não pode vir de shorts, de calça rasgada, de blusa curta [...] tem que vir correto [...]. Mas, nem eles próprios, os professores, a direção, qualquer um deles dos funcionários nem eles estão passando essa imagem pra gente.

(A2) Celular é proibido, mas isso não é respeitado por ninguém.

(A1) Pra mim, regra de convivência não poderia nem começar com esse negócio de celular [...] regra de convivência é conviver com outro aluno dentro da sala, não conviver com o celular na mão. [...] deveria ser imposto mais a relação entre os alunos do que a relação de um aluno com o celular.

(A2) Eu já sofri muito. Eu vinha de bermuda, bermuda aqui. As meninas, igual ela miudinha, vinha também. Eu ia pra diretoria, ela não.

Observa-se neste primeiro de análise temático dos discursos dos alunos que todos os alunos está há algum tempo na escola, portanto falam do ambiente escolar como um território que conhecem bem. Todos os entrevistados disseram que se sentem bem na escola, mas isso não foi obstáculo para que apontassem alguns problemas na convivência com outros alunos e também com os professores e demais funcionários.

Nota-se que a questão do respeito é muito evidenciada tanto para denunciar a falta dele nas relações entre alunos, como também nas relações entre os alunos e professores ou demais funcionários.

Desse modo, é possível perceber que os discursos informados trazem uma valiosa contribuição para o entendimento de muitos aspectos da escola, que nem sempre são percebidos por seus profissionais.

Estes discursos devem ser compreendidos como significados construídos pelos alunos, a partir das experiências escolares vivenciadas, ou seja, experiências possibilitadas no ambiente escolar quer seja intencionalmente ou não, explicitamente ou não.

Assim, é possível supor que os alunos entrevistados percebiam a escola como um ambiente que pode oferecer riscos, onde não é possível ser diferente daquilo que

é valorizado pelo grupo dominante, e que existe por parte das autoridades da escola certa negligência com tal problema.

No entanto, tais discursos se contradizem aos dos funcionários, que afirmam ser de regra, a tomada de providências, quando são apuradas atitudes de desrespeito e violência entre os alunos.

Talvez, não seja inverdade que se tome providências educativas quanto àquilo que vem à tona e se torna evidente para a atuação dos profissionais da escola, porém, é possível, que fique suspenso aquilo que não é visível, mas está latente e, por isso, se constitua numa realidade não detectada pela escola.

Ainda, é plausível detectar certa contrariedade por parte dos alunos em relação às regras vigentes.

Assim, verifica-se que há o questionamento das regras pelos alunos, conforme seguem:

(A1) Pra mim regra de convivência não deveria nem começar com esse negócio de celular, regra de convivência é conviver com outro dentro da sala e, não, conviver com o celular na mão. Deveria ser mais imposto a relação entre alunos do que a relação de um aluno com o celular.

(A3) Ah, não pode usar shorts, calça rasgada [...] Tem que vir correto, mas nem eles próprios, os professores, a direção, qualquer um deles dos funcionários, nem eles estão passando essa imagem para gente.

As regras são questionadas tanto na sua natureza como na sua extensão, ou seja, apontam que se priorizam regras de vestimentas, do uso do celular, mas não se prioriza o que eles apontam como problema maior, ou seja, as relações entre os alunos.

Além disso, parecem considerar que as regras não são para todos, já que as autoridades da escola “não passam essa imagem pra gente”, ou seja, são as regras circunscritas apenas aos alunos.

Ainda neste quesito, percebe-se que os alunos insistiram muito em suas falas sobre incoerências na exigência das regras. Assim, P2 expressa:

(A2) Eu já sofri muito. Eu vinha de bermuda, bermuda aqui. **(I) Mostra no próprio corpo o comprimento da bermuda que usava à época.** As meninas, igual ela, **(I) refere-se à A4**, miudinha, vinha também. Eu ia pra diretoria, ela não.

Aqui se verifica que a adolescente percebe que a regra não existe para todos, pois na fala destacada expressa que sua vestimenta é mais questionada do que das colegas miúdas, o que para ela é injusto, já que para as meninas miúdas usar roupas até mais curtas não lhes causa problemas.

Numa outra fala de A2, que complementa sua constatação verifica-se que a incoerência se transforma em algo correto e natural, como se verifica:

(A2) Chegaram em mim e falaram: você tem mais corpo. Ela não tem tanto corpo, ninguém vai querer ficar mexendo com ela. Eu fiquei: Agora eu tenho culpa? Um calor forte e eu tenho que vir de calça, de blusa fechada [...]

Então, é possível admitir que na escola tenta-se mostrar como verdade o que é errado e incoerente, pois se a regra diz respeito à roupa, não pode ser aplicada em relação ao corpo de quem a usa, portanto A2 aponta a meu ver, algo muito corriqueiro no ambiente escolar da escola pesquisada e muito provavelmente de outras também, ou seja, uma rotina escolar organizada com base em ações incoerentes que só se sustentam pelo autoritarismo, pois são tão arbitrarias que não resistem às argumentações simples, mas coerentes de alunos do ensino fundamental.

Na continuidade da análise dos discursos dos alunos verifica-se o apontamento de certas condutas não éticas entre os alunos, como também de alguns profissionais, o que na expectativa discente não está correto, já que os professores e funcionários deveriam ser um modelo, um exemplo, o que nem sempre acontece, como se verifica:

(A3) Às vezes um professor ou outro funcionário chega para gente e fala de um aluno ou até de outro professor. Então eu acho isso errado, às vezes até o que eles conversaram na reunião de professores, que seria o conselho, eles falam pra gente como isso fosse um assunto normal, mas não é.

De acordo com Sacristán (1998, p.131) “se a cultura do currículo é uma cultura mediatizada isto significa que a mediação se torna fonte de distorção dos propósitos originais declarados externamente e de influências acrescentadas, procedentes dos contextos e das práticas que intervêm nesse processo.”

Então, para Sacristán (1988, p.132), ao lado do currículo que se diz estar sendo desenvolvido, expressando ideias e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos têm, interagem ambos. Nessa experiência, encontra-se o currículo real.

Ainda, assevera Sacristán (1988, p.132) que a cultura do currículo, mediatizada no ambiente escolar, não está isenta de toda influência social, pelo contrário, essa influência se verifica impregnada explicitamente nos conteúdos e procedimentos pedagógicos veiculados no processo ensino/aprendizagem, como implicitamente, nas relações interpessoais e de poder que acontecem no interior da escola e, que agregam os valores sociais, morais, políticos, religiosos, raciais, gênero, éticos, que estão presentes nas práticas sociais e, portanto nas práticas escolares.

Portanto, penso que somente revelando e considerando a subjetividade dos sujeitos da escola é que se desvela o currículo real e se pode avaliá-lo, corrigi-lo a favor de um processo educativo crítico e comprometido com a formação emancipadora de todos os participantes do processo escolar.

## **Núcleo Temático II: Educação Escolar**

### **Conceito-Chave: A Função Social da Escola**

#### **Proposta de discussão:**

Agora vamos falar sobre o ensinamento que vocês recebem aqui. O que vocês aprendem, se isso faz diferença na vida de vocês. Como acontecem as aulas, enfim, como é e como acontece a educação escolar de vocês?

(A1) [...] eu era um aluno muito bom em matemática. Esse ano, só tirei nota vermelha [...] porque não aprendi nada [...] essa professora atual não tem paciência, [...].

(A2) Ano passado eu estudei com ela [...], hoje, a minha professora explica, ela tem paciência. Se a gente não entender uma, duas ou três vezes, ela vai explicar.

(A3) [...] Esse ano não posso criticar o professor que tenho agora, [...] ele é supercontrolado, pessoa extremamente calma, mas eu acho que você tem que ser calmo, mas nem tanto. [...] também tem que se estabelecer um... Como posso dizer? Não seria respeito. Um comando pela sala. Os alunos às vezes comandam mais a sala do que ele. [...] eu acho que pra você aprender, precisa ser explicada a matéria pra você. O professor X Chega na sala e diz: “Ah, gente, a página é tal, vocês têm que copiar isso, isso e isso.” Ele passa na lousa todas as respostas, bateu o sinal, ele sai da sala. Ele não se interessa. Aí chega no final: “tá com a apostila completa? Pronto, é dez. [...] mas de ensino mesmo, eu acho que no ano passado eu conseguia ser um pouco melhor do que esse ano. Acho que esse ano os professores estão mais desinteressados do que eles eram antes. **(I) Você diria desinteressado ou desanimado?**

(A3) Desinteressado.

(A4) Na minha sala tinham uns meninos que faziam muita bagunça, só que saíram há pouco tempo, foram mudados de turma e separados. Mesmo depois que eles saíram parece que o professor não continuou

alegre. Sabe aquele professor, que passa a lição assim... (I)  
**Desanimado?**  
 (A4) É.

Nos discursos em destaque é possível observar que as percepções dos alunos sobre as experiências escolares, principalmente do âmbito das relações ensino aprendizagem são construídas muito aderidas às percepções que têm os alunos sobre as ações que os professores realizam, ou seja, o aluno e as alunas participantes avaliam os professores pelo entendimento que têm sobre suas ações e atribuem, de modo geral, o resultado da sua aprendizagem como um fator decorrente disso.

Por isso, talvez A1 na sua concepção só tirou nota vermelha por que a professora não tem paciência, mas como ele concluiu que ela não tem paciência, muito provavelmente pelas percepções que construiu da professora agindo em sala de aula. Assim, se a professora hipoteticamente assumisse uma postura de não dar respostas prontas aos alunos e, ao invés disso, os desafiasse a pensar, encontrar um caminho, possivelmente não seriam admirados por alunos que concebem bons professores como em seguida se verifica:

(A3) Um professor que saiba explicar e tenha paciência para explicar.  
 (A2) Se a gente não entender uma, duas, três vezes ele vai explicar.  
 (A1) Ele é o melhor. Ele explica e você já entende de primeira, se você não entende de primeira, ele vai te explicar quantas vezes você quiser.

Outro fator apontado neste núcleo temático diz respeito à gestão de sala de aula, pois do mesmo modo que o aluno e as alunas participantes apontam a falta de paciência e autoritarismo como características negativas para a condução da aula, também apontam a falta de liderança ou de comando, como uma dificuldade do/a professor/a.

(A3) [...] Esse ano não posso criticar o professor que tenho agora, [...] ele é supercontrolado, pessoa extremamente calma, mas eu acho que você tem que ser calmo, mas nem tanto. [...] também tem que se estabelecer um... Como posso dizer? Não seria respeito. Um comando pela sala. Os alunos às vezes comandam mais a sala do que ele.

Ainda é apontada nos discursos a percepção relativa ao comprometimento do professor com o seu trabalho, bem como com a aprendizagem dos seus alunos e para qualificar essa percepção utilizaram-se de duas palavras: desinteressado e desanimado.

(A3) Eu acho que pra você aprender, precisa ser explicada a matéria pra você. O professor X Chega na sala e diz: "Ah, gente, a página é tal, vocês têm que copiar isso, isso e isso." Ele passa na lousa todas

as respostas, bateu o sinal, ele sai da sala. Ele não se interessa. Aí chega no final: “tá com a apostila completa? Pronto, é dez. [...] mas de ensino mesmo, eu acho que no ano passado eu conseguia ser um pouco melhor do que esse ano. Acho que esse ano os professores estão mais relaxados do que eles eram antes. **(I) Você diria relaxado ou desanimado?**

(A3) Relaxado mesmo. (I) E vocês acham que o professor está relaxado ou desanimado?

(A4) Na minha sala tinham uns meninos que faziam muita bagunça, só que saíram há pouco tempo, foram mudados de turma e separados. Mesmo depois que eles saíram parece que o professor não continuou alegre. Sabe aquele professor, que passa a lição assim... **(I) Desanimado?**

(A4) É.

(A1) Pra mim é questão de alguns estarem desanimados e outros relaxados. Eu particularmente, já desanimei também [...] em relação ao ano passado, eu já desanimei um pouco.

Quando A3 trouxe para o discurso a palavra relaxado para qualificar o agir do professor na sua percepção intervi oferecendo-lhe outra palavra para que tivesse a oportunidade de rever sua qualificação, mas ela manteve sua posição. Busquei então problematizar com os demais e A2 traz então, uma nova situação que qualifica o agir do professor em desanimado, pois neste caso, diz que mesmo com a saída dos alunos que faziam muita bagunça, ela não percebeu mudança no professor, ele continuava triste. Penso que A2 e A3 usam palavras diferentes porque qualificam coisas diferentes, possivelmente A3 fala de um agir com descompromisso na gestão da aula e A2 de um professor que está lá, faz o seu trabalho, mas sem entusiasmo, alegria. E A1, sem exemplificar, possivelmente reitera que percebe os dois agir docentes, ou seja, o sem compromisso e o sem entusiasmo.

Finalizando este núcleo ainda é possível acrescentar as percepções do aluno e das alunas participantes quanto aos conteúdos que são ensinados e que significados esses ensinamentos têm para suas vidas. Neste sentido, destacam-se os seguintes conteúdos discursivos:

(A2) O que eu aprendo na escola eu posso usar sim no meu dia a dia fora da escola. Eu aprendo muita coisa que não sabia e que vale a pena. Por que se você vai em um lugar, você vai lembrar: Nossa eu aprendi isso na escola e eu posso estar usando aqui. E eu acho bom.

(A3) Eu acho que aprendemos coisas que é possível usar fora da escola, outras coisas não.

(A1) Eu estou desanimado, eu era do 6C e agora sou do 7A e não consigo ter o mesmo conteúdo do ano passado, não consegui aprimorar nada que eu estudava. Antes era raiz quadrada, fração, esse ano é número com x [...] eu desanimei.

De modo geral, a vivência profissional possibilita afirmar que os alunos não têm muita clareza sobre o significado ou importância dos conhecimentos que são aprendidos na escola e ao que parece os de séries mais avançadas podem estabelecer melhor algumas destas relações, como é o caso de A2 que cursa a primeira série do Ensino Médio e A3, que cursa o nono ano do Ensino Fundamental.

Já A1 cursa o sétimo ano do Ensino Fundamental e enfatiza no seu discurso sobre a formação escolar aquilo que considera um problema para sua aprendizagem ou seja, atribui à mudança de classe a não continuação da aprendizagem dos conteúdos do ano anterior, pois deveria ter acompanhado sua turma de origem (6C) o que não aconteceu, por isso sua afirmação de que não conseguiu aprimorar nada que antes estudava, que pode muito bem ser uma constatação real, já que de fato cada classe tem um desenvolvimento e é completamente possível que as notas vermelhas mencionadas por A1 tenham também como causa não apenas a sua dificultosa relação com a nova professora de Matemática, mas também a lacuna originada pela descontinuidade de estudos na mudança de classe.

Enfim, da análise deste núcleo penso que o mais significativo é perceber a importância do conteúdo discursivo do aluno, pois sua fala revela o currículo real, ou seja, aquilo que realmente interiorizou das experiências escolares e neste sentido, o tema deste núcleo permitiu ver com clareza alguns aspectos das percepções dos alunos sobre aquilo que é a essência da educação escolar, ou seja, a relação ensino aprendizagem e o quanto essa imagem positiva ou negativa da escola e da educação escolar construída pelo aluno está assentada na percepção que este tem sobre aquilo que o professor faz.

Sendo assim, escolho o pensamento de Freire (2012, p. 95) para teorizar o significado que penso ser o maior da análise deste núcleo temático:

A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende que atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. [...]. Neste sentido, quanto mais solidariedade existir entre educadores e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.



### Núcleo Temático III: Participação

#### Conceito-Chave: As relações de poder na escola

#### Proposta de discussão:

Vamos falar de outro assunto. Quero saber como é a participação de vocês, dos alunos na escola? Participam do Conselho de Escola? Dos conselhos de Classes? Consultam os alunos quando vão tomar uma decisão? Deem-me exemplos de coisas que vieram perguntar para vocês? Que vocês foram consultados? Como isso aconteceu?

(A3) A gente não pode colocar toda culpa na escola: “a escola não chama, a escola não faz” [...] em certos momentos a escola pode até chamar, mas tem certos alunos que não estão nem aí para a escola [...] não existe compreensão entre a direção e alunos.

(A1) Lá na minha sala, pelo menos, esse ano, quando a nova diretora entrou, ela foi lá, na sala e conversou. [...] o que a gente achava do projeto sala ambiente, [...] ela falou que no ano que vem ela vai aplicar esse projeto. **(I) Neste momento A3 comenta que achava que a diretora não tinha passado à tarde e pergunta para A4: ela passou?**

(A4) Ela não passa de tarde porque os maiores estão de manhã, e os maiores tem mais maturidade [...] alguns não querem nada com nada.

(A3) Eu discordo [...] não é porque eles são maiores que tem que tomar decisão pela escola inteira. Mesmo eles sendo menores, eles entram agora, eles têm que ficar a par do que vai acontecer. Tanto eles, quanto os pais. **(I) a participação dos alunos está mais centrada no período da manhã?**

(A1) Eu acho que é assim, o Grêmio como é formado por alunos da escola, deveria ser, e também da direção, o que a direção passasse para gente deveria ser informado aos alunos, mas como o grêmio, tipo tá cada um pra um lado [...] ficou quatro pessoas.

(A2) Eu, A1 e A4 não éramos do Grêmio. O povo que realmente fez o Grêmio, saiu, abandonou

(A3) [...] de dezesseis sobraram dois, eu e a Giovana, que não está aqui. E mais vocês, a gente tá começando. **(I) mas, quando tem uma reunião vocês são convidados a participarem?**

(A3) Convidados, não, mas eu tenho certeza se eles convidarem a gente vem. Porque a gente tá sempre aqui. Sempre que eles “ah, vamos fazer isso, isso e isso”, a gente sempre tá aqui. A gente que organiza as festas, a gente que vai limpar, a gente que vai arrumar. É tudo a gente.

(A1) a coordenadora é que tá sempre na frente. Ela fala que em todas as festas o Grêmio estava aqui. [...] Ela fala: nossa, fica tudo em cima de nós. [...] os professores deixam de mão [...] deu o horário deles, eles já estão indo embora [...] na hora de organizar, todo mundo quer, mas pra fazer dar certo ninguém quer mesmo.

A análise dos discursos deste núcleo temático apontam que a participação dos alunos se situa no âmbito das tarefas ou se restringem à forma consultiva, conforme

necessidade de apoio às mudanças desejosas de serem implantadas na escola pelo núcleo gestor, que a meu ver pode não ser a participação ideal, mas que tem seu mérito por ser uma possibilidade inicial de dirigir esse segmento para níveis mais sólidos de participação no processo de decisão na escola, conforme verifico na referência que fazem o aluno e as alunas participantes da iniciativa de ir conversar com os alunos sobre o projeto da sala ambiente.

Outra particularidade deste conteúdo discursivo está no fato de que A3 solicita esclarecimentos sobre a não participação do período da tarde no processo de consulta sobre a implantação da sala ambiente e não aceita a resposta de A4, que justifica que a diretora não passou à tarde porque os alunos maiores estão de manhã e têm mais maturidade e que “alguns não querem nada com nada”.

Este trecho do discurso me possibilita trazer para a análise algumas considerações sobre a participação discente que considero oportuna, ou seja, em primeiro lugar é que a cultura escolar é muito mais caracterizada pela centralização das decisões do que pela descentralização e que nesta extensão gradual da participação, parece-me que o segmento alunos neste processo de inclusão participativa será o grupo que sofrerá maior resistência por parte daqueles que detém o poder na escola, isto é, equipe gestora e docentes.

Em segundo lugar, apontaria para essa discussão o discurso escolar que os alunos não têm maturidade para participarem de muitas decisões escolares e mesmo quando decidem pela abertura consultiva aos alunos o fazem de forma parcial, ou seja, selecionam os participantes por idade, nível de ensino, desempenho, comportamento restringindo a possibilidade de uma educação participativa a todos os alunos.

E, em terceiro, a não utilização dos conhecimentos dos alunos, principalmente em relação a aplicação das ferramentas das novas tecnologias nos processos de organização e funcionamento da escola como nos pedagógicos.

Ainda, em relação à participação dos alunos nos processos de decisão, destaca-se a experiência que o Grêmio Estudantil da escola vem obtendo pela participação no projeto de iniciativa da Diretoria de Ensino de São Vicente de incentivo à implantação e fortalecimento dos Grêmios Estudantis nas escolas públicas a ela jurisdicionadas.

São promovidos encontros dos grêmios na sede da diretoria de ensino, onde os alunos gremistas recebem orientações sobre o funcionamento dos grêmios, os

projetos que podem ser viabilizados, a utilização de recurso inédito repassado à APM e de aplicação destinada ao Grêmio Estudantil, bem como discutem sobre os problemas enfrentados pelos alunos e pelos grêmios nas escolas intercambiando as experiências vivenciadas.

Dessa experiência, narram os entrevistados as iniciativas de condução da participação coletiva entre os alunos:

(A3) A gente fez uma folhinha para todos os alunos anotarem o nome dos alunos que estavam tendo as ideias. Então, lá na minha sala, cada aluno falou uma coisa. Eu me surpreendi com as ideias, porque eu achei que os alunos, que às vezes não se mostram tão interessados, tiveram ideias tão legais quanto as que foram apresentadas.

(A1) Em São Vicente, quando a gente foi, eu achei muito legal, porque lá os alunos mesmo falaram que falta muita coisa na escola, que a Secretaria não manda pra fazer uma reforma. Assim, tipo, ventiladores foram em peso na Secretaria **(I) querendo dizer, que a falta de ventiladores foi citada pelos alunos presentes**. Eu achei bem legal, bem interessante essas coisas.

Talvez, seja possível conjecturar que os alunos quando protagonistas nas ações pedagógicas aderem a elas com motivação, parecendo não ser tão verdadeiro que os alunos não gostem das atividades escolares, ou que não tenham motivação ou interesse pelos assuntos escolares, conforme reiteraram por muitas vezes os professores em seus discursos e até mesmo, os alunos entrevistados.

Para Sacristán (1998, p.133), muitos dos problemas de inadaptação ou de conduta dos alunos são provocados pela resistência aos processos de submissão exigidos pela escola.

Muito mais importante do que a explicitação formal daquilo que os professores dizem que os alunos aprenderão (plano ordenado, sequenciado, as definições de intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, os valores) são as práticas reais, pois são estas que determinam efetivamente a experiência da aprendizagem dos alunos.

Talvez seja por isso que as incongruências nas práticas escolares não são tão incomuns, pois ao mesmo tempo em que são observados objetivos explícitos, como por exemplo, o desenvolvimento da argumentação crítica da realidade, verifica-se que de modo geral, os alunos são treinados para emitirem respostas padronizadas e corretas, procedimentos que jamais contribuirão para a aquisição do objetivo declarado. Do mesmo modo que não há como ensinar o respeito, a justiça e a solidariedade agindo de forma desrespeitosa, injusta e egoísta.

Para Sacristán (1998, p.133):

[...] perceber as distinções entre a faceta oculta — condições da experiência educativa — e a manifesta- pretensões declaradas e aceitas — permite entender melhor os processos de mudança ou imobilismo das instituições e das práticas escolares.

Diante de tais proposições, penso que o favorecimento de situações pedagógicas que possibilitem a escuta e a consideração do que o aluno percebe e concebe sobre o ambiente escolar, sobre as experiências educativas concretas, poderia oportunizar aos professores e gestores a reflexão crítica das práticas escolares ali desenvolvidas.

Nesse sentido, Giroux e Penna (1981), citados em Sacristán, asseveram:

Só tratando de entender o currículo manifesto ou oficial dentro das condições escolares, e estas e aquele dentro do contexto político, social e econômico exterior à escola, entende-se a escolarização e os desenvolver esquemas de pensamento mais apropriados para compreender o ensino e elaborar com mais realismo propostas de modificação da mesma. (GIROUX; PENA apud SACRISTÁN, 2007, p.133).

Deste modo, o estudo percorrido até aqui me leva a apontar para a importância da valorização da fala do aluno na escola, como também considerar que na escola parceira é possível observar que o aluno e as alunas participantes demonstram em seus discursos que reconhecem o esforço da diretora para ampliar a participação destes nas decisões escolares. No entanto, intuo que se não houver uma análise crítica sobre as formas de participação existente na escola corre-se o risco de fomentar uma participação fictícia, pois a participação dos alunos não ultrapassará de sua condição consultiva e, ao mesmo tempo, se esvai a oportunidade de desenvolvimento da autonomia e criticidade não apenas dos alunos, mas de toda comunidade escolar.

#### **Núcleo Temático IV: Projeto Político Pedagógico**

**Conceito-Chave: O poder instituído e o poder instituinte da escola**

**Proposta de discussão:**

Muito bom, agora gostaria de saber se vocês já participaram de alguma reunião para elaborar o Projeto Político Pedagógico da escola, isto é, uma ou muitas reuniões onde se conversa sobre a escola: como ela é e como deveria ser, seus problemas e dificuldades, suas coisas positivas, o que precisa mudar, por exemplo. Para isso,

participam o Conselho de Escola, a APM, o Grêmio, os professores, funcionários e alunos. Conhecem? Já participaram?

(Todos) Não.

(A3) nunca ouvi isso não, acho que isso nunca aconteceu na escola [...] estamos respondendo um questionário pelo computador, todos os alunos estão fazendo, pra Secretaria [...] sobre convivência [...] fala tudo isso que você falou com a gente, [...] convivência, sobre tudo. **(I) esse questionário é aquele que vem sempre na época do SARESP?**

(A1) Sim, tem 49 perguntas sobre convivência. **(I) E um questionário feito pela escola, sobre as coisas desta escola mais especificamente, vocês já responderam?**

(Todos) Não. **(I) Vocês acham que, por exemplo, essa participação das pessoas, dos pais, dos alunos pode ser feita respondendo um questionário sobre as coisas da escola (atendimento, limpeza, segurança, ensino, relação com a comunidade e outras coisas sobre a escola)? Isso seria importante? Falem sobre isso, o que vocês acham?**

(A3) Sim, porque acho que são os alunos que fazem a escola. Mas para os alunos estarem ali presentes em tudo, os pais precisam estar a par de tudo. E às vezes eles não sabem o que está acontecendo aqui.

Para iniciar a análise deste núcleo temático é importante considerar que esta é uma decorrência do tema do núcleo anterior, porque se continua a dissertar sobre a participação do aluno, mas agora de forma mais dirigida, ou seja, sua participação no processo de construção do PPP.

Dessa forma, continuo aqui, a tecer uma análise crítica do processo de participação desenvolvido na escola pesquisada, que não obstante ao discurso manifesto pela equipe gestora e também docente em prol da participação do aluno observa-se em primeiro lugar que as oportunidades de participação nos processos de decisões administrativos e pedagógicos da escola ocorrem em âmbitos restritos, portanto sem a participação dos alunos. Em segundo lugar, que a participação discente se restringe ao âmbito das tarefas, da execução e, não, no planejamento das ações e em terceiro, que as percepções, as concepções e as representações das experiências escolares estão sendo captadas para alimentar o sistema de informações da administração centralizada, quando respondem ao questionário sócio econômico cultural e institucional do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), dados estes que, ao que foi possível identificar, não é integrado ao diagnóstico interno da escola.

Outra questão de análise captada no discurso dos alunos que considero pertinente na análise deste núcleo diz respeito às prioridades da escola. Neste sentido, o discurso dos alunos trouxe duas situações, como segue:

(A3) A gente fez uma folhinha para os professores anotarem o nome dos alunos que estavam dando as ideias. Eu me surpreendi, os alunos que às vezes não se mostram tão interessados, tiveram ideias tão legais [...], foi uma decisão tomada pela escola toda. **(I) refere-se à coleta de sugestões junto aos alunos para utilização da verba do Grêmio.**

(A3) Ah, agora a gente tá fazendo mais pelo computador, todos os alunos estão fazendo pra Secretaria. **(I) Refere-se à aplicação do Questionário SARESP.**

(A1) Um questionário de 49 perguntas...

(A3) Fala da escola [...] quem estuda de manhã vem à tarde e quem estuda à tarde vem de manhã.

Temos aqui duas situações de participação dos alunos: a primeira refere-se à coleta de sugestões para o gasto da verba recebida pelo Grêmio, que muito embora tenha sido a atividade conduzida pelas orientações da DERSV e tuteladas pela direção da escola, os alunos sentiram-se orgulhosos de organizarem um processo de participação utilizando-se de uma folhinha previamente preparada para que o professor manualmente anotasse as sugestões dos alunos para o gasto da verba recebida.

A segunda narrativa traz a coleta de informações pela administração centralizada, que neste caso, movimenta a escola por instrumentos mais sofisticados, isto é, mesmo na precariedade das tecnologias de informação na escola, as informações foram viabilizadas por este meio.

Destas constatações trazidas pelos discentes participantes é possível inferir que a escola se organiza e busca meios para realizar o que lhe é proposto, já que os alunos voltaram da DERSV orientados para realizarem uma ação participativa na escola, bem como na segunda situação, o processo de avaliação externa exigiu o cumprimento desta participação do aluno através da aplicação do questionário eletrônico.

Assim, quer seja por meios precários (uma folhinha para anotar as sugestões dos alunos) ou por meios mais sofisticados (o uso das tecnologias de informação, mesmo quando se sabe das precárias condições tecnológicas da escola) a ação de participação aconteceu guiada por uma determinação externa.

No entanto, quando se trata de promover esta participação por iniciativa da própria escola, parece que esta determinação interna necessária não se faz presente, já que os processos de discussão sobre o PPP, de fato ainda não aconteceram.

### **Núcleo Temático V: Formação dos alunos**

#### **Conceito-Chave: Reflexividade crítica**

#### **Proposta de discussão:**

Será que a escola está ajudando vocês conquistarem o sonho de futuro que vocês têm? Que sonho é esse e como o que vocês aprendem aqui está contribuindo para chegar até ele? Falem sobre isso.

(A2) Eu quero ser biólogo marinho, na escola eu só tenho duas aulas de biologia e em um dia só. Eu acho que eu não tenho muita coisa da escola pra colocar em prática no meu futuro. Por mim teria que ter mais aulas de Biologia.

(A3) O meu sonho de criança, vamos dizer assim, é fazer faculdade de pedagogia, ser uma diretora, ser uma professora [...] Até alguns funcionários [...] a diretora já falou pra mim “nossa, você seria um a excelente diretora, você tem autoridade com os alunos.” Só que eu acabei perdendo o interesse por ver coisas que acontecem dentro da escola com relação aos professores.

(A1) Eu tenho sonho de ser empresário ou advogado de grande porte. [...] Em questão do empresário [...] com a professora que eu peguei esse ano de matemática eu não sei se vou conseguir ser, porque esse ano eu não aprendi nada e pra fazer uma conta dentro da empresa eu não sei se daria. [...] na questão do advogado e de tomar uma liderança, eu acho que conseguiria sim. E como professor também, [...] ter voz, saber o português bem afluído e tomar a frente de um caso, eu acho que como professor também conseguiria.

(A4) Meu sonho é quase igual da A2, é ser bióloga ambiental. Eu não tenho aula de biologia. Então eu gostaria que tivesse desde o 8º ano, porque isso ajudaria mesmo. [...] porque eu me interesso pelo assunto de biologia, eu já procuro coisa na internet, uso livro da minha irmã que já saiu da escola. Agora a escola não contribui com meu futuro, mas eu sei que quando eu ficar um pouco mais acima [...] eu vou ver se a escola está contribuindo.

Neste núcleo a formação aqui tratada é a do aluno, ou seja, as percepções que tem o aluno sobre sua própria formação.

Neste sentido, as falas trazem percepções da relação ensino aprendizagem e principalmente, das ações do professor, como já verificado anteriormente em outros núcleos temáticos, assim como revelam o que pensam os alunos destes ensinamentos e suas expectativas de futuro.

Assim, quando os alunos relatam suas percepções sobre os ensinamentos que recebem na escola, o que aprendem e a importância dessas aprendizagens para a vida futura, não é difícil perceber que suas respostas estão baseadas no modo como entendem a prática desenvolvida pelo professor, ou seja, como este encaminha a atividade do aluno.

Os participantes relatam que diminuíram ou aumentaram seu rendimento numa disciplina, conforme a avaliação de desempenho que fazem do professor, assim se verifica no discurso de A1:

Eu era muito bom em matemática, esse ano só tirei nota vermelha porque não aprendi nada, essa professora atual não tem paciência. Eu tenho um sonho de ser empresário ou advogado de grande porte. Em questão de empresário, com a professora que eu peguei esse ano de matemática, eu não sei se vou conseguir ser porque esse ano eu não aprendi nada e pra fazer uma conta dentro da empresa eu não sei se daria.

Possivelmente A1 não tem uma definição quanto à sua expectativa de futuro, no entanto, seu discurso deixa claro que ele “era bom em matemática” e que agora provavelmente na questão da realização de ser um empresário, já tem dúvidas porque não consegue mais aprender a matemática porque não aprendeu nada com a professora atual este ano.

Tudo para A1, ou seja, deixar de ser bom em matemática, tirar nota vermelha e não ter mais condição de ser um empresário tem para ele uma causa: a falta de paciência da professora atual de matemática.

Comparando-se outra fala de A1 sobre outro professor se verifica:

(A1) No ano passado eu tive o melhor professor da minha vida, é o professor X, que vejo muitas pessoas reclamando dele. Ele é bem bravo e rígido. [...] ele tem o limite dele se a pessoa ultrapassar ele vai falar mesmo, ele não tá nem ligando com que a pessoa vai dizer. Ele é paciente par explicar a lição, é um excelente professor.

Verifica-se que o fator “paciência para explicar a lição” é fundamental para A1, independente do fato de ser o professor rígido ou bonzinho, já que afirma em seu discurso que o melhor professor da sua vida é bravo e rígido e que por isso muita gente reclame dele.

Para A2, os ensinamentos oferecidos na escola não têm contribuído para o seu sonho de futuro, já que pensa formar-se em Biologia Marinha e no Ensino Médio só duas aulas semanais são previstas. Neste sentido, em sua fala, observo uma crítica



ao número reduzido de aulas da disciplina campo de sua formação futura e ainda, ao horário destas aulas na carga horária semanal.

Para A4, que ainda está no Ensino Fundamental e que sonha também com a formação na área da Biologia, acha que ainda a escola não contribui com seu sonho de futuro porque nem aulas desta disciplina ela tem.

Considero pertinente trazer uma questão sobre as falas de A2 e A4, isto é, embora seja difícil aos alunos estabelecer relações entre as aprendizagens da educação básica e as suas perspectivas de futuro, é interessante observar que nenhum deles fez referência às aquisições de habilidades de leitura, escrita, raciocínio, análise, compreensão, pesquisa, comunicação, argumentação, crítica, convivência, ética e tantas outras necessárias ao sucesso em qualquer formação futura e de trabalho e faça apenas menção aos conteúdos científicos das disciplinas, o que a meu ver é reflexo daquilo que também faz o professor, ou seja, isola-se em sua disciplina e estreita a oportunidade de relações mais amplas entre os diferentes conhecimentos, mesma atitude que ajuda construir nas percepções dos alunos.

Para A3 a relação entre perspectiva de futuro e os ensinamentos recebidos na escola serviram para desmotivá-la de seu sonho, que era de ser diretora de escola, tendo em vista as condições de trabalho submetidas ao professor.

Desta forma, talvez seja possível afirmar que as condições precárias do trabalho docente têm desestimulado muitos profissionais da educação, em especial, professores, que desmotivados deixaram de realizar seu trabalho com comprometimento e, pior, esquecidos de que nunca passam despercebidos por seus alunos.

Considerando então, que o discurso do aluno contém a percepção que ele tem da prática docente e, respectivamente do/a professor/a e que conhecer isto ajuda o/a professor/a a cumprir sua tarefa docente, torna-se relevante criar oportunidades de escuta ao aluno, assim como, aprender a fazer a leitura do espaço pedagógico, que segundo Freire (2017, p.95) “é um texto para ser lido, interpretado, escrito e reescrito”, encerro com o que A3 diz:

O professor diz: “passei a noite preparando a aula” só que a aula às vezes não tem nada a ver com a gente e nem até com o que a gente está estudando, com que a gente está aprendendo. Então eles deveriam passar essa noite preparando uma aula divertida e descontraída, para que os alunos possam se interessar com aquilo que ele está querendo pra gente. Não perdendo que eles têm que passar pra gente aprender, mas um pouquinho mais [...], não pra

relaxar, mas passando o que eles têm que passar na brincadeira, vamos dizer assim. Minha professora de [...] consegue passar o que ela tem que passar e consegue divertir a gente, ela faz histórias... motiva. Faz o aluno ter interesse no estudo. A gente dá mil e um sorrisos na aula de [...] por causa disso.

Pensando bem, talvez tentar desse modo valesse a pena a noite perdida.

### **6.2.5 Análise dos Conteúdos Discursivos das Funcionárias**

Nesse grupo, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, efetuadas individualmente com representantes das categorias: agente de organização escolar e auxiliar de serviços. Portanto, foram entrevistados uma inspetora de alunos (atuação no pátio) e uma auxiliar de limpeza.

Foram mantidas as mesmas categorias de análise utilizadas anteriormente. As respostas informadas foram organizadas nos respectivos núcleos temáticos indicando-se (AOE) para as respostas do segmento Agente de Organização Escolar e (AS) para as respostas da categoria Auxiliar de Serviços.

#### **Núcleo Temático I: Das percepções sobre a atividade profissional**

##### **Conceito- Chave: Profissionais da educação**

##### **Proposta de discussão:**

Como você escolheu essa profissão? Fale sobre seu trabalho e da importância que ele tem no contexto escolar.

**(AEO)** Eu gosto do que faço, porque gosto de lidar com criança inocente, parte de inocência mesmo. [...] A minha convivência com o Ensino Médio eu já trato assim, de igual para igual. Não sou muito de mimimi e tal. Eu trato como se fossem meus filhos. Então tem uns que me adoram, outros que me odeiam, e por aí vai [...] eu acho que sou um estilo meio militar. [...] mas, em compensação se tiver que abraçar, beijar, acolher, aqui tem muita deficiência de figura materna, de figura paterna. [...] a gente pensa que: não, eles vêm aqui pra estudar. Muitos não vêm com essa finalidade. Então, a gente tem que ter uma psicologia muito grande. Eu sou do tipo que não gosta que trate mal, que repreenda sem um motivo. Dependendo do aluno e o que estiver acontecendo, eu tento não levar, eu tento resolver no corredor, na sala. Tem um ápice ali de estresse, aí o professor já que causar, quer tumultuar, fazer ocorrência. E a gente como está todos os dias, acaba conhecendo, né.

**(AS)** A minha sobrinha trabalhava aqui. Ela conseguiu com a direção na época e ela trabalhava aqui. Como ela não tava conseguindo fazer as coisas, aí ela pegou e passou pra mim. Aí eu continuei no lugar dela, o setor de limpeza terceirizado. [...] às vezes, o trabalho da gente contribui com o serviço educativo da escola, porque as crianças mesmo fazem a gente assim. Toda hora é “ô tia não sei o que, ô tia pra cá, ô tia pra lá. Coisa que não é função da gente, né, mas a gente acaba fazendo quando eles vêm.

Ao iniciar a análise deste primeiro núcleo temático do segmento funcionários considero pertinente explicitar uma constatação empírica tanto do ponto de vista das observações da escola foco desta pesquisa como de minha experiência profissional como diretora, que como já mencionado, se constitui em muitas representações, significações e conhecimentos subjetivos que não são neutros no âmbito da pesquisa e portanto, quando necessário explicitados, como é o caso em que percebo que as informações dos funcionários são muito importantes para o universo da gestão, porque são eles que têm uma visão direta sobre a dinâmica das relações no ambiente escolar. São eles que circulam pela escola e, por isso, estão em contato direto com os fatos e com as ações dos alunos e dos profissionais da escola, o que lhes possibilita ter uma visão muito precisa da dinâmica escolar.

Neste sentido, valorizar as informações que os funcionários têm da escola, principalmente nos problemas que envolvem diretamente os alunos são de extrema importância para os gestores na previsão das ações educativas.

No que diz respeito às primeiras observações possibilitadas no percurso das entrevistas das duas funcionárias participantes permite-me afirmar que na escola a posição de cada um é bem delineada pela função que ocupa no espaço escolar e a importância que tem esta função na hierarquia escolar, mesmo quando esta comparação ocorre entre funcionárias não docentes.

Assim desde o início a inspetora mostrou-se mais livre para expressar seus pensamentos, para mostrar sua autonomia no exercício da função, a forma de conduzir suas relações com os alunos.

Por outro lado, a servente, funcionária terceirizada, mostrou-se reservada, bem tímida para expressar sua opinião e cuidadosa para emitir suas respostas sem deixar transparecer nenhuma crítica ou algum desabono a qualquer situação ou ação da escola.

Possivelmente, a natureza dos serviços desenvolvidos por cada categoria funcional (inspetor de alunos e serviços de limpeza) e também o regime de vínculo

empregatício (estatutário e terceirizado) influenciam o grau de autonomia e a forma como cada trabalhador se posiciona frente à hierarquia escolar.

Assim, para a trabalhadora terceirizada na função de auxiliar de serviços, a submissão e o cuidado com as palavras foram visíveis o tempo todo, já para a funcionária inspetora de alunos isso não ocorria, pois claramente reiterava sua função de comando na organização dos alunos e sua autonomia para resolver os problemas contingenciais ao ambiente escolar inclusive, quando necessário, segundo seu discurso, fazendo interferências em decisões equivocadas de professores, como se verifica no discurso em destaque:

Eu sou do tipo que não gosta que trate mal, que repreenda sem motivo. Dependendo do aluno e do que estiver acontecendo, eu tento não levar **(I) refere-se a levar para a direção**, eu tento resolver no corredor, na sala. Chego entrar na sala para falar com o professor.

Embora com histórias bem diferentes de acesso ao emprego na escola, pois a inspetora é funcionária, prestou um concurso para ser admitida e a auxiliar de serviços só ocupou a vaga porque sua parenta desistiu do emprego, ambas mostraram-se, pelo menos aparentemente, felizes com o trabalho desenvolvido e confiantes na colaboração com a tarefa educativa.

Neste sentido, a inspetora de alunos não poupou esforços para demonstrar seus conhecimentos e também sua experiência para lidar com eles, mesmo admitindo ter havido dificuldades na relação com os alunos do período noturno que, inicialmente resistiram em aceitar sua forma de comando, que em sua própria designação é do tipo militar. No entanto, em seu discurso revela o gosto por seu trabalho, conforme se verifica:

Gosto do que faço, porque assim eu tento passar para eles: o que faço para minhas filhas. Brigo, xingo, chamo mãe, faço ocorrência, [...] mas em compensação se tiver que abraçar, beijar, acolher... [...] Aqui tem muita deficiência de figura materna e paterna.

A auxiliar de serviço acha também que contribui com a tarefa educativa, pois na sua fala, as crianças lhe solicitam e então, ela os socorre, mesmo sabendo que não é sua função envolver-se com os alunos, como se verifica em seu discurso:

[...] às vezes, o trabalho da gente contribui com o serviço educativo da escola, porque as crianças mesmo fazem a gente assim. Toda hora é "ô tia não sei o que, ô tia pra cá, ô tia pra lá. Coisa que não é função da gente, né, mas a gente acaba fazendo quando eles vêm.

## Núcleo Temático II: Educação Escolar

### Conceito- Chave: Função social da escola

#### Proposta de discussão:

Você considera que seu trabalho colabora com a finalidade educativa da escola? Por quê?

**(AOE)** São pouco os professores que fazem uma aula, assim, dinâmica, né. Que sai da sala um pouco, que faz uma pesquisa fora, um trabalho no laboratório [...] Esses computadores, desde que eu entrei aqui, no ano passado, estavam lá guardados, escondidos. Eles têm que ter contato, eles têm que ter acesso. [...] A biblioteca aqui, também é um setor, que eu vejo assim, não fazem nada pra despertar a vontade do aluno em vir pra cá. Pra ler, pra conhecer. [...] Eu vejo um professor na sala de aula com um comportamento, que vejo que não apropriado, eu questiono isso com a gestão. Porque muitas vezes ocorre isso, aqui. Eu não vou lá questionar, não é da minha alçada. [...] às vezes o aluno sai da sala e vem se queixar comigo. [...] Quando tem a coordenação [...] eu passo o ocorrido, quando não tem, eu vou até a gestão. E a gente daqui em prol do aluno. Não é verdade? Então, se a gente daqui em prol do bem-estar dos alunos, da educação, de toda um a situação positiva do aluno, então eu acho que todo mundo tem que trabalhar junto, falando a mesma língua.

