

# ... Coleção UAB–UFSCar

..... Pedagogia

..... Estágio supervisionado de ensino 3

: Flávio Caetano da Silva  
: Maria Cecília Luiz

## : Gestão da Educação Básica

: desafios, possibilidades e limites





# **Gestão da Educação Básica**

desafios, possibilidades e limites



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

**Vice-Reitor**

Adilson J. A. de Oliveira

**Pró-Reitora de Graduação**

Claudia Raimundo Reyes

**Secretária Geral de Educação a Distância - SEaD**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

**Coordenação SEaD-UFSCar**

Daniel Mill

Glauber Lúcio Alves Santiago

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

**Coordenação UAB-UFSCar**

Daniel Mill

Sandra Abib

**Coordenadora do Curso de Pedagogia**

Aline Sommerhalder

**UAB-UFSCar**

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

[www.uab.ufscar.br](http://www.uab.ufscar.br)

[uab@ufscar.br](mailto:uab@ufscar.br)

**EdUFSCar****Conselho Editorial**

Ana Claudia Lessinger

José Eduardo dos Santos

Marco Giulietti

Nivaldo Nale

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Roseli Rodrigues de Mello

Rubismar Stolf

Sergio Pripas

Vanice Maria Oliveira Sargentini

**EdUFSCar**

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

[www.editora.ufscar.br](http://www.editora.ufscar.br)

[edufscar@ufscar.br](mailto:edufscar@ufscar.br)

**Flávio Caetano da Silva**  
**Maria Cecília Luiz**

# **Gestão da Educação Básica**

desafios, possibilidades e limites

São Carlos



**EdUFSCar**

2015

© 2012, Flávio Caetano da Silva e Maria Cecília Luiz

### **Concepção Pedagógica**

Daniel Mill

### **Supervisão**

Douglas Henrique Perez Pino

### **Revisão Linguística**

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Kamilla Vinha Carlos

Paula Sayuri Yanagiwara

Rebeca Aparecida Mega

### **Diagramação**

Izis Cavalcanti

Juan Toro

Vagner Serikawa

### **Capa e Projeto Gráfico**

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

#### **Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586g	Silva, Flávio Caetano da. Gestão da educação básica : desafios, possibilidades e limites / Flávio Caetano da Silva, Maria Cecília Luiz. -- São Carlos : EdUFSCar, 2012. 75 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).
	ISBN – 978-85-7600-288-8
	1. Gestão educacional. 2. Educação básica. 3. Gestão escolar. 4. Estágios supervisionados. I. Título.
	CDD – 371.2 (20 <sup>a</sup> ) CDU – 371.1

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do direito autoral.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
---------------------------	---

## **UNIDADE 1: Estudos sobre a teoria da ação no interior das práticas institucionais**

1.1 Primeiras palavras .....	11
1.2 Problematizando o tema .....	11
1.3 Compreendendo a ação de educadores no interior da escola pública .....	14
1.3.1 Para além da divisão teoria-prática .....	14
1.4 Considerações finais .....	23
1.5 Estudos complementares .....	24
1.5.1 Saiba mais .....	24
1.5.2 Outras referências .....	24
1.6 Referências .....	25

## **UNIDADE 2: Gestão democrática e modelos organizacionais da escola pública**

2.1 Primeiras palavras .....	29
2.2 Modelos organizacionais na escola pública .....	30
2.3 Cultura organizacional em escolas públicas e concepções de gestão oriundas das práticas .....	31
2.3.1 Escola e cultura: as interfaces prováveis .....	35
2.3.2 Escola pública: universo particular de relações entre sujeitos educadores .....	38
2.3.3 Modelos oriundos da prática – pressupostos .....	39

2.3.3.1 Modelos de gestão (democrática/não democrática) . . . . .	39
2.3.4 Imitação/superação/invenção – idiosincrasias escolares . . . . .	43
2.3.5 Gerencialismo, racionalidade instrumental e gestão escolar . . . . .	47
2.4 Considerações finais . . . . .	48
2.5 Estudos complementares . . . . .	49
2.5.1 Saiba mais . . . . .	49
2.5.2 Outras referências . . . . .	49
2.6 Referências . . . . .	49

**UNIDADE 3: O papel do gestor da escola pública e o desenvolvimento do estágio em gestão: papel, demandas e limites**

3.1 Primeiras palavras . . . . .	55
3.2 As demandas da escola pública: gestão e planejamento . . . . .	56
3.3 Estágio em gestão na escola pública . . . . .	58
3.3.1 Proposta de um estágio em parceria com a escola . . . . .	59
3.3.2 Compreender a escola: conhecer o <i>campo</i> para a realização do estágio . . . . .	60
3.3.3 Subsídios para desenvolver o relatório de estágio . . . . .	65
3.3.3.1 Caracterização da escola e de seu entorno . . . . .	65
3.3.4 O relatório de estágio de gestão escolar . . . . .	70
3.4 Considerações finais . . . . .	71
3.5 Estudos complementares . . . . .	72
3.5.1 Saiba mais . . . . .	73
3.5.2 Outras referências . . . . .	73
3.6 Referências . . . . .	74

## APRESENTAÇÃO

Caros leitores e leitoras,

O presente texto insere-se na Coleção UAB-UFSCar de Pedagogia como guia para os estudos na disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Escolar. Nossos objetivos com as reflexões são:

- Estudar a unidade escolar como campo de relações sociais a partir de aspectos da teoria da ação e da práxis educacional-escolar;
- Compreender a gestão da escola pública a partir do pressuposto da sua democratização, analisada no âmbito formal e informal da unidade educacional;
- Identificar e analisar a cultura organizacional da escola pública.

Na Unidade 1, *Estudos sobre a teoria da ação no interior das práticas institucionais*, desenvolvemos aspectos da teoria da ação e da práxis com vistas à compreensão das formas através das quais as ações dos atores – profissionais da educação – significam e ressignificam o seu saber e o seu saber-fazer na escola pública.

Na Unidade 2, *Gestão democrática e modelos organizacionais da escola pública*, abordamos importantes conceitos, como a democratização da escola e da gestão escolar, participação, autonomia e qualidade. Objetivamos analisar os processos constituintes de decisão, controle social e acompanhamento do processo pedagógico e das atividades necessárias ao seu bom desenvolvimento.

Na Unidade 3, *O papel do gestor da escola pública e o desenvolvimento do estágio em gestão: papel, demandas e limites*, destacamos o cotidiano do gestor escolar, as demandas que a escola e os corpos docente, discente e administrativo apresentam ao dirigente de cada unidade educacional. Nessa unidade, também apresentamos os subsídios necessários à realização do estágio presencial em gestão escolar, sobretudo as orientações básicas para a elaboração do Relatório Final de estágio curricular.