**(AS)** Se eu tiver assim, se não tiver ninguém da direção ou alguém do pátio que vá ver no momento, eu tento separar. Se for uma briga, no caso, vou logo procurar uma pessoa que possa tá fazendo aquele serviço, né. [...] tomo uma atitude. [...] eu me sinto apoiada sim, porque eles acham que se não tiver ninguém deles no momento, da direção, as meninas do pátio ou alguém que está, né ... Então, eu me sinto apoiada. [...] a função de educar é dividida com todo mundo.

Neste núcleo temático as funcionárias identificaram as relações que os seus respectivos trabalhos se relacionam com a tarefa educativa da escola, ou seja, com a sua função social.

No entanto, a inspetora, provavelmente por estar mais envolvida com os problemas da relação professor - aluno, ou seja, indiretamente com as relações ensino- aprendizagem e, de certa forma no seu dia a dia por ver e ouvir os dois lados desta relação acaba por apontar problemas que observa na prática docente, do ponto de vista de quem ouve o aluno e também o professor e por outro lado, observa as ações destes dois protagonistas.

Assim, a inspetora aponta no seu discurso:

São poucos os professores que fazem uma aula, assim, dinâmica, né. Que sai da sala um pouco, que faz uma pesquisa fora, um trabalho no laboratório [...] Esses computadores, desde que eu entrei aqui, no ano passado, estavam lá guardados, escondidos. Eles têm que ter contato, eles têm que ter acesso. [...]

Neste sentido, é visível que a inspetora faz uma crítica à forma como a maioria das aulas são conduzidas e, ainda aponta para o fato de que os recursos disponíveis não são utilizados na ação pedagógica.

De fato, pode ser que a inspetora aponte com propriedade para alguns problemas visíveis da prática docente e também da gestão, quando, por exemplo, cita a pouca ação dos serviços da sala de leitura para incentivar o hábito da leitura entre os alunos, porém é possível também, que analise os fatos na sua aparência ou na sua superficialidade, pois, por exemplo, suas constatações sobre a sala de informática seriam contestadas pelos professores, que alegam em suas falas muitos problemas com as condições tecnológicas da escola e pelos gestores, que dependem de recursos financeiros e técnicos para solução destes mesmos problemas, o que me leva a considerar que nem sempre o que parece é uma verdade.

Dessa forma, a inspetora percebe que a colaboração na tarefa educativa está em fazer as intervenções no âmbito de sua atuação, conforme expressa:

Então, se a gente daqui em prol do bem-estar dos alunos, da educação, de toda uma situação positiva do aluno, então eu acho que todo mundo tem que trabalhar junto, falando a mesma língua.

Assim, quando necessário, atua neste sentido, como explica:

Eu vejo um professor na sala de aula com um comportamento, que vejo que não apropriado, eu questiono isso com a gestão. Porque muitas vezes ocorre isso, aqui. Eu não vou lá questionar, não é da minha alçada. [...] às vezes o aluno sai da sala e vem se queixar comigo. [...] Quando tem a coordenação [...] eu passo o ocorrido, quando não tem, eu vou até a gestão.

Já quanto a auxiliar de serviços percebe a colaboração com a prática educativa mais ampla de uma forma servil, isto é, “quando não tem as meninas do pátio” e ninguém da direção, então ele socorre o problema, tenta ajudar, como no caso de uma briga entre alunos e neste sentido, cumpre o determinado pela direção, que solicita que todos os funcionários colaborem na vigilância e atendimento aos alunos, conforme se verifica:

Se eu tiver assim, se não tiver ninguém da direção ou alguém do pátio que vá ver no momento, eu tento separar. Se for uma briga, no caso, vou logo procurar uma pessoa que possa tá fazendo aquele serviço, né. [...] tomo uma atitude.  
[...] eu me sinto apoiada sim, porque eles acham que se não tiver ninguém deles no momento, da direção, as meninas do pátio ou alguém que está, né [...] Então, eu me sinto apoiada [...] a função de educar é dividida com todo mundo.

### Núcleo Temático III: Participação

#### Conceito-Chave: As relações de poder na escola

#### Proposta de discussão:

Como são tomadas as decisões na escola? Que participa efetivamente deste processo? Qual setor mais participa? Qual setor menos participa?

**(AOE)** Muitas vezes, vai ocorrer tal evento eu fico sabendo, eu e as demais colegas, também. Não sei se são todas, mas os que estão no meu horário, eu fico sabendo através do aluno, que vai ocorrer tal evento, tal festa, reunião de pais. Então é assim, não tem um mural de informações, é algo que peca. [...] Não, não tem reunião dos setores. Uma vez eu até comentei com a diretora pra ela fazer. Ela fez quando ela entrou, mas não estavam todos. Ela fez uma reunião às quatro e meia da tarde. Só estavam três. A gente da organização escolar, somos nós do pátio e da secretaria, né. Então no meu entendimento teria que ser todas os agentes, todos os agentes, pátio e da secretaria, que é a mesma função. Pra que todo mundo falasse, reivindicasse, colocasse ali pra fora o que acontece. Isso não teve. Até o momento não teve. [...] É pequena, bem pequena a nossa participação. [...] Já participei dessa reunião com todos na escola, mas não aqui. Então, é algo assim, que eu noto que precisa que faz falta, é um déficit. O que eu participo é de reunião de conselho ou assim, quando tem uma reunião de pais. Mas de replanejamento, de início, não. [...] A gente não tem essa palavra. Até hoje ninguém nunca chego questionou. Então, a gente fica no nosso canto. Se me perguntar, tudo bem. Senão fico na minha. Vou fazer o quê?

**(AS)** Não, nós da terceirizada não participamos não, só a turma da escola mesmo, do estado.

[...] Acho que a gente deveria participar. Mas, eu acho que talvez, é porque faz pouco tempo que eu tô aqui, né. Toda a menina que já trabalhou aqui, há tempo, assim, eu acho que já deve ter participado. [...] sim, seria importante participar.

De modo geral, as relações das funcionárias participantes com os demais funcionários e equipe gestora são amistosas, segundo suas narrativas, embora com características bem diferentes.

Assim, percebo, na análise do discurso da participante auxiliar de serviços, que suas relações com os demais sujeitos da comunidade escolar restringem-se ao recebimento de solicitações de serviços (equipe gestora) ou de pedidos vindos de alunos, professores e de outros funcionários.

Já quando se observam os discursos da inspetora de alunos, verifica-se que nas suas relações com os discentes exerce seu poder de comando e de fazer cumprir as regras da escola, com os professores, relaciona-se para intermediar os conflitos

entre os alunos e também destes com aqueles e, quando necessário, levar ao conhecimento da direção certos desvios cometidos por professores, pois acredita que:

(AOE) [...] a gente tá aqui em prol do bem-estar dos alunos, da educação, de toda uma situação positiva do aluno, então eu acho que todo mundo tem que trabalhar junto, falando a mesma língua.

Desse modo, é possível admitir que na escola repetem-se as mesmas relações de outras instituições presentes na sociedade capitalista, ou seja, relações classistas, que segregam e ratificam o lugar de cada um por critérios do ter muito mais do que do ser.

Percebo ainda, que os discursos de enaltecimento do trabalho coletivo, de formação de conjunto e da importância da participação estão sempre presentes em todos os segmentos participantes da pesquisa, no entanto, em nenhum destes se confirmou a participação como algo realizado na escola, pelo menos no que diz respeito à construção coletiva do projeto educativo da escola.

Ainda verifico que a falta de participação é percebida pela inspetora em sua queixa sobre a ausência de informações, o que evidencia falhas dos processos comunicativos, que dificultam a disseminação e clareza das informações interferindo negativamente na organização das ações e contribuindo para um clima de tensão, de descontentamento e da proliferação do sentimento de não pertencimento ao todo da escola:

(AOE) Muitas vezes, vai ocorrer tal evento eu fico sabendo, eu e as demais colegas também, eu fico sabendo pelo aluno que vai ocorrer tal evento, tal festa, reunião de pais, não tem um mural de informações, é algo que peca.

No mesmo sentido, aponta o discurso da inspetora para a falta de entrosamento entre as funcionárias, pois não há um encontro onde possam pensar os problemas enfrentados coletivamente ou mesmo coordenarem suas ações com o objetivo de aprimoramento dos serviços prestados, conforme explica:

(AOE) Não, não tem reunião de setores. No meu entendimento teria que ser com todos os agentes, pra que todo mundo falasse, reivindicasse, colocasse ali pra fora o que acontece.

No intuito de aprofundar tal questão, é possível intuir que as determinações provenientes de decisões externas, advindas de medidas político administrativas de interesse econômico, ou seja, as derivadas das políticas econômicas neoliberais,



manifestadas em ações de precarização das profissões meios e fins da educação causam por si só a desagregação entre os diferentes profissionais da escola.

Assim, os professores que realizam as atividades fim da educação, são tratados juridicamente de forma desigual, não têm os mesmos direitos, embora devam cumprir os mesmos deveres. As funcionárias que exercem as atividades meio, do mesmo modo, não se reconhecem igualmente pertencentes a uma instituição, não são funcionárias da escola, não fazem parte e, por isso cumprem tarefas designadas e isoladas do objetivo fim da instituição, fato este que coloca em dúvida a possibilidade de se viabilizar um projeto educativo de participação coletiva.

Além do mais, ainda é possível intuir que a diretora de escola, centrado apenas no que é visível na escola, possa até ratificar tais desagregações, já que muitas vezes, aceita que de fato pouca contribuição possa vir das funcionárias das atividades meio nos assuntos da atividade específica da escola o que me parece ser um equívoco.

Portanto, nesta lógica estabelecida, é possível admitir que as percepções expressas pela inspetora e a auxiliar de serviços sobre suas participações no processo de decisões na escola sejam reais na escola pesquisada e talvez comum em muitas outras escolas públicas do Estado de São Paulo, conforme segue:

(AOE) É pequena, bem pequena nossa participação. [...] A gente não tem palavra. Até hoje ninguém chegou e questionou. Então, a gente fica no nosso canto. Se me perguntar tudo bem, senão fico na minha. Vou fazer o que?

(AS) Não, nós da terceirizada não participamos, não. Só a turma da escola mesmo, do estado.

#### **Núcleo Temático IV: O Projeto Político Pedagógico**

##### **Conceito-Chave: O poder instituído e o poder instituinte da escola**

##### **Proposta de discussão:**

Qual é o papel dos/as funcionários/as na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola? Eles/elas participam? Como? O Projeto Político Pedagógico tem relação com o trabalho dos/as funcionários/as da escola? Como?

**(AOE)** Não tem esse projeto. Não tem. Projeto, não. O que tem são normas, as normas internas aqui da escola, coordenação, gestão e nós como funcionários, que abomina isso totalmente (as discriminações, o desrespeito) que se presenciar, é levado à direção, é chamado o responsável da criança. Tanto o agressor, com a vítima. Nós, com os funcionários a gente, limpeza, merendeira... A gente fica

muito atenta a isso. Só que, projeto de passar pra geral, pra todos, alertá-los, eu nunca vi.

**(AS)** A direção sempre fala pra gente assim, que a gente daqui, a gente é um... tipo, um conjunto, né. A gente, tudo que acontecer na escola, não importa que a gente é faxineiro, se a gente ver, a gente tem que agir no momento, passar pra ela. Participar da situação. Não pode virar as costas. [...] Existe várias coisas, né. Assim, por exemplo, assim ... O que eu posso dizer... Tipo, na sala de aula, vamos supor um exemplo, que dá pra melhorar a sala de aula. [...] se na hora da saída os professores junto com os alunos levantassem as carteiras e deixasse mais organizadas a sala, a gente teria mais tempo de fazer outras coisas mais na escola, pra deixar mais organizada. [...] Precisa da força de todos. Do professor, da direção... De todo mundo.

A análise deste núcleo segue a do núcleo anterior, ou seja, reitera-se pela voz das funcionárias entrevistadas a falta de participação nos processos de decisões sobre os assuntos escolares acrescida da informação de desconhecimento sobre o PPP.

Tal como os professores, a inspetora faz referências às normas disciplinares, ou seja, reitera o que já foi verificado anteriormente, o Regimento Interno substitui conceitualmente o PPP.

(AOE) Não tem. Projeto, não. O que tem são normas, as normas internas aqui da escola, coordenação, gestão e nós como funcionários, que abomina isso totalmente (as discriminações, o desrespeito) que se presenciar, é levado à direção, é chamado o responsável da criança.

Comenta também a preocupação da gestão e das funcionárias, de modo geral, coma as discriminações e violência entre os alunos, mas nega a existência de algum projeto educativo neste sentido.

(AOE) Nós, com os funcionários a gente, limpeza, merendeira... A gente fica muito atenta a isso. Só que, projeto de passar pra geral, pra todos, alertá-los, eu nunca vi.

Segundo Myrtes Alonso (2003, p.89), a escola é influenciada por vários grupos (internos e externos) os quais exercem pressão e mantêm expectativas diversas com relação ao trabalho da escola, portanto, conhecer o pensamento desses grupos e seus reflexos no cotidiano escolar é de grande importância.

Ademais, penso que a equipe gestora, principalmente o/a diretor/a, pode, no seu intuito de fazer cumprir a lei, administrar desigualmente, já que precisa tomar decisões amparadas por regimes jurídicos desiguais e esperar de todos os mesmos compromissos no cumprimento dos deveres e responsabilidades, ou seja, buscar organizar um todo, não na diversidade, mas na desigualdade.

Para melhor esclarecer, vale lembrar a difícil situação vivenciada pelos diretores, que pressionados pelos gestores da administração centralizada, se utilizavam dos instrumentos jurídicos para minarem a unidade dos professores nos movimentos grevistas.

Assim, é por esta razão que os docentes efetivos, quando decidem aderir uma greve, sofrem pressões muito mais contornáveis que os docentes de categorias inferiorizadas, vulneráveis pela própria configuração jurídica de seus vínculos empregatícios, o que oportuniza ao diretor, guardião dos interesses do Estado usar elementos coercitivos mais eficazes sobre uma parte da classe docente, minando muitas vezes a coesão do grupo, independente da causa que motiva o movimento grevista.

Para os funcionários das atividades meio, a pressão desagregadora já se inicia, muitas vezes, na proposição de obstáculos internos à participação organizada dos funcionários em suas entidades representativas, inviabilizando, inclusive uma formação mais politizada destes.

Assim, quando a funcionária auxiliar de serviços diz que:

(AS) [...] A direção sempre fala pra gente assim, que a gente daqui, a gente é um... tipo, um conjunto, né. A gente, tudo que acontecer na escola, não importa que a gente é faxineiro, se a gente ver, a gente tem que agir no momento, passar pra ela. Participar da situação. Não pode virar as costas.

Talvez ela se sinta participando de alguma forma, no entanto, o discurso da direção refere-se às tarefas, isto é, a busca do comprometimento dos funcionários com aquilo que tem que ser feito, então, talvez para a equipe gestora o discurso de apelo à participação esteja mais vinculado à demanda sempre crescente de serviços em virtude da hipertrofia da escola e a urgência de solução de muitos problemas que se apresentam cotidianamente do que com a participação como forma de empoderamento dos sujeitos e ampliação da participação nos processos decisórios da escola.

Possivelmente, corroborando com tal hipótese se verifica que a auxiliar de serviços após ter afirmado que não participa das reuniões porque é funcionária terceirizada, responde que se fosse chamada, participaria e, que poderia até dar ideias, conforme segue:

Existe várias coisas, né. Assim, por exemplo, assim... O que eu posso dizer... Tipo, na sala de aula, vamos supor um exemplo, que dá pra melhorar a sala de aula. [...] se na hora da saída os professores junto

com os alunos levantassem as carteiras e deixasse mais organizadas a sala, a gente teria mais tempo de fazer outras coisas mais na escola, pra deixar mais organizada. [...] Precisa da força de todos. Do professor, da direção... De todo mundo.

Diante de tais discursos, considero pertinente a observação de que a auxiliar de serviços no quadro da totalidade dos participantes da pesquisa foi quem apresentou a maior dificuldade para sentir-se no direito de expressar sua opinião livremente, mesmo que tenham sido tomadas as providências para que se sentisse à vontade e confiante para falar.

No entanto, durante o processo foi possível observar que no desenvolvimento da conversa a funcionária esforçava-se para romper com seus próprios receios ou timidez, mostrando-se por fim, encorajada a propor contribuições de organização práticas e coletivas e até fazer uma crítica no sentido de que alguns educadores não cumpriam com o seu papel educativo, quando este próprio descumpria as decisões coletivas.

Penso que a construção de um PPP que pretenda proporcionar uma educação crítica e emancipadora deva ser iniciada pelo desafio de colocar todos em pé de igualdade na participação e no direito de expressar livremente suas ideias por meio de um diálogo respeitoso, cujo compromisso maior de todos participantes seja a construção de uma escola efetivamente democrática, desafio que parece ter que ser enfrentado pela escola parceira.

## **Núcleo Temático V: Formação dos sujeitos da escola**

### **Conceito-Chave: Reflexividade crítica**

#### **Proposta de discussão:**

Existe uma formação para os funcionários? Que tipo de ação existe para que o trabalho dos funcionários se aprimore? Você acha que isso é necessário? O trabalho dos funcionários é valorizado pela comunidade escolar?

**(AOE)** Seria importantíssimo um trabalho de formação. [...] principalmente professores. Eu não vou falar nem mais de agentes, principalmente professores que necessitam demais dessa capacitação, dessa integração em conjunto, sabe? Eu ainda tenho uma experiência de vida. E, também da parte profissional minha, eu sempre lidei com o público, então querendo ou não, a gente vai aprendendo a se relacionar, tal. Mas, isso aí me ajuda muito. Tem gente muita gente que não tem isso e precisa. É necessário e precisa. [...] A gente, o contato fora o professor da sala de aula, a pessoa que

mais tem contato com o aluno como nós. O professor, se a gente for avaliar bem, ele tem até menos contato do que nós. Nós sabemos do aluno muito mais. [...] teve casos aqui de eu abordar lá na gestão, que ninguém estava a par. A nossa função [...] tem um papel fundamental dentro da escola [...] Mas nosso trabalho tá recuado, retido do plano geral. Eles não fazem por onde a gente participar.

**(AS)** Assim, no dia a dia a gente já sabe o que tem que fazer né. Mas, quando é uma coisa que assim, que a direção quer a mais assim: “Ó, precisa de fazer isso, isso.” Ela informa.

Os discursos trazidos para este último núcleo de análise mostram as percepções das funcionárias sobre a formação dos sujeitos da escola e neste sentido, foi possível detectar que as respostas se agrupam em dois tipos, ou seja, elas são consideradas necessárias, mas para os docentes, que segundo a inspetora, têm muitas dificuldades de relacionamento com os discentes, como se verifica:

Seria importantíssimo um trabalho de formação [...] principalmente professores. Eu não vou falar nem mais de agentes, principalmente professores que necessitam demais dessa capacitação, dessa integração em conjunto, sabe?

Ou então, a formação nem sequer é considerada, pois quando há necessidade de algum aperfeiçoamento a diretora vai e pede diretamente, como se verifica na fala da auxiliar de serviços:

Assim, no dia a dia a gente já sabe o que tem que fazer né. Mas, quando é uma coisa que assim, que a direção quer a mais assim: “Ó, precisa de fazer isso, isso.” Ela informa.

Assim, diante de tais discursos talvez seja possível intuir que a formação está associada ao trabalho prático e não com a ampliação da autonomia e da participação dos sujeitos escolares nos processos de decisão não apenas na escola, mas também em outras instâncias da vida política e social.

Penso que, de modo geral, a formação dos sujeitos, na possível perspectiva dos discursos, está relacionada com a inserção social, ou seja, preparar os indivíduos para ocuparem seus espaços determinados na hierarquia social, pois se o mundo está posto, basta aceitá-lo e dele participar, portanto, nesta perspectiva não se objetiva transformação, mas inserção de sucesso.

Deste modo, não considero que seja incorreto retomar aqui o pensamento gramsciano para aprofundar por meio deste a análise que construo, quando este nos traz que somos todos intelectuais, mas que nem todos desempenham esta função e,

por isso, podemos elevar nossa consciência enquanto sujeitos, visando à construção de autonomia e emancipação.

No entanto, isso não é algo que aconteça espontaneamente, sem que haja uma ação dirigida, que organize uma intenção individual e coletiva, que poderia ser tomada como responsabilidade dos profissionais intelectuais.

Ainda, para encerrar essa etapa da análise, é preciso considerar que os profissionais intelectuais não são abstratos, neutros ou desvinculados de toda e qualquer influência; pelo contrário, como profissionais intelectuais atuam na produção de conhecimentos, na função de organização e direção das instituições sociais e na função educadora, mas sempre identificados e vinculados a uma classe fundamental (proprietários ou trabalhadores), são, portanto, neste sentido, os intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1978, in PARO, 1988, p.92)

Se aos intelectuais educadores de uma dada escola não for possível refletir criticamente sobre suas práticas, não apenas compreendendo o que fazem, mas, sobretudo, porque fazem de um modo e não de outro, é possível que nunca esses mesmos educadores compreendam como suas práticas estão interferindo na maneira de ser, pensar e agir de todos envolvidos nessas práticas e ainda, não se consiga encaminhar as mudanças das referidas práticas, bem como, dos efeitos que elas produzem na escola e na sociedade.

Segundo Gramsci (1978, in PARO, 1988, p.101) os gestores, como profissionais intelectuais que atuam no nível da organização e direção das escolas, têm compromisso de atuar de tal forma que toda equipe detenha as informações e conhecimentos necessários para a conquista de espaços cada vez mais amplos de participação na escola e também na vida social, visando contribuir com a superação da hegemonia da classe dominante e a gradativa construção de um novo bloco histórico através de um longo processo de transformação estrutural da sociedade.

#### **6.2.6 Análise dos Conteúdos Discursivos dos Pais de Alunos**

Nesse segmento, somente uma entrevista foi realizada. As respostas da mãe participante foram organizadas nos seus respectivos núcleos temáticos nas mesmas categorias anteriormente elencadas. Tal como no segmento dos funcionários, o roteiro buscou coletar as percepções e concepções da entrevistada dos mesmos conteúdos

até aqui investigados, conforme apontamentos dos núcleos temáticos em seguida apresentados.

Antes de iniciar a análise do discurso da participante desse segmento, é importante considerar que existem certas condições que podem de alguma maneira comprometer a identificação das respostas com o discurso de pais puros, isto é aqueles que não tenham outro envolvimento com a escola e, nesse sentido, a mãe ocupa a função de merendeira, funcionária terceirizada da prefeitura a serviço no setor de merenda na unidade escolar, portanto, embora deva responder em suas atribuições à direção da escola, sua chefia está na administração municipal.

A mãe é também participante do Conselho de Escola e da APM e, por isso, tem conhecimento sobre o desenvolvimento das ações nesses colegiados.

### **Núcleo Temático I: Das percepções sobre o trabalho escolar**

#### **Conceito-Chave: Profissionais da educação**

#### **Proposta de discussão:**

Que expectativas a mãe tem em relação ao trabalho da escola na vida futura dos filhos? O que a mãe espera que a escola ensine aos seus filhos?

Eu espero que a escola faça para os meus filhos, que formem eles para o mundo, né, que tenham uma boa profissão, né, que eles aprendam algo, né, porque a escola ensina muita coisa para eles. Então, pra mim é muito importante que a escola passe pra eles uma experiência que eles vão ter lá fora, né, de vida, uma profissão, né, acho que é isso. [...] a escola é só um portal para eles caminharem, né. Não é que seja tudo, né, mas a escola é muito importante tanto pra formar pra eles ter a profissão e pra eles aprender mais coisas, né.

O discurso da mãe de aluno/a selecionado neste primeiro núcleo de análise traz sua concepção de escola, mais exatamente de escolaridade, pois expressa suas expectativas sobre a educação escolar, que possivelmente pode representar as expectativas mais comuns dos pais, ou seja, um local de passagem onde os jovens podem adquirir conhecimentos que lhes garantam uma boa profissão e para o enfrentamento da vida, uma preparação para a vida.

Noto que a mãe percebe que a escola tem seus limites, pois segundo suas palavras:

[...] a escola é só um portal para eles caminharem, né. Não é que seja tudo, né, mas a escola é muito importante tanto pra formar pra eles ter a profissão e pra eles aprender mais coisas, né.

Neste sentido, intuo desta fala que a escola prepara para o trabalho, mas para outras coisas também, possivelmente para as questões sociais e de valores, confirma sua importância, mas entende que ela não é tudo, provavelmente indicando que outras instituições ajudam nessa formação como a família, a igreja, a comunidade e o próprio indivíduo em suas buscas de desenvolvimento pessoal e social.

## **Núcleo Temático II: Educação Escolar**

### **Conceito-Chave: Função social da escola**

#### **Proposta de discussão:**

Existe em todas as escolas uma discussão sobre o que a escola deve ensinar aos alunos, uma formação geral que envolve o ensinamento das atitudes, os bons modos de convivência, a moral, ou somente ensinar os conhecimentos da matemática, geografia, história, ciências, enfim as matérias escolares. O que a senhora pensa sobre essa questão?

[...] duas questões são importantes, tanto as matérias como também ensinar o conhecimento ser educado, ter respeito. Por que aqui na escola, muitas crianças que vêm aqui também, vêm às vezes malcriadas, os professores já trabalham isso também. Então é importante os dois, tanto com as matérias como os princípios das pessoas mesmo, em relação às pessoas. [...] Assim, a preparação que é da minha filha tá bem. É porque assim, como ela tem certo problema, então assim, ela não está junto dos outros alunos, no acompanhamento, porque ela tem um pouquinho de dificuldade, porque ela tem um problema, um certo problema, né. Mas assim, por ela ter esse problema eu acho que a escola foi muito boa pra ela, porque ajudou ela bastante. Então eu acho que ela vai sair aqui bem preparada, mesmo diante das dificuldades dela.

Neste núcleo, verifico que a mãe continua explicitar seu pensamento anterior, ou seja, fala claramente que a educação escolar tem duas questões importantes, ou seja, ensinar as matérias e os valores, pois segundo suas observações, na comunidade escolar existem “muitas crianças malcriadas” que precisam ser ensinadas e afirma que os professores já fazem isso.

Esta declaração da mãe sobre a necessidade da escola trabalhar a formação integral do aluno parece trazer para análise a constatação de que o pensamento simples da mãe confrontado com o pensamento culto de alguns professores (docentes e gestores) mostra que o pensamento da mãe está mais evoluído, ou seja, coerentemente sintonizado com as demandas do seu tempo, pois a complexidade da vida moderna atribui à escola a preparação das novas gerações para a vida.



Outro aspecto que pode ser levantado nesta análise diz respeito à educação inclusiva, pois, na visão da mãe, a filha tem certo problema no desenvolvimento e na aprendizagem, não acompanha os demais alunos da classe, no entanto a mãe se sente satisfeita com o desenvolvimento da filha e acha que ela sairá da escola bem preparada, mesmo diante de suas dificuldades.

É interessante observar que a mãe faz uma avaliação diferenciada daquela que a maioria dos professores fazem sobre o processo da inclusão, que de modo geral é bastante criticado, por que consideram que muito pouco se têm feito por estes alunos, avaliação que não encontra correspondência com a avaliação da mãe, que vê no desenvolvimento da filha o bom trabalho dos professores.

Deste modo, penso ser possível admitir que o conceito de qualidade na escola é muito variável. Assim, talvez um equívoco submeter todas as escolas à mesma régua de avaliação, à continuidade na ênfase da avaliação externa nas políticas educacionais dos dias atuais como meio de melhoria da qualidade de ensino e, igualmente um equívoco a não valorização da participação da comunidade escolar na avaliação interna da escola e na construção de seu projeto educativo.

### **Núcleo Temático III: Participação**

#### **Conceito-Chave: As relações de poder na escola**

#### **Proposta de discussão:**

Em que ocasiões os pais/as mães vêm à escola? Como os/as pais/mães são recebidos na escola? De que forma a escola se comunica com os/as pais/mães? Os/as pais/mães participam das decisões na escola? Quando e como isso acontece? Conselho de Escola? APM?

A gente participa nas reuniões de pais, quando acontece alguma coisa que sai do controle da escola, nas festas, né, que toda escola tem. Mas em reuniões de pais e quando acontece algo assim, mais grave todos são chamados, porque eles tentam trazer a comunidade pra dentro da escola pra trabalhar em conjunto, tanto a comunidade que são os pais quanto à escola em geral. [...] eles mandam bilhetes, na reunião de pais. Ou se acontece... Porque assim, não que fuja nada do controle da escola, mas a gente assim, mais chamada pra tipo assim, se... Que nem, quando botaram fogo na escola, a gente foi chamada pra ver o que poderia ser feito, se poderia ter feito um mutirão, se tinha pessoa pra ajudar. Pra eles estarem cientes do que tava acontecendo dentro da escola. Então é mandado bilhete para os alunos pra gente poder vir, pra ver como a gente pode tá ajudando, também. [...] A participação é importante, com certeza. Porque eles vão estar juntos, trabalhando juntos, né, um conjunto. Então eles têm que estar ciente, também, pra poder ajudar, também.

Foi possível perceber que no discurso da participante existe a tendência de criticar a pouca participação dos pais, mesmo dos membros participantes dos colegiados, que deixam de frequentar as reuniões quando convocados, o que na verdade ratifica um consenso sacramentado na escola de que os pais são poucos participativos.

Penso que seria relevante considerar que não me foi possível detectar com clareza de qual participação os entrevistados dos vários segmentos entrevistados estão reclamando. É de se questionar que significado tem para os gestores, professores e funcionárias, e até para a própria mãe, a desejada “participação dos pais” na escola e, nesse sentido, propor à equipe escolar um efetivo trabalho que vise conquistá-la.

Ainda, há de se considerar que ao me reportar ao processo histórico da participação dos/as pais/mães, nos processos de decisão no período em que a administração/gestão escolar no Brasil foi nesse estudo considerada, ou seja, a partir da década de 50 até os dias atuais, verifico que essa prerrogativa só surge a partir de 1996, com a promulgação da LDB 9.394/96 e está referida no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, pauta que talvez hoje, diante da nova conjuntura política econômica, não esteja mais reverenciada.

Para exemplificar a proposição anterior, retomo a obra de Ribeiro (1986, p.101-102), que especifica que a administração escolar comporta aspectos sociais e técnicos. Considera o autor que os aspectos sociais se dividem em dois ramos, ou seja, as relações da escola com a família, com a igreja e demais instituições; e as próprias relações que devem ser consideradas internamente para estruturar e regular o grupo escolar, envolvendo o docente, discente e administrativo também. Para ele, na administração dos assuntos específicos (das atividades fins ou aspectos substantivos) da escola, atuam conjuntamente direção e professores. Mas, quando se desenvolvem as ações, os meios (aspectos adjetivos) ocorrerão pela atuação da direção e funcionários burocráticos e de serviços auxiliares.

Verifica-se, portanto, que a presença dos pais, configurada em um dos ramos do aspecto social da administração escolar anunciada em Ribeiro (1986, p.101-102) está restrita às relações escola- família, no sentido de captar as expectativas das famílias em relação à educação ofertada pela escola, conhecer a cultura do meio familiar, suas necessidades, bem com regulamentar as ações escolares para atender as chamadas atividades supletivas, dentre elas à orientação de vida, que naquela

época já sinalizava a tendência da escola absorver o total das atividades educativas das outras instituições.

Assim, essa participação de função deliberativa dos/as pais/mães nos assuntos escolares é relativamente recente, bem como a participação da sociedade civil nos rumos políticos e econômicos da sociedade brasileira também o é e, em ambos os casos, não conquistadas a contento, pois aos/às brasileiros/as faltam condições para exercício de cidadania.

Para Mello (2005, p.154), somente se a escola tiver autonomia, ganha sentido a tal participação de docentes, pais/mães e comunidade, ou seja, se a escola tiver poder real enquanto instituição de ensino.

Ainda, a mesma autora considera que a participação dos/as pais/mães, discentes, comunidade e, principalmente dos pais, deveria estar relacionada à qualidade do ensino ofertado pela escola.

Nesse sentido, considera que a autonomia da escola exige o compromisso com a participação de pessoas externas à escola, sendo os/as pais/mães o grupo mais importante nessa participação, tanto no sentido de ter o direito às informações sobre a organização e funcionamento da escola como também de seus resultados.

Resguardadas minhas discordâncias do parecer liberal assumido pela autora nos seus posicionamentos educacionais no início dos anos 90, devo concordar que a atual participação fictícia dos pais precisa ser repensada, assim como concordo que os/as pais/mães avaliem a escola desde lhes sejam assegurados os conhecimentos sobre as condições de funcionamento da escola e das práticas docentes.

A decisão que a mãe se refere na sua participação no Conselho de Escola diz respeito à resolução de problemas:

Ajudar a escola resolver um problema. Como no dia que botaram fogo na escola, a gente foi chamada pra ver o que poderia ser feito, se poderia ter feito um mutirão, se tinha pessoa para ajudar.

Na verdade, referendar uma decisão da escola sobre um problema ocorrido e arcar com as tarefas.

Já sobre a participação da APM, busca-se o referendo para a aplicação dos recursos financeiros e posteriormente para a prestação de contas.

Segundo Melo (2005, p.155-156) os níveis e conteúdos da participação de pais e mães nas decisões, acompanhamento e avaliação de ações educacionais constituem objeto de muita controvérsia e prever modelos neste tema, não é algo fácil.

Estudos sobre a participação de pais demonstram que quando o tema fica restrito ao consumismo, ou seja, o/a pai/mãe participando como consumidor/a, pode haver a segmentação no grupo de pais, onde os mais instruídos e com maior poder tentam interferir nos objetivos e na organização das escolas em prol de seus interesses, como por exemplo, pressionando a escola a adotar o critério de formação de classes pelo desempenho e assumir o compromisso de preparar os melhores alunos para o vestibular.

Ainda, para a autora é possível que a participação ocorra pelas vertentes da instrumentalização partidária, clientelista e ideológica dos processos participativos dos pais, distorcendo os verdadeiros objetivos da participação, tornando a escola um palco de disputas.

De qualquer forma, penso que a participação democrática de todos os segmentos é um grande desafio para a escola que busca fortalecer e ampliar sua autonomia.

Nesse sentido, concordo com Melo (2005, p.159) que os pais e as mães devem sim, avaliar a escola. No entanto, acrescento que é necessário também ampliar a participação para aprender, para compreender a complexa rede de relações que estão presentes na escola, conhecer as condições que são oferecidas pelo poder público aos docentes, discentes e funcionários, as condições materiais e física dos prédios escolares, as condições externas como segurança, saúde, alimentação, transporte, vestuário, lazer, esporte, cultura que nela interferem, construir metas condizentes à esta realidade, acompanhar e subsidiar seu desenvolvimento e por fim, avaliar os resultados alcançados, bem como o comprometimento de todos os sujeitos envolvidos.

#### **Núcleo Temático IV: O Projeto Político Pedagógico**

##### **Conceito-Chave: O poder instituído e o poder instituinte da escola**

##### **Proposta de discussão:**

Ainda falando de participação e das decisões, a senhora já participou de alguma reunião para tratar do Projeto Político Pedagógico da escola? Conhece sobre este assunto? Já participou? Nas reuniões de Conselho de Escola ou da APM discutem-se essas questões sobre o ensino, a aprendizagem dos alunos, os resultados que a escola alcança, por exemplo?

[...] Já teve, é que eu não pude vir porque eu tive um problema com minha filha, mas já teve sim, aí eu não sei o que foi repassado, mas já teve sim. [...] Sim, já teve. É muito falado nas reuniões de pais, para falar sobre os alunos, sobre o que eles pretendem fazer. Isso é muito passado em reunião de pais, por que é quando vêm mais pais, porque quando chama o conselho não vem muito, pelo menos na reunião de pai, é passado em geral. [...] Já fiz um questionário de avaliação da escola, só não lembro quando que foi, mas eu fiz. [...] Não foi muitas vezes, mas no ano passado e esse ano, eu acho que já respondi. Eu também tô sempre por aqui, né. [...] Acho que não era do SARESP, não. Era uma iniciativa da escola.

Neste núcleo temático, que se desenvolveu como continuidade do anterior, é possível verificar que a fala da mãe talvez esteja mais relacionada ao discurso da participação que está sempre muito presente na escola do que aos fatos da participação na construção do PPP.

Assim, verifico que ao expressar sua participação em processos de avaliação da escola relata ter respondido um questionário, mas sem conseguir precisar quando e nem se era um questionário interno ou do SARESP.

O mesmo modo, diz que já se tratou sobre o assunto do PPP na escola, mas que problemas pessoais não permitiram que estivesse presente.

Relata a mãe que por haver mais frequência dos pais nas reuniões de Pais e Mestres estes assuntos, isto é, as decisões dos profissionais da escola sobre o que irão realizar, são conversadas nestas reuniões.

Assim, verifico que mais uma vez a participação é tomar ciência, conhecer o que é decidido e não, participar do processo de discussão e deliberação das decisões.

## **Núcleo Temático V: Formação dos sujeitos da escola**

### **Conceito-Chave: Reflexividade crítica**

#### **Proposta de discussão:**

A senhora acha que os pais podem opinar sobre o ensino oferecido na escola aos alunos? Discutir sobre a aprendizagem dos alunos, apontar problemas nas aulas ou na organização da escola? Acha importante os pais e as mães terem esta participação? Isso acontece?

[...] É importante a opinião do pai sobre a forma de ensinar os alunos. [...] Isso é importante. [...] Isso acontece, porque assim os professores também podem ver onde eles estão errando e acertando, né. É um conjunto. E o pai também tá sabendo o que está acontecendo, né. [...] Qualidade é que é uma escola que acolhe bem seus alunos, tenta fazer o melhor, né. Que nem toda escola é perfeita, sempre há alguma

falha, alguma coisa, mas tão sempre melhorar. E de defeitos, assim... Não tenho muito que falar, porque é até suspeito eu falar alguma coisa, né, porque eu sou funcionária, também, né. Mas como mãe, como falhas assim, acho que, sei nem como explicar. [...] Não, eu acho que é mais por que... Eu acho que é mais do aluno. É poucos, que pode dizer assim por falta do professor também, é mais por causa do aluno mesmo. Se ele quer estudar, senta e faz sua parte. [...] Eu vejo, assim, aqui é um conjunto. Todo mundo faz pra fazer o melhor, né. Então, eu acho que desde a direção e todos os funcionários, eles sempre tentam fazer o melhor.

Neste núcleo temático a fala da mãe traz aspectos importantes para posicionar a contribuição dos pais e das mães no tema formação tanto do aluno como dos professores.

Assim, a mãe expressa que:

[...] É importante a opinião do pai sobre a forma de ensinar os alunos. [...] Isso é importante. [...] Isso acontece, porque assim os professores também podem ver onde eles estão errando e acertando, né. É um conjunto.

Verifico que a mãe revela-se conhecedora das dificuldades escolares da filha e, também que este seu conhecimento pode ajudar o/a professor/a nas suas decisões de trabalho tanto com a sua filha como também com os outros alunos, e diz que é um conjunto, o que me leva a intuir que, para a mãe, formação é uma questão de conjunto.

Na continuidade, expressa sua concepção de qualidade na escola, com se verifica:

Qualidade é que é uma escola que acolhe bem seus alunos, tenta fazer o melhor, né. Que nem toda escola é perfeita, sempre há alguma falha, alguma coisa, mas tão sempre melhorar.

Penso que a mãe apresentou uma concepção de qualidade na escola que tem correspondência no pensamento progressista, pois apresenta uma visão crítica e dinâmica de qualidade na educação.

De fato, no pensamento de Gentili, encontro:

[...] a democracia é componente essencial da qualidade na educação: qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio. (GENTILI apud GADOTTI, 2010, p. 8)

Desta constatação é possível intuir que a fala da mãe coincide em seu sentido com a de Gentili, pois para ele, a escola de qualidade é aquela que acolhe a todos os discentes fazendo-os avançar, isto é, progredirem maximamente em suas

potencialidades. Portanto, penso que quando o/a pai/mãe leva à escola os problemas de aprendizagem do/a seu/sua filho/a ou, pelo menos o que percebe como problema, talvez esteja contribuindo para que a escola detecte um problema de ensino e promova seu aperfeiçoamento.

Desse modo, o/a pai/mãe de alunos não ocupa o lugar específico do docente, mas pode se transformar em um parceiro na reflexão sobre os problemas escolares, inclusive apontando-lhes percepções daqueles que captam os efeitos das ações escolares que, muitas vezes, estão ocultas aos olhos dos gestores e docentes.

Ter ousadia e, ao mesmo tempo, humildade para aceitar a participação dos/as pais/mães na avaliação coletiva das práticas escolares, talvez pudesse ser uma possibilidade que a administração/gestão escolar não devesse desprezar quando se tem como perspectiva a construção de um projeto educativo emancipador.

E por fim, aproveitando-me da afirmação da mãe quanto à constatação de que toda escola tem sempre alguma falha, algo que pode melhorar, perguntei-lhe então sobre as falhas da escola, o que ela respondeu:

E de defeitos, assim [...] não tenho muito que falar porque é até suspeito eu falar alguma coisa, né, porque eu sou funcionária, também, né. Mas como mãe, como falhas assim, acho que, sei nem como explicar. [...] Não, eu acho que é mais por que... Eu acho que é mais do aluno. É poucos, que pode dizer assim por falta do professor também, é mais por causa do aluno mesmo. Se ele quer estudar, senta e faz sua parte [...]

Penso que a mãe estava insegura para responder, pois como funcionária possivelmente sentiu-se desconfortável em se posicionar criticamente em relação ao trabalho da escola ou dos colegas, ou ainda, receosa de ficar comprometida com alguma resposta que pudesse lhe trazer problemas posteriores.

No entanto, finalizou sua resposta responsabilizando mais o/a aluno/a pelas falhas, já que na sua opinião “quando o aluno quer estudar, senta e faz sua parte” e que no caso dos professores são poucos que teriam falhas.

Neste sentido, o discurso da mãe se aproxima do pensamento ainda dominante na escola, ou seja, de atribuir aos resultados negativos, ou falhas à falta do esforço de alguém dependendo de quem protagoniza o discurso.

Assim, a falta de esforço aqui é do/a aluno/a, mas poderia ser do/a pai/mãe, do/a professor/a, do/a diretor/a, do sistema, talvez camuflando que um conjunto de

condições desfavoráveis ao contexto escolar pode estar acarretando até o desinteresse e o descompromisso de muitos de seus atores, mas isso parece ser mais uma consequência do que uma causa que talvez se expresse no histórico descompromisso político com a educação pública.



## 7 O ENTRELAÇAMENTO DOS DISCURSOS: TENTATIVA DE UMA SÍNTESE

Nesta etapa, consolida-se o fechamento da pesquisa com o entrelaçamento das análises discursivas dos diferentes segmentos participantes. Viso construir um todo lógico e coerente com o objetivo de responder ao problema da presente investigação.

No entanto, tem-se como premissa deste estudo conceber que os conhecimentos não são perenes, e sim construções sociais históricas que trazem as marcas do contexto em que foram geradas. Assim, os conhecimentos produzidos nesta pesquisa buscam responder ao problema central apresentado, tendo em vista sua validade no contexto da escola pesquisada, e no tempo em que as condições aqui consideradas forem preservadas.

Também é relevante considerar que ao buscar, na análise dos discursos informados, revelar as representações, os conceitos subjetivos, os sentimentos e valores construídos nas complexas relações travadas entre os sujeitos parceiros, isso não possibilitou captar toda complexidade das significações reais que ali se constroem.

Foi, por isso, necessário construir uma imagem parcial para representar o objeto desta pesquisa. Uma imagem, inicialmente difusa e sem contorno, captada nas interações vivenciadas com os sujeitos participantes da pesquisa e dos discursos por eles produzidos, que só foi ganhando delineamento à luz dos autores progressistas e críticos da educação referenciados, que possibilitaram desanuviar a imagem, tornando-a compreensível para o contexto em que foi produzida.

Nesse sentido, a imagem parcial construída é de uma escola situada em um prédio público específico, onde se reúnem pessoas que realizam diferentes práticas para desencadear a escolarização das crianças e dos jovens de certa localidade de uma cidade praiana, através das interações e experiências educativas desenvolvidas.

De certo modo, existe ali um processo educativo em ação, desencadeado por interações e experiências diversas, mas por se apresentarem desconectadas e visivelmente desvinculadas de um eixo orientador, não é possível detectar o todo desse processo educativo. Veem-se partes, mas não o todo.

Profissionais entram e saem, cumprem-se rotinas administrativas, pedagógicas de um dia letivo, remedeiam-se inúmeros problemas, resolvem-se alguns. Existem, no contexto observado, muitos sentimentos e atitudes que se contrapõem.

Assim, por exemplo, pressa e lentidão, entusiasmo e letargia, apego e desapego, otimismo e pessimismo, concorrem em diferentes cantos observados. Existe pressa para sair da escola, e lentidão para nela entrar. Existe apego ao passado, e desapego ao compromisso com o hoje. Existe entusiasmo para crítica, e letargia para reflexão crítica. Existe otimismo com a nova direção, e pessimismo em relação à realização de mudanças necessárias.

Essa imagem construída na dinâmica de observações e interações realizadas em curto percurso temporal, e congelada para fins dessa pesquisa, fez-se pela junção de pelo menos três instrumentos de análise, ou seja, do Plano de Gestão do quadriênio (2014-2018), dos discursos dos vários segmentos da escola sobre os núcleos temáticos (Percepções dos Papéis dos Sujeitos da Escola; Educação; Educação Escolar; Participação; Projeto Político Pedagógico; Formação dos Sujeitos da Escola) e das observações do cotidiano escolar, que me levaram a supor que possivelmente algumas condições essenciais para a construção de um Projeto Político Pedagógico na perspectiva de uma educação emancipadora nessa unidade escolar são inexistentes e, por decorrência, não existe efetivamente o Projeto Político Pedagógico da escola que norteie o projeto educativo da unidade escolar na perspectiva anunciada.

O desenvolvimento do projeto educativo na perspectiva de uma educação emancipadora não se consolida na confecção de um Plano de Gestão quadrienal. Ali se tem o registro da proposta educativa, dos objetivos, das ações e dos meios para desenvolvê-las, acompanhá-las e avaliá-las, mas não a garantia de sua execução, pois se assim fosse, a escola campo de pesquisa e quase todas as outras têm esse requisito cumprido e, nem por isso, lhes estão garantidas as condições de construção e consolidação coletiva de um projeto educativo emancipador, que vise garantir a qualidade do processo ensino aprendizagem para todos os alunos.

Portanto, possivelmente um Plano de Gestão homologado, mas desconhecido por quase todos na escola não tem validade como instrumento orientador das ações escolares e, não se constitui como o projeto educativo da escola pesquisada e muito menos na perspectiva referida.

Portanto, como decorrência desta constatação, poder-se-ia explicar a desvalorização que tal documento tem para o cotidiano da escola na perspectiva de quase toda a equipe gestora e dos/as professores/as, pois para os gestores, mais precisamente a diretora e a vice-diretora, significa um compromisso burocrático a ser cumprido e para os professores e a coordenadora, talvez algo que, se divulgado ou estudado, poderia impor à escola alguma organização mais coletiva, um direcionamento para clarear o certo e o errado dentro da escola.

Não é possível identificar, na maioria dos discursos analisados, nenhuma relação do Plano de Gestão, da Proposta Pedagógica da Escola, ou mesmo do Projeto Político Pedagógico com a função substancial da escola, ou seja, não se verifica entre os conteúdos discursivos a constatação de relação destes instrumentos como algo necessário para que a escola cumpra a contento sua função de oportunizar ao aluno efetiva aprendizagem, indispensável ao seu exercício de cidadania.

Retomo à imagem parcial que, gradativamente, vai se tornando mais nítida para metaforicamente referir-me aos significados que foram sendo captados nos discursos dos vários segmentos e que se mostram repletos de antagonismos, mas provavelmente, não ao acaso, pois a complexidade e os paradoxos da socialização na escola, já anunciados anteriormente, se evidenciam nos discursos de professores e da equipe gestora, mas sem que estes se deem conta disso.

Assim, penso que Libâneo (2007, p.19-21) ao argumentar sobre as contradições no processo de socialização nas escolas de sociedades capitalistas contemporâneas e formalmente democráticas, de certo modo, explica teoricamente essa confusão de sentidos nas falas dos gestores e professores, pois ao mesmo tempo em que se socializa na escola para os interesses do mercado de trabalho também se socializa para atender outras esferas sociais, como a esfera política, do consumo e a esfera das relações de convivência familiar nas sociedades.

Enfim, trabalham professores e gestores para atender demandas de formação humanas diferenciadas, pois o mercado necessita de pessoas para satisfazerem o mundo do trabalho assalariado e burocrático que exigem condutas de disciplina, submissão e padronização e, também para o trabalho autônomo que contrariamente exige iniciativa, risco e diferenciação, além de que politicamente se espera que a educação pública forme também para o exercício pleno da cidadania.

Desta forma, posso afirmar que a imagem parcial da escola pesquisada, que aos poucos vai sendo desenhada, não é apenas confusa, fora de foco, mas sim

contraditória. Lembra aquele jogo dos sete erros, onde, à primeira vista, na imagem observada tudo parece normal, mas só no exame cuidadoso vão se revelando as ações e relações contraditórias nela inseridas.

Assim, por exemplo, quando se observa a crítica dos professores e gestores às políticas vigentes com ênfase nos resultados, nas quais o discurso do mérito justifica as práticas de bonificação ao invés da valorização dos salários dos profissionais da educação, torna-se contraditório quando os professores se utilizam do mesmo discurso como critério na avaliação de seus alunos e justificativa para o fracasso escolar, preponderantemente, a falta de esforço dos pais e mães dos alunos nos cuidados e acompanhamento escolar de seus filhos.

Do mesmo modo, verifico que a gestão pode censurar o professor que deixou seus alunos abandonados à própria sorte, quando estes se mostram resistentes para cumprir as tarefas que lhes são exigidas, mas igualmente, o professor resistente é abandonado por sua equipe gestora, pois não vale a pena o sacrifício para agregá-lo e, por isso, segue com os que se solidarizam com os projetos propostos pela gestão.

O/a pai/mãe é criticado/a pelos profissionais da escola por não participar dos colegiados, ou mesmo das reuniões de pais, no entanto, eleger os segmentos dos representantes docentes e funcionários ao Conselho de Escola e Conselho Deliberativo da APM é igualmente difícil para a gestão.

Consideram a equipe gestora e docente que a escola deve ser igual para todos. As regras devem ser cumpridas por todos, mas a gestão não negociar com os professores para atender suas reivindicações corporativistas é uma intransigência, algo que tange ao autoritarismo e à falta de democracia, evidenciando-se que não haja, na escola parceira, um esforço realmente coletivo, orientado para construir uma escola verdadeiramente democrática e emancipadora.

Não obstante as repletas contradições presentes nos discursos dos diferentes sujeitos participantes, e que creio expressarem também as contradições constituintes da complexa realidade escolar, chama-me a atenção para o fato de que, talvez, o maior prejuízo não esteja nas contradições em si, mas no fato de não percebê-las impregnadas no pensar e no fazer das práticas escolares desenvolvidas.

Ao transportar o pensamento de Libâneo (1998, p.21) para tentar melhor compreender as contradições encontradas nos conteúdos discursivos, talvez seja possível conjecturar que quase todos os docentes pesquisados e quase toda a equipe gestora naturalizam as contradições entre aparências formais e realidade factual, ou

seja, atuam sob o manto da igualdade de oportunidades, e possivelmente contribuam para desenvolver lenta e decisivamente o processo de classificação, de exclusão das minorias e do posicionamento diferenciado para o mundo do trabalho e da participação social.

Assim, quando o discurso dos professores revela que “a aula é para todos, mas eles não querem aprender”; “o interesse é baixíssimo, dois ou três numa sala de quarenta”; “eles não têm o hábito de estudar”, ou ainda, “quando não dá mais, eu digo: quem está interessado fica aqui na frente, quem não está pode ir lá para trás”, mostra a meu ver uma visão superficial da realidade escolar, pois é provável que se esteja transformando desigualdades socioeconômicas e culturais entre os alunos em diferenças de caráter individual, por exemplo.

A ausência da participação do pai ou da mãe pode significar analfabetismo, crença na inutilidade de sua participação, impossibilidade de frequentar reuniões por motivo de trabalho assalariado, expectativas negativas das reuniões, dificuldade de acesso e outros significados que diferem do significado generalizado de que: “a importância da escola para os pais é o “bolsa família”, “eles só veem na cabecinha de cada filho um lucro”.

Se toda dificuldade de um aluno significar apenas rejeição ao saber ou simplesmente falta de vontade, interesse ou ainda incapacidade intelectual, todas as diferenças sociais de origem ficam circunscritas às responsabilidades individuais, ou seja, as dificuldades acontecem por falta de esforço, de aplicação, de interesse, e não porque existem diferenças de condições de desenvolvimento. Por isso, nem todos, crianças e jovens, chegam à escola homogeneizadora com os mesmos conhecimentos e atitudes requeridos para o sucesso escolar.

A esse respeito, é possível constatar por meio dos discursos dos atores dos diferentes segmentos da escola que os alunos trazem na bagagem as marcas das desigualdades socioeconômicas e culturais, mas que ao mesmo tempo em que reconhecem as condições de desigualdades entre os alunos, o grupo docente, em seus discursos, só evidencia a necessidade de tratamento individualizado para os alunos portadores de deficiências físicas ou mental, inclusive reclamando pela falta de formação para melhor atendimento a estes alunos.

A desestruturação familiar, as péssimas condições socioeconômicas, a vulnerabilidade à criminalidade e às drogas, embora sejam problemas citados nos discursos da equipe gestora, funcionárias e professores/as, parecem não se constituir

em uma demanda de atendimento educacional individualizado, evidenciando-se apenas os cuidados de acolhimento, aconselhamento, citados principalmente pela inspetora e alguns professores, e não relativos às aprendizagens curriculares.

Evidencia-se nos diferentes discursos que a escola está para atender ao/à aluno/à, mas ao mesmo tempo verifica-se também certo desejo de que este/a aluno/a e sua família se encaixem em um modelo ideal de comportamentos e atitudes validados pela escola, que se constituem em fatores de acesso para o/a aluno/a ao sucesso escolar, e à família o reconhecido prestígio, diferentemente daqueles alunos e famílias, cujas características não são legitimadas pela escola, provavelmente tornando para estes mais árduo o percurso escolar.

Do mesmo modo os alunos e os pais desejam professores ideais que tenham paciência para ensinar, mas pulso para comandar a classe. O/a professor/a não pode ser autoritário/a, mas também não deve ser permissivo/a, tem que fazer com que as aulas sejam alegres, mas também passar o conteúdo que o/a aluno/a precisa aprender, tem que ter compromisso e motivação para ensinar, mesmo quando o/a aluno/a não quer aprender.

Quando a mãe entrevistada diz que a escola pode ter falhas, mas ao mesmo tempo afirma que estas são mais por parte do aluno e muito pouco pelo professor pode ser que esteja se confirmando a naturalização das diferenças sociais e econômicas de origem, como também a aceitação da mera vigência formal dos direitos, da cidadania e, por fim, a crença na relevância e utilidade da ideologia do individualismo, da concorrência e da falta de solidariedade.

Assim, nota-se no discurso da mãe uma variação do seu pensamento em relação ao trabalho escolar, pois quando analisa a qualidade da escola diz que a escola de qualidade acolhe a todos os alunos e os ensina, e afirma a qualidade da escola para sua filha, que por certo problema tem dificuldades de aprendizagem, bem diferente do que afirmou em relação aos outros alunos, provavelmente de insucesso, parecendo-me que no pensamento da mãe predomina a tendência à lógica do individualismo.

Considerando o segmento dos pais, representado nos conteúdos discursivos da mãe entrevistada, é importante constar que o vínculo profissional desta com a escola não possibilitou contribuições na intensidade e qualidade desejadas, possivelmente dificultando a obtenção de informações mais relevantes para a investigação dessa pesquisa neste quesito.

No entanto, foi suficiente para evidenciar que a inserção deste segmento da comunidade escolar nos processos de decisão na escola está muito longe de ser uma realidade e que, talvez o poder de força, que pode trazer para escola esta participação ainda não tenha sido compreendida e priorizada pela gestão, embora no discurso de todos os segmentos da escola, inclusive do aluno, esta participação seja reclamada por todos.

Na continuidade, verifica-se que a maioria dos atores da escola percebe a realidade escolar por meio de uma visão idealista, pois quando fala desta realidade tem como referência uma realidade ideal, isto é, alunos, professores, famílias, funcionários e as condições de ensino e aprendizagem são imaginadas em estados perfeitos e controláveis. No entanto, a realidade concreta em que atuam estes atores não se encaixa nesta visão e, por isso, o real se torna distorção do ideal. Assim, aquilo que não se apresenta na forma ideal é distorção: o/a aluno/a é malcriado/a porque a família não cumpre o seu papel de dar educação; o/a professor/a está desmotivado, não tem vontade de dar a aula; o pai/a mãe é ausente na educação dos filhos, não está interessado/a; o/a aluno/a não aprende porque não quer, e desta forma tudo acontece porque há uma falha que talvez com métodos corretivos poderia ser sanada.

No entanto, percebo que há também atores participantes que de forma contrária percebem a realidade escolar com certa criticidade, isto é, concebem a realidade concreta não como uma distorção, mas como realidade forjada nas condições dadas pela estrutura social capitalista, cuja divisão de classes e conflito entre os interesses destas classes são característicos, e só poderão ser superados quando se constituir um novo bloco histórico.

Neste sentido, este pequeno grupo aponta em seus discursos que existe uma realidade que precisa ser encarada; que é preciso agir buscando entender o que está dentro da governabilidade e rumar à superação; que é fato que o professor tem dificuldades em sua prática docente e que a falta de material não é sua principal causa e, sim, as dificuldades encontradas para colocar em prática aquilo que deva ser feito e, que isso não é culpa do professor, mas das condições da realidade e do que deve ser trabalhado.

As falas apontam também para as mudanças no comportamento dos alunos advindas do próprio desenvolvimento bio-psíquico, e também das mudanças no contexto social, como no caso do advento da inserção das novas tecnologias no

cotidiano das pessoas visando questionar as alternativas que a escola tem oferecido para que o jovem continue interessado pela rotina escolar, buscando nestas intervenções introduzir no debate provocações sobre como os profissionais da escola estão entendendo e agindo na realidade escolar.

Deste fato é possível intuir que na escola existem certas condições de predisposição ao debate, à problematização, pois de certa forma, excetuando-se nos discursos da funcionária auxiliar de serviços e da mãe de aluno, os participantes não demonstraram dificuldades para expor suas ideias, mesmo quando estas não representavam o discurso da maioria, o que pode indicar um ambiente que favorece a discussão e o processo de reflexão sobre a realidade, mesmo que não haja evidência de ser a prática reflexiva uma ação sistematizada na escola.

Quanto aos discursos das funcionárias, fica evidente que suas práticas têm importância enquanto provimento das necessidades de organização e funcionamento da escola, então seus serviços são por todos reclamados. No entanto, sua participação se dá na execução das ações, e não na sua elaboração, por isso, sentimentos e percepções de não pertencimento ou de importância relativizada são expressos em discursos tais como: “nossa palavra não tem valor”; “nunca pedem nossa opinião”; “nossos conhecimentos sobre a realidade escolar e sobre os alunos são muitos, mas não nos chamam para participar”, entre outras falas, talvez demonstrem que a inclusão deste segmento nos processos de decisão não está ainda dimensionada pela gestão e quase nem referenciada pelos professores, pelo menos no limite desta pesquisa.

Já os discursos dos alunos referem-se principalmente aos professores e funcionárias, que de forma clara revelam muitas contradições entre exigências que lhes são impostas e exemplos que lhes são proporcionados. Assim, regras são questionadas, posturas profissionais enfrentadas, aulas e procedimentos didáticos avaliados, bem como as relações entre alunos e também destes com os demais sujeitos da escola, que de modo geral, apontam para problemas de autoritarismo, desrespeito e até de discriminação, principalmente nas relações entre os alunos, fato que destoa dos discursos das funcionárias e gestores que, contrariamente, alegam ter como prioridade o combate a este tipo de comportamento em qualquer situação, trazendo à tona a necessidade de se considerar que nem tudo que chega ao aluno, ou seja, o currículo real, é percebido pela equipe gestora e professores.



Quanto ao entrelaçamento da análise dos discursos da equipe gestora à dos demais, é possível conjecturar que a percepção que os membros da equipe gestora têm sobre a realidade escolar é diversa em sua natureza e profundidade e, de modo geral, está distante de ser a que de fato terão que intervir.

Possibilitar uma aproximação da gestão através da abertura do contato da diretora com os alunos, professores, funcionários consultando-os sobre suas intenções, possivelmente está servindo para elevar as expectativas da comunidade escolar sobre suas intenções de democratização das relações e ampliação da participação, porém se este processo não avançar tanto no quesito teórico como prático, poderá possivelmente haver um desgaste da ação em virtude das poucas efetivas mudanças que ela provocará no projeto educativo desenvolvido pela escola.

A falta de entrosamento entre as concepções de fundamento da prática educativa existentes entre os membros da gestão é elemento de conflito entre as diferentes práticas gestoras, provocando tensões, e inviabiliza um discurso coeso e com força necessária para agregar os demais segmentos em torno da construção de mudanças necessárias

E por fim, considero que na escola pesquisada, e possivelmente não só nela, os mecanismos ou procedimentos da gestão participativa são ainda precários, pois não há por parte da equipe gestora a apropriação de estratégias, procedimentos e instrumentos de participação que atinja de forma eficiente toda comunidade escolar. Talvez, por esta razão, nos discursos dos vários segmentos da escola tenham sido apontadas falhas de comunicação, assim como o imediatismo e urgência das ações, a desinformação e a exclusão de participação de forma constante, como algo a ser melhorado.

Somente refletindo coletivamente sobre os reais problemas da escola é que se pode reconhecer sua natureza, suas causas, consequências e, principalmente, avaliar que possibilidades de intervenções são realmente possíveis na competência educacional escolar.

No entanto, um dos grandes ataques que os defensores do projeto neoliberal educacional fazem aos seus opositores críticos, ou seja, àqueles que se empenham para compreender a “educação a partir das categorias de classe social, divisão entre trabalho manual e intelectual, superestrutura e infraestrutura” (MELLO, 2005, p.123), é que estes apregoam a autonomia da escola ideologicamente, sem contribuir efetivamente “sobre as formas de organização escolar e as práticas de sala de aula

que pudessem favorecer a aprendizagem dos alunos de origem social desfavorecida” (MELLO, 2005, p.123).

A presente pesquisa, que se enquadra fundamentalmente em oposição ao projeto neoliberal educacional, e cuja base de análise está na abordagem filosófica sociopolítica do fenômeno educativo, obviamente se opõe a essa afirmação, pois considera que:

- Aceitar tal proposição é ignorar toda pesquisa brasileira crítica, como, por exemplo, as realizadas por Paulo Freire no movimento de alfabetização das classes populares e utilizados como referência até os dias atuais na Educação de Jovens e Adultos.
- É não valorizar as contribuições surgidas nos cursos de Pós-Graduação, na plena vigência do governo militar, quando foi possível organizar um referencial teórico marxista e gramsciano, que se constituiu, ao mesmo tempo, espaço de resistência ao governo militar e oportunidade de se estabelecer caminho para o surgimento de um novo movimento pedagógico, a Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Dermeval Saviani, no período de 1979-1983, ainda, mais do que nunca, base fundamental de análise da realidade educacional atual.
- É também esquecer que a referida dificuldade de organização da escola para ensinar crianças e jovens, oriundos das classes trabalhadoras assalariadas, não é apenas um problema gerencial, instrumental, como desejam os defensores da lógica do mercado na educação, pois desde sempre a escola pública brasileira está sob o comando do poder do capital, e sempre funcionou de acordo com essas diretrizes, ou seja, sob o direcionamento da administração capitalista, enfim sob conhecimentos ideológicos de idealização da realidade (visão idealista) e não da realidade como de fato (visão realista).
- E por fim, é ignorar a denúncia de que educar na escola não é instrumentalizar, não é preparar indivíduos para ter apenas habilidades, competências, e sim para também pensar certo, construir conhecimentos que lhes propiciem tomar decisões num mundo repleto de problemas sociais, políticos, econômicos,

ambientais, éticos, priorizando o desenvolvimento humano, não apenas o desenvolvimento econômico e não reconhecer que isto foi sempre um trabalho teórico e prático dos críticos da educação, que hoje, mais do que nunca disponibilizam ativa e concretamente suas ideias para mediar uma análise reflexiva e crítica de nossa realidade educacional e social.

Portanto, aponta ainda a análise ser necessário na escola parceira a promoção das condições que viabilizem a construção coletiva de um projeto político pedagógico emancipador, isto é, que priorize o aperfeiçoamento das práticas escolares (de gestão, da docência, dos serviços de apoio administrativo-pedagógico e de serviços gerais) e que tenha como função substantiva a aprendizagem de qualidade para todos os alunos da escola.

Para que estas condições sejam promovidas, será imprescindível que as práticas suporte da atuação educativa (agentes de organização escolar e serviços) sejam valorizadas e integradas ao projeto educativo da escola, pois as atividades fins (ensino e aprendizagem) não são indissociáveis das atividades meios (toda ação de suporte administrativo, técnico e pedagógico) que visam colaborar, facilitar, inovar e criar as condições para o sucesso dos alunos na escola.

Quando uma escola se organiza para que rotineiramente a inspetora, juntamente com um/a professor/a ou um membro da gestão, receba os alunos no portão da escola, cumprimentando-os, encorajando-os, acolhendo-os, já se está construindo um projeto educativo, pois não estão chegando peças à escola, mas sujeitos que precisam ser considerados como tais.

Todavia, caso a inspetora, de forma rotineira, se dirija ao portão, acompanhada ou não por um membro da gestão, porque a diretora incumbiu-lhe de abrir e fechar o portão na hora certa e impedir a entrada dos alunos atrasados, observa-se a realização de uma ação meio, mas possivelmente nenhum vínculo dessa ação com um projeto educativo emancipador.

É possível que se pergunte se o fechamento do portão no horário correto não seria educativo, disciplinador e, portanto, seria plausível integrar a prática nessas condições ao projeto educativo. Talvez, então, fosse razoável perguntar em quais princípios pedagógicos está fundamentado o projeto educativo para a determinação de tal ação.

Na verdade, esse exemplo trivial, comum a quase todas as escolas, inclusive da escola campo de pesquisa, tem o objetivo de anunciar a primeira condição para construção de um projeto educativo, ou seja, refletir sobre as práticas desencadeadas na escola, não só para explicá-las, mas para desvelar com quais pressupostos políticos-filosóficos e pedagógicos estão vinculadas, bem como que tipos de impacto essas ações mantêm com a realidade cultural onde se insere a escola.

Para que a reflexividade crítica na escola parceira seja uma condição de alavancar um projeto educativo na perspectiva de uma educação emancipadora, é necessário que se aprimore o pensar dos profissionais, tanto das atividades fins como das atividades meio, isto é, que todos aprendam a pensar para além do senso comum, contribuindo com a construção de um ambiente escolar reflexivo que por sua vez amplie as condições de aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, é possível intuir que será necessário valorizar o estudo, o debate, a argumentação, a participação, a sistematização dos conhecimentos construídos, bem como dos combinados, dos avanços e dos obstáculos a serem enfrentados. Ainda se faz necessário haver o acompanhamento e a avaliação coletiva de tudo que é feito na escola e, principalmente, zelar para que o acesso à informação seja viabilizado para todos.

Assim, a construção da aula, da ATPC, das reuniões de pais, dos colegiados, dos conselhos de classes, dos planejamentos e dos replanejamentos, as atividades culturais e esportivas, sociais, artísticas, enfim todas as atividades escolares deverão ganhar outra fundamentação epistemológica, ou seja, existem para o aprimoramento do pensar crítico e têm como premissa a participação coletiva, reflexão sobre as práticas escolares que as promovem e o aprimoramento da aprendizagem de todos, buscando gradativamente, eliminar a realização de projetos que não tenham vínculos com o desenvolvimento do currículo ou com as aprendizagens em desenvolvimento, que as aulas planejadas sejam tão afastadas dos interesses dos alunos, que as formações não tenham espaço para a discussão entre os professores, ou que as regras sejam só dirigidas aos alunos e discutidas apenas entre gestores e os docentes, conforme apontamentos dos discursos nos vários segmentos da escola.

Para abordagem da segunda condição necessária à construção de um projeto político pedagógico na perspectiva emancipadora, deve-se levar em conta que não basta apenas pensar, refletir, idealizar sem saber fazer, pois os discursos desvinculados de práticas tornam-se vazios, como já afirmado anteriormente.

Nos discursos analisados verifica-se que os professores reclamam da falta de formação docente, visando à inovação de estratégias e procedimentos de ensino mais condizentes com a realidade escolar, os alunos entrevistados, por sua vez, reclamam por aulas mais dinâmicas e motivadoras, as gestoras por professores mais capacitados para gestão da aula, e o coordenador solicita mais espaço para organizar as formações, assim como mais valorização deste trabalho pelas outras gestoras, as inspetoras reclamam por professores preparados no trato com os alunos, enfim os discursos apontam para a necessidade de aprimoramento do saber fazer.

Contudo, não se está aqui advogando pela apropriação instrumental ou técnica simplesmente, mas sim de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores das práticas escolares e resolução de problemas, mas jamais desconsiderando a intencionalidade e os valores que sustentam o projeto educativo.

Assim, se a diretora da escola pesquisada deseja ampliar a participação na escola, aperfeiçoar a gestão pedagógica dos professores e coordenadores em um processo de gestão democrática, conforme anuncia seus discursos, penso que deve ter em tese a intenção de levar a cabo a construção e o desenvolvimento de um projeto político pedagógico da escola, considerando-se os princípios e procedimentos da gestão participativa, e portanto, não sendo coerente o uso de ações autoritárias como instrumento de poder e controle do trabalho escolar. Pelo contrário, necessitará da apropriação crítica de conhecimentos teóricos e práticos condizentes às teorias de gestão, visando aplicá-los não como formas de dominação e controle, mas a serviço da emancipação das pessoas da comunidade escolar. Do mesmo modo, coerentemente, não controlará as informações e conhecimentos, mas favorecerá sua disseminação. As práticas revelam os sentimentos, valores, conhecimentos e as intenções que temos ao realizar algo, por isso, julgo ser certa a afirmação do coordenador quando diz que principalmente na escola, que é lugar de formação, o discurso tem que ser também na prática, mesmo que muitas vezes se é tentado a ser autoritário, há de se valorizar sempre o trabalho em equipe.

Como terceira condição a ser construída para o desenvolvimento do projeto político pedagógico sob uma perspectiva emancipadora, possivelmente está o reconhecimento crítico dos contextos políticos, sociais e institucionais que compõem a realidade escolar pelos atores da escola pesquisada. Neste sentido, penso ser

necessário combater a visão ingênua e idealizadora da realidade escolar existente entre os atores da escola parceira.

Assim, os professores entrevistados têm razão quando dizem que há um currículo a seguir e uma avaliação externa a enfrentar, e ao afirmarem que já está ali o que precisa ser feito, e que não adianta discutir, pois afinal todo mundo vai encontrando um caminho a seguir. Entretanto, não é menos verdade que cumprir ordens, ou fazer pensar que se cumpre, é muitas vezes mais cômodo do que problematizar, propor mudanças e, principalmente, compromissar-se com elas.

Sendo assim, a apropriação crítica dessa realidade significa não apenas observá-la, explicá-la, mas também pensá-la sistemicamente, ou seja, compreender-se como sujeito que dela faz parte, histórica, social e culturalmente situado, podendo, portanto, no domínio de capacidades básicas em instrumentação conceitual, colocar-se à frente dessa realidade para pensar e agir criticamente sobre ela e, inclusive, contribuir para transformá-la, como se verificou nos discursos de poucos professores e do coordenador quando confrontaram seus pares para indicar a existência de uma realidade perversa e os educadores como sujeitos que devem agir conscientemente sobre ela, buscando os conhecimentos necessários para tal.

Assim, considerando todo o processo de investigação até aqui realizado, penso que uma possível resposta para as possibilidades que tem o diretor da escola parceira para articular a construção e o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola é, primeiramente, o de exercer sua liderança em favor do crescimento de todo o pessoal da comunidade escolar, inclusive o próprio e, para tal, possivelmente necessitará enfrentar os desafios para ampliar efetivamente a participação de todos os segmentos da escola no processo de discussão, reflexão e tomada de decisão visando à consolidação da gestão democrática e; segundo, cuidar coletivamente, sob a responsabilidade articuladora e prioritária do trabalho da gestão, das condições necessárias, anteriormente referidas, à construção do projeto político pedagógico da escola na perspectiva da promoção de uma educação emancipadora, ou seja, aquela que viabilize conhecimento crítico e autonomia para todos da comunidade escolar e com ênfase na aprendizagem do aluno.

Quanto aos limites para a construção e desenvolvimento de um projeto educativo emancipador, estes se colocam à equipe escolar através dos contextos em que se insere a realidade escolar.

Do contexto institucional, os estudos demonstraram a perversidade da lógica neoliberal na orientação das políticas educacionais, na qual, em nome da defesa da autonomia das escolas são desencadeadas simultaneamente ações de descentralização e de centralização.

Se por um lado, a escola ganhou autonomia para construir, acompanhar e executar seu projeto político pedagógico, por outro lado, recebeu a responsabilidade de arcar com os seus resultados, sem que a promessa das condições básicas para cumprimento dessas responsabilidades tenha se concretizado a contento.

Além do mais, políticas de centralização trataram de manter o controle das escolas por meio dos programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais altamente centralizados em seu planejamento e implantação. Do mesmo modo, são realizadas as reformas curriculares, implantação nacional de formação de professores articulada com as reformas curriculares e, atualmente, o lançamento da Base Nacional Curricular Comum, enfim a centralização do controle pedagógico e da avaliação de resultados.

A escola na lógica do mercado, como verificado em momento anterior desta dissertação, é tratada como negócio. A técnica revela supremacia sobre os pressupostos filosóficos da educação. Os fins justificam os meios.

A função da escola, com suas demandas contraditórias, como já verificado, visa preparar os indivíduos para o mercado de trabalho a partir de exigências diversas e antagônicas, ao mesmo tempo em que deve também a escola preparar os indivíduos para conviverem em sociedades formalmente democráticas, o que torna complexa e contraditória a socialização na escola.

A complexa interferência do poder centralizador sobre a organização e funcionamento da escola, por meio de intensa legislação, bem como o escasso recurso financeiro e de apoio material, são elementos limitadores da autonomia da escola, portanto, da construção do PPP.

No que concerne ao contexto social, a pobreza e as precárias condições de vida a que é submetida a grande maioria dos alunos, tratam de desencadear uma série de fatores que fogem à capacidade de atuação da escola, mas que acabam por interferir na sua função fundamental, ou seja, no processo ensino aprendizagem, que segundo os professores tem deixado de ser a atividade principal, e substituída por novas demandas oriundas da transferência cada vez mais crescente do cuidar, anteriormente desenvolvidas por outras instituições.

Assim, problemas de desestruturação familiar como — desemprego, separação dos pais, violência doméstica, drogas e alcoolismo, criminalidade, e outros — acabam por demandar ações de apoio psicopedagógico, de saúde, de proteção jurídica e social à escola que, normalmente, não tem acesso tampouco para os encaminhamentos necessários.

Além disso, o clima constante de tensão emocional a que são expostos diariamente os profissionais da educação, principalmente os docentes, tem acarretado sérios problemas de saúde a estes profissionais, que adoecidos cumprem precariamente o seu trabalho, ou dele se afastam em longos tratamentos de saúde, ou até definitivamente, em processos de readaptação ou aposentadoria por invalidez, tornando as carências do contexto social fator limitante à construção do PPP.

Do contexto político, verifica-se que o movimento cada vez mais objetivado do direcionamento político neoliberal nas políticas educacionais, gradativamente, impõe à escola o controle de sua organização e funcionamento, como o da ação pedagógica por meio de instrumentos cada vez mais sutis que garantem a racionalização das práticas escolares e pretendem o afastamento político das discussões educacionais.

Assim, o coordenador e alguns professores apontam para o impacto negativo da implantação do MMR, que tem usurpado o espaço da atuação docente e o da coordenação, quando submete a gestão pedagógica da escola aos seus desígnios.

Ainda, acredito ser pertinente considerar que quanto mais os professores são afastados das decisões sobre o seu próprio trabalho, mais o seu estado de aceitação de não pertencimento às questões educacionais fica evidenciado pelas atitudes de desânimo, descompromisso e de relaxamento assumidas por estes e apontadas pelos gestores, alunos, funcionárias e pela mãe entrevistada, bem como pelos próprios docentes sobre o trabalho de alguns professores. Portanto, neste sentido, o contexto político parece ser fator limitante à construção do PPP.

Contudo, os gestores, professores, funcionários, alunos e pais, quando se confrontam com esta realidade, reagem e exercem sobre ela forças contrárias originadas das percepções, representações, significações e conhecimentos subjetivos, construídos no desenvolvimento das práticas escolares e nas relações travadas no ambiente escolar, promovendo movimentos que tendem à adaptação a essas condições ou à sua transformação.

Enfim, ocupação crítica do espaço de decisão em estado sempre de autonomia relativa, existente na escola, talvez possa se constituir em possibilidade de construção



coletiva do PPP se os sujeitos da escola conscientes de sua condicionalidade, mas não de seu determinismo, agirem para conhecer criticamente a realidade escolar, isto é, para reconhecer e compreender os determinantes contextuais da estrutura social de classes da sociedade capitalista vigente, que nela promovem suas condições e deste modo, apropriados de uma visão crítica desta realidade, possam então propor intervenções factíveis e dirigidas à sua transformação, e neste sentido já estarão em curso do desenvolvimento do PPP da escola em sua perspectiva emancipadora.

No entanto, este processo de apropriação crítica do espaço de decisão na escola não se dá espontaneamente, pelo contrário, necessita da gestão crítica, que se viabiliza por meio da diretora, que também neste percurso deve se reconhecer como sujeito condicionado e desafiado a agir coletivamente em uma realidade determinada pelas condições impostas pela estrutura social vigente e, ao mesmo tempo, lidar com os antagonismos próprios de sua função que lhe exige ser agente do Estado e, também, agente de transformação.

Ainda neste aspecto, a diretora parceira não se reconhece como agente de transformação preparada para formar alunos críticos, ou para desencadear um projeto político pedagógico na perspectiva aqui defendida, que pode à primeira vista ser um grande fator de limitação, mas pode ser também indicativo de reconhecimento do que falta e do que se pode buscar. Assim o que é limite se torna uma possibilidade, aliás talvez a maior delas, se reconhecer sujeito inconcluso, e por isso podendo mudar. O professor 6 muitas vezes afirmou: temos que encarar isso. Sim, temos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir a presente dissertação levou-me a percorrer o caminho do aprendizado, tanto da apropriação teórico-crítica relativa ao problema foco da pesquisa, quanto dos conhecimentos metodológicos da pesquisa científica, que me oportunizou a reflexão sistemática sobre a prática gestora centrada no papel da diretora da escola parceira enquanto articuladora do projeto político pedagógico da escola, na perspectiva da promoção de uma educação emancipadora.

Encontrar os limites e possibilidades que tem a diretora nesta empreitada, de articuladora da construção coletiva do PPP na escola, tendo em vista a promoção de uma educação emancipadora, conduziu-me ao encontro de um tema complexo e de múltiplas abordagens, das quais foram priorizadas as relativas ao contexto político-econômico, social e institucional, em que a escola está inserida, e as percepções, representações e conhecimentos que constroem os sujeitos da escola na realização de suas práticas e nas relações que travam no ambiente escolar.

Ainda, como elemento de implicação relevante deste processo, destaca-se a percepção de que a experiência de quase quarenta anos no magistério, dos quais vinte e nove exercidos na prática gestora, dificultava-me o necessário distanciamento entre o objeto de estudo e pesquisador, pois era fato que, em muitos momentos, foi difícil refletir sobre a prática gestora, com ênfase na figura da diretora parceira, sem deixar de ser diretora de escola, fato que exigiu-me atenção e rigor aos aspectos metodológicos selecionados no processo de investigação.

Diante de tal situação, optei pela investigação qualitativa de enfoque interpretativo, cujo modelo metodológico reconhece a interação entre pesquisador e a realidade investigada, não nega esta influência mútua, no entanto, recomenda que se compreenda esta influência, bem como seu alcance e consequência, sem pôr em risco o próprio processo de investigação.

Delinearam-se dois pontos básicos da investigação, isto é, compreender os impactos dos contextos político-econômicos, sociais e institucionais sobre as práticas escolares e as significações que constroem os sujeitos sobre a escola e suas práticas na complexa rede de relações que compreende a instituição escolar.

O percurso de investigação foi realizado em duas etapas distintas, porém não sequenciais, pelo contrário, as etapas aconteceram simultaneamente, mantendo-se entre elas intrínsecas relações.

Assim, na primeira etapa realizou-se a pesquisa bibliográfica, iniciada a partir da construção de um memorial de formação pessoal, escolar e profissional, além da retrospectiva das experiências profissionais, que me possibilitou compreender algumas marcas de construção de pensamento e de ação herdadas socialmente, e que ainda resistem camufladas ou evidenciadas no jeito de pensar, fazer e sentir.

Deste modo, percorrer a construção histórica das políticas educacionais entrelaçadas aos contextos político-econômico, social e institucional do tempo desta formação e vivência, profissional deu-me a oportunidade de entender o quanto é importante o resgate histórico deste processo para a compreensão do modo de ser e agir e, principalmente, o quanto é necessário para provocar o processo de reflexão sobre a própria prática e nela intervir.

Na continuidade do percurso investigativo e dirigindo-me, mais especificamente, ao foco do problema da pesquisa, ou seja, a prática gestora, que foi analisada inicialmente em sua perspectiva histórico-social a partir de autores como Paro (1988), Félix (1986), Querino (1986) Almeida, Alonso, Vieira (2003) Lück (2010) e, também de outros pesquisadores críticos da educação, como Saviani (1999, 2008), Gentili (2002), Freire (2012), Heloani (2005), Pimenta, Ghedin (2012) entre outros, que contribuíram para compreender não apenas a prática administrativa, mas o contexto político, social, econômico e institucional que interfere na prática gestora como também percebê-la entrelaçada com as demais práticas da escola.

Neste sentido, a Administração Escolar vai sendo compreendida como um campo de conhecimentos teóricos e práticos capitaneados da administração de empresas e adaptados às instituições escolares, no sentido de impor a estas instituições a mesma lógica da racionalização econômica em suas diferentes vertentes, por meio da transposição dos princípios, técnicas e procedimentos do campo da ciência da Administração Geral que, preponderantemente, nas décadas subsequentes aos anos 70, produz seus conhecimentos nas academias em estreita relação com o avanço e o aperfeiçoamento do modelo de produção capitalista como sistema hegemônico econômico e, também de organização política, jurídica e social.

Do mesmo modo, a gestão democrática escolar, neste viés crítico, foi analisada para expor suas relações com as demandas do modelo capitalista pós-fordista, assim como evidenciar sua finalidade de preparar o campo da Administração Escolar para as reformas educacionais pós 90, do que ser realmente instrumento de democratização nas escolas.

Na segunda etapa, encontro-me com os sujeitos parceiros na escola campo de pesquisa, onde foram realizadas as entrevistas nas suas diferentes técnicas e as sessões do Grupo Focal com os professores.

Conversei com as gestoras do núcleo de direção, com o coordenador e a coordenadora, com os professores e as funcionárias, que informaram um universo de percepções, representações, sentimentos sobre a escola e seus elementos. Demarcaram suas posições na hierarquia escolar, revelaram seus sentimentos de pertencimento, ou não, nas várias instâncias e atividades escolares, avaliaram com facilidade seus pares e outros profissionais, mas poucos se auto avaliam. Além disso, mostraram-se quase sempre desagregados percorrendo caminhos solitários, reclamando a ausência de um projeto pedagógico construído coletivamente. Muitos identificaram o PPP com um Regimento Escolar, um manual de regras, procedimentos e protocolos para orientar a conduta de todos na escola.

O aluno e as alunas parceiras, por sua vez, mostraram uma capacidade admirável de apontar contradições, nem sempre percebidas por gestores, professores e funcionárias. Demonstraram disposição para participação, embora não tenham negado a desmotivação para as coisas escolares. Em muitos momentos, criticaram os professores quando estes não correspondiam às suas expectativas de ensino e de tratamento respeitoso, evidenciando-se que avaliam a direção, coordenação, funcionárias e professores a partir do modo com entendem as práticas destes profissionais, embora admitam também, que muitos alunos, inclusive os próprios, algumas vezes também não respeitam os professores e não realizam seus deveres escolares.

Os discursos dos sujeitos participantes se contradizem em muitos aspectos quando são comparados entre os segmentos da comunidade escolar. Assim, as funcionárias dizem que o motivo do trabalho da escola é atender o aluno, provavelmente em suas necessidades de aprendizagem, atenção e cuidados, mas os professores afirmam que os alunos não têm mais interesse pela escola. Os alunos, por sua vez, dizem que alguns professores andam relaxados, desinteressados e outros desanimados. A diretora pensa que os professores perderam o amor à profissão, e os professores reiteram: “somos sempre culpados de tudo”, estes são alguns exemplos dos pensamentos estereotipados que vão sendo construídos e gradativamente vão impondo ao ambiente escolar um clima de descrédito e de

desesperança, pois “a escola é um lugar que nem o professor e nem o aluno quer estar”, conjectura a professora com o apoio dos colegas.

No entanto, os discursos apontam também para certo consenso, quando analisados no contexto do segmento que os constroem. Assim, no grupo docente existem alguns pensamentos hegemônicos com é o caso de que os pais não têm interesse pela vida escolar dos filhos e que os alunos são geralmente indisciplinados e não querem estudar. Do mesmo modo, no grupo discente entrevistado o pensamento de que os adultos profissionais nem sempre são bons exemplos para eles é também um consenso.

Todavia, é importante considerar que os discursos dos sujeitos parceiros dos diversos segmentos da comunidade escolar me permitiram construir uma imagem da escola parceira, que não representa o todo da realidade escolar, mas sim, um fragmento desta realidade, ou seja, uma imagem parcial, captada para responder ao problema da pesquisa, cuja resposta não é perene e nem generalizável, pois sua validade restringe-se ao espaço da escola pesquisada e no tempo em que as condições consideradas no momento da pesquisa estiverem mantidas.

Ainda, trago para somar-se às considerações já realizadas a questão da adequação da imagem construída da realidade escolar pesquisada, que me levou a considerar que, se para a pesquisa foi fundamental encontrar por meio das percepções, representações, conhecimentos e sentimentos dos sujeitos parceiros a imagem mais fidedigna possível da realidade escolar para a partir dela compreender o problema desta pesquisa, possivelmente, para os sujeitos da escola, a imagem que constroem sobre suas práticas e realidade onde atuam pode contribuir ou dificultar a construção coletiva de um projeto educativo emancipador.

Desta forma, a reflexão que os sujeitos realizam sobre suas práticas e a realidade onde estas acontecem tem fundamental importância na resposta desta investigação e por isso, as contribuições de estudos teórico- críticos sobre o tema da reflexividade nas práticas docente e gestora juntaram-se às reflexões realizadas sobre a gestão da educação escolar e me permitiram apresentar uma sequência de afirmações que podem ser ordenadas e sintetizadas visando fechar esta reflexão, conforme seguem:

- Afirmação 1: A escola parceira não tem em construção ou em desenvolvimento um Projeto Político Pedagógico na perspectiva emancipadora.

Decorre de tal afirmação que na escola campo de pesquisa não estão dadas as condições essenciais para a construção ou desenvolvimento do PPP na perspectiva emancipadora, quais sejam: garantir a participação efetiva e democrática de todos os segmentos da comunidade escolar; ampliar e aperfeiçoar os espaços de decisão coletiva; implantar a sistematização da reflexividade crítica nos processos de formação na escola com foco na reflexão sobre a prática e na realidade escolar.

- Afirmação 2: A escola parceira não tem consolidada uma equipe de gestão com foco na construção das condições essenciais para desenvolvimento e consolidação de um projeto educativo emancipador.

Observo como fato decorrente desta segunda afirmação que a diretora parceira não é a única responsável pela construção das condições essenciais para desenvolvimento e consolidação de um projeto educativo emancipador, mas é dela e da sua equipe que se desencadeia as ações de orientação e coordenação dos demais sujeitos da escola. Não foi possível identificar por parte da diretora a sistematização do trabalho coletivo visando constituir uma equipe gestora coesa e orientada para a consolidação de um projeto educativo emancipador, suas iniciativas priorizam a busca de um consenso, muitas vezes frágil, para a realização das tarefas instrumentais da gestão e a tentativa do controle geral da escola.

- Afirmação 3: Não há na escola parceira a sistematização da reflexão crítica sobre as práticas escolares e a realidade onde elas se desenvolvem.

Verifico como constatação desta terceira afirmação que existe uma desvalorização dos espaços de formação na escola que tem uma origem interna, reflexo da afirmação 2, que tem levado a gestão substituir projetos próprios de formação por outros de demanda externa que priorizam orientações técnico-pedagógicas com foco no currículo e nos resultados das avaliações externas vigentes, que de forma acelerada diminuem os espaços de autonomia da escola e o poder de decisão dos profissionais escolares sobre suas próprias práticas.

- Afirmação 4: O ato da reflexão difere da reflexão crítica aqui aludida.

Decorre desta afirmação que toda ação é pensada, não existe ação sem reflexão, mas pensar no que se faz enquanto se faz ou descrever o que se faz diferem do pensar sobre como e por que se faz, bem como difere do pensar sobre o próprio pensamento. Assim, a reflexão limitada na ação, conforme verificada nos discursos dos sujeitos parceiros difere da reflexão crítica que aqui está sendo referida como uma das condições essenciais à construção e consolidação coletiva de um projeto educativo emancipador.

- Afirmação 5: Existe na escola espaço ao diálogo e a livre expressão, porém são estes diálogos esparsos, descontínuos e sem foco, ou seja, não orientados à emancipação dos sujeitos e de suas práticas educativas.

Os sujeitos parceiros são corajosos para falar da escola e de suas práticas revelando quase sempre sem constrangimento suas frustrações, dúvidas, críticas, conflitos, mas também as esperanças por mudanças, mesmo que, em muitos casos, os próprios caminhos apontados são logo abandonados ou desacreditados, falta uma direção, um foco, uma compreensão maior do problema e das ações para superá-los.

- 
- 
- Afirmação 6: As condições sociais, políticas, econômicas e institucionais determinam a realidade escolar em seus aspectos materiais, organizacionais e de funcionamento e influenciam as práticas escolares, mas não as determinam.

As práticas desenvolvidas na escola parceira como quaisquer práticas são condicionadas pelos contextos político-econômico, sociais e institucionais vigentes, isto é, inseridas no contexto da sociedade de classes capitalista e, por isso influenciadas pelo sistema político econômico de orientação neoliberal, que submete tais práticas aos ditames da racionalidade econômica. No entanto, a prática humana é inconclusa, derivação da natureza inconclusa do ser humano, portanto, condicionada e não, determinada.

Considerando que estas afirmações compreendem a tese desta pesquisa, concluo que os limites e as possibilidades da atuação da diretora para articular os sujeitos escolares, na perspectiva da construção e consolidação de um Projeto Político Pedagógico emancipador, são relativos e limitados pela governabilidade dos sujeitos, que pode ser aumentada ou diminuída na medida da compreensão crítica que têm os sujeitos de suas práticas e da realidade onde atuam.

Assim, as afirmações de 1 a 3 são possibilidades, pois são condições vigentes que podem ser alteradas. É provável existir um projeto educativo efetivamente emancipador construído e consolidado na escola, bem como é possível se constituir uma equipe de gestão centrada na promoção de um projeto educativo que priorize o aperfeiçoamento de todas as práticas escolares, visando uma formação emancipadora de todos os sujeitos envolvidos.

Faz-se necessário implantar, nos espaços de formação, a reflexão crítica sobre as práticas e a realidade escolar a partir de um esforço crescente da gestão, liderada pela diretora, para aproveitar os espaços de diálogo existentes (afirmação 5), orientando-os para a sistematização do pensamento crítico (afirmação 4), no sentido de ampliar o espaço de autonomia relativa existente entre os limites dados pelos condicionantes político-econômicos, sociais e institucionais (afirmação 6), que determinam sim, as condições materiais da vida escolar, mas nunca o pensamento e as ações das pessoas que lá estão.



## REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N.; JESUS, G. de. Função do Diretor de Escola Pública Paulista: mudanças e permanências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 38, n. 3, p. 977-998 jul./set. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)> Acesso em: 18/02/2019.

ALBAN, Marcus. Automação Flexível: O Ocaso do Taylorismo - Fordismo e a Supremacia do Toyotismo. **Revista O&S**, v.6, nº15, maio/agosto, 1999. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/279217492\\_Automacao\\_flexivel\\_o\\_ocaso\\_do\\_taylorismo\\_fordismo\\_e\\_a\\_supremacia\\_do\\_toyotismo](https://www.researchgate.net/publication/279217492_Automacao_flexivel_o_ocaso_do_taylorismo_fordismo_e_a_supremacia_do_toyotismo)> Acesso em 25/03/2019

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias de saber docente: contexto, dúvidas e desafios. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.263-280, maio/agosto 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>> Acesso em: 15/02/2019.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/ Portugal: Edições 70, LDA, 1977. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod\\_resource/content/1/BARDIN%20L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa\\_%20edi%C3%A7%C3%B5es%2070%2C%20225..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDIN%20L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa_%20edi%C3%A7%C3%B5es%2070%2C%20225..pdf)> Acesso em: 15/02/2019.

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República: de 1889 a 1930**. 4ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1981, v.2.

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República: de 1961 a 1967**. 3ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1983, v.4.

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República: de 1930 a 1960**. 4ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1981, v.3.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4219/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_102.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4219/1/FPF_PTPF_12_102.pdf)> Acesso em: 23/03/ 2020.

COSTA, Sérgio. O Brasil de Sergio Buarque de Holanda. **Revista Sociedade e Estado**. vol. 29, n.3, Set/Dez. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922014000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000300008)> ISSN 0102-6992. Acesso em: 06/01/2019.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda I. F. Discutindo a Formação de Professoras e professores com Donald Schön In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario. (Org.) PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do Trabalho Docente: professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1988. p. 185-186.

DESLANDES, S.F; NETO, O.C; GOMES, R; (Org.) MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>> Acesso em: 04/01/2019.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educacional ou empresarial?** 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 3-16.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, **Série Cadernos de Formação**, 2010. v.5

GATTI, Bernardete A. Grupo Focal nas ciências sociais e humanas. Brasília, DF: Liber Livro Editora, **Série Pesquisa em Educação**, 2005. v.10

GENTILI, Pablo A. A. **A Falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.148-173.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. [versão prévia], 2001. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf> . Acesso em: 21/05/2019.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução e à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.13-25.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ PÉREZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 99-115.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. A função e a formação do/a professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ PÉREZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 353-375.

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. **Pés de anjo e letreiros de neon: ginásianos na Aracaju dos anos dourados**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Sergipe, 1988.

GROFF, Luiz Homero. **Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda como polo de relações de intertextualidade**. Santa Cruz do Sul, RS. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Viera/Documents/Pesquisa2018/Intertextualidade%20em%20Ra%C3%ADzes%20do%20Brasil.pdf> Acesso em 10/01/2019.

HELOANI, José Roberto. O ovo da serpente: consolidação do pós-fordismo e ascensão do neoliberalismo. In: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JR., W.M.de. **Estudo Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p. 55- 59.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed.[14ª impressão]. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: <<http://www.tecnologia.ufpr.br/>>

portal/lahurb/wp-content/uploads/sites/31/2017/09/HOLANDA-S%C3%A9rgio-Buarque-Ra%C3%ADzes-do-Brasil.pdf> Acesso em: 4/01/2019.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4ª ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação dos professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? p.128-147 p. 63-93.

LÜCK, Heloisa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 6ªed. **Série Caderno de Gestão**, Petrópolis, RJ: vozes, 2010. v.1.

LUGLI, Rosario G.; SILVA, Vivian Batista. Discursos sobre a eficácia educacional: encontros e desencontros entre técnicos em educação e professores (Brasil, décadas de 1950 a 1970). In: **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Editora UFPR n. 53, p. 233 - 252, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n53/15.pdf>> Acesso em 7/05/2019.

LUGUE, Carlos A.; MARCOVITCH, Jacques. Educação e vinculações orçamentárias. **O Estado de São Paulo**, 25 mai. 2016. Disponível em:<https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-e-vinculacoes-orcamentarias>. Acesso em 29/8/2019.

MASSETO, Marcos T. Cultura Educacional e Gestão em Mudança. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria E. B. de; ALONSO, Myrtes (Orgs). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003. p.69-83.

MALAVASI, Abigail. **A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da escola instituída**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2006. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252496/1/Malavasi\\_Abigail\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252496/1/Malavasi_Abigail_D.pdf). Acesso em: 21/05/2019.

MELO, Patrícia S. L.; ARAÚJO, Waldirene P. **Grupo Focal na Pesquisa em Educação**. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT\\_03\\_10\\_2010.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf)> Acesso em: 15/05/2019.

MONTEIRO, Silas B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.128-147.

NOGUEIRA, Nilbo R. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências**. 7ª ed. São Paulo: Érica Ltda., 2014. p.49-58.

OLIVEIRA, Ivana C.; MENEZES, Ivone V. Revisão de Literatura: o conceito de Gestão Escolar. In: **Caderno de Pesquisa**, v.48, n.169, p. 876- 900, jul. /set. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n169/1980-5314-cp-48-169-876.pdf>> Acesso em 21/04/2019.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1988.

PEREIRA, Luís Carlos Bresser. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Revista Lua nova**, n. 45, 1998 Disponível em: <[http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/a\\_reforma\\_do\\_estado\\_dos\\_anos\\_90.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/a_reforma_do_estado_dos_anos_90.pdf)> Acesso em 14/04/2019.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; Ghedin, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983. Resenha RACY, Gustavo. Disponível em: <[https://www.academia.edu/10226128/Resenha\\_e\\_an%C3%A1lise\\_cr%C3%ADtica\\_do\\_chomen%C3%A1rio\\_de\\_Hugues\\_Portelli\\_ao\\_conceito\\_de\\_Bloco\\_Hist%C3%B3rico\\_em\\_Gramsci](https://www.academia.edu/10226128/Resenha_e_an%C3%A1lise_cr%C3%ADtica_do_chomen%C3%A1rio_de_Hugues_Portelli_ao_conceito_de_Bloco_Hist%C3%B3rico_em_Gramsci)> Acesso em 16/03/2019.

RIBEIRO, J. Querino. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. (Atual.) João Gualberto de C. Menezes. 2ªed. São Paulo: Saraiva,1986.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 5 ed. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da História. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.99, p. 542-557, maio/ago.2007.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a13v2899.pdf>> Acesso em 15/11/2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ PÉREZ, A. I. **Compreender e transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. p. 295-351.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, Col. Polêmicas de Nossos Tempos, v.5, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O LEGADO Educacional do Regime Militar. **Caderno CEDE**, Campinas, SP, v.8, n. 76, p. 291- 312, set./dez. 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/Viera/Documents/Pesquisa2018/Saviani%20o%20legado%20da%20ditadura%20militar%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 9/02/2019.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, n.24, p. 7-16, julho 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>> Acesso em 7/2/2019.

SOUZA, Ângelo R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese de Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

TOMAZI, Nelson D. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Atual, 1997. p. 3-18.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WAGNER, José Amaral. **Hino do Município de Santo André / São Paulo (letra)**. Lei Municipal nº 541, de 16/02/1950. Disponível em: <[https://pt.wikisource.org/wiki/Hino\\_do\\_munic%C3%ADpio\\_de\\_Santo\\_Andr%C3%A9\\_\(S%C3%A3o\\_Paulo\)](https://pt.wikisource.org/wiki/Hino_do_munic%C3%ADpio_de_Santo_Andr%C3%A9_(S%C3%A3o_Paulo))>. Acesso em 10/12/2018.

XAVIER, Maria de Lourdes. P. et al. O novo perfil econômico do Grande ABC. In: **Revista Organizações em contexto**, Ano 3, n.6, dezembro/2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/OC/article/view/1347>>. Acesso em 09/12/2018.

**Obra publicada por entidades coletivas:**

Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico de São Bernardo Do Campo e Diadema. *Imagens de luta: 1905-1985.*

**Legislação:**

LDB N° 9.394/96 de 20/12/1996. Disponível em:  
<<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>.>

PARECER CNE/CEB N° 7/2010, aprovado em 07/04/2010. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

PARECER CEE/CEF/CEM N° 68/98, aprovado em 18/03/1998. Disponível em:  
<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizesp1022-1048c.pdf>>

**ANEXO I****– PRODUTO PEDAGÓGICO –****FORMAÇÃO PARA GESTORES DE ESCOLA: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO  
DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE UMA  
EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SUELI ASTOLPHO VIEIRA**

**PRODUTO PEDAGÓGICO – FORMAÇÃO PARA GESTORES DE  
ESCOLA: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO  
EMANCIPADORA**

**SANTOS**

**2020**

**SUELI ASTOLPHO VIEIRA**

**PRODUTO PEDAGÓGICO – FORMAÇÃO PARA GESTORES DE  
ESCOLA: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO  
EMANCIPADORA**

Produto Pedagógico da Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Metropolitana de Santos para obtenção do título de mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Abigail Malavasi

**SANTOS**

**2020**

## SUMÁRIO

Apresentação .....	347
Introdução .....	353
1 A FORMAÇÃO: OS GESTORES E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA .....	363
1.1 Características Gerais .....	363
1.2 Objetivo Geral .....	364
1.3 Público-alvo .....	365
1.4 Estrutura Curricular da Formação .....	365
1.5 Carga Horária .....	367
1.6 Avaliação .....	368
2 DESENVOLVIMENTO .....	369
2.1 Módulo I – As marcas de Formação: da família à profissionalização .....	370
2.1.1 Objetivo .....	370
2.1.2 Carga Horária .....	370
2.1.3 Ementa .....	370
2.1.4 Conteúdos Programáticos .....	372
2.1.5 Discussão do Conteúdo Programático .....	373
2.1.6 Proposta de aprendizagem .....	384
2.1.7 Avaliação .....	385
2.1.8 Leituras Recomendadas .....	385
2.2 Módulo II – Administração: o instituto do poder na modernidade .....	386
2.2.1 Objetivo .....	386
2.2.2 Carga Horária .....	386
2.2.3 Ementa .....	386
2.2.4 Conteúdos Programáticos .....	387
2.2.5 Discussão do Conteúdo Programático .....	388
2.2.6 Sequência de ensino-aprendizagem .....	395
2.2.7 Avaliação .....	396
2.2.8 Leituras Recomendadas .....	397
2.3 Módulo III – Administração Escolar e a Transformação Social .....	398
2.3.1 Objetivo .....	398
2.3.2 Carga Horária .....	398

2.3.3	Ementa .....	398
2.3.4	Conteúdos Programáticos .....	399
2.3.5	Discussão do Conteúdo Programático .....	399
2.3.6	Sequência de ensino-aprendizagem .....	413
2.3.7	Avaliação .....	415
2.3.8	Leituras Recomendadas .....	415
2.4	Módulo IV – Os Conselhos de Classes Participativos .....	416
2.4.1	Objetivo .....	416
2.4.2	Carga Horária .....	417
2.4.3	Ementa .....	417
2.4.4	Conteúdos Programáticos .....	418
2.4.5	Discussão do Conteúdo Programático .....	418
2.4.6	Sequência de ensino-aprendizagem .....	430
2.4.7	Avaliação .....	431
2.4.8	Leituras Recomendadas .....	431
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PRODUTO PEDAGÓGICO .....		432
REFERÊNCIAS .....		436

## APRESENTAÇÃO

Penso que chegar até aqui, após este longo percurso de pesquisa, para propor responder quais são os limites e possibilidades que tem o diretor de escola pública da rede estadual de educação do estado de São Paulo para articular o projeto político pedagógico da escola numa perspectiva emancipadora, demanda o compromisso social de cuidar para que as reflexões construídas constituintes desta dissertação sejam socializadas especialmente com os diretores de escola e também os demais agentes escolares, não para oferecer-lhes um modelo prescritivo de construção de um Projeto Político Pedagógico, mas sim para possibilitar a todos a oportunidade de reflexão sistematizada sobre os limites e as possibilidades que enfrentam os diretores de escola e sua equipe escolar quando buscam coletivamente construir uma proposta pedagógica propulsora de uma prática educativa emancipadora.

Entretanto, antes de me dedicar a este intento, ou seja, o de construção de uma formação para gestores de escola pública, é preciso considerar os fundamentos subjacentes desta ação, que são também os da pesquisa que a precede.

Neste sentido, primeiro, há de se considerar a abordagem teórica escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, isto é, uma investigação realizada na linha do materialismo dialético e histórico, portanto, parte da premissa que o fenômeno educativo investigado está inserido numa concepção dinâmica e dialética da realidade, ou seja, compreende-se a realidade escolar como constituída pelas interações dialéticas entre os sujeitos da escola e mediadas pela cultura político-econômica, social e institucional em que se constroem conhecimentos, representações e significados subjetivos que refletidos nas ações escolares podem validar ou negar a possibilidade de uma perspectiva emancipadora do ato educativo.

Neste viés, qualquer produto construído como resultado da pesquisa realizada e que tenha como objetivo a socialização das reflexões e dos conhecimentos construídos no percurso investigativo realizado não pode negar a natureza epistemológica do processo educativo nesta abordagem teórica.

Assim, uma proposta de formação que possa caracterizar-se como produto pedagógico da pesquisa realizada precisa estar inserida na concepção materialista e dialética de realidade, ou seja, a formação não pode ser compreendida em uma concepção de mercantilização de conhecimentos.

O conhecimento não é uma mercadoria que agrega valores a quem o adquire na intenção única de tornar mais atrativa sua performance profissional, já que o profissional é também, nesta perspectiva, um produto disponível no mercado de trabalho, aliás algo muito em evidência no processo de profissionalização dos dias atuais.

O segundo aspecto a ser considerado diz respeito à natureza das pesquisas educacionais, qual seja, ser instrumento que sirva à compreensão do fenômeno estudado e a formação dos que dele participam para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz, conforme assevera Gómez (2007, p.104), que me leva a intuir que uma proposta de formação produto pedagógico desta pesquisa deve ter como fim proporcionar aos sujeitos escolares, diretamente os diretores de escola, um percurso de reflexão crítica sobre a realidade educacional onde atuam, e portanto lhes propiciar os instrumentos de investigação de sua própria realidade, favorecendo-os na compreensão das relações intrínsecas entre o pensar e o fazer.

O terceiro aspecto relevante, que na verdade pode ser entendido como um desdobramento do segundo, diz respeito à reflexividade sobre as práticas de formação, ou seja, ao se propor uma formação aos sujeitos escolares, diretamente aos diretores de escola, na pretensão de instrumentá-los para compreensão crítica da realidade onde atuam, e principalmente para que possam propor intervenções factíveis e compatíveis a essa realidade, é importante compreender a estreita relação das significações, representações e concepções que têm os sujeitos sobre suas práticas e a realidade onde elas acontecem e as ações que desenvolvem nessa mesma realidade.

Assim, a proposta de formação, produto desta pesquisa, tem como premissa que a reflexividade que realizam os sujeitos escolares na escola está intrinsecamente relacionada com as práticas que desenvolvem e, portanto, torna-se imprescindível que a reflexividade dos sujeitos seja objeto relevante desta formação.

Aliás, a própria reflexão é historicamente situada, conforme assevera Ghedin (2012, p.149), ou seja, está impregnada pelas circunstâncias concretas do contexto social, político, econômico e histórico.

Assim, na perspectiva da abordagem materialista dialética e histórica, todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo e sua reflexividade deve ser compreendida como fruto das relações materiais que trava com a natureza e com

outros humanos no sentido de produzir as condições necessárias à sua existência material. Porém, há sempre uma substantiva diferença no tipo e nos graus de reflexividade que constroem os sujeitos.

Para Libâneo (2012, p.73), existem basicamente dois tipos básicos de reflexividade, surgidas teoricamente no contexto da modernidade: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico.

Libâneo (2012, p.74) apresenta, apoiado em Scott Lash (apud GIDDENS; BECK; LASH,1997) , a reflexividade de cunho neoliberal, cuja origem situa-se na plena vigência do processo de reestruturação produtiva, acarretada, principalmente, em virtude dos avanços científicos e tecnológicos sobre os modos de produção, e da consequente e rápida inovação das empresas, que demandaram a intelectualização do processo produtivo (menos trabalho material e mais trabalho intelectual) e, conseqüentemente, mais reflexividade na prática dos trabalhadores, principalmente no sentido da autorreflexividade e do automonitoramento dos trabalhadores.

No campo da formação dos profissionais, esta ideia de ser necessário o desenvolvimento da capacidade de reflexão, demandada pelas mudanças no modo de produção capitalista, é desenvolvida por Donald Schön, conforme assevera Pimenta (2012, p. 22-23).

Segundo a autora, Schön defende que a formação dos profissionais não se dê mais nos moldes normativos, isto é, apresentando-se primeiro as ciências, depois os procedimentos, os métodos, as técnicas e, por último o estágio, que supõe a aplicação pelo aluno dos conhecimentos técnico-profissionais; pois para ele, esse tipo de formação não é capaz de possibilitar ao profissional as respostas que ele precisa para dar conta das rápidas mudanças que emergem da realidade concreta do mundo do trabalho.

Portanto, Schön, apoiado em seus conhecimentos sobre a aprendizagem na ação, propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja,

[...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA; GHEDIN, 2007, p. 23)

No entanto, o sentido dessa reflexão é tecnicista (racionalidade instrumental), e situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo, e serve aos interesses do

mercado e da continuidade da hegemonia das classes dominantes; no campo educacional, prezam pela racionalidade científica e técnica do trabalho escolar, buscando a eficiência da escolaridade do ponto de vista econômico, e não da transformação social.

No âmbito da construção crítica à reflexão tecnicista, surge o segundo tipo de reflexividade, apontado por Libâneo (2012, p.76), ou seja, a reflexividade crítica, que no campo educacional se constituiu para denunciar os rumos tomados pelo ideário do “professor reflexivo”, quando este conceito é capitaneado a serviço do desenvolvimento das políticas educacionais neoliberais e, também, para rebater as falsas expectativas criadas tanto nos âmbitos acadêmicos e no campo das políticas educacionais, como também nas práticas de formação docentes.

Para Ghedin (2012, p.148-149), há de se considerar que no campo educacional a formação dos docentes, incluindo-se aí também a formação dos gestores, pode ser compreendida por três movimentos distintos no que diz respeito à natureza da reflexividade considerada necessária em um processo de formação.

Assim, o primeiro movimento vai do prático-reflexivo, uma proposta de Schön, para uma epistemologia da práxis, neste movimento se contesta uma formação tecnicista orientada por um positivismo pragmático, onde a reflexão se dá por meio de uma razão técnica e um modelo epistemológico prático que não prioriza o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa dos docentes e gestores. Neste sentido, é preciso transpor o modelo prático-reflexivo para uma prática dialética que compreenda a razão de sua prática educativa, ou seja, não basta saber fazer, mas é importante saber porque se faz e as consequências desta ação educativa no contexto do conjunto social.

Como segundo movimento, questiona-se a epistemologia da prática como limitadora da emancipação crítica, pois ao se limitar a reflexão ao âmbito do fazer escolar, ao espaço restrito da sala de aula, não se possibilita a compreensão crítica da realidade escolar por não se observar os determinantes econômicos, políticos, sociais e históricos que atuam dialeticamente sobre a realidade social e, portanto, também sobre a realidade escolar. Enfim, sugere o movimento que se parta da epistemologia da prática para a autonomia emancipadora da crítica.

E como terceiro movimento do caminho da reflexividade na prática e formação docente, incluindo-se dos gestores, parte-se da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia da crítica, ou seja, propõe-se uma reflexão crítica sobre a



práticas docentes entrelaçadas às condições político-econômicas, sociais e históricas que as determinam, pois a prática reflexiva sobre as práticas sociais somente tem sentido se permitir que os professores e gestores reconheçam as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que eles se inserem, visando não apenas à capacitação profissional e transformação individual, mas também que esteja aliada com os processos de reconstrução social, “reconstrução que nos ajude a nos aproximarmos de um mundo em que esteja ao alcance de todos o que desejamos para os nossos filhos” ( Cf. ZEICHNER apud LÜDKE,1998, p.42)

Por fim, há de se considerar como último aspecto da proposta de formação, produto da pesquisa, a premissa da existência dos espaços de autonomia e de construção de novas possibilidades e, portanto, de transformação.

Assim, Malavasi (2006) escreve em sua tese de doutorado, sobre este espaço:

[...] pretendemos mostrar como se manifestam momentos de resistências em que tentamos capturar o movimento sutil da vida que viabiliza a construção de novas possibilidades. Tais momentos, que existem em todas as situações da vida, estão presentes também na escola. No entanto, dificilmente são flagrados, pois o discurso oficial cuida de ocupar a cena e desautorizar qualquer perspectiva contrária. Um olhar mais atento, um ouvido mais sutil, uma sensibilidade maior aos movimentos dos grupos na escola, entretanto, possibilitarão percebê-los se aninhando na contra palavra, nos cantos enfeitados, muitas vezes na sombra, nos espaços desautorizados, na contramão das ações instituídas. Chamaremos a estes momentos de interstício. Entendemos que no interstício ocorre a possibilidade, a resistência. É um lugar ou um não-lugar, um espaço ainda carente de significado, ainda desabitado. É um espaço vazio, aberto, silencioso, num movimento tenso, um amálgama. É o espaço despojado das relações de poder, dos hábitos da história pessoal e coletiva, desnudado dos modos habituais de significação e de experiência racional. É o espaço “entre” e por isso pleno de disponibilidade, de possibilidade, de potência. É o que ainda não tem forma, algo que não está disponível à razão, mas que pode ser sentido fecundando um novo estado das coisas serem. (MALAVASI,2006, p.3-4)

[...] cabe-nos fazer uma reflexão mais localizada dos aspectos formadores dos grupos que compõem a instituição escolar, mostrando que apesar de todos os problemas colocados – quase todos relativos a críticas às políticas educacionais da escola brasileira- sempre há interstícios constituidores do humano que possibilita o surgimento de uma nova perspectiva social. (MALAVASI, 2006, p.137)

Assim, diante das considerações realizadas, fica evidenciado os fundamentos de base da proposta de formação que se deriva da pesquisa realizada, ou seja, uma formação que tem como finalidade inserir os gestores em um processo de reflexão crítica sobre sua própria prática e a realidade em que ela se desenvolve, portanto,

uma formação em que se pretenda ultrapassar a finalidade de aperfeiçoamento da capacidade profissional de diretores de escola para também objetivar elevar o grau de consciência sobre o compromisso e a responsabilidade que têm os diretores de escola em proporcionar aos atores escolares oportunidades de ampliação dos níveis de consciência crítica a partir da percepção, ocupação e ampliação dos espaços ou interstícios existentes na escola, que precisam ser administrados na perspectiva da construção de um projeto educativo que viabilize a emancipação dos sujeitos escolares e contribua na transformação social.

## INTRODUÇÃO

Durante o percurso da pesquisa foi possível ouvir os gestores, professores, funcionários de apoio às atividades escolares, alunos e pais de alunos, enfim, representantes de toda comunidade escolar e de modo geral, existe um consenso muito evidente nos diferentes discursos analisados, qual seja, a participação é um elemento de grande importância para todos, embora com maior ou menor grau entre os diferentes discursos foi considerada falha na escola.

Derivada desta constatação, surge também a percepção que na escola as práticas individualizadas não mantêm conexão entre si, pois não convergem para um objetivo comum, então na escola, cada um vem e cumpre o seu papel, seu compromisso individual, que em alguns momentos coletivos até tendem a se agregarem, mas por falta de direcionamento mais abrangente, logo se desfazem e rotinas individualizadas voltam a caracterizar o ambiente escolar.

Na fala dos gestores (diretor, vice-diretor e coordenadores) se verificou um enaltecimento formal da gestão democrática com ênfase nos processos participativos, principalmente os consultivos, embora contraditoriamente existia uma preocupação com a capacidade de comando para o núcleo de gestão (diretor e vice-diretor), pois para eles, a ausência ou o pouco desenvolvimento desta capacidade, ou seja, de exercer liderança e controle sobre o grupo, dificultava a adesão destes aos encaminhamentos da gestão.

Para os coordenadores esta mesma questão não era consenso, pois se para a coordenadora que se assumia como mandona ou chefe meio militar, isto era qualidade imprescindível para ser linha de frente e sair resolvendo os problemas rotineiros, isto é, pondo a casa no lugar, para o outro coordenador, agir distanciado dos problemas concretos e limitar-se a fornecer aos professores uma formação continuada capaz de subsidiá-los teoricamente era, no seu entendimento, o melhor a fazer, já que não estava ali para mandar em ninguém.

Verifica-se que entre os gestores não há um consenso ou clareza do tipo ideal de gestão a ser realizado e muito menos do projeto educativo a ser desenvolvido.

Creio que retornar algumas considerações sobre um elemento do processo administrativo ou de gestão – a participação e as relações entre os sujeitos na escola – já aponta para a necessidade inicial de formação aos gestores e também aos demais agentes da escola, mas acima de tudo aponta para a necessidade de aprender a

pensar, ou seja, tornar possível o pensar certo na escola para, assim, permitir aos atores escolares encaminharem o seu projeto educativo.

Então, a formação que começa ser forjada tem como premissa não se assentar em uma concepção tecnicista da formação docente, ou ainda constituir-se apenas formalmente de elementos inovadores de uma proposta crítica de formação que concretamente se insere na racionalidade técnica e, que por isso, independente do invólucro, continua instrumental, ou seja, não serve como resposta aos problemas reais da maioria das escolas brasileiras, como foi a proposta de formação encaminhada pelo ideário do Professor Reflexivo, quando encampado pelas políticas educacionais neoliberais implantadas a partir do ano de 1990 no Brasil.

Deste modo, penso que ao encaminhar a construção de uma formação direcionada aos gestores escolares na perspectiva teórica aqui referida se está, primeiro, justificando-a como um possível produto desta pesquisa e, segundo, alinhando-se o arcabouço teórico e metodológico da formação proposta ao mesmo conteúdo teórico e metodológico da pesquisa.

Para especificar a formação que se deseja propor é importante discutir um pouco mais a formação profissional do professor/gestor, isto é, compreender como vem sendo pensada e realizada esta formação, iniciada no contexto da década de 1990, quando o pensamento de Donald Schön chega ao Brasil, principalmente por meio da difusão da obra *Os professores e sua formação*, coordenada por Antonio Nóvoa (1992), que traz textos de autores da Espanha, Portugal, França e Estados Unidos com referência à expansão do paradigma reflexivo também para Austrália e Canadá, onde se tomou contato com o artigo de Schön – *Formar Professores como Profissionais Reflexivos* – que rapidamente se difunde país afora.

Schön, em suas obras, argumenta a favor de uma nova epistemologia da prática, sustentada no saber profissional, ou seja, saber construído na reflexão sobre a prática no momento em que o profissional se depara com situações reais de incertezas, singularidades e conflitos, e que seu saber rotineiro não consegue resolver.

Questiona também a estrutura epistemológica da pesquisa universitária, que apoiada na racionalidade técnica, leva a acreditar que a competência profissional se dá pela aplicação direta do conhecimento científico na prática. Desse modo, acaba por defender a formação tutorada, ou seja, formação elaborada diretamente na prática, em que a aprendizagem se processa a partir da reflexão na ação.

Portanto, Schön apoiado em seus conhecimentos sobre a aprendizagem na ação, propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja,

[...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA; GHEDIN, 2007, p. 23)

O fato é que a partir de Schön é evidenciada a necessidade da formação profissional vinculada ao paradigma reflexivo e na epistemologia da prática que, na verdade, surge como um movimento consequente às mudanças no modelo produtivo pós fordismo onde em função das mudanças concernentes à reestruturação capitalista decorrerá a exigência da flexibilização do modelo produtivo e também dos profissionais, por meio da necessária intelectualização do processo produtivo (menos trabalho material e mais trabalho intelectual) e, conseqüentemente, mais reflexividade na prática dos trabalhadores, principalmente no sentido da autorreflexividade e do automonitoramento dos trabalhadores.

Não é preciso muito esforço para perceber que este ideário vai aos poucos impregnando os campos acadêmico político-educacional e da formação dos docentes.

Pimenta, Ghedin e Libâneo (2012) afirmam que é indiscutível a perspectiva da reflexão no exercício da prática docente, trazida à discussão pelo movimento do professor reflexivo para valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo e da construção de um projeto educativo emancipador.

No entanto, os mesmos autores citados, concomitantemente, apresentam críticas a essa perspectiva, no sentido de denunciar os rumos tomados por esse ideário quando capitaneados a serviço do desenvolvimento das políticas educacionais neoliberais e, também, as falsas expectativas forjadas por este ideário nos âmbitos acadêmico, político-educacional, como também, nas práticas de formação docentes.

Para Ghedin (2012, p.131), a maior crítica contra a epistemologia da prática é o seu reducionismo, ou seja, sua fundamentação pragmática, pois para ele “o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto”.

Afirma ainda o autor que este reducionismo da epistemologia da prática limita o conhecimento à ação, ou seja, o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente encarnado nela e, por isso, é um conhecimento na ação. Neste sentido,

existe uma indistinção entre teoria e prática, uma redução do saber, que fica excluído de sua dimensão teórica para ser apenas prático.

Aponta Ghedin,

[...] que o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações das mesmas; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças (GHEDIN, 2012, p.152).

Para Ghedin (2012, p.152-153), teoria e prática constituem os dois lados de uma mesma moeda, são indissociáveis, não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria. Quando a consciência é alienada não percebe esta relação dialética entre teoria e prática, e por isso, a práxis não acontece, pois teoria e prática só se realizam como práxis quando o sujeito tem em sua prática consciência da simultaneidade e separação dialética entre teoria e prática.

Ghedin (2012) fundamentado em Vásquez (1977) assevera:

A atividade reflexiva como interpretação ou instrumento teórico de sua transformação é sempre uma atividade intelectual teórica e, enquanto teoria permanece em seu estado puramente teórico, não se passa dela à práxis e esta é negada. Para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente [...] os produtos da consciência têm que se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossas consciências dos fatos, nossas ideias sobre as próprias coisas, mas não as próprias coisas. Porém, esta transformação da consciência das coisas é pressuposto necessário para se operar, no plano teórico, um processo prático (GHEDIN, 2012, p.153).

Assim, a formação de professores/gestores que se pretende ultrapassar a racionalidade técnica, instrumental, deve operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis contempla a ação e a reflexão sobre a ação, isto é, uma ação final que traz intrinsecamente a inseparabilidade entre teoria e prática.

Ghedin (2012, p.153) no que diz respeito a inseparabilidade entre teoria e prática, pondera que todo movimento intencional para provocar a separação da teoria e prática é uma violência, pois se constitui na negação da identidade humana, pois ao se separar teoria e prática, nega-se aquilo que tornou o homem possível, isto é, sua capacidade de pensar suas ações, ou seja, ao dicotomizar teoria e prática,

simultaneamente se separa a reflexão da ação, instala-se a negação ontológica do humano, reduzindo o homem a um organismo agente, que faz, que opera.

O homem realiza suas ações orientado para determinados fins. Ao agir, o ideal vai se materializando de forma modificada, pois encontra as condições do real e isso faz com que haja durante a ação um vaivém entre pensar e agir, uma atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, portanto, “[...] é realização guiada por uma consciência que, ao mesmo tempo, só guia e orienta [...] na medida que ela mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus objetivos” (VÁSQUEZ apud GHEDIN, 2012, p.154).

Do mesmo modo, o saber docente também é construído nessa relação teoria e prática, saber este que é resultado de um longo processo histórico de elaboração e organização, pela sociedade, de uma série de saberes que o professor/gestor se apropria para exercer sua prática profissional, ou seja, de socialização dos saberes necessários aos homens e mulheres estarem incluídos em seu meio social.

No entanto, neste momento de pós-Revolução industrial (tecnológica) se impõe a necessidade de uma nova racionalidade técnica que vise à continuidade da hegemonia do capital, mesmo diante das crises enfrentadas pelo modo de produção capitalista. Neste sentido, se reinventa a Teoria do Capital humano por meio do novo diagnóstico econômico, ou seja, reestruturar conceitos para continuidade da finalidade econômica da educação.

Assim, se impõe a separação da teoria e da prática nos processos de formação docente/gestor, a produção e a transmissão de conhecimentos se dão pelo viés da racionalização técnica, ou seja,

[...] na irracionalidade da divisão do trabalho que esfacela e divide o saber do saber e da pesquisa. A pesquisa passa ser tarefa do pesquisador e ao professor será dada a tarefa de transmissão do conhecimento [...] a escola, por ser resultado da sociedade na qual está culturalmente inserida, oferece os saberes deste sistema social, que não possui preocupação com a formação do cidadão, mas apenas em formar o empregado que será selecionado (pela escola) para o mercado de trabalho (GHEDIN, 2012, p. 155).

Neste ponto, é importante centrarmos a atenção na proposta de formação que aqui será desenvolvida, ou seja, no contexto de uma lógica político-econômica que determina as instituições sociais, jurídicas e culturais por meio de racionalidade técnica e instrumental e que, por isso, também insere nesta lógica a escola e as práticas escolares e a formação dos docentes/gestores se vislumbra o paradigma da

reflexão, que no campo educacional fica identificado pela denominação Professor Reflexivo, iniciado a partir das ideias de Schön e ampliadas e modificadas a partir de construções críticas relativas a este movimento realizadas por Elliot (1993), Zeichner (1993), Contreras (1997) Feldman (2001), cujas ideias foram buscadas principalmente em Pimenta, Ghedin, Libâneo (2012); Geraldi, Fiorentini, Pereira (2007); Sacristán e Gómez (1998), entre outros que, em diferentes linhas pragmáticas ou em concepções críticas do ensino, defendem a importância da reflexão sobre a prática em qualquer profissão como processo de formação inicial ou continuada.

Assim, vai se delineando uma formação que caminha da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, ou seja,

[...] a experiência docente é um campo gerador de construção de conhecimento, mas isto não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Assim, refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar a um saber fundado na experiência (GHEDIN, 2012, p.155).

Verifica-se que não basta o olhar sobre a prática sem a consciência da teoria que guia a prática e, ao mesmo tempo, por ela é guiada. Fundar e fundamentar o saber na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo tecnicista-mecânico tradicional, então a formação a ser proposta fundamenta-se em processo reflexivo sobre a prática na busca de compreendê-la teoricamente, isto é, não apenas descrevendo-a, mas entendendo em que campos de escolhas tal ação se assenta, que propósitos ela almeja, e que impactos vai produzindo naqueles por ela afetados.

Mas para se caminhar da prática à práxis é preciso da emancipação crítica, e isto só se procederá quando a reflexão considerar não apenas a prática, mas o contexto que a determina. Quando a reflexão se limita aos problemas imediatos do contexto escolar ou da sala de aula é possível que os interesses dos professores/gestores ou da escola não sejam compatíveis com as condições que determinam a realidade na qual a escola se insere ou, ainda, que ao invés destas aspirações ou valores proclamados pela escola contribuam para o resgate das tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade (emancipação, igualdade ou justiça) estariam por sua vez a serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social, conforme assevera Ghedin (2012, p.157).



Mais uma vez nos dirigimos à necessidade de avançarmos no processo de conscientização, em outras palavras, é preciso incorporar aos processos de reflexão a teoria, os conhecimentos pelos quais se faz a leitura do mundo, com uma visão alienada o professor não cumpre o seu papel de intelectual transformador, que para Contreras (1997) se expressa no compromisso de:

[...] elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidades que se abra à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança. (CONTRERAS apud GHEDIN, 2012, p.159)

Neste viés, parece que uma proposta de formação deve colaborar para a construção da reflexão crítica dos professores, ou seja, é necessário forjar a conexão da concepção da prática docente com a emancipação dos próprios professores.

Para Contreras (1997), citado por Ghedin (2012, p.159), refletir criticamente deve ser mais do que um processo de meditação sobre as condições de trabalho, que se constitui em uma das formas de reflexão crítica e que possibilitaria aos professores questionarem as estruturas institucionais em que trabalham. Mas pode-se avançar, isto é, refletir criticamente deve ser:

[...] colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa ação nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação de nosso pensamento e nossa ação educativa. Uma atividade pública reclamando a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se a elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e sua prática social e de suas condições de trabalho (MCCARTHY apud GHEDIN, 2012, p.159).

Assim, o que está posto até aqui parece nos indicar que uma formação que viabilize a transformação dos professores/gestores em intelectuais críticos deva favorecer a compreensão dos fatores políticos, econômicos, sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação, que afetam nosso pensamento e nossa ação, não são processos espontâneos que se produzem naturalmente, ou seja, uma formação que desperte no professor seu desejo de compreender o que está oculto, de desvendar a origem histórica e social desta realidade escolar tão precária de suas condições essenciais para conduzir um trabalho educativo emancipador, de captar e mostrar o processo pelos quais as

práticas de ensino se predem em contradições, pretensões, relações e experiências de duvidosos valor educativo.

Por fim, delineou-se até aqui uma formação que busca formar o intelectual crítico, cuja caracterização de sua práxis é a reflexão crítica. Sabemos que as práticas docentes/gestoras são condicionadas pelo contexto político-econômico, social e institucional, bem como pelas percepções, concepções, significações, sentimentos e valores que têm os sujeitos e constroem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar.

Uma formação que favoreça o desenvolvimento da capacidade da reflexão crítica deve então se fundar na perspectiva de conduzir o processo formativo de uma epistemologia da prática docente/gestora à prática da epistemologia crítica, ou seja, um processo formativo que tenha como premissa que a construção do conhecimento deva ser resultado de uma reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto da própria prática docente, pois só essa construção é capaz de atingir os sujeitos no seu mais íntimo do ser.

O conhecimento nos atinge no nível real porque, a partir de sua construção, vamos compreendendo nossa relação com as coisas do mundo e percebendo a necessidade desnaturalizar a realidade que se apresenta por meio da compreensão que podemos construir sobre ela em um processo contínuo e sistemático de reflexão crítica que só termina ao final da vida.

Atinge-nos também no nível ideal, pois por meio do conhecimento podemos ser, construir nosso vir a ser num processo de humanização contínuo, que tem como alvo afirmar a própria vida cotidiana num horizonte de compreensão de seu sentido.

Portanto, torna-se fundamental conhecer, pois,

[...] conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e das respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construir um conhecimento sobre um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento (GHEDIN, 2012, p. 163).

Uma formação que pretenda possibilitar aos professores/gestores compreender sua própria prática, que se desenvolve em uma sociedade marcada por um pragmatismo tecnicista, em que tudo se explica pela utilidade é uma tarefa complexa, pois sem o devido cuidado corre-se o risco de que a própria formação se

torne um emaranhado de contradições, que reforce o desconhecimento, uma ação formadora as avessa.

Por isso, há de se cuidar para que esta formação se constitua em uma ação de reflexão crítica, que se processe por meio da reflexão analítica, crítico criativa, que possa tomar o “fazer e ser pedagógico” como fenômeno cognoscível, ou seja, aquele que se pode compreender no intuito da superação dos equívocos cognitivos existentes e que nos impedem da compreensão e da transformação de nossas próprias práticas em práxis.

Isto quer dizer que a reflexão crítica é indissociável de uma mudança ativa (política) tanto na forma de ser como de proceder em sociedade. Aliás uma reflexão que não provoca mudança na prática, não é crítica, não é política e não interessa ao campo educativo.

A formação com o sentido que aqui se busca defini-la deve ser ato de reflexão crítica sobre a prática do professor/gestor e implica necessariamente que se estabeleça durante o processo de formação a aquisição de um caminho, de um método de sistematização da reflexão crítica que não é algo espontâneo, pelo contrário, se faz intrinsecamente e simultaneamente à busca de conhecimento crítico sobre a realidade onde a prática acontece, e também sobre a compreensão das formas de condicionamento que influenciam diretamente o modo de ser e pensar e de significar as práticas escolares, pois não há o que possa melhor explicar o sentido das práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades de estabelecer-se em cada sujeito um processo sistemático de reflexão sobre elas.

Ainda há de se considerar que toda formação tem um limite, assim como tem a reflexão, o ensino, o conhecimento. Está exatamente no limite que cada um se impõe, ou seja, todos, de certo modo, desejamos mudanças, o novo, a revolução, mas ao mesmo tempo, tudo é abafado pelas dificuldades e pelo risco que as mudanças implicam. Esta tendência à acomodação, advinda de um processo social e histórico da institucionalização, acaba por provocar a necessidade da estabilidade e da burocratização, pois, repetir e seguir rotinas é mais cômodo. Neste sentido, a proposta de uma formação que tende a desestabilizar terá como limite a própria disponibilidade dos sujeitos, pois “quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar não será autônomo, continuará dependente, tendo concedido a si mesmo tornar-se coisa” (ALARCÃO apud GHEDIN, 2012, p.169).

É obvio que não se está falando apenas de vontade, de fato, é preciso uma intenção clara para objetivar a mudança, e isto depende do grau e da natureza qualitativa da reflexividade que o grupo de atores escolares consiga realizar sobre a realidade escolar quando se está se referindo à construção de um projeto educativo emancipador, portanto, uma formação que vise proporcionar aos gestores participantes instrumentos à reflexão crítica, talvez possa contribuir para desencadear na escola onde atuam uma força propulsora ao movimento dos demais atores nesta direção.

Corroborando com tal afirmação, Ghedin (2012), esclarece:

O processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. Não é algo impossível de realiza-se. É difícil porque a sociedade em que nos encontramos, de modo geral, não propicia espaços para a existência da reflexão e da educação, em particular, não raro reduz-se à transmissão de conteúdos mais do que a reflexão sobre eles e as suas causas geradoras (GHEDIN, 2012, p.169).

Portanto, considerar a reflexão crítica como um caminho para conhecer criticamente a realidade na qual estamos inseridos exige-nos um ato de coragem e de vontade política, isto é, uma vontade pró-ativa que se transforma em força propulsora de mudança, primeiro de nós mesmos, por ser instauradora de nossa identidade humana, ou seja, de compreensão de nossa existência e depois, ou concomitantemente, do mundo que estamos vivendo, descortinando-o e dando-lhe um novo sentido, um sentido humano comprometido ética e politicamente com a construção da justiça social, ou como assevera Ghedin (2012, p.172) “[...] superação de todas as formas de violência que nos atingem, especialmente a violência política”.

Portanto, de forma insistente, ressalta-se que a formação não é um fim em si mesmo, assim como a proposta da reflexão crítica também não o é, assim como ambas não visam apenas ao ensino, mas sim, uma mudança, a construção política de uma sociedade democrática, não a democracia formal que estamos vivendo, que por meio de seu discurso ideológico e de controle social, mantém a hegemonia da classe dominante, mas outra construída pela classe trabalhadora esclarecida e intencionalmente movida por um projeto social comum, que para ser construído, no limite do entendimento até aqui construído neste estudo, passa necessariamente por uma educação pautada na reflexão crítica para todos.

# **1 A FORMAÇÃO: OS GESTORES E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

## **1.1 Características Gerais**

A proposta desta formação visa contribuir com os gestores escolares na difícil tarefa de articular os diferentes segmentos da escola na intenção da construção do projeto político pedagógico na perspectiva da promoção de uma educação emancipadora.

A discussão realizada na apresentação e introdução desta proposta teve como objetivo esclarecer os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam a formação, isto é, objetiva-se desenvolvê-la em consonância aos princípios do chamado paradigma da reflexão, ou seja, não será encaminhada como uma prescrição de ações para serem repetidas no âmbito da escola, pelo contrário, será proposta por meio da prática da reflexão crítica sobre a própria prática dos participantes, ou seja, uma proposta de reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas sob a lente da reflexão crítica possam ser ressignificadas e seja possível, neste horizonte, propor a construção de novas realidades e métodos educativos.

Neste sentido, o caminho da reflexão crítica sistemática é o meio pelo qual vai se propor outra forma de pensamento, de compreensão sobre a realidade escolar, buscando-se romper com determinados modelos tradicionais impostos como única forma de se fazer a educação.

Ainda cabe esclarecer que como a formação se destina aos gestores e, em especial, ao diretor de escola, a quem se destina a responsabilidade primeira, mas não isolada, do encaminhamento da construção e consolidação coletiva do projeto educativo da escola, a formação prioriza na figura dos gestores o resgate da visão integrada e crítica da escola, que na verdade, não deve ser um encaminhamento isolado dos demais atores da escola, no risco de já de início se cometer uma falha crucial, ou seja, a dicotomia entre gestores e executores, o que invalidaria completamente a proposta da reflexão crítica conforme explicitada até agora.

No entanto, conforme já mencionado anteriormente, também há de se considerar que ter a reflexão crítica na base estrutural da formação, isto significa dizer que se está propondo em primeiro plano uma nova forma de pensar aos participantes,

ou seja, os gestores precisam pensar criticamente, ter sistematizada a forma crítica de ver e compreender a realidade que lhe cerca, senão não poderá conduzir a construção de um projeto educativo emancipador, pois ele próprio não tem um pensamento autônomo e não lhe cabe a qualidade de emancipado, pelo menos no viés aqui defendido, ou seja, “a tarefa primordial de um processo reflexivo é a de proporcionar a si e toda educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos” (GHEDIN, 2012, p.168).

Outro esclarecimento de relevância diz respeito ao conteúdo da reflexão crítica, pois a reflexão apenas referente a explicitação da prática, contar uns aos outros com aborda-se tal tema educativo ou o que pensa dele não é suficiente, pois é preciso questionar este fazer, ou seja, descortinar a teoria que está subjacente a prática anunciada, pois este é o desafio, não basta relatar o que fazemos, mas por que fazemos e que impactos causam estas nossas práticas para o ato educativo como um todo.

Neste sentido, como a formação destina-se aos gestores, o conteúdo da gestão é o foco de análise, mas este conteúdo não se limita à ação instrumental dos gestores, seus atos administrativos de organização e funcionamento da escola, mas principalmente as ações que dizem respeito ao projeto educativo que a escola oferece e que relações este projeto mantém com a perspectiva de desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humanizada.

Deste modo proposto, os gestores trarão para a formação conteúdos de suas práticas, suas percepções, concepções, valores, representações, sentimentos que têm sobre a escola, os professores, funcionários, os alunos, os pais, enfim sobre as relações que mantêm neste universo, não para se fixarem nele, mas para analisá-los de outras perspectivas, buscando não apenas entender, mas acima de tudo compreender as tramas que envolvem a realidade escolar que administram, bem como as práticas que realizam e, principalmente, que possibilidades de atuação podem construir.

## **1.2 Objetivo Geral**

Possibilitar aos gestores a análise de suas práticas e da realidade escolar onde atuam para compreenderem os limites e as possibilidades de sua atuação, a fim de articular os atores escolares no processo de construção e consolidação do Projeto

Político Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação emancipadora, propiciando-lhes meios da prática da reflexão crítica e criativa na escola.

### **1.3 Público-alvo**

A formação destina-se aos gestores escolares, isto é, profissionais que integram a equipe da escola, como o diretor de escola, vice-diretor, professores-coordenadores, em escolas de ensino da Educação Básica ou com qualquer outra denominação específica para a categoria de gestores na rede de ensino pública municipal ou estadual.

### **1.4 Estrutura Curricular da Formação**

Em conformidade com os pressupostos teóricos-metodológicos da proposta de formação, especificados anteriormente, isto é, em consonância com a pesquisa que origina esta formação, o paradigma da reflexão em sua versão crítica é o fundamento basilar da formação, ou seja, o gestor será conduzido a problematizar a sua própria prática por meio da sistematização da reflexão crítica sobre a realidade escolar e, principalmente, como instrumento necessário para compreender que sua forma de pensar e fazer também é um produto social e histórico que na sociedade atual concorre para defender a ordem capitalista vigente.

Neste sentido, a formação se desenvolverá a partir de quatro módulos: (I) Marcos da Formação: da formação pessoal à profissionalização; (II) Administração: o instituto do poder na modernidade; (III) Administração Escolar e a Transformação Social; (IV) Conselhos de Classes Participativos: um espaço de resistência.

Os conteúdos que serão suporte da análise serão buscados na própria pesquisa que se constituirão em referencial teórico de apoio para a problematização e a análise dos conteúdos subjetivos trazidos pelos participantes. Ainda em cada módulo serão oportunizadas a bibliografia de base e a complementar.

Quanto à metodologia para o desenvolvimento da formação se fará basicamente em três momentos: (I) construção teórico-crítica das realidades concretas dos gestores; (II) sistematização de procedimentos metodológicos para investigação da realidade; (III) análise crítica da realidade escolar e das práticas a partir do contexto político-econômico, social e institucional onde são geradas.

Considera-se ainda que estes momentos não são sequenciais, ou seja, acontecem simultaneamente em todos os módulos. Quanto à construção teórica-critica da realidade significa dizer que se pretende problematizar as concepções subjetivas, colocando-as em debate com as construções teóricas críticas da educação, no sentido de que se revelem tensões e contradições nos discursos dos gestores que, na verdade, revelam suas formas de pensar e agir. Não se procura aqui acertos, pelo contrário, busca-se evidenciar o que está velado nas entranhas das práticas e que conduzem o verdadeiro projeto educativo da escola.

No segundo momento, o gestor participante deverá ter contato com alguns procedimentos de investigação e dele se utilizar para investigar sua própria realidade. Não é tecnicismo, mas apropriação de instrumentos de ação voltada para os fins a que se destina. Neste momento se valorizará a relação intrínseca entre os meios, os procedimentos e os valores que lhes são próprios e que não podem ser negados.

Como terceiro momento, trata-se de fazer pensar de modo epistêmico, não basta constatar que é assim, precisa compreender porque é de um jeito e não de outro. Buscar no contexto político-econômico, social, institucional os fatores que condicionam a realidade escolar, as práticas, o pensamento e as ações podem possibilitar colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e agir sobre ela, como assevera Libâneo (2012, p.85).

Ainda em relação aos aspectos metodológicos da formação, é importante considerar que se pretende propor os mesmos caminhos da investigação realizada, ou seja, os participantes deverão atuar como intelectuais transformadores e, portanto, como tal utilizam-se das metodologias de pesquisa para construir os conhecimentos que lhes são necessários à compreensão crítica de sua realidade.

Nesta perspectiva, os gestores serão convocados a investigarem a si próprios e a sua realidade buscando identificar as influências ou marcas impregnadas pelo contexto político-econômico, social e institucional situados no tempo e espaço de suas vivências de formação pessoal, escolar e profissional.

Do mesmo modo, a realidade escolar precisa ser investigada e para tanto há de se debruçar sobre ela, coletando informações de sua rotina e funcionamento, mas também dos significados, percepções, concepções que têm os atores da escola sobre a educação escolar.



Os gestores administram a educação escolar, que é realizada por uma comunidade escolar, e não há como administrar ou gerir o que não se conhece.

Enfim, o que se propõe aqui é um exercício investigativo sobre a realidade escolar, objetivando as condições de implantação de um projeto educativo emancipador. Não há uma receita, um protocolo que se segue passo a passo, pois a investigação caminha conforme cada investigador e a realidade investigada, esta formação visa abrir uma porta, entrar e descobrir o que está lá dependerá do quanto a capacidade de reflexão crítica criativa de cada grupo escolar poderá atingir, no entanto, o papel de intelectual transformador do gestor é fundamental.

Quanto aos recursos materiais e estratégias e procedimentos didáticos: (I) textos adaptados da própria pesquisa, que visam ao fomento do debate e indicações de leituras suplementares, que servirão de apoio as análises dos conteúdos trazidos dos contextos e práticas dos participantes, (II) atividades de interação entre os participantes disponibilizadas presencialmente ou em ambientes virtuais (Debates, Grupo Focal, Fórum, Grupos de discussão, Estudo de casos, entre outras técnicas) (III) Atuação em campo( Memorial Descritivo de Formação, Depoimentos, Relatos, Vídeos ou filmagens do cotidiano escolar).

### **1.5 Carga Horária**

A formação será desenvolvida em 160 horas, compondo a carga horária presencial (100 horas), e carga horária complementar de atividades de pesquisa na escola (60 horas).

Da carga horária presencial: será composta por um encontro semanal presencial por um período de 20 semanas letivas.

Da carga horária complementar para desenvolvimento das atividades de pesquisa na escola: 3 horas semanais por um período de vinte semanas letivas.

A formação poderá ser apresentada nas modalidades presencial ou à distância, ou ainda na modalidade semipresencial, conforme as condições estruturais das instituições de ensino interessadas na divulgação e administração da referida formação.

## **1.6 Avaliação**

Apresentação do memorial de formação pessoal, escolar e profissional, descrito no contexto político-econômico, social e institucional, situado historicamente.

## 2 DESENVOLVIMENTO

A formação se desenvolverá em um semestre letivo e por meio de módulos temáticos com objetivos específicos que convergem para o objetivo geral da formação, que evidencia a perspectiva em que se enquadra a formação, ou seja, na perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, que concebe as tarefas educativas escolares, entre elas as de gestão, como uma atividade crítica, uma prática social repleta de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimento que dirijam e se realizem ao longo de todo o processo da prática educativa escolar considerada.

É claro que estamos diante de uma proposta irreverente, pois o papel do administrador/gestor tem caráter de agente do Estado, esta é sua incumbência legal definida no contexto da sociedade capitalista, ser o defensor do compromisso entre o Estado formalmente democrático e o interesse do capital, portanto, administrando a educação escolar para garantir uma formação de indivíduos formalmente cidadãos, mesmo diante da precariedade dos direitos sociais e das indignas condições de vida impostas à maioria da população em nosso país.

No entanto, a proposta de formação que aqui se evidencia é clara, os gestores conscientes de seu papel de agente do Estado é também um cidadão, um trabalhador explorado por este sistema que formalmente deve defender, que pode se tornar um profissional autônomo, um intelectual transformador, pois, ao refletir criticamente sobre a prática cotidiana tanto para compreender a natureza da administração escolar como daquilo que administra, ou seja, a educação escolar e também do contexto em que esses processos se realizam pode, por meio de sua ação reflexiva facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador de todos que participam do processo educativo escolar.

Neste propósito, a formação desenvolvida por meio dos conteúdos e propostas de reflexão crítica buscará propor a reflexão como construção da experiência, desencadeada a partir de três desafios simultâneos: reconstruir as situações nas quais se produz a ação administrativa/gestora; reconstruir-se a si mesmos como administradores/gestores, e reconstruir os pressupostos aceitos como básicos sobre a administração escolar e a educação escolar.

Assim, Gómez (2007) assevera que neste formato de formação verifica-se que a reflexão se desenvolve:

[...] como forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente (GÓMEZ, 2007, p.373).

## **2.1 Módulo I – As marcas de Formação: da família à profissionalização**

### **2.1.1 Objetivo**

Possibilitar ao gestor participante o exercício da reflexão crítica a partir da construção de um memorial de formação pessoal, escolar e profissional, bem como das experiências profissionais, com ênfase na gestão escolar, contextualizando-o no momento político-econômico, social e institucional do período em que o processo acontece, buscando-se evidenciar no percurso as marcas sociais e históricas que esta conjuntura impõe aos modos de pensar e agir destes sujeitos e às suas práticas.

### **2.1.2 Carga Horária**

O módulo será desenvolvido em 25 horas de atividades presenciais e 15 horas de atividades relativas à pesquisa e a elaboração do Memorial de Formação pessoal, escolar e profissional.

### **2.1.3 Ementa**

A proposta da elaboração de um memorial como módulo inicial de uma formação para gestores se justifica pela premissa que fundamenta a própria formação, ou seja, inserir os participantes em um processo de autorreflexão crítica de sua prática e da realidade onde ela se realiza.

Portanto, a prática é um objeto de investigação e o memorial é um instrumento para se retornar à prática, levando-se em conta as percepções, representações, concepções, sentimentos e valores herdados social e historicamente com os quais os sujeitos constroem os significados sobre si mesmos e sobre a realidade que os envolve e os constitui, ao mesmo tempo, em que a modificam e a reconstruem por meio das relações dialéticas que travam com a natureza e entre si.

Desse modo, por meio da construção do memorial sobre a formação pessoal, escolar e profissional, bem como das vivências profissionais, com ênfase na gestão escolar, contextualizadas no espaço e tempo histórico em que ocorreram, se objetiva inicialmente inserir o gestor participante da formação em um processo de autorreflexão crítica por meio da compreensão da influência que teve, e que ainda tem, a realidade objetiva sobre o modo de pensar e agir na vida social e profissional e, que com certeza contribuirá para problematizar e intervir sobre a própria prática.

Assim, a proposta da reflexão crítica por meio de um memorial de formação pessoal, escolar e profissional e de vivências profissionais se conecta e reafirma a sua importância em Freire (2017, p.57), quando anuncia: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.”

E na decorrência de que a inconclusão assumida é um saber fundante da prática educativa, retomar a própria prática não significa aqui apenas lembrar o feito, mas torná-la objeto de conhecimento, de reflexão e de mudança, o que valida essa escolha para propósitos de uma formação.

Ainda, é relevante especificar o sentido etimológico da palavra reflexão e, em Japiassu (2006) se encontra:

Reflexão (lat. tardio reflexivo) 1. Em um sentido amplo, tomada de consciência, exame, análise dos fundamentos ou das razões de algo. 2. Ação de introspecção pela qual o pensamento volta-se sobre si mesmo, investiga a si mesmo, examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios que a fundamentam. Caracteriza assim a consciência crítica, isto é, a consciência na medida em que examina sua própria constituição, seus próprios pressupostos. “A consciência reflexiva torna a consciência refletida como seu objeto” (Sartre). O argumento cartesiano do cogito é o exemplo clássico da reflexão filosófica. (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p.236)

Então no sentido aqui especificado, é possível considerar que a construção de um memorial pode ser “uma ação de introspecção pela qual o pensamento volta-se sobre si mesmo e se investiga examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios que a fundamentam” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p.236) para que cumpra o objetivo de uma formação docente/gestor na perspectiva crítica e da reconstrução social tem que se alinhar com o sentido epistemológico das

pesquisas de fenômenos educativos, qual seja, ser instrumento que sirva à compreensão do fenômeno estudado e a formação dos que dele participam para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz, conforme Gómez (2007, p.104).

Assim o memorial é uma investigação reflexiva sobre a própria atuação e deve instrumentalizar os sujeitos para ação de compreender as relações intrínsecas entre o pensar e o fazer.

Neste sentido, a formação deverá desafiar os participantes a se tornarem investigadores de sua própria história que se entrelaça com sua prática.

Assim, importa ainda destacar uma questão de ordem metodológica que envolve as relações sujeito-objeto, investigador-realidade, que fará parte das discussões, pois,

[...] todo processo de investigação é, em si mesmo, um fenômeno social e, como tal, caracterizado pela interação [...] a realidade investigada é influenciada, em certa medida, pela situação de investigação, pois reage ante o que investiga [...] o experimentador é influenciado pelas reações da realidade, pelo conhecimento que vai adquirindo, pelas relações que estabelece e pelos significados que compartilha” (PÉREZ, 2007, p.103)

Portanto, não há neutralidade, ou seja, “a influência de interação existe de qualquer maneira, sendo praticamente impossível neutralizá-la, sem pôr em risco o próprio processo de investigação, o correto é reconhecê-la, compreender seu alcance e suas consequências” (PÉREZ, 2007, p.103).

Assim, espera-se neste módulo que o gestor se instrumentalize para inserir-se no processo de reflexão crítica sobre a realidade escolar que administra, bem como situe-se como investigador que reconhece que para compreender seu objeto de investigação (educação escolar) não pode desconsiderar que nesta relação (investigador-realidade) mutuamente se influenciam, tanto no modo de pensar como no de agir.

#### **2.1.4 Conteúdos Programáticos**

- História da Educação Escolar no Brasil: contexto político-econômico, social e institucional (de 1930 aos dias atuais);
- Os Projetos Nacionais de Educação no Brasil: as Leis de Diretrizes e Bases da educação Nacional;

- As tendências pedagógicas e os impactos na formação e práticas escolares;
- O projeto neoliberal de educação

### **2.1.5 Discussão do Conteúdo Programático<sup>43</sup>**

Conforme Basbaum (1976, p.229, v.3), verifica-se no decorrer das décadas após 30, e se intensificando a partir de 1945, uma complexa rede de relações políticas e econômicas entre as elites burguesas, representadas por aparentes diferentes partidos políticos.

De um lado, estava o partido da UDN (constituído pela burguesia agrária e industrial, banqueiros, administradores de empresas públicas e privadas, juristas, políticos), apoiador da entrada do capital estrangeiro, do imperialismo americano e do liberalismo econômico.

Representando seus opositores, apresentavam-se em uma aliança o partido PSD (formado pela burguesia agrária tradicional, ligada à terra e ao latifúndio e a burguesia industrial nacionalista), que se posicionava contrário à abertura do capital estrangeiro para o desenvolvimento industrial, sobretudo ao imperialismo americano e defendia o modelo econômico nacional desenvolvimentista, e o partido PTB (burguesia nacional de outros setores econômicos), que considerava importante conceder ao povo algumas de suas reivindicações para tê-lo ao seu lado, sendo formado por cidadãos pouco liberais e nacionalistas.

Assim, é possível observar que a disputa pelo poder estava ligada aos interesses da burguesia e o desenvolvimento da nação estava atrelado ao aumento da riqueza de uma minoria — dos ricos — e à sua manutenção no poder.

Quanto ao povo, foi-lhe dada uma participação ilusória, pois seus interesses estiveram sempre postos de lado, mesmo quando a elite que os defendia, pelo menos verbalmente, esteve no poder.

Ao final do governo Juscelino Kubitschek (1956/1960), que pretendeu fazer o Brasil progredir “50 anos em 5” através da execução do seu plano de metas, cujo

---

<sup>43</sup> Os textos de discussão dos conteúdos programáticos desta formação, deste módulo e dos demais na sequência apresentados, são sínteses dos textos de estudos teóricos da fase bibliográfica desta pesquisa adaptados para fins desta apresentação, portanto conteúdo fragmentos retirados na íntegra dos capítulos que compõem este estudo.

objetivo foi o de consolidar a industrialização e a construção de Brasília, verificou-se um emaranhado de contradições que adormecidas possibilitaram uma aparente calma política naquele período, como justifica Basbaum:

Antes de tudo, a paz, uma paz alimentada de promessa, esperanças e expectativas. [...] a instrução 113, que permitiu a entrada no país de grande número de fabricas estrangeiras, sobretudo americana, trazendo alguns dólares, mas, sobretudo, dando chance a que muitos desempregados e semi-desempregados encontrassem trabalho. [...] o interesse dos Estados Unidos em abrir um pouquinho a bolsa, para ganhar o Presidente, pois seu candidato havia perdido as eleições (BASBAUM, 1976, p. 223, v.3)

A premissa de que “um povo rico faz uma nação rica” demonstrou na prática que “uma nação rica não faz, necessariamente, um povo rico”, enfim, a industrialização aumentou a riqueza do país e de alguns, e empobreceu a esmagadora maioria do povo.

Nesse contexto de desencanto e de vida muito difícil, novas eleições foram realizadas, e venceu o Sr. Jânio Quadros, aquele que prometeu “varrer a corrupção e acabar com as trapaças politiqueras que atrapalhavam a vida do país e do povo brasileiro” em um pleito que escancarava mais uma contradição do cenário político.

Assim, se por um lado, Jânio Quadros era candidato da UDN, partido da elite que sempre interceptou os interesses das camadas populares, por outro, seu populismo arrancou das massas os cinco milhões de votos que o elegeu.

Governou por apenas seis meses e renunciou ao se deparar com a total incompatibilidade de realizar em seu governo as promessas de campanha, surgidas da emersão das contradições latentes verificadas anteriormente no processo de industrialização, que demandavam para sua realização uma política ideologicamente à esquerda, impossível de ser cumprida, quando este mesmo governo não poderia abster-se de ajoelhar-se diante do Fundo Monetário Internacional.

Na tentativa de conseguir ajustar o modelo econômico à ideologia política, João Goulart, vice de Jânio Quadros, que assumiu o cargo após renúncia, num momento de alta instabilidade política e social, radicalizou a opção de compatibilizar, ou seja, manter o modelo político nacional desenvolvimentista e mudar a orientação econômica.

No entanto, para lograr êxito seria necessário romper com o movimento liberal em curso, isto é, nacionalizar as empresas estrangeiras, controlar as remessas de lucros, royalties e dividendos, e realizar as reformas de base: agrária, financeira,



bancária, tributária, educacional e outras que pudessem trazer aos brasileiros não ricos melhores condições de vida.

Segundo Saviani (2008, p.293-294), é possível entender o Golpe civil-militar de 1964 como um movimento das forças conservadoras que se uniram para fazer frente ao risco iminente de uma mudança no modelo econômico.

A articulação entre empresários e os militares, iniciada e fortificada já antes de 1964, consolidaram não apenas o próprio golpe civil-militar, mas também, o modelo econômico capitalista moderno de base liberal em nossa sociedade

Assim justificava-se, na visão dos seus protagonistas, as ações para a necessária mudança política, que foi conquistada pela truculência no exercício do regime militar por vinte e um anos, deixando como legado os efeitos nefastos do período, que perduram até os dias de hoje.

Em 1964, estava em vigência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, cuja promulgação se reportou ao cumprimento do artigo da Constituição Federal de 1946, que determinava ser competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, mas que só se consolidaria treze anos após o seu primeiro anteprojeto elaborado em abril de 1947.

Nesse longo período de tramitação do projeto de lei, por força da atmosfera de um período “democrático”, após fim do Estado Novo, foi facultada a realização de debates sobre a questão educacional do país, que foram agrupados em duas fases pela natureza de seus temas e pelo momento de sua realização.

No período de 1952 a 1958, o tema central versou sobre os fundamentos, pertinências, responsabilidades e atribuições governamentais das diferentes esferas de governo com relação aos fatos da educação, constituindo o eixo de discussão “centralização-descentralização” da educação e, posteriormente, os realizados no período de 1958 a 1961, cujo tema fundamental versou sobre os princípios da escola pública e privada, constituindo o eixo público-privado.

Nota-se que as argumentações surgidas nos debates, que ocorreram anteriormente à homologação da Lei 4024/61, em torno dos eixos centralização-descentralização e, público-privado, expressam mais a intenção dos grupos diversos que lutavam, ora por suas convicções políticas ideológicas, ora por seus interesses econômicos, do que pela defesa da educação nacional como direito real, já que legalmente este já era garantido desde a primeira constituição.

Para as elites agrárias ligadas à terra e aos latifúndios, a defesa pela centralização era justificada como forma de manter a “paz social” conseguida pela formação eficiente da elite, que teria como função social conduzir as massas, formar um povo passivo.

As argumentações dos opositores à centralização do controle do Estado sobre as decisões dos princípios educacionais representadas pelos católicos e os apoiadores do escolanovismo estavam mais baseadas em ideologia de direita, mas de certa forma mantinham suas especificidades em cada grupo.

Para os católicos, a centralização iria contra a liberdade individual ou da família, e também porque era vista como instrumento de inculcação da ideologia do Estado e contra a da Igreja.

Já para os educadores escolanovistas, a oposição à centralização se expressa para além da estatização, quando colocam suas críticas no âmbito pedagógico, pois defendiam princípios de ensino centrados na necessidade de atender às especificidades das diferenças individuais e regionais que exigiria, portanto, a descentralização da educação.

Em relação aos debates em torno dos princípios da escola pública e da escola privada, como assevera Ribeiro (1976, p.149-154), o projeto de lei interposto pelo deputado Carlos Lacerda ao Congresso, representando os interesses dos proprietários das escolas privadas, acirrou e expandiu o debate para além do âmbito parlamentar.

Durante os debates e discussões deste período, os argumentos surgidos fundamentados nos aspectos pedagógicos, jurídicos, econômicos e políticos foram delineando as correntes teóricas que predominavam no pensamento pedagógico da época e que mais tarde seriam encampados no texto das diretrizes e bases da educação nacional aprovado.

Assim, os educadores católicos criticavam os preceitos filosóficos que amparavam o pensamento pedagógico da escola pública, alegando que “a escola pública tem condições de desenvolver somente a inteligência e, enquanto tal instrui, mas não educa. Ela não tem uma filosofia integral de vida” (FRANÇA apud RIBEIRO, 1976, p.150).

Por outro lado, os defensores da escola pública, representados principalmente pelos educadores comprometidos com a democratização do ensino e a modernização

da sociedade brasileira, contestavam a argumentação dos educadores católicos, usando os trechos do próprio Manifesto da Educação:

Onde se tenha que procurar a causa principal desse estado, antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta de quase todos os planos e iniciativas da determinação dos fins da educação (aspectos filosóficos e sociais) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação (AZEVEDO apud RIBEIRO, 1976, p.151).

Avançando no tempo, em plena vigência do período militar, a Lei de Diretrizes e Bases nº5692/71 iniciava, de forma contundente, a vinculação da educação pública aos interesses do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que estabelecia a submissão das políticas educacionais aos acordos econômicos norte-americanos.

Foi assim que, de um dia para o outro, todas as escolas de ensino médio se tornaram escolas técnicas profissionalizantes, decidindo os destinos dos jovens oriundos das classes populares, encaminhando-os ao trabalho e afastando-os do curso superior, principalmente das faculdades públicas, bem ao molde da grande reforma educacional proposta para os dias atuais.

Para aprofundar o conhecimento sobre o intento militar à época, recorre-se a Saviani (2008, p. 295-301) que bem especifica o feito, iniciado já em dezembro de 1964, quando em um primeiro passo, o IPES foi chamado para organizar um simpósio sobre a reforma da educação do governo militar e desenvolver um documento orientador, organizado em torno do vetor de desenvolvimento econômico.

Como consequência desse primeiro passo, apura-se o fato de que o destino da educação nacional se tornou subordinado à abordagem econômica, ou seja, a educação passou a ser submetida aos novos estudos da economia da educação, que consideravam os investimentos no ensino como estratégias para assegurar o aumento da produtividade e da renda

Como segundo passo de preparação para as reformas educacionais do regime militar, foi organizado o Fórum *A educação que nos convém*, cujo objetivo era o de especificar a visão pedagógica assumida pelo governo e endossada pela classe empresarial. No referido evento foi apresentado o sentido geral da pretendida política educacional a ser implantada pelo governo militar, através das reformas educacionais que estavam a caminho.

Esse sentido geral que permeou todas as conferências do evento e, principalmente, a que se destinou a apresentar como síntese os *Fundamentos para uma política educacional brasileira* anunciava a presença de elementos da *Teoria do Capital Humano* no entendimento da educação como formação de recursos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista, ou seja, da produtividade e lucro.

Assim, o sentido pedagógico formulado pelo IPES seria identificado nas seguintes determinações:

- Formulação do objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, ao determinar a “qualificação para o trabalho”;
- Direção do currículo do ensino de 1º grau, cuja função será de “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho”, e no 2º grau a função de “habilitação profissional” de acordo com a mão de obra requerida pelo mercado de trabalho;
- Diversificação do ensino superior, introduzindo cursos de pequena duração, voltados para atender demandas de profissionais qualificados;
- Utilização dos meios de comunicação de massa e tecnologias como recursos pedagógicos;
- Ênfase do planejamento como forma de racionalização das ações educativas;
- Amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais.

Deste modo, a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que Saviani (2008, p.297) denomina de “concepção produtivista da educação”, vai se institucionalizando por meio da implantação da Reforma Universitária, pela lei relativa aos ensinos de 1º e 2º graus e pela criação do Mobral.

Ainda como complementação dessa configuração produtivista da educação cita-se a aproximação entre o MEC do Brasil e a USAID (Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional), cujo objetivo é captação de recursos para implantar as reformas educacionais militares, que foi facilitada pelo estreito relacionamento que os dirigentes do IPES mantinham com estes órgãos estadunidenses desde a década de 1950 e que contribuiu para a concretização de vários acordos, entre eles destacam-se os relativos à assessoria para planejamento do sistema de ensino, particularmente o do Ensino Superior, assinados nos anos de

1965 e 1967, que ficaram conhecidos como os “Acordos MEC-USAID” (ARAPIRACA apud SAVIANI, 2008, p.297).

Para a compreensão do significado da concepção produtivista da educação torna-se necessário uma breve retrospectiva das ideias pedagógicas no Brasil.

Alves (2007, p.263-280) indica três importantes momentos dessas ideias: a pedagogia escolanovista (1932), a pedagogia tecnicista (1970) e as pedagogias críticas (1980).

O movimento escolanovista, encampado pela elite intelectual, surge no Brasil no início do século XX, em um momento marcado por mudanças sociais, políticas, econômicas, especificamente mudanças forjadas pela crise do domínio do modelo político econômico agrário de exportação e a gradativa implantação do modelo político de substituição das importações, que desencadeiam as mudanças inerentes à passagem da sociedade predominantemente agrária para uma sociedade de base urbana e industrial.

No Brasil, a divulgação em 1932 do *Manifesto dos Pioneiros da Educação da Escola Nova*, que preconizava “um corpo de medidas para um novo sistema educacional, de caráter único, laico, em base científica e sob a responsabilidade do Estado” (ALVES, 2007, p.268), introduz no campo educacional brasileiro a crítica à escola tradicional de base humanística clássica, propedêutica e centrada nas questões de ensino.

Uma crítica já iniciada ao final do século XIX na Europa e nos EUA, a partir das ideias veiculadas, principalmente pelo educador John Dewey, que defendia uma concepção liberal de educação e sociedade, que tinha como propósito formar um homem integral por meio de uma educação adequada e que, apoiada na ciência, levasse em consideração o desenvolvimento psicológico dos educandos, portanto deslocando o eixo de enfrentamento das questões educacionais para a aprendizagem do aluno.

As correlações de força político-econômicas, que tendiam mais ao conservadorismo do que à renovação facultou ao movimento escolanovista avanços, recuos e permanências, conforme assevera Alves (2007, p.268). Dos avanços, cita o autor o impulso para a institucionalização da escola pública e a sinalização da formação docente no ensino superior as principais contribuições.

Do recuo, segundo Alves (2007, p.268) está o fato de não centrar sua força de luta nas reivindicações e necessidades educacionais das massas. Sua contribuição

na prática revelou-se mais como uma conquista de inovação da escola para elite do que a democratização da educação, pois seu objetivo educacional era o desenvolvimento econômico e não o desenvolvimento social como um todo, ou pelo menos, achou-se que isso seria uma consequência natural, o que não aconteceu.

E, finalmente, de suas permanências obtém-se: o ideário constituído pela crítica ao ensino tradicional, as inovações pedagógicas e a mudança no eixo dos processos de ensino, que antes centrados no fazer do professor (métodos com ênfase no ensino) se deslocam para o fazer do aluno (métodos com ênfase na aprendizagem).

Nos anos de 1970, vai se delineando um novo ideário pedagógico, o tecnicismo, que na verdade já se instalava desde a década de 1950 (cf. Alves, 2007, p.268-269). Para o autor, as deficiências educacionais (evasão, repetência e baixa oferta) eram vistas como problemas educacionais (ineficiência do ensino, qualidade dos professores, ausência de preparo da gestão), que se tornavam obstáculos ao desenvolvimento econômico.

Por outro lado, segundo Frigotto citado por Alves (2007, p.269), os discursos econômicos advindos dos conhecimentos da ciência Economia, mais exatamente os de fundamentação na Teoria do Capital Humano, começam a influenciar as ideias econômicas no campo educacional e a “criar um ambiente favorável à racionalização da Educação e à implantação de uma tecnologia capaz de responder às exigências do mercado, ao passo que se produz a despolitização das práticas educativas.

Nesse processo de “tecnicismo do ensino” (MACHADO apud LUGLI; SILVA, 2014, p.235), foi forjada a “configuração do modelo de escola moderna, constituída em diversas partes do mundo desde o final do século XIX, sob a responsabilidade do Estado, laica, gratuita com intuito de se estender de forma obrigatória a toda população” (NÓVOA; SCHRIEWER apud LUGLI; SILVA, 2014, p.236).

Eis aí a escola pública. Eis aí o modelo de escola moderna institucionalizada, com modos de trabalho específicos gerados a partir da racionalização da docência, “marcando as disputas entre os valores tradicionais e os modernizantes no campo educacional brasileiro” (LUGLI, 2014, p.236).

Durante a década de 1980, instalava-se um clima repleto de insatisfações populares, ou seja, insatisfação política, pois se desejava o fim do regime militar, insatisfação econômica devido à alta inflação, ao desemprego e ao empobrecimento cada vez maior da população, insatisfação social em virtude das precárias condições de direitos sociais como saúde, habitação, educação, entre outros fatores, que foi

aproveitada, organizada e canalizada pelas Comunidades de Base da Igreja Católica, pela esquerda marxista dispersa e pela emergência do novo sindicalismo, que emergiram como força propulsora dos movimentos de redemocratização do país e dos avanços

As discussões pedagógicas sinalizavam que era hora de avançar ir para além das discussões das filosofias da essência e da existência, para além dos métodos novos e tradicionais, para além da relação autoritária ou democrática na sala de aula, isto é, tornava-se necessário construir uma pedagogia revolucionária, uma pedagogia crítica, que se reconhece condicionada e, portanto, compreende que a educação não é o elemento determinante principal das transformações sociais, mas que também, não é determinada unilateralmente pela estrutura social perdendo sua especificidade, como apontavam as teorias reprodutivistas da educação.

Pelo contrário, se reconhece como prática social e por isso, sabe que é influenciada pela estrutura social, mas que também sobre ela exerce sua influência.

Segundo Pimenta (2012, p.37), no âmbito acadêmico, nos cursos de Pós-Graduação na área da Educação, instituídos na vigência do regime militar, foi possível organizar um referencial teórico marxista e gramsciano que serviu de base para as discussões sobre a Educação daquele momento, bem como constituir-se ao mesmo tempo em espaço de resistência ao governo militar e abrir caminhos para o surgimento de um novo movimento pedagógico, ou seja, o da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem sua origem nos estudos de Dermeval Saviani e sistematização no período de 1979-1983.

A chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil e demais países da América Latina, consubstanciada nas amplas Reformas do Estado, já proclamadas desde a década de 80, afirmava a política de dominação financeira impulsionada possivelmente pela “vitória dos governos neoliberais, neoconservadores, revigorada pela falência do leste europeu, cujo símbolo máximo foi o derrubado do muro de Berlim, em 1989 (HELOANI, 1999 apud BITTENCOURT; OLIVEIRA JR., 2005, p.55).

Desse modo, intervenções econômicas propiciadas pelas agências financeiras internacionais (FMI, BM e BIRDS), nos países em desenvolvimento como o Brasil, garantiam a implantação de reformas econômicas estruturais, que submeteriam esses países à nova lógica de mercado capitalista (neoliberalismo) e ao novo modelo de produção (pós-fordista), consagrando sua hegemonia (HELOANI, 1999 apud BITTENCOURT, OLIVEIRA JR., 2005, p.55-59).

Em relação à organização do trabalho, as modificações seriam introduzidas essencialmente através de uma “engenharia organizacional antifordista” (ALBAN, 1999, p.81), que se caracterizava pela automação flexível (microeletrônica), produção em pequenos lotes, envolvimento do trabalhador (redução dos níveis hierárquicos e aumento de responsabilidade), integração dos diversos departamentos e de diversas formas de controle mediante o uso de automação microeletrônica e retomada das políticas de qualidade.

A estrutura macroeconômica delinear-se pela apropriação da produtividade pelo capital. Assim, os salários eram desindexados e os aumentos aconteceriam apenas nos altos salários, a produtividade tenderia a diminuir na quantidade e aumentar na variedade, fortalecendo-se a lógica do consumo seletivo, sendo os investimentos apenas para os setores mais competitivos e voltados para tecnologias poupadoras de mão de obra.

Já o modo de regulação nas iniciativas pública e privada, que teria como responsabilidade garantir o sucesso do novo modelo econômico, aconteceria através das seguintes ações: revisão do papel do Estado enquanto instigador de investimentos (Estado Mínimo), corte na seguridade social, redução de investimentos públicos em saúde e educação, desindexação salarial, desemprego, redução dos benefícios sociais, redução ao crédito, pressão sobre as reivindicações sindicais em relação à estabilidade e o salário, abrandamento das restrições ambientais (HELOANI, 1999 apud BITTENCOURT, OLIVEIRA JR., 2005, p.58-59).

Observa-se nesse processo o acirramento do discurso feito pelos países ricos de que os altos índices de pobreza comprometiam a estabilidade política dos governos e destacava o papel da educação na redução da pobreza e no processo de desenvolvimento econômico, forçando-se à adesão dos países pobres à nova agenda econômica.

A finalidade da educação passa ser nessa nova ordem econômica a produtividade, o desenvolvimento econômico. Portanto, os meios para atingir tais fins também se orientaram pela lógica do mercado, trazendo para o campo educacional os mesmos princípios do pós-fordismo, ou seja, adotar estratégias para diminuir os custos da educação para o setor público, adotar estratégias para avaliar e controlar os resultados do trabalho pedagógico e melhorar a distribuição e insumos educacionais.



Nesse sentido, os aspectos referentes às condições de trabalho docente como os salários, a jornada de trabalho e a relação aluno/professor deixaram de ser considerados fatores que influenciavam na qualidade de ensino para se tornarem questões que interferiam nos custos da educação.

A relação professor-aluno é uma medida global de eficiência de pessoas. [...]As escolas dos países de baixa e média renda poderiam diminuir custos e aumentar a aprendizagem aumentando o coeficiente professor/aluno. Utilizariam menos mestres e poderiam transferir recursos para outros insumos que melhoram o rendimento, como os livros didáticos e a formação de professores em serviço. [...] As possibilidades de melhorar a eficiência através de um modesto aumento do coeficiente professor-aluno são enormes, porque os gastos com o pessoal docente normalmente representam cerca de dois terços do gasto em educação (BANCO MUNDIAL, p.64 apud BITTENCOURT, 2005, p.110).

Portanto, as reformas iniciadas durante a década de 1990 e que continuam avançando até os dias atuais devem garantir também a disseminação ideológica, ou seja, é necessário um discurso que chame a atenção para o que todos podem ver sem contestar (a educação doente) e, ao mesmo tempo, oferece os insumos e as estratégias para articulá-los (o remédio e a posologia).

Assim, é preciso compreender a educação como fim de redução da pobreza e incremento da produtividade, por isso se justifica a prioridade do financiamento público para o ensino fundamental, dentro das regras da racionalidade econômica.

Nessa lógica vai se concretizando o deslocamento gradual do discurso da igualdade de direito à educação pública e gratuita para todos para o discurso da equidade na relação do direito à educação pública gratuita, isto é, cabe agora ao governo a obrigatoriedade de assegurar educação aos grupos sociais pobres, mulheres e minorias étnicas.

O Projeto Político Pedagógico, tão enaltecido nos anos 80 como processo de politização e de instrumentalização importante, e talvez decisivo, para a transformação social se integra ao discurso neoliberal dos anos 90 com outro sentido, a princípio não percebido, ou seja, de instrumento de racionalização do trabalho escolar, de controle das ações e resultados, isto é, mais como um organizador dos meios do que um referencial epistemológico, político e pedagógico dos fins da educação.

Segundo a mesma lógica da racionalização e mercantilização dos fins da educação, o professor emergiu como um instrumento que possibilita esses fins deslocados para fora do ofício de ensinar, ou seja:

[...] um instrutor, reduzido à função de transmitir um conjunto de conhecimentos, habilidades intelectuais, atitudes e valores que funcionam como geradores da capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (BANCO MUNDIAL, 1996 apud BITTENCOURT, p.110-111).

### **2.1.6 Proposta de aprendizagem**

O memorial de formação pessoal, escolar e profissional e das experiências profissionais pode adquirir relevância no processo de formação porque traz à tona os significados, as percepções, as representações forjadas no percurso de formação e de vivências, que estão presentes no atual modo de ver, pensar e agir e, portanto, de influenciar especificamente a própria realidade a ser compreendida.

Neste sentido, o memorial poderá se tornar um elemento de reconhecimento e de compreensão do alcance e das conseqüências das influências de interações recíprocas que se estabelece entre o sujeito investigador (o gestor) e a realidade objetiva (realidade escolar).

Munido deste sentido de reflexividade, o gestor participante trará as lembranças de infância, adolescência e dos tempos de vida adulta, distante e recente, buscando encontrar um eixo condutor da sua história, que não é só sua, pois se fez de outras histórias entrelaçadas de tal forma que se torna difícil separá-las.

As histórias e as imagens profissionais terão prioridade neste memorial. Imagens essas que são continuamente construídas, desconstruídas e reconstruídas, através de interações com outras imagens forjadas no contexto social, político, econômico, cultural e institucional do presente e do passado, consubstanciando um ideário de ser professor secular, que se encontra vivo, latente em todos os educadores.

Tentamos superar uma herança social, vocacional, historicamente colada a nosso ofício: a imagem do mestre divino, evangélico, salvador, tão repetida como imagem em discursos não tão distantes. Discursos esquecidos, talvez, mas os traços culturais ainda tão presentes. O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída

historicamente. Onde todos esses fios se inter cruzam. Tudo isso sou eu. Resultei de tudo (ARROYO, 2013, p.33).

Resgatar essa história é o desafio de cada participante, não apenas para a rememorar, mas para mostrar as marcas que foram forjadas no contexto político-econômico, social e institucional.

Concomitante à construção dos participantes, o formador oferece material de apoio para contextualizar político-econômica, social e institucional o fenômeno educativo na visão de aluno, e depois profissional, numa perspectiva histórica, conduzindo o grupo a responder de acordo com cada momento: (educação familiar, educação escolar, formação profissional, práticas profissionais).

- Descrever: como era feito?
- Informar: Por que era feito daquele jeito?
- Confrontar: como é hoje? Como eu faço?
- Reconstruir: É possível fazer de outro jeito? Por quê? Como?

### 2.1.7 Avaliação

Redação do memorial: apresentação, introdução, desenvolvimento e considerações finais.

Socialização do impacto da atividade para cada sujeito participante da formação.

### 2.1.8 Leituras Recomendadas

Para um aprofundamento dos assuntos deste módulo sugiro a leitura das obras em seguida relacionadas, que tem como objetivo proporcionar uma visão crítica dos principais fatos que compõem a história da educação brasileira, bem como analisar os impactos destes períodos no processo de construção política e social da educação pública escolar no Brasil no período republicano.

- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v.14, n 2, p. 3-11, 2000.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. História da educação Brasileira: a organização escolar. 12<sup>o</sup>ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

- SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Caderno CEDE**, Campinas, v.28, nº76, p.291-312, set/dez. 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC - Campinas**, Campinas, n.24, p.7-16, julho 2008.
- SANTOS, José Barretos do et al. Neoliberalismo e política educacional. IN: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA, W.M. de (Orgs). **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, v.2, p. 167-173.

## **2.2 Módulo II – Administração: o instituto do poder na modernidade**

### **2.2.1 Objetivo**

Possibilitar aos gestores participantes discutir e refletir sobre a administração escolar, instrumentalizados pelos conhecimentos teóricos críticos do fenômeno da administração, analisando-o em três aspectos, ou seja, em sua natureza epistemológica; posteriormente situando-a no contexto capitalista e, por fim, como instituto de poder na modernidade, visando a análise crítica da sua própria prática administrativa, tanto no sentido de problematizá-la como de nela intervir a favor da construção de um projeto educativo emancipador.

### **2.2.2 Carga Horária**

O módulo será desenvolvido em 25 horas de atividades presenciais e 15 horas de atividades relativas a estudo individual, como realização de leituras recomendadas e também para as atividades de investigação sistematizada da realidade escolar de atuação do gestor.

### **2.2.3. Ementa**

Neste módulo propõe-se a apresentar em linhas gerais o sentido histórico social da Administração enquanto elemento construído ao longo da trajetória humana no movimento de sua humanização.

Sob essa perspectiva, aponta-se para a abordagem de três aspectos importantes e pertinentes para configurar a administração: primeiro, sua natureza

epistemológica; depois, sua inserção no contexto capitalista; e por fim, como instituto de poder na modernidade.

No primeiro aspecto, busca-se resgatar o conceito de administração geral, desprovida teoricamente de seus determinantes historicamente situados, bem como situar sua evolução como campo teórico, trazendo para tanto, através de Paro (1988), as construções teóricas de Karl Marx (1818-1883) e Antonio Gramsci (1891-1937), cujos pensamentos foram fortemente incorporados aos temas educacionais, em virtude da influência da sociologia crítica ao final da década de 1970.

No segundo aspecto, discute-se a administração situada no contexto da expansão e consolidação do capitalismo. Fundamentando-se nos estudos de Maria de Fátima Costa Félix (1986), busca-se evidenciar como foi explorada a prática administrativa enquanto instrumento para a construção da hegemonia do capital e de seu papel decisório na organização e direção do corpo social na sociedade capitalista.

Por último, discute-se a forma como se processa tanto a construção da hegemonia da classe do poder, como também, a sua ruptura e, neste sentido, desenhar o processo de transformação social num bloco histórico situado por meio do aporte teórico marxista e gramsciano, reafirmando-se a possibilidade da prática administrativa em seu viés progressista.

Para tanto, colocam-se três questões para serem respondidas. Na primeira, busca-se compreender como se constitui a estrutura social numa sociedade de classes. Na segunda, objetiva-se compreender os mecanismos que garantem à classe dominante sua hegemonia. E, na terceira questão, busca-se compreender como no conjunto de tensões e disputas das relações de produção, oriundas da consciência das contradições existentes entre a estrutura econômica e as forças de trabalho pode ocorrer a transformação social.

#### **2.2.4 Conteúdos Programáticos**

- O percurso histórico e social da Administração: racionalização da práxis
- A relação da Administração e o Capitalismo: a formação do instituto de poder na modernidade
- Administração e Transformação social
- Breve histórico das metodologias de pesquisa em educação

### 2.2.5 Discussão do Conteúdo Programático

Na busca de reconstruir o sentido epistemológico da administração geral desprovida hipoteticamente de seus determinantes historicamente situados, é possível imaginar que os homens, ao longo de sua história, travaram relações diversas com a natureza visando à consecução de objetivos variados, utilizando-se os meios que dispõe para realizá-los. A administração é uma atividade exclusivamente humana, que visa a utilização racional de recursos para realização de fins determinados.

Cabe evidenciar que a “utilização racional” significa uma utilização guiada pela razão, isto é, adequação dos meios para atingir os fins por meio da escolha racional dos meios evitando-se os desvios, isto é, utilização econômica dos recursos e do tempo gasto para o alcance dos objetivos pretendidos.

Para Marx (1983, in PARO 1988, p.20), “o trabalho é uma atividade humana, orientada para um fim”, na qual, o homem se apropria da natureza, submete-a a sua vontade, domina-a através de suas próprias forças e, “neste processo transforma a natureza externa, mas também se transforma ”

Em função do desenvolvimento científico e tecnológico, as relações e os meios de trabalho vão se tornando cada vez mais complexos, insurgindo a necessidade de sua administração.

O homem age tanto mais administrativamente quanto mais ele conjuga seus conhecimentos e técnicas, os faz avançar e os aperfeiçoa na utilização de seus meios de produção, revelando-se aí [...] todo um campo de interesse teórico prático da administração, denominado de racionalização do trabalho (PARO,1988, p.21).

Dada a natureza do próprio trabalho ou do processo de produção, haverá o envolvimento de mais de uma pessoa, exigindo-se uma conjugação de todos os indivíduos envolvidos.

Desse modo, agir administrativamente no trabalho implica que a utilização racional de recursos deva incluir, para além dos elementos materiais e conceptuais, também o emprego econômico e adequado aos fins de todo o esforço humano despendido no processo (Cf. PARO,1988, p.22-23).

A atividade administrativa, tal como situada, deve compreender a racionalização dos recursos (materiais e conceptuais) e meios de trabalho como também, toda coordenação do esforço humano coletivo de modo interdependente,

que traz à tona um aspecto de diferenciação entre tais elementos. O recurso material refere-se obviamente ao elemento material propriamente dito, e são utilizados como meio na relação homem e natureza, com o propósito de alcançar um fim. Recursos conceituais, esses podem ser designados como “recursos do homem”, pois só o homem pode construir os conhecimentos e as técnicas, então, ao considerá-los recursos humanos, não se está a se referir ao próprio homem, mas sim, a algo que ele pode construir (Cf. PARO 1988, p.24-25).

Do mesmo modo, aplica-se a mesma análise ao esforço humano, que pode ser entendido como recurso humano, quando estamos a nos referir sobre essa força coletiva e intencional, dirigida à consecução de objetivos a alcançar.

Aqui não se refere aos homens em si, pois eles não são coisas, eles não são meios, e sim, sujeitos que intencionalmente agem e reagem para atingir um fim.

Nessa compreensão, a relação homem/natureza se caracteriza pela dominação, relação que diferencia a condição do homem na própria natureza, ou seja, lhe confere humanidade. Porém, quando consideramos a relação entre homens, pautada na dominação, constitui-se a descaracterização da própria condição humana, ou seja, um ser dominado como qualquer outro da natureza, deixa de ser sujeito para ser coisa.

De acordo com essa constatação, depara-se com o fato de a humanidade depender, para sua existência, de relações de não dominação dos homens entre si e, sim, de cooperação (Cf. SAVIANI apud PARO, 1988, p.25).

A ação administrativa, considerada no sentido nato e isolada de seus determinantes historicamente situados, engloba a coordenação do esforço humano coletivo e compartilhado para selecionar recursos materiais e conceituais o mais adequadamente possível, visando à consecução dos objetivos e dos fins pretendidos de forma eficaz e econômica.

A prática administrativa tem na sua origem um significado progressista, pois os homens ao buscarem os melhores caminhos, aqui entendidos como uso racional dos recursos para atingir os objetivos de transformação, foram aprimorando seus conhecimentos, técnicas e procedimentos na criação e ampliação do mundo humano ou cultural.

Caminhando-se para compreender a administração situada no contexto da expansão e consolidação do capitalismo, os estudos de Maria de Fátima Costa Félix (1986) trazem à discussão o caminho da prática administrativa enquanto instrumento

de construção da hegemonia do capital e seu lugar de destaque como instituto de poder da modernidade e de consolidação da estrutura social de classes.

Quando gradativamente o trabalho dos artesões, ofício independente, é transformado por outro modelo de produção, surgem condições para conjugar essa nova forma de produção com a expansão do capitalismo.

Nesse sentido, o capital (representado pelos detentores do poder proprietários dos meios de produção) reúne trabalhadores, que agora passam a realizar seu trabalho por outro modelo produtivo, segundo o qual o trabalhador não será mais responsável pelo processo completo do trabalho (idealização e materialização), mas por apenas uma parte dele, que será complementada por outras, também fragmentadas, fazendo surgir nesse processo de produção em partes a necessidade de coordenar o esforço coletivo, direcionando-o para fins capitalistas.

Essa organização dos trabalhadores constitui a principal função da administração no modo de produção capitalista, porque por meio dela se estabelece a relação entre capital e trabalho, assentada na exploração da força de trabalho para a produção de mais valia (FÉLIX, 1986, p. 35).

Diferentemente, no modelo de produção capitalista, as relações do processo social do trabalho se fundam na exploração da força de trabalho alheio, portanto, pautadas no antagonismo entre o explorador (proprietário dos meios de trabalho) e a matéria-prima de sua exploração (o próprio trabalhador).

Na perspectiva de responder aos desafios propostos pelo desenvolvimento das sociedades e das novas necessidades, verifica-se cada vez mais o estreitamento das relações das ciências da administração e do capital. Isso ocorre devido ao movimento de ampliação de sua abrangência, não apenas para conduzir as empresas capitalistas, mas também para exercer a condução de todas as organizações públicas e privadas da sociedade capitalista.

Existe uma lógica necessária que está impregnada no modo de produção capitalista e que é aperfeiçoada continuamente por meio dos serviços prestados pela ciência da Administração, ou seja, pelos conhecimentos produzidos nas diferentes escolas de administração, que em tese defendem o desenvolvimento e o crescimento econômico não só das empresas capitalistas, mas de toda a sociedade. No entanto, por meio delas, escamoteiam-se as reais intenções do modelo produtivo capitalista, que é a de proteger a mais valia.



Ainda torna-se relevante considerar a ampliação da extensão da abrangência do campo teórico da administração, que dos estudos de organização do processo produtivo vai se estendendo para os das atividades administrativas mais amplas como planejamento, tomada de decisão e da integração dos indivíduos na empresa, apontando como horizonte dessa ciência o controle total sobre o trabalho e o trabalhador, e deste, não apenas o controle do seu comportamento observável, mas também do seu subconsciente.

Instalava-se a partir daí um movimento de fortalecimento da importância da administração tanto no sentido de instância de decisão, como no fomento da ideia de ser a única prática capaz de conduzir o processo de trabalho coletivo para o alcance dos objetivos propostos, tanto na empresa capitalista como nas organizações públicas de serviços sociais em sociedades capitalistas. Segundo Felix (1989, p.36), essa apologia à administração intensificou-se “a ponto de se tornar comum a concepção de que os problemas econômicos-políticos são, apenas, problemas de ‘ordem técnica’, podendo ser solucionados mediante uma administração eficiente” (FÉLIX, 1986, p.66).

Instalou-se, nesse sentido, uma Filosofia da Administração, que sob a capitação do capital, tem como proposição “estar a serviço econômico da empresa privada para o interesse público” (DAVIS apud FÉLIX, 1986, p.68).

Ademais, a importância da administração capitalista encontrava validade, para os seus teóricos, no próprio desenvolvimento das sociedades modernas, principalmente, dos países desenvolvidos, que preconizavam ser a direção do modelo econômico capitalista a única forma capaz de conquistar maior equidade entre as classes sociais, a partir de melhor distribuição das riquezas. Por isso, advogarem sobre a eficiência dos princípios, métodos e procedimentos da administração capitalista nas organizações públicas, tendo os administradores essa função de transformação social.

Não há como negar o conhecimento técnico abrangente da administração, assim, como também não é possível desconsiderar sua função ideológica, ou seja, a manutenção da propriedade privada dos meios de produção e sua ampliação, assim como a divisão social de classes, imprescindível à permanência do sistema social vigente.

No entanto,

[...] em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de

produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura (MARX apud PARO, 1988, p.32).

Desse modo, é possível afirmar que as práticas administrativas inseridas nas relações entre o modo de produção e as forças produtivas participam das contradições próprias das práticas sociais e, portanto, são por essas disputas afetadas, ou seja, nessas disputas formas administrativas são negadas, fazendo surgir novas formas mais condizentes com o jogo de forças do momento.

Do mesmo modo, se a prática administrativa pode ser a pedra angular, conforme descreve Drucker citado em FÉLIX (1986, p.67) no sentido da obtenção do desenvolvimento econômico, favorecendo a manutenção da estrutura social vigente, poderia também ser utilizada em favor dos interesses das classes sociais que representam as forças produtivas, desde que aproveitadas suas potencialidades na articulação desses interesses.

No entanto, é importante ainda discutir a construção da hegemonia da classe do poder, como também, a sua ruptura e, neste sentido, explicitar o processo de transformação social por meio do aporte teórico marxista e gramsciano, reafirmando-se a possibilidade da prática administrativa em seu viés progressista.

Três questões são postas para serem respondidas, ou seja, primeiro, compreender como se constitui a estrutura social numa sociedade de classes. Depois, no segundo questionamento, compreender os mecanismos que garantem à classe dominante sua hegemonia. E, na terceira questão, compreender no viés marxista e gramsciano como se processa a transformação social num dado bloco histórico reafirmando-se a continuidade da história e possibilidade progressista da administração.

Em Félix (1986), discute-se a primeira questão quando assevera que

[...] na produção de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento social, político e intelectual em geral. Não é a

consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX apud FÉLIX, 1986, p.76)

Pela coerção e persuasão, mantém-se a hegemonia da classe fundamental, ou seja, da classe dominante.

Na esfera da sociedade política, a classe que detém o poder utiliza os mecanismos de coerção (forças armadas, tribunais, legislação, polícia) para garantir, de forma legal, sob seu domínio os grupos sociais contrários, discordantes, mas também os não discordantes, já que estende seu poder para toda sociedade como prevenção nos momentos de crise do governo.

A classe do poder, mesmo dispondo dos meios coercitivos, necessita da força de persuasão da sociedade civil, pois só por meio dela manterá sua hegemonia, isto é, a aceitação e validação dos seus discursos e argumentos pelos membros das classes não dominantes, mesmo que na realidade esses argumentos ideológicos se mostrem completamente opostos aos interesses destas.

Para enfrentar a segunda questão, ou seja, explicitar de que forma os interesses das classes dominantes passam, pelo livre consentimento, a serem aceitos pelas classes não dominantes, recorro a Gramsci (1987, apud PARO, 1988, p.87) o qual afirma que a concretização da hegemonia de uma classe social deve incluir necessariamente a difusão ideológica de seus interesses, não pela disseminação de uma falsa consciência, mas na construção de uma significação de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vidas individuais e coletivas.

Assim, segundo Marx, citado em Paro (1988, p.88), historicamente os “pensamentos dominantes são aqueles que representam as classes proprietárias do poder material (meios de produção) e, também, a potência dominante espiritual”. Constituem-se em base ideológica intelectual e moral gravada pela classe dominante, e ratificada pelas demais classes como verdade perene e universal, portanto, vistas acima da própria história e válidas para qualquer sociedade, sendo que seus conteúdos não são considerados das classes dirigentes, mas, sim, de toda sociedade.

Para dar conta da terceira questão, ou seja, buscar responder como no conjunto de tensões e disputas das relações de produção pode desencadear-se o processo da transformação social na tradição teórica do pensamento gramsciano, bem como, estabelecer a prática administrativa como elemento de extrema

importância tanto na consolidação de processos de conservação como no de transformação social.

Para Gramsci, citado em Paro (1988, p.91), existe no interior do bloco histórico uma relação dialética entre as relações sociais de produção e a superestrutura política e ideológica concretizadas pelos grupos sociais responsáveis por essa ligação, ou seja, os intelectuais.

Assim, podemos afirmar que:

[...] cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político” (GRAMSCI apud PARO, 1988, p.91).

Assim, os grandes intelectuais são os responsáveis por criarem as ideologias das classes dominantes, transformando-as em concepções de mundo, ou seja, são criadores (os pesquisadores) das ideologias dominantes, impregnadas em todo corpo social do sistema superestrutural. Outros intelectuais, em níveis hierárquicos menores, são responsáveis pelas funções de organização e direção das organizações (os administradores), segundo a estrutura ideológica dominante e, também, na função de educadores ou difusão (os professores) dessa concepção através dos materiais existentes e de seus meios de comunicação de massa.

O vínculo orgânico entre estrutura econômica (infraestrutura) e superestrutura permite que conflitos ocorridos na base do sistema produtivo acabem por refletir no conjunto total da superestrutura, fazendo surgir uma tensão que gradativamente vai provocando modificações mútuas na infraestrutura e em todo corpo social.

No entanto, essas tensões não resolvem o problema na sua raiz, uma vez que as contradições se dão pelo modo como são estabelecidas as relações produtivas e a consequente organização da sociedade em classes sociais. Portanto, as tensões acontecerão por si só, mas não evoluirão para ação transformadora sem uma intenção sistematizada.

Assim, a transformação social, compreendida nesse viés teórico, concretiza-se pelo movimento organizado e intencional de eliminação dos antagonismos de classes, que só ocorrerão se houver a eliminação das causas que os forjam, ou seja, a eliminação da divisão de classes e a propriedade privada dos meios de produção.

Entretanto, não se trata de defender uma transformação social a partir de uma ação revolucionária, no sentido de uma tomada de poder exercida pela força coercitiva, pois a transformação social, que se reedita em Paro (1988) e outros inspirados nos pensamentos marxista e gramsciano, é aquela em que:

[...] a luta deve constituir-se, pois, não numa guerra de movimento em que se busca atingir determinado objetivo de forma frontal, [...], mas numa 'guerra de posições', a qual são conquistados espaços sucessivamente mais amplos no interior da sociedade civil [...] (GRAMSCI apud PARO, 1988, p.97).

Todavia, o sucesso do movimento em direção à criação de um novo momento hegemônico dependerá do grau de "homogeneidade, de autoconsciência e de organização" (GRAMSCI apud PARO, 1988, p.98) alcançado pela classe trabalhadora, grau esse que identifica a posição dessa classe no contexto das relações de força políticas na sociedade e, também, da presença de novos intelectuais comprometidos com a construção da hegemonia da classe trabalhadora.

O papel do intelectual orgânico da classe trabalhadora deverá estar inserido ativamente na vida prática da classe trabalhadora como construtor, organizador, persuasor permanente, que encontra neste contato, que é a expressão da unidade teoria e prática, a fonte dos problemas a serem estudados e resolvidos por meio de uma nova concepção de mundo, que quando remetida aos trabalhadores farão emergir a autoconsciência crítica dessa própria classe, numa ampla e complexa reforma intelectual e moral efetivada em íntima vinculação com a transformação econômica da sociedade.

### **2.2.6 Sequência de ensino-aprendizagem**

Para o desenvolvimento deste módulo é necessário primeiro considerar a extensão e profundidade da abordagem teórica para o enfrentamento da reflexão crítica sobre o fenômeno da administração, de modo que seja possível possibilitar aos gestores participantes a compreensão histórica e social do fenômeno administrativo como práxis e ao mesmo tempo conduzi-lo à problematização de sua práxis.

Parte-se inicialmente da busca pelos conhecimentos prévios dos participantes sobre os conceitos, representações, sentimentos e valores que têm os sujeitos participantes sobre a concepção de administração, realizando-se um mapa conceitual

coletivo o mais próximo possível do que possa expressar essa visão coletiva do fenômeno estudado.

Na sequência, buscando-se contemplar as duas questões iniciais previstas deste módulo, propõem-se a discussão teórica do fenômeno por meio de autores críticos e com estudos sobre a práxis, portanto, considerando uma abordagem dialética e histórica das práticas sociais e com destaque a administração capitalista.

A terceira questão do módulo, que trata da análise da relação entre a administração e a Transformação social, propõe-se que os participantes em grupo e apoiados por textos sobre o assunto possam estabelecer previamente estas relações, inclusive trazendo à discussão a administração que realizam em suas escolas, não apenas no sentido de explicitação sobre o que fazem ou como fazem, mas de construção de argumentações sobre o porquê fazem.

A síntese final do módulo deverá contemplar um retorno ao mapa conceitual inicial, às argumentações sobre as relações da administração e a transformação social trazidas pelos participantes para confrontá-las com a construção teórico crítica realizada, processo cuja atuação diretiva do formador é fundamental no sentido de evidenciar distanciamentos, aproximações e contradições entre as concepções subjetivas dos gestores e as concepções teóricas analisadas.

Quanto ao desenvolvimento do conteúdo relativo à metodologia de pesquisa, o procedimento didático se organizará em duas etapas, ou seja, leitura e discussão das correntes metodológicas, e a análise de pesquisas disponibilizadas nos repositórios eletrônicos das instituições de ensino superior, visando oferecer aos gestores participantes instrumentos de intervenção investigativa sobre a realidade escolar.

Ainda, propor aos participantes que desenvolvam um instrumento e uma estratégia de coleta de informações sobre as concepções, representações, sentimentos e valores que têm os sujeitos escolares sobre a administração escolar, utilizando-se para tanto dos conhecimentos trabalhados.

### **2.2.7 Avaliação**

A observação da participação dos gestores nas atividades propostas é o instrumento de avaliação, bem como a análise dos materiais elaborados (a síntese conclusiva das relações estabelecidas entre a prática gestora do participante e a transformação social e, o desenvolvimento de instrumentos e estratégias de coleta de

informações sobre a realidade escolar e o resultado da análise dos dados coletados na escola sobre as percepções, concepções e representações que têm os sujeitos escolares sobre o fenômeno da administração. Considera-se também como elemento para avaliação, a apresentação dos estudos.

### 2.2.8 Leituras Recomendadas

Para um aprofundamento dos temas explorados no módulo 2, sugere-se a leitura dos títulos na sequência mencionados, que visam ampliar a compreensão da Administração como um campo de conhecimento, que na sociedade de classes capitalista tornou-se um instrumento de poder no sentido de consolidar, não apenas a racionalidade na produção dos bens de consumo, mas também nos processos de organização e funcionamento da sociedade com vistas a garantir a hegemonia do capital ou da classe dominante por meio da disseminação ideológica que se manifestada nas formas de pensar e agir na expressão econômica, jurídica, cultural, social, moral de toda a sociedade.

- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 2ª ed., p.17-103. São Paulo: Autores Associados, 1988.
- HELOANI, José Roberto. O ovo da serpente: consolidação do pós-fordismo e a ascensão do neoliberalismo. IN: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA, W.M. de (Org.). **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, v.2, p. 167-173.
- SOUZA, Aparecida Neri de. A política educacional do Banco Mundial. IN: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JR., W.M. de (Org.). **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, v.2, p.99-115.
- SANTOS, Barreto dos Santos. Reflexões acerca da concepção de Estado em Marx, Lênin e Gramsci. IN: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JR., W.M. de (Org.). **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, v.2, p. 153-161.

## **2.3 Módulo III – Administração Escolar e a Transformação Social**

### **2.3.1 Objetivo**

Possibilitar aos gestores participantes a apropriação teórico-crítica da administração escolar no Brasil, por meio da análise de suas relações e implicações com o contexto político-econômico, social e institucional em que ela se realiza, com ênfase no período de implantação das políticas neoliberais, bem como refletir sobre as possibilidades e os limites da atividade administrativa para articular a construção e a consolidação coletiva de um projeto educativo emancipador em escolas públicas de Educação Básica.

### **2.3.2 Carga Horária**

O módulo será desenvolvido em 25 horas de atividades presenciais e 15 horas de atividades relativas a estudo individual, como realização de leituras recomendadas, e também para as atividades de investigação sistematizada da realidade escolar de atuação do gestor.

### **2.3.3 Ementa**

Neste módulo, a administração escolar será objeto de reflexão crítica a partir das construções teóricas desenvolvidas nos módulos anteriores e, também, de outras de mesmo cunho crítico e progressista, como as possibilitadas por Saviani (1999), em que se desvela a relação desigual entre política e educação, visando-se a análise da prática administrativa realizada nas escolas públicas de educação básica para reconhecer seus limites e possibilidades de conferir ao projeto educativo uma direção emancipadora. Discute-se neste sentido as relações da administração escolar e a transformação social, não como uma incumbência exclusiva da educação escolar, pois, não possui essa especificidade e nem poderia tê-la de forma isolada. No entanto, por ser sua participação imprescindível para este intento descortiná-la encontrando suas amarras explícitas e implícitas é o objetivo fundamental deste módulo.

Para o alcance deste complexo objetivo torna-se necessário discutir a administração escolar brasileira situando-a em três grandes momentos: em sua



estreita relação com a administração capitalista, isto é, quando os conceitos, procedimentos e técnicas da administração de empresas capitalistas eram capitaneados para a administração escolar. Em um segundo momento, quando nos anos da década de 1980 realiza-se a construção crítica à administração escolar capitalista, considerando-a um obstáculo à democratização das escolas públicas e de estarem mais comprometidas em defender a elitização da educação do que propiciá-las às camadas populares da sociedade. E no momento em que passa ser direcionada pelo ideário político-econômico do neoliberalismo e se constituir formalmente em gestão escolar a partir da década de 1990.

Como último objeto de análise deste módulo, é imprescindível discutir a educação escolar, objeto da administração escolar. Para tanto propõem-se discutir histórico e socialmente a educação escolar, explorando-a como um advento da modernidade que surge em função da complexidade da socialização dos conhecimentos acarretada pelo crescente desenvolvimento científico, tecnológico e da urbanização, que acaba por provocar no âmbito da educação a divisão social do trabalho e a criação da educação escolar.

#### **2.3.4 Conteúdos**

- Relação entre Política e Educação
- O percurso histórico e social da administração escolar brasileira
- O paradigma da gestão
- Administração escolar e a Transformação Social
- A complexa função da socialização na escola: educação escolar

#### **2.3.5 Discussão do Conteúdo Programático**

Para Saviani (1999), na prática política, as relações entre os sujeitos são antagônicas, isto é, pautam-se em interesses e perspectivas mutuamente excludentes de grupos sociais que se opõem, como por exemplo, na sociedade capitalista as classes trabalhadoras se opõem às classes dominantes, na perspectiva de realização de seus respectivos interesses, portanto, é possível admitir que na relação política esteja intrínseco um processo de dominação da classe fundamental ou do poder sob a classe antagônica, a vitória de um implica a derrota do outro.

Já, na prática educativa, a relação entre os sujeitos não é de dominação e nem de uso da força coercitiva. Parte-se da premissa que, na prática educativa, a relação não é entre antagônicos e que o educador está a serviço dos interesses do educando. O objetivo da prática educativa é convencer e não vencer. Usa-se a força de persuasão, e não de coerção.

O convencimento também é importante na prática política, mas o fim a que se destina é outro, portanto, o convencimento no ato educativo, na perspectiva de uma educação emancipadora, é um meio para condução do educando à uma visão mais próxima possível da realidade, não há aqui o objetivo de vencer, mas de auxiliar o educando a compreender criticamente o mundo em que vive e assumir sua posição nele, já o convencimento na prática política é estratégia para vencer, pode ser utilizado até para o afastamento do eleitor da compreensão crítica de sua realidade, portanto um meio para fins diferentes.

No entanto, as práticas política e educativa estão intrinsecamente relacionadas, pois, “toda prática educativa, como tal, tem uma dimensão política e toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (SAVIANI, 1999, p.68).

A prática educativa, por se dirigir aos não antagônicos (educador e educandos não são antagônicos) pode fortalecer ou enfraquecer as práticas políticas desses, pois ao se realizar pode ou não se referir aos antagônicos, ou seja, pode ou não possibilitar aos educandos o vislumbrar das contradições da realidade. Quando esta se esforça para mostrar aos educandos as contradições entre as concepções de mundo vigente e a realidade encoraja-os a engajarem-se nas lutas por sua superação, ou seja, contribui para que exerçam suas práticas políticas.

Além das relações intrínsecas entre as práticas políticas e as práticas educativas existem também entre elas relações mais concretas, externas como de dependência mútua, pois a educação depende da política para garantir-lhe condições objetivas de organização e funcionamento. Assim, como a política depende da educação para no sentido de que essa promova certas condições subjetivas necessárias à hegemonia dominante, como a aquisição de habilidades básicas para acesso à informação, à difusão das propostas políticas e a formação dos intelectuais orgânicos ligados às classes dominantes.

Ainda é preciso considerar a prática educativa e a prática política numa existência histórica, portanto, considerá-las manifestações sociais determinadas, cuja indissociabilidade pode ser explicada por suas origens comuns, ou seja, ambas são

modalidades de uma prática mais ampla: a prática social (Cf. SAVIANI, 1999, p.68). A prática política só encontra existência nas sociedades cindidas e, portanto, com interesses antagônicos; daí se explica a supremacia da prática política em relação às demais, e de ser estabelecida como prática fundamental.

A prática educativa, por sua vez, tem autonomia relativa em relação à prática política, pois cumpre a socialização prescrita pelo Estado, ou seja, aquela definida pela classe fundamental detentora do poder, estabelecendo-se entre política e educação uma relação de dependência, mas de peso desigual.

Para Saviani (1999, p.70), no entanto, não há como se negar o potencial progressista da prática educativa.

Paro, apoiado em Gramsci (1978) assevera que a educação poderá contribuir com a classe trabalhadora (classe fundamental dominada) no seu intuito de transformação social, ou seja, de buscar arrebatam a hegemonia social das mãos das classes dominantes (proprietários privados dos meios de produção) e construir um novo bloco histórico se cumprir dois objetivos: (I) viabilizar que os interesses da classe dominada sejam por ela defendidos, por meio de sua dimensão política visando a consecução da hegemonia dos interesses da classe trabalhadora, cujo interesse fundamental é precisamente a eliminação de toda exploração, que só se concretizará a partir da eliminação da sociedade de classes e do fim da propriedade privada dos meios de produção; (II) fazendo bem sua especificidade, ou seja, possibilitar para todos, por meio de sua dimensão pedagógica, a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade sem que isso, seja entendido como uma defesa ao papel da escola como transmissora de verdades absolutas, mas sim, pela escola que através dos conhecimentos desmistifica a realidade, revela suas contradições e dota o indivíduo do poder da escolha e do direcionamento de sua própria vida.

A escola não é a única instituição responsável pela transformação social, mas sim, uma das instâncias onde se realiza tal transformação. Ela é um dos locais em que se contribui para o alcance dessa transformação, pois, como agência especificamente educacional, tem a especificidade funcional para promover junto às massas trabalhadoras a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento de sua consciência crítica sobre a realidade em que vivem, ou seja, é a única instituição que pode desenvolver a prática educativa com qualidade na sua dimensão política e pedagógica.

Contribuindo com a discussão crítica do percurso de construção dos conhecimentos teóricos e práticos da Administração Escolar, situada no contexto da educação brasileira verificam-se três momentos distintos: o de adesão acrítica dos conhecimentos e práticas da administração de empresas capitalistas na administração escolar; o de acirramento da crítica a incorporação dos conhecimentos da administração capitalista na administração escolar em virtude da influência do ideário da educação crítica iniciado ao final da década de 1970 e se expandido durante a década de 1980. E, o movimento do novo paradigma do campo da Administração Geral, que também atinge a administração Escolar, ou seja, o paradigma da Gestão.

No resgate dos estudos de Félix (1986, p.71), é possível explicitar a tensão existente no campo da administração escolar, referente aos dois momentos anteriormente citados, quando assevera que “enquanto a Administração de Empresa desenvolve as teorias sobre a organização do trabalho nas empresas capitalistas, a Administração Escolar apresenta proposições teóricas sobre a organização do trabalho na escola.”

No entanto, por não constituir um corpo teórico próprio a Administração Escolar acabava por se apropriar de conceitos elaborados no campo da Administração de Empresas para compor o seu conteúdo, evidenciando-se o uso dessas teorias, próprias do trabalho empresarial, como substrato da Administração Escolar, cujo objeto administrável é uma atividade específica, nesse caso a educação.

Um dos argumentos aplicados na defesa do uso dos conhecimentos, técnicas e métodos das teorias de administração das empresas capitalistas está no fato de que as empresas também são diversas, tem especificidades diferenciadas, sem que isso invalide o uso dos conhecimentos da Administração Geral.

De fato, as empresas capitalistas produzem coisas diferentes, ou ainda, mais recentemente, prestam serviços diferenciados, mas o objetivo final de todas é a produção, a venda e o lucro (o capital).

Para Félix (1986, p.73-74), os argumentos dos teóricos que advogam a possibilidade de uma administração geral são balizados em dois pressupostos: primeiro, a similaridade da estrutura organizacional em organismos públicos ou privados, portanto, admitindo, no caso, para escola a mesma estrutura organizacional das demais empresas privadas e; segundo, a necessária unidade que deve toda organização apresentar, no caso, unidade a que cabe a organização escolar manter, internamente, com o sistema escolar e com a sociedade como um todo.

A partir desses pressupostos, justificam-se princípios e elementos gerais da administração válidos para qualquer empresa, já que na sua base organizacional está a similaridade necessária para que os métodos, técnicas e procedimentos de racionalização do trabalho social sejam aplicados, visando à conquista da eficiência e eficácia de qualquer organização.

Não importa o que se produz e, sim, o que se ganha com isso, ou seja, todas têm como fim a mais valia. Portanto, enfatiza-se a racionalização econômica do trabalho social, de modo a garantir maior produtividade com menor gasto, esse é o aspecto comum a todas empresas capitalistas.

No caso da escola, como serviço essencial, está proposta a formação de pessoas, a preparação do aluno para o trabalho e, ao mesmo tempo, para a inserção num mundo cada vez mais complexo e repletos de problemas.

No entanto, a autora argumenta que, de fato, a similaridade da estrutura organizacional existe, porém, não é teórica, mas, sim, concreta, ou seja, “a similaridade das organizações resulta da própria relação entre estrutura econômica da sociedade capitalista e a superestrutura jurídica, político- cultural” (FÉLIX, 1986, p.76).

Revela Félix (1986, p.77) que é pelo fato de que são as Teorias de Administração forjadas no bojo da sociedade capitalista e de seu desenvolvimento, isto é, construídas a partir de e para o capitalismo, que se dá a generalização da aplicação dessas mesmas teorias na maior parte das organizações, cujos padrões de eficiência, racionalização, produtividade, são determinados, também, no modo de produção capitalista. Na verdade, o que se busca generalizar é o modo de organização na sociedade capitalista, que busca legitimar a excelência da administração capitalista.

Félix (1986, p.77-78) ainda, no aprofundamento dessa questão, anuncia que a racionalidade técnica, apresentada nos princípios da Administração de Empresas é, na verdade, a própria racionalização do trabalho social advindo do modelo de produção capitalista, onde o imperativo é a racionalidade econômica.

Para Félix (1986, p.78), a própria utilização da racionalidade técnica no emprego para atingir os fins da empresa capitalista trouxe à evidência a sua vinculação à racionalidade econômica.

Já na Administração Escolar, essa vinculação da racionalidade técnica e a racionalização econômica não foi evidenciada, conforme afirma Félix em seus estudos

e que isso, de certa forma, pode ter influenciado uma adesão dos princípios da administração de empresas nas práticas de administração escolar de uma maneira acrítica, e pior, transformando-a numa rotina burocrática em que meios se transformam nos fins, afastando a prática administrativa dos propósitos educacionais.

Félix, ainda com base nas críticas de Tragtenberg (FELIX, 1986, p.82), refere-se ao conteúdo ideológico da administração escolar, asseverando que quando este conteúdo é tomado do ponto de vista puramente técnico, são omitidas suas articulações com a estrutura política, econômica e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação, escamoteando-se, inclusive, que as próprias normas técnicas são os condicionantes da prática administrativa e, de fato, exercem papel de controle e de manutenção da organização do sistema escolar, que ao mesmo tempo, é reflexo das relações de determinação da estrutura sobre a ordem política e jurídica da superestrutura, da qual o sistema escolar é parte integrante.

Foi por essa lógica, afirma Félix (1986, p.86) que a abordagem sistêmica da Administração Escolar acabou por favorecer uma análise reducionista do sistema escolar, ao se limitar aos aspectos técnicos de suas atividades, para alcançar um estágio de equilíbrio interno e externo, uma vez que, sendo determinada a sua eficiência, fica assegurada a consecução dos objetivos definidos pela sociedade e, assim, a escola terá cumprido sua função social.

A gestão democrática caracteriza o terceiro momento do percurso histórico no campo da Administração Escolar, cuja análise aponta para compreender seu surgimento como resposta à reivindicação social originada no seio do movimento político de democratização do ensino e das relações no interior da escola, como também, estratégia ideológica de dominação e de controle da expansão das forças democráticas intensificadas pelo acirramento das contradições entre o modelo de produção e as forças produtivas na sociedade capitalista.

Para compreensão deste momento do percurso histórico e social da Administração Escolar é preciso alargar o horizonte da análise e entrelaçá-lo com o contexto político-econômico mais amplo, ou seja, com o percurso do projeto de globalização da economia na vigência do ideário neoliberal.

Nos anos 80, um programa político-econômico iniciado nos anos 70 no Chile, conquistou sua hegemonia, quando os países latino americanos endividados aderiram ao conjunto de reformas orientadas, para aplicação de um rigoroso programa de

ajuste econômico, ou seja, em troca de financiamentos, adquiriam como parte do acordo um produto de solução para chamada crise da dívida.

Um corpo de medidas austeras que visavam, grosso modo, romper com o Estado do Bem-Estar Social, ou o que restava dele, e implantar um Estado Mínimo, abrindo caminhos cada vez mais amplos para a hegemonia da doutrina liberal no mundo, processo cuja fundamentação pode estar na retomada da doutrina política econômica, sustentada na obra de Friedrich Hayek, *O caminho da Servidão* (1944), como base de lançamento mundial do receituário neoliberal iniciado a partir do governo Margaret Thatcher, em 1979.

No campo educacional, as reformas se movimentaram em duas frentes: a primeira, no sentido de alinhar a gestão do sistema educacional e das escolas com os princípios tecnocráticos das reformas, isto é, instruí-la para torná-la instrumento fundamental para consolidação das mudanças incorporadas pelas reformas; a segunda, agir para o aperfeiçoamento da lógica do discurso técnico-político necessário para garantir e legitimar a proposta neoliberal na educação. Em outras palavras, o Consenso de Washington na educação, poderia ser entendido como a “forma neoliberal de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina dos anos 90”.

A crise educacional nos países latino americanos, segundo os neoliberais, era considerada mais uma crise de ineficiência, eficácia e produtividade do sistema educacional, do que uma crise de universalização e de extensão dos serviços oferecidos.

Condenava-se a educação como espaço público monopolizado pelo Estado; faltava-lhe, para essa visão, que se configurassem como empresas escolares, reguladas pela lógica do mercado (interinstitucional, flexível e meritocrática).

Por essa lógica, não era na coletividade e, sim, na individualidade, que se encontrava a solução para a crise. Cada indivíduo teria que lutar, se esforçar e trabalhar para ver suas metas alcançadas.

O conhecimento passa ser entendido como um investimento, cada um tem que fazer sua parte para atingir o que lhe cabe nessa empreitada.

A educação, pensada como “capital humano” individual, deve ser assunto que compete pura e exclusivamente à esfera das decisões e escolhas privadas que cada um precisa assumir, com o objetivo de melhorar sua posição relativa nos mercados. Sendo a educação uma inversão cujo retorno imediato é fundamentalmente individual, a

transferência para o Estado, de tal responsabilidade o converte numa instância inoperante e faz do indivíduo irresponsável e incompetente uma das causas mais evidentes da crise da escola (GENTILI, 2002, p.21-22).

Assim, o sistema escolar deveria ser regulado pela lógica do mercado, visando atingir dois grandes objetivos: estabelecer mecanismos de controle de qualidade (implantação de avaliações de rendimento escolar aplicados em larga escala, construção de índices de desenvolvimento educacional, sistematização informacional dos dados da escola), e articular e subordinar a produção do sistema educacional às demandas que o mercado de trabalho formula.

As propostas estratégicas neoliberais para a crise educacional se desenvolveram por duas lógicas contraditórias, mas que se juntaram num todo organicamente articulado: ações de descentralização e ações de centralização.

De fato, as políticas neoliberais, promovidas a partir do Consenso de Washington, fundamentavam-se na descentralização de funções e responsabilidades no âmbito educacional, como nas transferências das escolas do âmbito federal para os estados, e desses para os municípios; como também, as transferências de recursos financeiros diretamente para as microinstituições visando quebrar o centralismo Estatal.

As ações ou políticas centralizadoras apresentavam-se nas implantações de programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais, altamente centralizados em seu planejamento e na implementação das avaliações de larga escala, com a hipercentralização das reformas curriculares e a implantação nacional de formação de professores articulada com as reformas curriculares, enfim, constatava-se a centralização do controle pedagógico.

Na verdade, consolidava-se como estratégia para a formulação de políticas públicas educacionais consultar os doutores em tomada de decisão com recursos escassos, os reformadores do Estado com vistas à eficiência e produtividade.

Em suma, entregavam-se as políticas educacionais em mãos dos “experts” em redução do gasto público (GENTILI, 2002, p.27).

É possível intuir que subjacente à ideia de gestão democrática proposta no pacote das reformas neoliberais, vai se delineando um corpo de ideias que se conflita com as precárias condições da realidade escolar, fazendo surgir um movimento de oposição às reformas que revelam: a desresponsabilização estatal; a transformação da educação em um negócio; a banalização do ensino, quando seu indicador de



qualidade se fará pelo contexto cultural; a transformação do gestor educacional em gerente empresarial, o aluno em mercadoria e professor em operário da educação.

No entanto, essa crítica só se constrói à medida que as tensões entre a autonomia concedida e as condições de realização concreta de um projeto educativo autônomo vão sendo evidenciadas, embora, para os teóricos neoliberais tratam-se de “desvios” dos gestores ou de ineficiência administrativa, acarretada por desconhecimento, por parte dos gestores, dos fundamentos que envolvem a teoria de gestão, portanto, não se viabilizando efetivamente as mudanças administrativas necessárias.

Nesse sentido, o treinamento e/ou aperfeiçoamento da equipe de gestão, principalmente do diretor e vice-diretor passam a ser prioridade nas ações governamentais.

A gestão escolar, segundo Lück (2010) foi então indicada como a intervenção mais adequada para enfrentar os problemas complexos dos tempos atuais, pois sua visão de conjunto será capaz de provocar intervenções, no sentido de coordenar esforços na busca de soluções que exigem o enfrentamento de mais de uma área do conhecimento, portanto, o controle e acompanhamento de variáveis que atuam sobre o problema têm maiores chances de serem resolvidos.

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe (LÜCK, 2010, p.43).

Foram articulados os princípios fundamentais da gestão educacional para este modelo, ou seja, autonomia, participação, autocontrole, responsabilidade e avaliação contínua de resultados.

Desse modo, assevera a autora, que a construção da concepção de gestão requer uma nova visão sobre a organização do sistema educacional e da escola, assim, é preciso “sair da óptica fragmentada para a óptica de visão de conjunto”, ou seja, a educação deve ser compreendida pelo gestor como um todo, isto é, não é sociológica, psicológica, filosófica, pedagógica, política, e sim uma prática social complexa, que integra determinações filosóficas, políticas, econômicas, sociológicas, psicológicas, pedagógica, que constituem a realidade escolar: o ensino não está

separado da aprendizagem, diretor não está separado do professor, produto não está separado do processo.

Ainda, na construção da concepção de gestão, apresentada em Lück (2010), há de se movimentar da limitação da responsabilidade para sua expansão.

Nesse sentido, a justificativa da autora recai sobre a necessidade de se permitir aos sujeitos tornarem-se protagonistas de suas histórias e responsabilizarem-se sobre os seus destinos.

Da centralização da autoridade para a sua descentralização é outro aspecto da proposta, ou seja, refere-se ao movimento necessário à construção da gestão do sistema educacional por meio da descentralização das decisões educacionais no âmbito de sua concretização e não de forma distante e centralizada, ou seja, descentralização das decisões para a gestão escolar.

Em termos de descentralização macro corresponde “à capacidade do Estado de transferir competências, que concentra em seu campo de ação, para regiões e municípios, de modo que sejam estes a administrar a educação, iniciada desde a década 70” (ALVAREZ apud LÜCK, 2010, p. 81).

No caso dos sistemas de ensino estaduais ou municipais, corresponde à transferência dessas competências para a escola, de modo a possibilitar-lhe a construção de sua autonomia, provendo para tanto a ampliação de suas responsabilidades, a participação da comunidade no funcionamento da escola e o surgimento de uma liderança pedagógica exercida em grupo.

Em relação à escola, o processo de descentralização ocorrerá a partir da implantação das práticas de participação da comunidade escolar no planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico da escola, bem como na construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação.

Ainda, como última recomendação de Lück (2010), torna-se necessário para alcançar a concretização da gestão mudar a natureza da prática administrativa, ou seja, superar a ação episódica por eventos para desenvolvimento de processos dinâmico, contínuo e global. A gestão se dá pela ação processual.

Falta ainda discutir, mesmo que brevemente, o objeto da gestão ou da administração escolar, ou seja, a educação escolar.

Distanciando-nos da educação escolar que hoje nos parece tão familiar, embora tão confusa na compreensão que se tem dela, para buscar saber como o

homem transmitia os saberes acumulados e necessários de serem transmitidos às novas gerações, é possível encontrar respostas nas próprias relações do homem com a natureza e destes entre si para produzir suas necessidades materiais, pois, são nestas relações que se processava a socialização dos saberes e das experiências adquiridas, ou seja, se processava o fenômeno da educação.

De fato, a espécie humana possuidora da razão é capaz de elaborar artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência, isto é, elaborar conhecimentos, técnicas, procedimentos que não são integrados às suas características biológicas, portanto, não transmitidos geneticamente às novas gerações e, sim, pelo processo de socialização, ou seja, processo que denominamos genericamente de processo educativo.

Na modernidade, portanto, a complexidade e dinâmica da vida social e, também dos conhecimentos produzidos, acumulados e necessários de serem transmitidos às novas gerações, acabam por demandar a criação de espaços próprios, onde estes saberes pudessem ser transmitidos de maneira mais eficiente, ou seja, locais onde os jovens e crianças pudessem frequentar a fim de obter os conhecimentos necessários. Estava constituída a ideia de instituição específica para se realizar essa tarefa: a escola.

Antes de se chegar ao “nascimento da escola”, é preciso retomar o fenômeno da divisão social do trabalho, isto é, os indivíduos não são mais capazes de produzir sozinhos tudo que necessitam e, por isso a produção do todo necessário acontecerá em separado. Quando esses bens se juntam constituem-se os bens acumulados, que na sociedade capitalista serão adquiridos pelas pessoas através das relações de mercado.

A educação, ou socialização direta dos conhecimentos, passa pelo mesmo processo, participa da divisão social do trabalho, isto é, dada a complexidade e a quantidade de conhecimentos, técnicas e valores historicamente acumulados e necessários às novas gerações, tendo em vista sua integração e participação social, são constituídas as instituições escolares e o sistema escolar responsável pela produção e transmissão desses saberes, socialmente valorizado, num dado momento histórico.

Ao longo da história, foram se organizando diferentes formas de especialização do processo de educação ou socialização secundária (fora do âmbito familiar), tais como: tutor, preceptor, academia, escola religiosa, escola laica, que gradativamente

foram se aproximando dos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas da população nas cidades industriais contemporâneas.

Desse modo, a educação no contexto das sociedades capitalistas, ou seja, no momento histórico em que os meios de produção materiais são propriedades de uma classe que detém a direção da estrutura econômica, que por sua vez, reflete seus interesses na ordem político jurídica da superestrutura é que, se circunscreve a escola e o sistema escolar que conhecemos hoje.

Porém, não basta compreender o aparecimento da escola na sociedade contemporânea industrial, mas também como se fundamenta o processo de socialização por ela realizado.

Existe um consenso entre autores de diferentes correntes da sociologia da educação, que reconhece que a função primeira da educação, pelo menos desde o início da sociedade industrial, é preparar os jovens para sua incorporação no mundo do trabalho, ainda que não se tenha unanimidade sobre sua realização, bem como sobre as consequências que tem essa formação: prover a igualdade de oportunidades e mobilidade social ou para reproduzir as diferenças sociais de origem dos indivíduos e dos grupos?

Ainda existe uma segunda função de socialização na escola, enfatizada nas leis e currículos a partir da década de 80, que é a de formação para a cidadania, para intervenção na vida pública, objetivando-se “manter a dinâmica e equilíbrio nas instituições, bem como as normas de convivência que compõem o tecido social da comunidade humana” (GÓMEZ, 1998, p.16-17).

Em Enguita, citado por Pérez Gómez (1998, p.15), é possível verificar que a escola, situada em sociedades formalmente democráticas na esfera política, e governada pela lei do mercado na esfera econômica, na qual se deparam imensas desigualdades individuais e grupais, exerce sua função socializadora diante de demandas contraditórias. Ou seja, se na esfera política todas as pessoas têm os mesmos direitos, economicamente, isso não acontece, pois, a primazia não é dos direitos da pessoa, mas da propriedade.

Desse modo, a socialização na escola, enquanto demanda do Estado, que formalmente deve garantir a igualdade de direitos, a socialização na escola precisa promover aos indivíduos o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e pautas de comportamentos necessários à sua efetiva inserção na vida civil exercendo sua liberdade de participação e de escolhas políticas no âmbito da vida privada e social,

mas também, deve socializar para as demandas do mercado de trabalho, em que comportamentos e atitudes de submissão e disciplina são exigidos da grande maioria que será encaminhada ao trabalho assalariado.

Para Enguita, citado por Pérez Gómez (1998, p.16), essa socialização de demandas contraditórias só será possível por meio de “uma ideologia flexível, frouxa e eclética, que aceita e assume a dissociação e as inevitáveis respostas esquizofrênicas do indivíduo e dos grupos.” Uma ideologia repleta de inconsistências, que não se justifica na razão, mas pela aceitação e consolidação do status quo, da realidade que se impõe irremediavelmente, e contra qual, não há o que se fazer, só aceitar e se resignar.

Observa-se aqui que existe uma diferenciação importante em relação ao conceito de ideologia trabalhada por muitos pensadores da área educacional e que se revela de extrema relevância para a construção analítica deste estudo. Em outras palavras, a ideologia vista não apenas como uma mentira, mas sim, como a proposta através do pensamento gramsciano, ou seja, que explica a ideologia como uma das formas, pelas quais o homem pode organizar seus atos.

Trata-se de uma visão, uma forma organizativa do pensamento, a partir de significados construídos e legitimados em certo contexto histórico, na qual uma classe detém não apenas a domínio da estrutura econômica, mas também da produção intelectual, organizacional e jurídica da esfera social, constituindo-se num modo de ser, sentir e fazer individualmente e, também, no grupo social.

Contudo, não se pode considerar essa visão ou ideologia como algo perene porque, na realidade, os homens em suas práticas sociais se deparam com as contradições que os levam a duvidar, desconfiar e questionar sua própria realidade, criando os espaços de resistências, inconformismos e de ações para as mudanças.

Esse espaço, percebido e anunciado como interstício (MALAVASI, 2006), onde a escola com relativa autonomia pode atuar e ampliar seu caráter progressista, de resistência, à medida que passe a reconhecer que a atenção exclusiva à transmissão de conteúdos e ao intercâmbio de ideias, bem como às teorias, técnicas e métodos pedagógicos, fez com que houvesse a separação do processo de socialização na escola (prática educativa) de suas relações de dependência com outras práticas sociais, que se estabelecem e se desenvolvem no corpo social.

Desse modo, esquecia-se ou não se percebia que as múltiplas e complexas relações, que ocorrem na escola, são dinâmicas e contraditórias por refletirem as

mesmas relações de outras práticas sociais. Portanto, as práticas de socialização são embates travados diariamente na tentativa de escamotear ou anular esses núcleos de resistências.

Na sala de aula, como em qualquer outro grupo social, ocorrem interações diversas e complexas, em que se trocam explícita e tacitamente ideias, valores, interesses diferentes e seguidamente enfrentados, em processos de negociação relaxados ou tensos, escancarados ou escamoteados, que ao longo do processo, vão minando ou desequilibrando a evidente tendência à reprodução conservadora do *status quo*, como assevera Pérez Gómez (1998, p.19)

Também na função de preparação do aluno para o trabalho, é possível verificar contradições nessas demandas, pois, se ao mesmo tempo requer para maioria dos futuros trabalhadores assalariados padrões de comportamentos pautados na obediência, submissão e padronização, por outro lado, exige-se para a formação de trabalhadores autônomos a iniciativa, o risco e a diferenciação.

A escola estruturada em padrões de organização, funcionamento e propostas homogeneizantes, possivelmente não terá como atender às especificidades de flexibilização do trabalho requeridas na atualidade, o que tem acarretado uma diferenciação entre as relações vigentes na escola e as que se constroem no mundo da produção.

Segundo Pérez Gómez (1998, p.20), confirmando Enguita (1990, apud GÓMEZ, 1998, p.17), as relações da aula se assemelham mais às relações próprias das empresas e das instituições burocráticas, mas não com as que emergem em âmbitos mais arrojados da economia, como o de criação, autonomia e diferenciação, pelo contrário, têm refletido mais aquelas que, grosso modo, são exigidas para os empregos operacionais.

Sobre a formação para a cidadania, cuja demanda teve maior evidência quando se iniciou o processo de redemocratização da sociedade, evidencia-se a contradição pela simultânea preparação para a cidadania e para inserção no mundo do trabalho, que na sociedade capitalista significa a aceitação da submissão ao modelo produtivo vigente, caracterizado pela relação de dominação entre o modo de produção e as forças produtivas.

Em uma análise mais detalhada dessa contradição é possível percebê-la tanto na esfera política (Estado) como na esfera social (instituições e organizações públicas e privadas), pois nelas se confrontam ideias democráticas e ações de controle e

dominação. Assim, o Estado enquanto garantia de defesa dos interesses do povo com um todo, esquiva-se de suas obrigações de fato, quando se torna mediador dos interesses da classe dominante. A sociedade civil, por sua vez, controlada administrativa e juridicamente irá, por meio de “mecanismos formais de participação, independente da eficácia e honestidade de seu funcionamento, garantir o suficiente para manter o equilíbrio estável de uma comunidade assolada pela desigualdade e pela injustiça” (GÓMEZ, 1998, p.21).

A escola, na sua função socializadora para atender às demandas das diferentes, aparentemente contraditórias, esferas sociais (estrutura e superestrutura), (mundo produtivo e mundo social) deve assumir, nos processos de socialização implantados, certo grau de dissimulação em relação às especificidades da nossa sociedade. Neste processo de socialização, mediante a transmissão ideológica e, principalmente, na forma como estão organizadas as tarefas e as relações na escola e na aula, os alunos vão assumindo uma aceitação da separação do mundo do direito e da realidade factual.

Os alunos passam a compreender pelo discurso da igualdade de direitos que, de fato, essa é condição real e, que o mérito e o esforço são os critérios definidores para o alcance do sucesso na vida escolar, profissional e social, desenvolvendo-se lenta e austeramente o processo de classificação, exclusão de minorias e o posicionamento diferenciado no mundo do trabalho e na participação social.

Nesse processo perverso, até mesmo os mais desfavorecidos, que têm na vida real severas privações econômicas e sociais, acabam por aceitar a ideologia da igualdade de oportunidades, confundindo causas e efeitos, ao enxergar na falta de capacidades e esforço a causa da sua realidade e, não, nas desigualdades de condições econômicas, sociais e de acesso à cultura, legitimando, dessa forma, a presente estrutura social e a mera vigência formal das exigências democráticas (Cf. GÓMEZ, 1998, p.21-22).

### **2.3.6 Sequência de ensino aprendizagem**

Para desenvolvimento deste módulo será proposto inicialmente uma sessão de discussão entre os gestores participantes por meio da aplicação da Técnica de Grupo Focal como instrumento de coleta das percepções, representações, concepções que têm os gestores sobre a administração escolar. Deste modo, propõem-se a filmagem

da discussão (previamente autorizada pelos participantes e para uso exclusivo dos fins pedagógicos do referido módulo) e, posteriormente a utilização do referido material para proceder a reflexão crítica e coletiva dos conhecimentos subjetivos que têm os diretores participantes sobre a prática administrativa visando captar possíveis contradições entre o que expressam verbalmente e suas práticas reais, ou ainda, contrapor o discurso oficial, o conhecimento subjetivo e a prática realizada.

No entanto, para que se proceda a reflexão crítica é preciso que os participantes sejam desestabilizados por meio do questionamento de seus conhecimentos subjetivos, torna-se importante problematizar o que pensam e o que fazem os gestores participantes em suas práticas por meio da análise de seus próprios discursos. Propõem-se, para tanto, como segundo encaminhamento, que sejam realizados grupos de estudos, onde os participantes munidos de material de apoio teórico- crítico sobre as relações da administração escolar e o capitalismo, com ênfase na gestão escolar, possam primeiramente evidenciar e posteriormente compreender, as tensões entre a administração oficial e a administração real buscando estabelecer possíveis intervenções.

Na continuidade do desenvolvimento dos estudos do módulo, e buscando-se a aproximação da reflexão com a realidade concreta da atuação dos gestores, os participantes deverão organizar um grupo de discussão, preferencialmente formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar da escola onde atuam para discutirem sobre o conteúdo da educação escolar visando captar as concepções, representações, conhecimentos, valores e sentimentos que têm estes atores sobre a escola, sua função, seus desafios, suas possibilidades e, ainda, os seus limites. Cada gestor participante deverá organizar uma análise deste material coletado para ser socializada com o grupo de participantes.

Finalmente, se encaminhará os estudos sobre o complexo processo de socialização na escola e sua relação com a transformação social, buscando- se neste estágio, propor um exercício de sistematização de reflexão crítica sobre a prática a partir da integração teoria e prática, propondo-se aos gestores participantes:

- Identificação de um problema prioritário elencado a partir da análise da discussão coletiva sobre a educação escolar realizada na escola de atuação;



- Delimitação dos fatores que incidem sobre o problema (contexto político-econômico, social, institucional, compreensão ou significados que têm os sujeitos escolares sobre o problema);
- Transposição do problema para uma dimensão da gestão;
- Analisar a prática gestora que se exerce sobre o problema por meio da sistematização da reflexão crítica:
  - Descrever: como era feito?
  - Informar: Por que era feito daquele jeito?
  - Confrontar: como é hoje? Como eu faço?
  - Reconstruir: É possível fazer de outro jeito? Por quê? Como?

Apresentação dos estudos realizados mediado pelas intervenções do grupo e do formador que tem como objetivo evidenciar no percurso da atividade o compromisso que têm os gestores no desenvolvimento de suas práticas administrativas/gestoras com construção e consolidação de um projeto político pedagógico emancipador, isto é, o seu compromisso com a construção de um projeto pedagógico de qualidade que vise a formação política e emancipadora dos sujeitos da escola e a transformação social.

### **2.3.7 Avaliação**

A avaliação será realizada pela observação da participação e envolvimento do gestor nas atividades propostas e da apresentação de um texto narrativo argumentativo crítico sobre as aprendizagens construídas pelo gestor participante ao longo do módulo, enfatizando-se as concepções teóricas estudadas e seu entrelaçamento com as atividades de exploração da realidade escolar, visando objetivar os impactos destes estudos na própria prática do gestor.

### **2.3.8 Leituras Recomendadas**

Para um aprofundamento dos temas explorados no módulo 3 sugere-se a leitura dos títulos na sequência mencionados, que visam ampliar a compreensão da prática gestora nas suas relações com o contexto político-econômico, social e

institucional onde se realizam. Nesse sentido, as obras recomendadas tratam das relações das políticas educacionais orientadas pelas políticas econômicas neoliberais e das suas implicações com o cotidiano escolar, bem como apontam para as dificuldades, desafios e possibilidades da gestão no sentido da construção e consolidação de um projeto educativo emancipador.

- GÓMEZ, Pérez A. I. As funções sociais da escola: da reprodução e à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007, 4ª ed., p.13-25.
- GENTILI, Pablo A. A. **A Falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. cap.4, p.101- 116. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª ed., 2002.
- LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão de paradigmática**. 6ª ed., Série Cadernos de Gestão, v.1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, Lindamir C.V.; SILVA, Nilson R. G. Autonomia e a gestão democrática. IN: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JR., W.M.de. **Estudo Pensamento e Criação**. p. 153-161, Campinas, SP: Graf. FE, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, Col. Polêmicas de Nossos Tempos, 32ª ed., cap. 4, p. 65-73, 1999.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Política (s) e Gestão da Educação Básica; revisitando conceitos simples. **RBPAE**. Brasília, v.23, n1, p.53-69, jan. /abr. 2007.

## 2.4 Módulo IV – Os Conselhos de Classes Participativos

### 2.4.1 Objetivo

Pretende-se no desenvolvimento deste módulo possibilitar aos gestores participantes a reconstrução conceitual e prática dos conselhos de classes, visando a possibilidade de ocupação deste espaço institucionalizado para constituição de um processo sistematizado de reflexão crítica, que poderá consolidar-se em base para prática coletiva da reflexividade na escola almejando-se o conhecimento crítico da realidade escolar para nela intervir.

### **2.4.2 Carga Horária**

O módulo será desenvolvido em 25 horas de atividades presenciais e 15 horas de atividades relativas a estudo individual, como realização de leituras recomendadas e também para as atividades de investigação sistematizada na escola visando coletar informações sobre as concepções, representações, sentimentos e valores sobre as práticas dos conselhos de classes desenvolvidos na escola e subsidiar possíveis intervenções nas práticas de gestão da avaliação na escola na perspectiva da reflexividade crítica.

### **2.4.3 Ementa**

Trata-se de propor aos gestores a reflexão crítica sobre uma experiência educativa de concretização da participação formal dos alunos nos Conselhos de Classes, Séries e Ciclos previstos na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996, cuja base filosófica se funda nos princípios democráticos expressos na Constituição Federal de 1988, promulgada no restabelecimento do regime de governo democrático no país, após o longo período de vigência da ditadura militar. Assim como, simultaneamente pensar criticamente a avaliação que se realiza na escola buscando compreendê-la não apenas como um instrumento de avaliação do processo de aprendizagem do aluno, mas principalmente discutir seus significados pedagógicos e sociais.

Neste sentido, propõem-se aos gestores ampliar e qualificar o espaço dos conselhos de classes, série, ciclo, conforme o regime organizacional da estrutura do sistema de ensino adotado, em espaços de reflexão crítica sistematizada e, portanto, simultaneamente espaço de formação política e pedagógica, bem como de autonomia e emancipação de todos os atores envolvidos.

No percurso dos estudos reflexivos pretende-se evidenciar o espaço do conselho de classe como local em que é possível dar voz ao currículo oculto da avaliação e das atividades escolares, ou seja, um espaço que pode tornar-se propício ao diálogo e a revelação das percepções e representações, sentimentos e valores que têm os sujeitos escolares envolvidos sobre o processo de avaliação, que permitirá identificar no processo da avaliação as relações de poder presentes; as suas diferentes funções e as expectativas despertadas nos diferentes grupos para qual se

destina; a sua relevância pedagógica e de gestão na tomada de decisões e intervenções e principalmente, a possibilidade de pensar sobre seus efeitos e impactos na vida do aluno.

Ainda como proposta do módulo, pretende-se discutir os limites, riscos e possibilidades da prática dos conselhos participativos e o quanto esta ação pode influenciar a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola na sua perspectiva emancipadora.

#### **2.4.4 Conteúdos Programáticos**

- Conselhos de classes, séries, ciclos: fundamentos teóricos e legais
- Avaliação Escolar: breve discussão conceitual
- Funções da avaliação escolar
- Experiência nos Conselhos de Classes Participativos

#### **2.4.5 Discussão do Conteúdo Programático**

Lê-se no Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, item 2.1.6 que:

O projeto político pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias. (PARECER CNE/CEB Nº 7/2010, 2013, p.47).

O referido parecer trata do estudo do Conselho Nacional da Educação/ Câmara de Educação Básica, aprovado em 7/2010 para formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação Básica, onde se encontram os fundamentos para organização e funcionamento das escolas públicas no sentido que se cumpra a escolarização de todos os alunos facilitando-lhes o acesso, permanência com sucesso, isto é, garantindo-lhes aprendizagem com qualidade social.

Nesse sentido, o referido parecer garante à escola instrumentos legais e normativos que lhes permite exercitar sua autonomia, instituindo as suas próprias regras para mudar, reinventar no seu projeto político pedagógico e no seu regimento,

o currículo, a avaliação da aprendizagem, seus procedimentos para que os objetivos da escola sejam cumpridos, isto é, promover educação com qualidade social para todos.

Na verdade, essa autonomia formalmente institucionalizada tem como suporte a Constituição Federal e o disposto no artigo 15 da LDB desde sua promulgação:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (LDB N°9394/96).

A construção coletiva e participativa do projeto político pedagógico é formalmente o primeiro passo para a conquista da autonomia e da construção da identidade da escola que se expressará no projeto pedagógico e na manifestação do ideal de educação para aquela comunidade e, também das formas de ordenamento pedagógico e das relações no interior da escola.

O projeto pedagógico da escola tem como questão principal ordenar os aspectos pedagógicos e administrativos visando obter as melhores condições de desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, sendo assim, o coração do projeto pedagógico é o desenvolvimento a contento do currículo.

No entanto, não se trata de compreender o desenvolvimento do currículo da escola como uma aplicação mecânica, ou seja, provendo um ensino baseado na transmissão dos conhecimentos do currículo oficial distribuídos pelas etapas da escolarização básica, mas sim, compreender e considerar na elaboração do projeto político pedagógico, que envolve centralmente o desenvolvimento do currículo, as peculiaridades e a natureza da escola e de seus sujeitos a partir da leitura de suas necessidades, percepções, valores, sentimentos e expectativas que têm sobre a escola, bem como suas concepções de educação, de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, há de olhar para dentro da escola, mas também, para além dela visando que essas peculiaridades da comunidade escolar se articulem na construção do projeto pedagógico com os planos de educação nacional, estadual e municipal e o plano de gestão da escola.

Assim, a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem do aluno estão inseridos no projeto político pedagógico e diretamente relacionados à gestão dos resultados da escola.

Ainda no Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 no item 2.6.2 (MEC,2010, p.51) pode-se encontrar as diretrizes comuns da avaliação na educação básica, que na instituição escolar compreendem três dimensões básicas:

- Avaliação da aprendizagem;
- Avaliação institucional interna e externa;
- Avaliação de redes de Educação Básica;

As três dimensões segundo as diretrizes devem ser previstas no projeto político pedagógico para nortear a relação pertinente que estabelece o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento, e a sociedade em que a escola se situa.

De fato, na avaliação da aprendizagem, em sua operacionalização estão envolvidos diretamente os professores, alunos, que tendo como “ referencial o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas” (PARECER CNB/CEB nº7/2010, 2010, p.51).

Os resultados da aprendizagem geram os resultados de rendimento final e também de fluxo, que já estarão diretamente relacionados ao resultado da avaliação institucional interna anual, cujos critérios de avaliação devem estar dimensionados no projeto político pedagógico e que serão avaliados pelos gestores, professores, colegiados, e instituições escolares. Nessa dimensão são avaliados os objetivos e metas propostas no plano de gestão anual nos seus diferentes setores.

Na avaliação institucional externa estão envolvidas as avaliações de larga escala, onde através de instrumentos como questionários e provas aplicadas aos alunos são mensurados o desempenho da escola. (SAEB, ENEM, Prova Brasil, SARESP).

Avaliação em rede de Educação Básica é periódica, externa, engloba as avaliações institucionais, visa sinalizar para a sociedade se a escola apresenta qualidade para continuar funcionando.

No entanto, há de se registrar que mesmo diante de prerrogativas legais não se tem nenhuma garantia de que as escolas possam efetivamente construir e consolidar seus projetos políticos pedagógicos.

Toda discussão dos conteúdos propostos para esta formação está fundamentada em uma concepção histórico crítica e social do fenômeno educativo,

ou seja, uma discussão construída a partir de uma abordagem teórica marxista e gramsciana dos conteúdos em destaque, portanto, não pode deixar de considerar que a autonomia da escola se encontra na realidade concreta mais no sentido formal do que real.

Além do mais é importante considerar que as políticas educacionais e os instrumentos jurídicos de democratização que institui legalmente a gestão democrática das escolas públicas são, na verdade, uma imposição do projeto econômico neoliberal na educação brasileira, cujos principais objetivos estão na transferência das responsabilidades da gestão escolar e dos seus resultados, sem o devido apoio das condições e insumos necessários para que se efetive a construção da identidade escolar, do projeto político pedagógico e da democratização do ensino com qualidade social.

Desse modo a LDB9394/1996 garante a autonomia da escola prevendo a construção coletiva e participativa do projeto político pedagógico da escola e do Regimento Escolar.

O conselho de classe é um destes instrumentos de democratização das relações escolares, juntamente com outros colegiados implantados através dos dispositivos legais que objetivaram formalmente democratizar as relações da escola.

No regimento Comum das Escolas Estaduais da Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo, que na prática transformou-se no regimento padrão da maioria das escolas se verifica no Parecer CEE nº 67/98

Art.20 - Os conselhos de classe e série, enquanto colegiados responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem organizar-se-ão de forma a:

I- Possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas;

II- propiciar o debate permanente sobre o processo ensino e aprendizagem;

III- favorecer a integração e a sequência dos conteúdos curriculares de cada série classe;

IV- Orientar o processo de gestão do ensino

Art.21 - Os Conselhos de classes e séries serão constituídos por todos os professores da mesma classe ou série e contarão com a participação de alunos de cada classe, independente de sua idade.

Art.22 - Os conselhos de classes e séries deverão se reunir, ordinariamente, uma vez por bimestre, ou quando convocado pelo diretor.

Art.23 - O regimento escolar disporá sobre a composição, natureza e atribuição dos conselhos de classe.

Após a promulgação da LDB 9394/1996 vai se instalando um movimento constante de alternadas ações de centralização e descentralização, pois ao mesmo tempo em que se fortalecia o discurso da importância da autonomia da escola para encontrar os caminhos de enfrentamento de seus problemas e apostar nas suas próprias decisões para solucioná-los, mais normatizações e controles sobre a escola vão sendo encaminhados pela administração centralizada.

Assim, no Parecer nº67/98 verifica-se que os conselheiros já apontavam para as dificuldades que as escolas teriam diante dessa autonomia há muito reclamada, mas que não se consolida por decreto e sim, por uma conquista árdua na busca da compreensão desse processo que tem muitas lutas e dois alvos a serem perseguidos: a participação da comunidade escolar e o compartilhamento de responsabilidades visando à construção e consolidação de um projeto político pedagógico emancipador.

Dentro desse cenário, os conselhos de classes participativos vão sendo reconfigurados no contexto de unidades escolares protagonistas e encaminhadas de formas diversas visando de modo geral, incentivar o trabalho coletivo, fortalecer a participação da comunidade escolar, democratizar as relações no interior da escola, adotar o diálogo como procedimento de resolução de problemas, adotar como estratégia o compartilhamento de responsabilidades para atingir o objetivo fundamental da escola: ensinar a todos com qualidade.

No entanto, para exercer uma reflexão crítica sobre os conselhos de classes participativos é necessário primeiro, discutir conceitualmente a avaliação e suas funções.

Para tanto, em Sacristán (1998) encontra-se:

A avaliação é reconhecida atualmente como um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino- aprendizagem. Abordar o processo da avaliação supõe necessariamente questionar todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais se adquire consciência do caráter enciclopédico de nossa ignorância e mais se põe em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outras. Cada árvore se enlaça com outra e a floresta aparece como imensa (CARDINET apud SACRISTÁN, 1998, p.295).

Para Sacristán (1998, p.195) a avaliação é uma prática e como qualquer prática condiciona os que dela participam em seus modos de pensar, ser e agir no ambiente



em que ela se realiza, ao mesmo tempo, em que é condicionada por numerosos aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais.

Desse modo, refletir sobre a prática da avaliação é configurar o ambiente educativo, já que ela incide sobre os demais elementos envolvidos na escolarização (Cf. GOMÉZ apud SACRISTÁN 1998, p.295).

De fato, a avaliação está relacionada a todas as ações escolares. Está inserida de forma explícita ou implícita na transmissão de conhecimentos, nas relações entre professores e alunos, nas interações no grupo, nos métodos praticados, nas expectativas de todos os sujeitos da comunidade escolar e de agentes externos à escola. Está impregnada nos impactos que causam na vida pessoal e profissional dos alunos, nas relações que mantém com as expectativas políticas e econômicas, nas suas implicações éticas na formação de todos os envolvidos, etc... Sim, a avaliação é uma árvore que se entrelaça em muitas outras, formando uma floresta, uma ciência, toda pedagogia que se pratica. (Cf. CARDINET apud SACRISTÁN, 1998, p.295)

As palavras como rendimento escolar; desempenho do aluno; êxito ou fracasso escolar; qualidade do ensino; aprendizagem com qualidade, bom/mal professor; boa aula; boa escola; bom/mal aluno, etc. são utilizadas no cotidiano escolar, mas também na mídia, nas casas dos alunos, nos meios políticos, enfim utilizadas por especialistas e no senso comum.

Mas, o fato é que esses conceitos criados nas práticas de avaliação carregam significados, cujos critérios podem ser questionados e classificados em categorias de análise e até transformados em conhecimentos nos meios acadêmicos, mas na prática o uso é indistinto e mostram a realidade e servem para pensar, falar, investigar, fazer política educativa sobre a educação (Cf. SACRISTÁN, 1998, p.324).

Nesse sentido, afirma Perrenoud citado por Sacristán (1998, p.324) que “a avaliação dota de conteúdo a ideia de “excelência escolar”, que depois serve para falar do que funciona melhor ou pior” transformando esse conteúdo em base para manifestar desigualdades que são construídas entre os sujeitos.

Ainda sobre este sentido social da avaliação escolar ou de sua função social há de se considerar a capacidade de dar certificados que as escolas e os professores têm e que desencadeia toda uma dinâmica interna de rituais que desemboca numa qualificação final social, a qual professores, gestores, pais, alunos e administradores e geradores de empregos não podem ficar indiferentes, conforme assevera Sacristán

(1998, p.324-325). Portanto, sair da escola melhor ou pior faz sim, diferença, pois, este resultado, inevitavelmente, terá consequências para vida do aluno.

Além de que, não se pode esquecer que uma sociedade hierarquizada e meritocrática exige que os indivíduos sejam classificados e ordenados no sentido de se aproximarem ou se distanciarem daquilo que se definiu como excelência.

De certo que essa função seletiva que pratica a escola não foi inventada por ela, a vida em sociedade sempre classificou as pessoas em função do potencial que elas têm para servir a determinado poder. Na escola apenas se reproduz os métodos e as técnicas seletivas ocultando-se os valores aqui serve.

A escola, então, cumpre sua função seletiva e hierarquizante em todos os níveis da escolarização, embora na educação infantil e na educação básica isso não esteja explicitado, conforme assevera Sacristán (1998, p.325).

O fato é que essa comparação entre sujeitos e a consequente hierarquização e seletividade acontece dentro da escola, mas a leitura social desse serviço acaba por configurar que quanto maior o nível de escolaridade e menor for a quantidade de pessoas que o atingiu mais hierarquicamente prestigiado é o sujeito que o possui.

A democratização do ensino superior verificada no Brasil mais acentuadamente nos últimos dez anos foi considerada pelas elites econômicas, sociais e acadêmicas como desvalorização qualitativa do ensino superior, sustentando a tese de que a excelência é antissocial, pois um diploma, um título se valoriza pelo número reduzido das pessoas que o possuem.

A democratização do acesso à escolarização básica retirou formalmente desse nível de ensino os traços de hierarquização e seletividade buscando imputar à escolaridade básica e obrigatória o sentido de oportunidade, um direito que todos possuem de adquirirem a cultura básica e chegar ao final. No entanto, as práticas avaliativas, de modo geral, continuam selecionando e hierarquizando o sistema educacional como um todo.

Assim, independentes do esforço das teorias progressistas de educação para fazer evoluir a ideologia comparativa e competitiva para o pensamento não seletivo da educação básica, na prática isso não ocorreu e de certo modo, até hoje, a progressão continuada é mal compreendida e considerada a causa da baixa qualidade de ensino tanto pelos profissionais da educação como pela sociedade.

No chão da escola não é difícil comprovar o quanto é difícil retirar da avaliação escolar as características seletivas e hierarquizantes, já que as retenções anuais

ficam proteladas para o final do ciclo e, para os alunos avaliados no início do ciclo com rendimento insatisfatório, vias de regra, permanecem assim, até que sejam retidos ao final do ciclo.

Outro interessante aspecto da seletividade e hierarquização da avaliação está no fato de que mesmo nos sistemas de total isenção da avaliação pelo sistema escolar o discurso social do mérito é mais forte, como afirma Perrenoud, citado por Sacristán (1998),

Ainda que a escola não realize avaliação formal alguma, ainda que o professor se abstenha de todo julgamento público, isso não impedirá que os alunos se comparem e elaborem para seu uso hierarquias informais, como o fazem em âmbitos que escapam ao currículo (PERRENOUD apud SACRISTÁN, 1998, p.325).

Outro interessante aspecto da prática avaliativa na escola refere-se ao seu poder de controle.

Nesse sentido, afirma Sacristán (1998) que a capacidade de pontuar a aprendizagem dos alunos dota quem o faz de certo poder sobre quem é avaliado, além de que isso tem enorme repercussão num ambiente caracterizado pela hierarquização, como a escola. Com o poder de decidir sobre as formas, os procedimentos, os instrumentos, os conteúdos na seleção e na extensão que incidirão sobre as avaliações, bem como sobre os critérios de correção, que permite decidir que tipos de aprendizagem e de respostas serão mais valorizados do que outros se manifesta o poder dos professores sobre os alunos.

Nesse sentido, assevera Sacristán (1998, p. 327) que esse poder do professor sobre os alunos será mais evidenciado em ambientes escolares autoritários, intolerantes e dogmáticos podendo ser tanto mais atrativos aos professores quanto mais inseguros estiverem estes nas relações com os seus alunos, quanto menor forem suas experiências com as situações das práticas sociais, repletas de conflitos, quanto mais afastados estiverem os professores da realidade cultural de seus alunos e quanto menos apresentarem domínio dos conteúdos e de procedimentos para ensiná-los de modo motivador.

No entanto, para o autor, é possível também, que esse poder dominador e de controle das práticas avaliativas sobre os alunos aconteça de forma dissimulada, sem provocar problemas e rebeldias, pois não é imposto de forma autoritária, pelo contrário, acontece em estilo liberal e democrático. Refere-se Sacristán (1998) a forma tecnicista de exercer controle e autoridade, pois, se valendo de uma nova roupagem,

se diz, servir a outros objetivos, como a comprovação do saber, a motivação do aluno, a informação à sociedade, a implantação de políticas de ajustes às dificuldades das escolas, a fornecer informações aos professores e gestores para aprimoramento da gestão do ensino, etc. Estamos diante, de uma função geralmente oculta da avaliação, assevera Sacristán (1998, p.326).

Quanto à função pedagógica da avaliação escolar é importante considerar que embora seja a função que mais legitima a realização desta na escola, não é essa função que mais determina as razões dela existir.

Isso significa dizer que a prática de avaliação na escola não está apenas a serviço do fenômeno ensino-aprendizagem, pelo contrário, ela pode estar a serviço do poder dominante, portanto do controle de todo sistema educacional desde suas formas de organização e funcionamento até o tipo de socialização que realiza.

Na verdade, segundo Sacristán (1998, p.327) devemos falar de funções pedagógicas, pois no âmbito pedagógico, a avaliação poderá ter finalidade de ser a criadora do ambiente escolar, já que tudo que é feito na escola está para ser avaliado. Assim, dentre as funções pedagógicas poder-se-ia citar para além de ser criadora do ambiente escolar, as funções diagnósticas, de recurso para individualização, garantia da aprendizagem, orientadora, prognóstica e ponderação do currículo e socialização profissional.

Na finalidade diagnóstica, tem a avaliação no âmbito pedagógico vários sentidos, como possibilitar aos professores os conhecimentos prévios dos alunos visando o planejamento das ações de ensino; conhecer o contexto social, cultural, familiar, pessoal dos alunos visando a adequação de métodos e procedimentos de ensino à realidade de vida do aluno; compreender o percurso de aprendizagem verificando as concepções, as representações construídas detectando-se erros, distorções, crenças que serão então corrigidas e superadas evitando-se o fracasso escolar.

Como função de recurso para a individualização torna-se um instrumento para obter o conhecimento particular de cada aluno visando dar ao professor condições de promover a adaptação do ensino às condições de aprendizagem dos alunos, como também ser procedimento de influência sobre a aprendizagem do aluno, podendo ser ou não provocadora de certos efeitos.

A função orientadora aos professores, alunos e pais tem o sentido de criar condições de apoio à aprendizagem desde estudos paralelos, encaminhamentos

diversos de atendimentos à saúde do estudante ou ainda, para estudos de aprimoramento e aprofundamento de aprendizagens.

A função prognóstica pode estimular as perigosas profecias, ou seja, aquelas que os professores constroem sobre os alunos em torno dos resultados das avaliações e que se espera que sejam repetidas.

E finalmente, na função de ponderação do currículo e socialização profissional, que segundo Sacristán (1998, p.332) significa dizer que “as formas de avaliar, os conteúdos e aprendizagens que se selecionam na avaliação evidenciam os esquemas implícitos, a ideia que se tem de “aprendizagem ideal” e de conhecimento relevante, atuam como filtros no desenvolvimento do currículo. Portanto, a avaliação, o modo como ela é elaborada, as aprendizagens que ela exige determinam o que foi selecionado para avaliar indicará o que foi priorizado para ensinar e como ensinar. Assim, como vai influenciar ao aluno do como e o que estudar para se dar bem nas avaliações, formando nessas regras explícitas e implícitas o currículo real que o aluno assimila e interioriza para os outros aspectos de sua vida.

Ainda, nesse mesmo viés, pondera Sacristán (1998, p.332) que os professores também são afetados pelas práticas de avaliação dominantes e o tipo de conhecimento que estimulam, pois, sua formação fica condicionada a essas exigências. Hoje, as avaliações de larga escala são os filtros que determinam o currículo, as metodologias, os procedimentos adotados nas aulas e ao mesmo tempo, as orientações de formação continuada aos professores, ou seja, concretização da ponderação do currículo e socialização profissional imposta nas políticas educacionais com ênfase nos resultados.

Entre outras funções da avaliação para além das funções pedagógicas, podem-se acrescentar a função na projeção psicológica e a função no apoio a investigação, conforme assevera Sacristán (1998, p.333-335).

Quanto à função de projeção psicológica da avaliação diz respeito às repercussões psicológicas na motivação, na modelação do autoconceito pessoal, nas atitudes dos alunos, na criação de ansiedade e na intensificação de conflitos.

Nesse sentido, tem-se aí um problema de ocorrência muito comum nas escolas, o desestímulo dos alunos em função dos resultados negativos nas avaliações escolares ou o oposto, a dedicação e aplicação às tarefas escolares em função do bom êxito nas avaliações.

No entanto, o significado desse processo de avaliação está subordinado a um sistema de prêmio e castigo. A avaliação é fonte de motivação extrínseca, o aluno percebe a avaliação como um prêmio ou um castigo e não como uma fonte de informação sobre o próprio conhecimento e por isso, o resultado negativo não se transforma num incentivo para melhorar, apenas em frustração.

Além do mais, por essa função de projeção psicológica a avaliação escolar tende a acompanhar o indivíduo na sua vida familiar e social, tornando-se em um elemento de alto risco para a formação de uma autoimagem negativa, gerado pelo autoconceito depreciativo que tende a determinar a vida dos sujeitos, principalmente no que diz respeito a sua conduta frente às possibilidades de aprendizagens futuras.

Finalmente, a avaliação na função de apoio da investigação se refere ao uso dos resultados das avaliações escolares como fonte de informações para sustentarem a construção de conhecimentos sobre os fenômenos educativos.

No entanto, por muito tempo, os dados oriundos das avaliações na sua maioria serviram às pesquisas de enfoque na abordagem quantitativa, onde o cientificismo acabou por impedir reflexões mais críticas sobre o fenômeno investigado, já que só eram consideradas as análises cujas hipóteses eram possíveis de serem comprovadas experimentalmente.

Embora Sacristán (1998, p.334) afirme que para os professores têm relevância a análise dos dados quantitativos da avaliação que dizem respeito diretamente aos resultados de suas práticas ou a experiência global da escola, como por exemplo, ver como variam os dados de uma classe para outra, entre ciclos, entre disciplinas, entre períodos numa dada disciplina, de uns professores para outros, entre escolas de uma mesma jurisdição e outras comparações pertinentes, de modo geral, verifica-se que essa análise ou a tomada de consciência não resultavam em mudanças significativas nas práticas de ensino e de avaliação dos professores, pois para além das constatações quantitativas pouco se avançava na investigação qualitativa desses resultados, ou seja, a análise das condições em que os resultados foram obtidos e as possibilidades efetivas de intervenções nessa realidade.

Somente a partir de uma análise qualitativa da avaliação através da reflexão crítica de suas reais funções, seus procedimentos, suas consequências para o processo de aprendizagem e formação integral do aluno é que a avaliação poderá significativamente exercer sua função de apoio da investigação e da melhoria da

qualidade do processo ensino aprendizagem e contribuir efetivamente com o desenvolvimento de um projeto educativo emancipador.

Neste sentido, discutir os conselhos de classes participativos nesta perspectiva torna-se o desafio fundamental deste módulo. A discussão não apenas técnica de sua implantação, mas principalmente dos princípios pedagógicos e éticos do avaliar, que necessitam ser objeto de reflexão na escola com urgência.

Ainda, é preciso lembrar que a seletividade da escola demarca, de modo geral, o lugar social da pessoa, ou seja, os alunos com insucesso na escola, muitas vezes repetem socialmente esse resultado, pois a escola já os rotulou, portanto, essa função seletiva e hierarquizante da avaliação não é suprimida apenas porque a escola realiza conselhos participativos.

Do mesmo modo, a educação básica de caráter obrigatório formalmente não é seletiva, já que deve ser uma oportunidade para todos, seja qual for sua circunstância pessoal ou origem social. No entanto, na realidade as escolas quando continuam a exercer e reforçar uma avaliação seletiva e hierarquizante desenvolve uma prática antissocial.

Portanto, a essência da proposta dos conselhos de classes, ou seja, uma avaliação realizada por meio de um colegiado já assinala uma tendência de democratização nos processos de avaliação, historicamente fundada em relações autoritárias, controladoras e discriminantes.

No entanto, se mudarmos a aparência do processo e não sua essência, muito provavelmente os mesmos mecanismos seletivos, excludentes e hierarquizantes utilizados nas práticas de avaliação isoladas da sala de aula, ou dos conselhos corporativistas estarão presentes nos conselhos participativos, principalmente se a presença dos alunos ditos “rebeldes” ou “resistentes” deles for banida.

Quanto às possibilidades que oferecem os conselhos participativos às práticas escolares, pode-se apontar duas delas. A primeira, diz respeito à possibilidade de trazer às práticas de avaliação o rompimento do poder hegemônico de quem avalia substituindo-o por uma correlação de forças em que o avaliado tem também certo poder.

Assim, na escola, onde tudo se significa a partir das práticas de avaliação, isto é, onde os resultados das avaliações são usados para falar, pensar, agir, planejar e qualificar coisas e pessoas o aluno avaliado pelo professor é quem mais sofre essa

pressão, que recai não apenas em seus documentos escolares, mas também como uma marca em outras esferas da vida social.

De certo, se a socialização complexa da escola na atual circunstância exige como diria Wood, citado por Gómez (1998, p.22) “ preparar o aluno para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não democrática”, inserir os alunos nos conselhos de classes numa versão que aqui denominada de conselhos de classes participativos é possibilitar-lhes uma oportunidade, não única, mas importante dessa formação.

A outra possibilidade é a utilização desse processo, ou melhor, dos conteúdos viabilizados nas discussões dos conselhos participativos em uma fonte de informações de apoio à investigação das práticas da avaliação escolar que de certa forma, comporta as práticas docentes no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem do aluno, como também de toda organização escolar.

#### **2.4.6 Sequência de ensino-aprendizagem**

Para desenvolvimento deste módulo será inicialmente proposto uma discussão sobre as concepções, representações, conhecimentos subjetivos que tem os diretores sobre a avaliação escolar onde o formador buscará ouvir e problematizar as contribuições trazidas pelos gestores participantes, organizando-se a sistematização da discussão, ou seja, como resultado da discussão os gestores deverão apresentar uma definição de avaliação e suas funções.

Na continuidade será proposto a leitura do material teórico de apoio e a discussão coletiva deste material contrapondo-se os conhecimentos teóricos e os conhecimentos elaborados pelos gestores.

Em concomitância com o desenvolvimento da primeira etapa os gestores deverão coletar informações sobre os conselhos participativos organizando uma discussão com os professores e outra com os alunos objetivando a elaboração de uma síntese demonstrativa do pensamento do professor e do aluno.

Os conselhos de classes serão alvo do próximo passo, onde os gestores deverão apresentar as sínteses das concepções, representações, conhecimentos, valores e sentimentos dos docentes e dos alunos para o grupo de participantes, cujos materiais fomentarão a discussão dos gestores sobre os conselhos de classes participativos.



Na sequência, a apresentação de material em vídeo ilustrando a experiência de conselhos participativos serão utilizados para análise crítica da referida experiência avaliativa, bem como promover o levantamento de possibilidades, limites e riscos da experiência analisada.

#### **2.4.7 Avaliação**

Para avaliação do módulo, os gestores participantes deverão apresentar um plano de ação gestora no sentido de promover a reflexão na escola sobre a implantação dos conselhos participativos como forma de desenvolver por este instrumento de avaliação sua função de apoio da investigação do processo de ensino-aprendizagem.

Auto avaliação e avaliação da formação.

#### **2.4.8 Leituras Recomendadas**

Para um melhor aproveitamento dos estudos deste módulo, recomenda-se a leitura das obras relacionadas que visam trazer para reflexão, não especificamente diretrizes sobre a organização dos conselhos de classes participativos, mas fundamentos que são essenciais para consolidar a gestão democrática na escola, condição fundamental para a concretização da participação por meio dos conselhos participativos, inclusive os de classes, série, ano como o aqui proposto.

- GADOTTI, Moacir. Organização do trabalho na escola e autonomia. **RBAE**, Brasília, v.9, n.1, p. 87-108, jan. /jun. 1993.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação no ensino. **In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino**; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007, 4ª ed., p.295-351.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **RBPAE**, Brasília, v.27, n1, p.123-133, jan. /abr. 2011.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PRODUTO PEDAGÓGICO

A escolha de uma formação para gestores como produto pedagógico da pesquisa de dissertação do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, de título *O Diretor de Escola e o Projeto Político Pedagógico na perspectiva de uma educação emancipadora: limites e possibilidades*, parece estar coerente em relação aos seguintes aspectos: primeiro, toda pesquisa de fenômeno educativo deve provocar a formação de seus participantes e, portanto, pode também ser transformada em uma formação para aqueles que têm suas práticas relacionadas ao fenômeno investigado.

Como segundo aspecto que justifica a coerência da proposta de uma formação como produto pedagógico da pesquisa, está contido o fato indicado pelo próprio caminho da investigação, pelo qual foi possível detectar na fala dos gestores, mas também de outros agentes escolares, uma ausência do que Paulo Freire (2017, p.28-46) denomina “pensar certo”. E, terceiro, o fato de que a pesquisa me conduziu a indicar, como possível resposta para o problema enfrentado, a questão da reflexividade na escola, não como um elemento único de influência nos limites e possibilidades na atuação do diretor para articular um projeto educativo em uma perspectiva emancipadora, mas de ordem fundamental.

Neste sentido, o tema – a reflexividade na escola – ganhou relevância e se constituiu em um eixo integrador de todo o processo de pesquisa, ou seja, pela reflexividade crítica foi possível dar sentido e coerência para aquilo que estava disperso, ou seja, desde o sentido de busca de compreensão individual daquilo que somos até chegar a compreensão daquilo que executamos e, principalmente, porque o que executamos tem como eixo integrador a reflexividade crítica que permite a integração teoria e prática e, ao mesmo tempo, restituir o sentido de humanidade que no viés de uma lógica perversa hegemônica da modernidade foi gradativamente surrupiada de nós, como assevera Ghedin (2012, p.153).

Assim, parece-me que a proposta de formação aos gestores faz todo sentido. No entanto, o fato da escolha ou da ação não resolve tudo, pois é muito importante existir a coerência entre fins e meios.

Surge-me então o grande desafio na elaboração deste produto pedagógico, que me fez rever um discurso em destaque sobre formação, captado na escola parceira de pesquisa, quando o coordenador da escola, o único da equipe gestora que

mais acentuava a necessidade da formação continuada das práticas escolares, principalmente de docentes e dos gestores, explanava seu plano de formação dedicando-se em apresentá-lo em sua lógica constitutiva dos conteúdos, de preparo pessoal para ministrar a formação, e de organização de desenvolvimento; já que, na escola, outras demandas surgem a cada momento, interrompendo-se a programação interna da escola.

No entanto, revelava-se na fala do coordenador um problema fundamental, ou seja, existia claramente no processo de formação proposto pelo coordenador, o objetivo de combater práticas pedagógicas docentes no modelo tradicional, predominantes na escola, por meio de um processo formativo inserido no mesmo viés metodológico, ou seja, o ato de formação entendido como processo de transmissão de conhecimentos, sendo possível haver mudança da prática pela simples associação da teoria à prática.

Assim, o professor recebe a teoria e vai encaixá-la, ocasionalmente, em suas práticas. Não há integração.

Desde o advento da instituição escola, tal como a conhecemos hoje, um produto da modernidade e da divisão social capitalista do trabalho, que a formação docente passou a ser uma preocupação, pois, sobre o processo de socialização dos conhecimentos às novas gerações sempre existiu a influência de interesses político-econômicos, sociais, institucionais que garantissem a hegemonia da ordem social vigente, ou seja, a do capital e por isso, cuidar da formação do professor para inseri-lo como agente de conservação do sistema social vigente foi e continua sendo prioridade, mesmo com os movimentos de oscilação entre momentos políticos- sociais ideológicos mais à direita ou à esquerda.

Mas, é exatamente nesta configuração que surge o maior desafio deste produto pedagógico: isentar a formação de um modelo de racionalização técnica, quando esta racionalização está presente no modo de pensar e agir de todos nós.

Penso também que quando denomino, não por escolha, mas por condições da natureza fundante de um curso de mestrado profissional, a formação como um produto, mesmo que adjetivado por pedagógico, talvez esteja aí, uma razão instrumental inserida na estrutura da formação docente apresentada em níveis cada vez mais elevados e sofisticados.

Por isso, talvez, esta pesquisa e a formação de gestores proposta, seja apresentada menos como um produto e mais como a expressão de um processo de

socialização da mesma, ou ainda como uma proposta de encaminhamento da sistematização da reflexão crítica na prática gestora que possa ser voltada para possíveis gestores, interessados em fazer dela sua leitura reflexiva crítica, o que foi para minha própria formação, uma busca de um caminho próprio, porém não isolado, de compreensão crítica da realidade escolar e da prática gestora.

Não há como encontrar na formação proposta respostas prontas para consumo imediato, e acredito que até as incertezas poderão ser reforçadas, e as dúvidas delas emanadas serão ainda mais desafiantes. Com isso, talvez se vislumbrem outros caminhos, outras formações com propostas mais críticas e criativas, pois a possibilidade humana se caracteriza por sua inconclusividade, ou inacabamento.

No entanto, existe um compromisso fim desta formação específica, ou seja, de servir mais à reconstrução social do que à capacitação pessoal.

Na verdade, a formação não pode ser um fim em si mesma, pois não é ela própria o ponto de chegada, assim como não o é a reflexão. Não se propõe a reflexão só como meditação, mas para agir sob sua tutela, por isso, ela tem que ser crítica, deve comprometer-se com o pensar certo, com o propósito para qual se dirige nossa ação.

Assim, o gestor tem que ter visão ampla, não pode restringir seu olhar apenas para o interior da escola e, por isso, suas ações gestoras serão mais dirigidas ao pensar certo quanto mais promover o processo de conscientização crítica de todos na escola, visando ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

A escola aparentemente silenciosa, controlável, do jeito feliz de se governar pode ser o início do fim da identidade de sujeito em todos nós, e isto é a pior violência, pois, quando se permite que, mesmo aos poucos, o indivíduo perca a capacidade de questionar, resistir e refletir, está se tirando dele a sua humanidade, sua identidade, singularidade, unicidade, indivisibilidade e irreptibilidade, conforme afirma Ghedin (2012, p.167).

Por isso tudo, sinto uma enorme responsabilidade ao apresentar esta formação para gestores, pois ela é apenas uma tentativa de propor um caminho para reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto, como aponta Saviani (1999).

No entanto, tenho consciência da complexidade do desafio da reflexão crítica e criativa, pois tal intento não pode ser feito a esmo, sem a apropriação teórico crítica da realidade sobre a qual se destina nossas práticas e, neste sentido, a apropriação crítica de conhecimento científico pode ajudar a pensar os conteúdos dessa realidade.

Também é preciso haver metodologias que possibilitem unir o “saber fazer” e o “pensar certo”, pois não é possível se conquistar autonomia e capacidade de reflexão crítica quando o ensino se processa na contramão dessas orientações.

E, ainda, há de se atentar para tudo aquilo que afeta nossa capacidade de fazer e pensar, de compreender a lógica que se impregna na estruturação da realidade, ou seja, os fatores político-econômico, social e institucional que condicionam essa realidade e as nossas significações, representações, sentimentos e valores com as quais nos relacionamos com o mundo.

Com certeza, uma tarefa imensa que não se dá conta num processo de formação, mas, numa formação constante de vida, contínua e sempre dirigida pela intenção, pela vontade de fazer diferença nesta busca coletiva por um mundo mais justo e feliz para todos.

No entanto, mesmo diante de um horizonte que, muitas vezes, pela brutalidade das circunstâncias nos pareça tão distante e inatingível, os gestores lá no chão da escola podem contribuir para o direcionamento dos sujeitos nesta caminhada, desde que se construam possibilidades para a reflexão crítica coletiva na escola como direção para romper com os limites que se apresentam. Parte-se sempre da premissa que ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, mas todos devem ser estimulados a sê-lo, e neste sentido, também se motiva para ser um intelectual transformador. Nesta caminhada, não se deve economizar esforços a fim de aumentar os companheiros de luta.

Ainda há de se acrescentar a convicção de que apresento aqui um produto pedagógico inconcluso, pois uma proposta de formação, uma aula, um curso, é inicialmente uma ideia, um projeto que se materializará na sua execução. Somente na prática será possível encontrar seus verdadeiros desafios, suas possibilidades e seus limites.

Talvez, nesse processo prático de realização, reconstrua-se a formação, embora se deva cuidar para que não se anule a intenção, o fim para o qual foi construída ou a fidelidade à sua natureza epistemológica, ou seja, não se deve permitir que se perca no processo de sua execução o objetivo de viabilizar a sistematização da reflexividade crítica e criativa, como instrumento para a construção da autonomia de todos os sujeitos e da reestruturação social.

## REFERÊNCIAS

ALBAN, Marcus. **Automação Flexível: O Ocaso do Taylorismo-Fordismo e a Supremacia do Toyotismo.** *Revista O&S*, v.6, nº15, mai. /ag.1999. Disponível em:<[https://www.researchgate.net/publication/279217492\\_Automacao\\_flexivel\\_o\\_ocaso\\_do\\_taylorismo\\_fordismo\\_e\\_a\\_supremacia\\_do\\_toyotismo](https://www.researchgate.net/publication/279217492_Automacao_flexivel_o_ocaso_do_taylorismo_fordismo_e_a_supremacia_do_toyotismo)> Acesso em 25/03/2019.

ALVES, Wanderson F. A formação de professores e as teorias de saber docente: contexto, dúvidas e desafios. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, nº2, p. 263-280, maio/agosto 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>> Acesso em: 15/02/2019.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens.** 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. (Trad.) Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. **Análise de Conteúdo.** Lisboa/ Portugal: Edições 70, LDA, 1977. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod\\_resource/content/1/BARDIN%20L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa\\_%20edi%C3%A7%C3%B5es%202070%2C%20225.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDIN%20L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa_%20edi%C3%A7%C3%B5es%202070%2C%20225.pdf)> Acesso em: 15/02/2019.

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República: de1930 a 1960.** 4ª ed., v.3. São Paulo: Alfa- Ômega, 1981.

FÉLIX, Maria de F. C. **Administração escolar: um problema educacional ou empresarial?** 3ª ed., São Paulo: Cortez: Autores associados,1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa.** 55ª ed., Rio de Janeiro - São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GENTILI, Pablo A. A. **A Falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica. IN: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução e à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. (Trad.) Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-25.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ PÉREZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. (Trad.) Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 99-115.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ PÉREZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. (Trad.) Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 353-393.

HELOANI, José R. O ovo da serpente: consolidação do pós-fordismo e ascensão do neoliberalismo. In: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JR., W.M.de. **Estudo Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p. 55 - 59.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4ª ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LIBÂNIO, José C. Reflexividade e formação dos professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão de paradigmática**. 6ª ed., Série Cadernos de Gestão v1, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LUGLI, Rosario G.; SILVA, Vivian B. Discursos sobre a eficácia educacional: encontros e desencontros entre técnicos em educação e professores (Brasil, décadas de 1950 a 1970). **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Editora UFPR, nº 53, p. 233-252, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n53/15.pdf>> Acesso em 7/05/2019.

MALAVASI, Abigail. **A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da escola instituída**. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas- Orientador Corinta Maria Grisolia Geraldi, Campinas, SP, 2006. Disponível

em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252496/1/ MalavasiAbigailD.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252496/1/MalavasiAbigailD.pdf)>. Acesso em: 21/05/2019.

MONTEIRO, Silas B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. IN: PIMENTA, Selma Garrido; (Org.) Ghedin, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 128-147.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 2ªed. São Paulo: Autores Associados, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Editora Moraes, 5ª ed., 1984.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 295-351.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. Col. Polêmicas de Nossos Tempos. v. 5, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Caderno CEDE**, Campinas, SP, v.8, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/Viera/Documents/Pesquisa2018/Saviani%20o%20legado%20da%20ditadura%20militar%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 9/02/2019.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC - Campinas**, Campinas, SP n.24, p.7-16, julho 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>> Acesso em 7/2/2019.

SOUZA, Aparecida Neri de. A política educacional do Banco Mundial. In: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JR., W.M.de. **Estudo Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p. 99-115



**Obras publicadas por entidades coletivas:**

Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico de São Bernardo Do Campo e Diadema. *Imagens de luta: 1905-1985*.

Sindicato dos Professores do ensino Oficial do Estado de São Paulo. *Retrospectiva 2018: lutas da APEOESP*, dezembro, 2018.

**Legislação:**

LDB N°9.394/96 de 20/12/1996 Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>>

Parecer CNE/CEB N°7/2010, aprovado em 7/04/2010. Brasília: MEC, SEB, DICEI,2013.

Parecer CEE /CEF/ CEM N° 68/98, aprovado em 18/03/1998. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p1022-1048\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1022-1048_c.pdf)

**ANEXO II****ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O DIRETOR DE ESCOLA**

**Pesquisa:** Diretor de Escola e o Projeto Político Pedagógico na perspectiva de uma Educação Emancipadora: Limites e Possibilidades

**Aluna:** Sueli Astolpho Vieira

**Orientadora:** Dra. Prof.<sup>a</sup> Abigail Malavasi

**Instituição:** xxxxxxxx

**Diretora da Unidade Escolar:** xxxxxxxxxxxx

**Local da Entrevista:** Própria escola

**Data e Horário:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ **Horário:** \_\_\_\_\_

**Forma de registro:** Gravação e Anotações de observação do pesquisador

**Objetivo:** Coletar dados sobre os significados, percepções, conhecimentos, valores, sentimentos do diretor de escola em relação ao seu papel profissional, concepções educacionais e de formação dos docentes e dos demais profissionais. Coletar também informações sobre as concepções e expectativas que tem o diretor sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como buscar neste processo desvelar o clima organizacional da unidade escolar, visando a captura de fatores que podem apresentar-se como obstáculos ou potencialidades que interferem no trabalho escolar.

**Tempo estimado:** 01h00m.

- 1) Como se tornou diretor de escola? Conte um pouco sobre sua trajetória de formação e os motivos que a conduziram a esta profissão. Qual o conhecimento que o gestor mais precisa para exercer sua função?
- 2) Como o diretor se percebe em sua atuação? Que diretor você busca ser? E como você percebe o reflexo dessa imagem na comunidade escolar?
- 3) Como você define a educação escolar. Qual sua função? Em sua opinião que relações a educação escolar mantém com a vida social, do aluno? E com a sociedade? O diretor considera que sua visão de educação escolar tem representatividade nesta escola?
- 4) Vamos tentar estimar o tempo de trabalho do diretor nas diferentes dimensões da gestão. Numa escala de 0 a 100% do tempo do trabalho semanal quanto fica para cada dimensão (Gestão de resultados educacionais, Gestão de

- Pessoas, Gestão de Serviços de Apoio, Gestão Pedagógica, Gestão de Recursos Financeiros e Gestão Participativa)?
- 5) Sobre o Projeto Político Pedagógico: o que ele significa concretamente para o diretor? E para a escola? Que importância pode se atribuir ao PPP da escola? Como ele foi ou é desenvolvido?
  - 6) Como são tomadas as decisões na escola? Quem participa efetivamente desse processo? Qual setor mais participa? E qual menos participa?
  - 7) Diretor, fale sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem na escola. Que formação esta escola prioriza para seus alunos?
  - 8) Gostaria de ouvir sobre o processo de formação do pessoal da escola. Como se dá essa questão? Como ela ocorre? Ela está equacionada no PPP?
  - 9) Como o diretor percebe as relações interpessoais na escola? Obstáculos e/ou potencialidades? Especifique (intensidade, hierarquia, qualidade) suas percepções sobre suas interações com outros membros da gestão (vice-diretor e coordenadores), professores e alunos. Como se dão as interações com a comunidade? Obstáculos e/ou potencialidades?
  - 10) Temos discutido ao longo da história da educação no Brasil se educamos para adaptar o indivíduo ao sistema social ou se o educamos para que o indivíduo possa intervir na sociedade, ou seja, usufruir de seus benefícios e transformá-la no que for necessário, tendo como pressuposto construir uma sociedade mais justa e igualitária. Como a diretora analisa o trabalho de escola frente a essa questão. Como o diretor situa seu trabalho diante da questão? Fale nesse sentido sobre limites, possibilidades e sonhos.

Agradecimentos.

**Observação:**

O roteiro de entrevista do vice diretor não é um questionário fechado, apenas uma base de orientação da investigação, por isso ele é flexível e pode ser alterado no percurso da entrevista sempre que no processo da coleta de informações surgir a necessidade de novos esclarecimentos ou vir à tona na fala do vice-diretor aspectos relevantes para o objetivo da pesquisa não previstos neste roteiro.

**ANEXO III****ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O VICE-DIRETOR DE ESCOLA**

**Pesquisa:** Diretor de Escola e o Projeto Político Pedagógico na perspectiva de uma Educação Emancipadora: Limites e Possibilidades

**Aluna:** Sueli Astolpho Vieira

**Orientadora:** Dra. Prof.<sup>a</sup> Abigail Malavasi

**Instituição Participante:** xxxxxx

**Diretora da Unidade Escolar:** xxxxxxxxx

**Local da Entrevista:** Própria escola

**Data e Horário:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ **Horário:** \_\_\_\_\_

**Forma de registro:** Gravação e Anotações de observação do pesquisador

**Objetivo:** Coletar dados sobre os significados, percepções, conhecimentos, valores, sentimentos do vice-diretor de escola em relação ao seu papel profissional, concepções educacionais e de formação dos docentes e dos demais profissionais. Coletar também informações sobre as concepções e expectativas que tem o diretor sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como buscar neste processo desvelar o clima organizacional da unidade escolar, visando a captura de fatores que podem apresentar-se como obstáculos ou potencialidades que interferem no trabalho escolar.

**Tempo estimado:** 01h00m.

- 1) Conte um pouco sobre sua formação? Porque a educação? Como você se tornou vice-diretor dessa escola?
- 2) O vice-diretor atua quando necessário como diretor de escola. O que muda concretamente entre estas funções? O que é para você ser vice-diretor?
- 3) Como você se percebe como vice-diretor dessa escola ou que perfil de vice-diretor você busca desempenhar? E como você percebe o reflexo dessa imagem na comunidade escolar?
- 4) Vamos tentar estimar o tempo de trabalho do vice-diretor nas diferentes dimensões da gestão. Numa escala de 0 a 100% do tempo do trabalho semanal quanto fica para cada dimensão (Gestão De resultados educacionais, Gestão de Pessoas, Gestão de Serviços de Apoio, Gestão Pedagógica, Gestão de Recursos Financeiros e Gestão Participativa)?

- 5) Como o vice-diretor analisa as relações interpessoais na escola? Obstáculos e/ou potencialidades? Especifique (intensidade, hierarquia, qualidade) de suas interações com outros membros da gestão (diretor e coordenadores), professores e alunos. Como se dão as interações com a comunidade? Obstáculos e/ou potencialidades?
- 6) Como você define a educação escolar. Qual sua função? Em sua opinião, que relações mantêm a educação escolar com a vida social do aluno? E com a sociedade?
- 7) Vamos falar sobre o PPP da escola. Que significado tem para você o Projeto Político Pedagógico? E para a escola? E para a comunidade externa? Como ocorre a sua construção? O que ele prioriza?
- 8) Como são tomadas as decisões na escola? Quem participa efetivamente desse processo? Qual setor mais participa? E qual menos participa?
- 9) Gostaria de ouvir sobre o processo de formação do pessoal da escola. Como se dá essa questão? Como ela ocorre? Ela está equacionada no PPP?
- 10) Temos discutido ao longo da história da educação no Brasil se educamos para adaptar o indivíduo ao sistema social ou se o educamos para que o indivíduo possa intervir na sociedade, ou seja, usufruir de seus benefícios e transformá-la no que for necessário, tendo como pressuposto construir uma sociedade mais justa e igualitária. Como o vice-diretor analisa o trabalho de escola frente a essa questão. Como o vice-diretor situa seu trabalho diante da questão? Fale nesse sentido sobre limites, possibilidades e sonhos.

Agradecimentos.

### **Observação:**

O roteiro de entrevista do diretor não é um questionário fechado, apenas uma base de orientação da investigação, por isso ele é flexível e pode ser alterado no percurso da entrevista sempre que no processo da coleta de informações surgir a necessidade de novos esclarecimentos ou vir à tona na fala do diretor aspectos relevantes para o objetivo da pesquisa não previstos neste roteiro.

## ANEXO IV

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR COORDENADOR

**Pesquisa:** Diretor de Escola e o Projeto Político Pedagógico na perspectiva de uma Educação Emancipadora: Limites e Possibilidades

**Aluna:** Sueli Astolpho Vieira

**Orientadora:** Dra. Prof.<sup>a</sup> Abigail Malavasi

**Roteiro final:** Entrevista Semiestruturada com o Professor Coordenador

**Instituição:** xxxxxxxxxxxxxxx

**Diretora da Unidade Escolar:** xxxxxxxxxxxxxxx

**Local da Entrevista:** Própria escola

**Data e Horário:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ **Horário:** \_\_\_\_\_

**Forma de registro:** Gravação e Anotações de observação do pesquisador

**Objetivo:** Coletar dados sobre os significados, percepções, conhecimentos, valores, sentimentos do professor coordenador em relação ao seu papel profissional, concepções educacionais e de formação dos docentes e dos demais profissionais. Coletar também informações sobre as concepções e expectativas que tem o diretor sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como buscar neste processo desvelar o clima organizacional da unidade escolar, visando a captura de fatores que podem apresentar-se como obstáculos ou potencialidades que interferem no trabalho escolar.

**Tempo estimado:** 01h00m.

- 1) Fale sobre sua trajetória de formação. Por que ser um professor? E como chegou à coordenação dessa escola? O que é concretamente para você ser professor-coordenador?
- 2) Como você se percebe como professor coordenador dessa escola ou que perfil de professor coordenador você busca desempenhar? E como você percebe o reflexo dessa imagem na comunidade escolar?
- 3) Como você define a educação escolar. Qual sua função? Em sua opinião, que relações mantêm a educação escolar com a vida social, do aluno? E com a sociedade?
- 4) Como o professor-coordenador analisa as relações interpessoais na escola? Obstáculos e/ou potencialidades? Especifique (intensidade, hierarquia, qualidade) de suas interações com outros membros da gestão (diretor, vice-

diretor), professores e alunos. Como se dão as interações com a comunidade? Obstáculos e/ou potencialidades?

- 5) Como são tomadas as decisões na escola? Quem participa efetivamente desse processo? Qual setor mais participa? E qual menos participa?
- 6) Vamos falar sobre o PPP da escola. Qual o significado do PPP para o coordenador? Qual o papel do coordenador no processo de construção e consolidação do PPP da escola? Em que medida o PPP está em consonância com o processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola? E com a formação continuada dos professores? E dos demais profissionais da escola?
- 7) Vamos discutir melhor a questão da formação. Quando se está falando de formação em serviço ou formação continuada dos professores, o que exatamente pensa o coordenador sobre esse assunto? Formar o professor em quê e para quê? Qual o nível de participação dos gestores e professores no planejamento das formações?
- 8) Conte como se dá a organização e execução do trabalho do coordenador. Como os professores tem apoiado e avaliado esse trabalho? E os gestores? De quem é a responsabilidade do processo de formação profissional na escola?
- 9) Vamos falar um pouco sobre o ensino-aprendizagem. Como o coordenador significa o ensino? E a aprendizagem? Como se caracteriza o desenvolvimento da unidade ensino-aprendizagem na escola? O PPP tem contribuído para clarear esse processo, isto é, para evidenciar a concepção de ensino e aprendizagem priorizados na escola e a partir daí organizar as condições de viabilização de tal processo?
- 10) Temos discutido ao longo da história da educação no Brasil se educamos para adaptar o indivíduo ao sistema social ou se o educamos para que o indivíduo possa intervir na sociedade, ou seja, usufruir de seus benefícios e transformá-la no que for necessário, tendo como pressuposto construir uma sociedade mais justa e igualitária. Como o coordenador analisa o trabalho de escola frente a essa questão. Como o coordenador situa o seu trabalho diante desta questão? Fale nesse sentido sobre limites, possibilidades e sonhos.

Agradecimentos.

**Observação:**

O roteiro de entrevista do professor-coordenador não é um questionário fechado, apenas uma base de orientação da investigação, por isso ele é flexível e pode ser alterado no percurso da entrevista sempre que no processo da coleta de informações surgir a necessidade de novos esclarecimentos ou vir à tona na fala do coordenador aspectos relevantes para o objetivo da pesquisa não previstos neste roteiro.



## ANEXO V

### ROTEIRO GRUPO FOCAL PROFESSORES

**Pesquisa:** Diretor de Escola e o Projeto Político Pedagógico na perspectiva de uma Educação Emancipadora: Limites e Possibilidades

**Aluna:** Sueli Astolpho Vieira

**Orientadora:** Dra. Prof.<sup>a</sup> Abigail Malavasi

**Instituição:** xxxxxxxxxxxxxx

**Diretora da Unidade Escolar:** xxxxxxxxxxxxxx

**Local da Entrevista:** Própria escola

**Data e Horário:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ **Horário:** \_\_\_\_\_

**Forma de registro:** Gravação e Anotações de observação do pesquisador

**Objetivo:** Coletar dados sobre os significados, percepções, conhecimentos, valores, sentimentos dos professores em relação ao seu papel profissional, suas concepções educacionais e da formação continuada realizada na escola. Suas concepções e expectativas em relação ao Projeto Político Pedagógico, suas percepções sobre os processos de participação e decisão, bem como sobre o clima organizacional da unidade escolar, visando captar fatores que se apresentam como obstáculos ou possibilidades para a construção de um projeto educativo emancipador.

#### **Apresentação das regras:**

- a) Todos têm direito de expressar sua opinião;
- b) Falar um de cada vez;
- c) Evitar conversas paralelas enquanto alguém estiver falando;
- d) Ninguém está sendo avaliado, não há opiniões erradas;
- e) Toda contribuição é importante.
- f) O participante poderá completar sua participação individualmente, caso sinta necessidade de assim o fazer, conversando particularmente com o pesquisador ao final dos trabalhos ou através de registros escritos.

Apresentação do tema e tempo para que os participantes façam anotações prévias à exposição no grupo.

#### **Roteiro para exploração do tema:**

Primeiro Bloco:

- a) Escola: como ela é? Para que ela existe?
- b) Educação Escolar: finalidade, importância. Como é realizada?

- c) Ser Professor: Somos professores como nossos professores? Quais são nossas forças e fraquezas. Obstáculos, possibilidades, limites da profissão docente hoje.
- d) Formação docente: Qual? Onde? Para que? Como é feita? Como poderia ser feita?
- e) A aula: O que faço? Que significado tem o que faço? Como cheguei a ser ou agir dessa maneira?

**Segundo Bloco:**

- f) Projeto Político Pedagógico: mito ou realidade? Reflexão ou burocratização? Necessário? Por quê? Qual o projeto educativo da escola? Como acontece o processo de decisão? Decisão Pedagógica? Na escola se reflete sobre a ação? Ação Pedagógica? Como poderia fazer as coisas de um modo diferente?
- g) Ser aluno: Quem é nosso aluno? Quais as forças e as fraquezas de nossos alunos? Obstáculos, possibilidades, limites no aluno de hoje.
- h) Formação do aluno: Qual? Para que? Como é feita? Por quê? Como poderia ser feita? Ensino- Aprendizagem, do que estamos falando?
- i) Relações interpessoais na escola.

**Observações:**

- 1) Serão formados dois grupos de discussão, um para o período da manhã e outro para o período da tarde.
- 2) Será utilizado o horário de ATPC dos professores, conforme agendamento prévio.
- 3) Objetiva-se discutir os temas dos dois blocos em uma reunião para cada grupo;
- 4) Se necessário, será utilizado mais um dia para cada grupo;
- 5) Espaço livre (caso você deseje dizer algo que não tenha sido possível no grupo).

## ANEXO VI

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM FUNCIONÁRIOS

**Pesquisa:** Diretor de Escola e o Projeto Político Pedagógico na perspectiva de uma Educação emancipadora: limites e Possibilidades

**Instituição:** EE Dr. Francisco Pereira da Rocha

**Diretora da Unidade Escolar:** Glaucia Regina Arranjo

**Local da Entrevista:** Própria escola

**Data e Horário:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ **Horário:** \_\_\_\_\_

**Forma de registro:** Gravação e Anotações de observação do pesquisador

**Objetivo:** Coletar dados sobre os significados, percepções, conhecimentos, valores, sentimentos do funcionário de escola (inspetor de alunos, servente, merendeira) em relação ao seu papel profissional, seu pertencimento na proposta educacional da escola e sobre o clima organizacional, desvelando obstáculos e potencialidades do trabalho escolar na busca de uma educação inclusiva.

**Tempo estimado:** 01h00min

- 1) Como você escolheu essa profissão? Fale sobre seu trabalho e da importância que ele tem no contexto escolar.
- 2) Você considera que seu trabalho contribui com a finalidade educativa da escola? Por quê?
- 3) Como você se percebe como funcionário (inspetor, servente, merendeira) dessa escola ou que perfil de funcionário você busca desempenhar? E como você percebe o reflexo dessa imagem na comunidade escolar?
- 4) Como funcionário (inspetor, servente, merendeira) analisa as relações interpessoais na escola? Obstáculos e/ou potencialidades? Especifique (intensidade, hierarquia, qualidade) de suas interações com outros membros da gestão (diretor, vice-diretor), professores e alunos. Como se dão as interações com a comunidade? Obstáculos e/ou potencialidades?
- 5) Como são tomadas as decisões na escola? Quem participa efetivamente desse processo? Qual setor mais participa? E qual menos participa?

- 6) Qual o papel dos funcionários na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola? Eles participam? Como? O Projeto Político Pedagógico da escola tem relação com o trabalho dos funcionários? Como?
  - 7) Existe uma formação para os funcionários? Que tipo de ação existe para que o trabalho dos funcionários seja aprimorado? Você acha que isso é necessário? O trabalho dos funcionários é valorizado pela comunidade escolar?
  - 8) O trabalho do funcionário pode favorecer a integração escola comunidade?
  - 9) Em sua opinião existe na escola um trabalho concreto no sentido de valorização da diversidade e de combate as discriminações de toda ordem? Você se sente respeitado (a) por todos os segmentos da escola? Por quê?
  - 10) Fale sobre os limites e as possibilidades da sua atuação no sentido de contribuir para o desenvolvimento de uma escola de melhor qualidade.
- Agradecimentos.

**Observações:**

O roteiro de entrevista dos funcionários não é um questionário fechado, apenas uma base de orientação da investigação, por isso ele é flexível e pode ser alterado no percurso da entrevista sempre que no processo da coleta de informações surgir a necessidade de novos esclarecimentos ou vir à tona na fala do funcionário aspectos relevantes para o objetivo da pesquisa não previstos neste roteiro.

**ANEXO VII****ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNOS**

**Pesquisa:** Diretor de Escola e o Projeto Político Pedagógico na perspectiva de uma Educação emancipadora: Limites e Possibilidades

**Aluna:** Sueli Astolpho Vieira

**Orientadora:** Dra. Prof.<sup>a</sup> Abigail Malavasi

**Instituição:** xxxxxxxxxxxxxxxx

**Diretora da Unidade Escolar:** xxxxxxxxxxxxxxxx

**Local da Entrevista:** Própria escola

**Data e Horário:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ **Horário:** \_\_\_\_\_

**Forma de registro:** Gravação e Anotações de observação do pesquisador

**Objetivo:** Coletar dados sobre os significados, percepções, conhecimentos, valores, sentimentos do aluno em relação à escola e seus profissionais, seu papel como aluno responsável por sua aprendizagem e pôr fim às suas expectativas de futuro agregadas à educação escolar.

**Tempo estimado:** 01h00min

- 1) Gostaria que vocês se apresentassem e contassem desde quando estão nesta escola. Como é ser aluno nesta escola? O que é bom e o que não é tão bom nesta escola?
- 2) Como acontecem as relações entre as pessoas nessa escola? Como é de modo geral a convivência entre os alunos? Na sua classe tem alunos que são desrespeitados por outros alunos? Por que eles são desrespeitados?
- 3) Você vê e fala com sua diretora? E com a vice-diretora? E com a coordenadora? E com os funcionários?
- 4) Os alunos participam do Conselho de Escola? E dos conselhos de classe? Tem Grêmio Estudantil na sua escola? Que atividades os alunos participam na escola, além das aulas? Os alunos são consultados sobre os assuntos escolares? Conseguem dar suas opiniões? Em quais assuntos? Como isso é feito?

- 5) Você já ouviu falar sobre o Projeto Político Pedagógico da sua escola? Você já participou de alguma reunião onde se conversa sobre a escola: como ela é e como deveria ser. Seus problemas, suas dificuldades, suas coisas positivas, o que precisa mudar, por exemplo. Normalmente participam desta reunião o Conselho de escola, a APM, o Grêmio, os professores, funcionários e alunos. Conhecem? Já participaram?
- 6) Vamos falar sobre o que você aprende na escola. Você acha importante o que você aprende na escola? Por que é/ ou não é importante? O que você aprende te ajuda na sua vida fora da escola? Dá um exemplo. Tem alguma coisa que a escola não ensina, mas você acha que ela deveria ensinar? Que assunto é esse?
- 7) Vamos falar sobre as aulas. Como são as aulas na sua escola? Como é uma aula boa pra você? E uma aula desinteressante ou difícil? Qual a aula mais fácil pra você? Por quê? E a mais difícil? Por quê?
- 8) Em sua opinião o que precisa acontecer para que os alunos aprendam na escola? O que tem que fazer o professor? E o aluno? E o diretor? Quem mais pode cooperar?
- 9) Qual é seu sonho de futuro? Como a escola pode te ajudar para que você consiga realizar seu sonho de futuro?
- 10) O que você gostaria de dizer para sua diretora? E para seus professores?  
Agradecimentos.

**Observações:**

O roteiro de entrevista dos alunos não é um questionário fechado, apenas uma base de orientação da investigação, por isso ele é flexível e pode ser alterado no percurso da entrevista sempre que no processo da coleta de informações surgir a necessidade de novos esclarecimentos ou vir à tona na fala dos alunos aspectos relevantes para o objetivo da pesquisa não previstos neste roteiro. Além do mais, as perguntas serão adaptadas para garantir a compreensão dos alunos participantes, sempre que se detectar tal necessidade.

## ANEXO VIII

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PAIS DE ALUNOS OU RESPONSÁVEIS

**Pesquisa:** Diretor de Escola e o Projeto Político Pedagógico na Perspectiva de uma Educação Emancipadora: Limites e Possibilidades

**Aluna:** Sueli Astolpho Vieira

**Orientadora:** Dra. Prof.<sup>a</sup> Abigail Malavasi

**Instituição:** EE Dr. Francisco Pereira da Rocha

**Diretora da Unidade Escolar:** Glaucia Regina Arranjo

**Local da Entrevista:** Própria escola

**Data e Horário:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ **Horário:** \_\_\_\_\_

**Forma de registro:** Gravação e Anotações de observação do pesquisador

**Objetivo:** Coletar dados sobre os significados, percepções, conhecimentos, valores, sentimentos do pai de aluno em relação à escola e seus profissionais, seu papel como pai ou responsável pelo acompanhamento escolar do aluno e pôr fim às suas expectativas de futuro agregadas à educação escolar de seu filho.

- 1) Que expectativas o pai de aluno tem em relação ao trabalho da escola na vida futura dos filhos?
- 2) O que o pai espera que a escola ensine aos seus filhos?
- 3) Em que ocasiões o pai de aluno vem à escola? De modo geral como o pai de aluno é recebido nessa escola?
- 4) De que forma a escola se comunica com os pais de alunos? A comunicação é frequente? Por quais motivos ela geralmente acontece?
- 5) O pai conhece o Projeto Político Pedagógico da escola? Já participou de sua construção? Como?
- 6) O pai considera que pode participar das decisões tomadas na escola? De que decisões? Como isso acontece? Conhece o Conselho de Escola? E a Associação de Pais e Mestres? Acha importantes esses canais de participação?
- 7) O pai considera que seu (s) filho (s) está ou estão recebendo um ensino de qualidade? Acha essa discussão pertence aos pais? E a quem mais?

- 8) Que percepções o pai tem em relação ao trabalho do diretor de escola? E do coordenador? Dos professores? Dos funcionários?
- 9) O pai conhece sobre casos de bullying na escola? Conhece as providências que são tomadas nestes casos? O pai conhece se há trabalhos educativos de prevenção à discriminação na escola? Pode dar um exemplo? Seu (s) filho (s) estuda ou estudam em uma escola inclusiva?
- 10) O pai pode citar algumas potencialidades dessa escola? E obstáculos? O que deve permanecer? O que deve mudar?

Agradecimentos.



## ANEXO IX

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: Diretor de Escola e o Projeto Político Pedagógico na perspectiva de uma educação emancipadora: limites e possibilidades.

**A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:** O motivo pessoal e profissional que me levou a essa pesquisa é ter constatado, após vinte anos de trabalho como diretor de escola, que a ação educativa escolar, na perspectiva da promoção de uma educação emancipadora, de qualidade, não tem se concretizado, pelo menos, no que diz respeito ao processo ensino – aprendizagem por ela proporcionada e que, possivelmente, o entrave se encontra na formação dos educadores. A importância dessa pesquisa está em trazer à tona a discussão sobre o papel do diretor de escola, ou seja, questionar sua ação enquanto articulador da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, engajado com a melhoria da qualidade de ensino, portanto, uma pesquisa que se justifica por sua relevância social. O objetivo desse projeto é compreender os limites, possibilidades e alcance das ações do diretor de escola pública, enquanto articulador do Projeto Político Pedagógico e, portanto, do processo de formação dos atores escolares, com ênfase no professor reflexivo.

Para esse estudo adotaremos os seguintes procedimentos: a coleta de dados será realizada através de entrevistas com os diferentes segmentos da comunidade escolar, utilizando-se estratégias específicas para cada segmento. A entrevista dirigida aos professores será realizada através da técnica de grupo focal, que se realizará em local e horário previamente agendado para discutir temas diretamente relacionados com o objeto de estudo da pesquisa. O pesquisador será o moderador, intervindo apenas para estimular e conduzir a discussão. Os participantes são livres para expressarem uns aos outros suas opiniões sobre os temas em discussão.

A entrevista individual e semiestruturada será outra técnica adotada para a coleta de dados. Dirigidas ao Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola, Funcionários, Alunos e Pais de Alunos as entrevistas serão agendadas previamente com cada participante, onde o pesquisador conversará com o entrevistado buscando captar suas percepções, significados e opiniões sobre temas relacionados à escola e aos objetivos da pesquisa.

**DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:** a participação nessa pesquisa poderá oferecer a você desconforto ou risco de graus mínimos, ou seja, graus de desconfortos ou riscos similares aos existentes na participação de atividades rotineiras, tais como conversar, tomar banho, estudar, ler um livro, etc. O benefício ao participante dessa pesquisa está na possibilidade de agregar conhecimentos para si e para o grupo, contribuindo com a melhoria da qualidade do trabalho escolar proporcionado pela escola coparticipante da pesquisa.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:** Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo responsável da pesquisa e outra será fornecida a você.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO:** A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação/ remuneração financeira.

**DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

---

Nome

---

Assinatura do Participante

---

Data

Em caso de dúvida, contato do pesquisador:

Sueli Astolpho Vieira

Cel. 13 997827119

Email: [sueli1023@hotmail.com](mailto:sueli1023@hotmail.com) / [sueli2357@gmail.com](mailto:sueli2357@gmail.com)

## ANEXO X

### TERMO DE ASSENTIMENTO (no caso do menor)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Diretor de Escola e o Projeto Político Pedagógico na perspectiva de uma educação Emancipadora: Limites e Possibilidades”. Neste estudo pretendemos compreender a ação do diretor de escola enquanto articulador da construção do Projeto Político Pedagógico, ou seja, busca-se compreender as dificuldades e as possibilidades que tem as ações do diretor para que a escola realize seu trabalho com sucesso.

O motivo dessa pesquisa é sua importância para a melhoria do trabalho escolar, ou seja, a construção de um Projeto Político Pedagógico é como a construção de uma viagem, onde todos são responsáveis pelo sucesso ou insucesso da mesma. Deste modo, todos deverão participar do planejamento dessa viagem e principalmente o que deseja cada um alcançar. O diretor é o comandante, essa pesquisa objetiva entender as dificuldades e as possibilidades do comandante para o sucesso da viagem, ou seja, todos precisam chegar lá e cumprir com sucesso seus objetivos. Então, o que precisa ele e todos saber?

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: A coleta de dados será realizada através de entrevistas com os diferentes segmentos da comunidade escolar, utilizando-se estratégias específicas para cada segmento. A entrevista dirigida aos professores será realizada através da técnica de grupo focal, que se realizará em local previamente agendado para discutir um determinado tema, objeto de estudo da pesquisa. O pesquisador será o moderador, intervindo apenas para estimular e conduzir a discussão. As entrevistas dirigidas ao Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola, Funcionários, Alunos e Pais de Alunos serão individuais e semiestruturadas. Isto quer dizer, que o pesquisador conversará com cada pessoa sobre temas relacionados à escola para saber a opinião de cada entrevistado.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade

ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, brincar, estudar, etc.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Peruíbe, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvida, contato do pesquisador:  
Sueli Astolpho Vieira  
Cel. 13 997827119  
E-mail: [sueli1023@hotmail.com](mailto:sueli1023@hotmail.com) / [sueli2357@gmail.com](mailto:sueli2357@gmail.com)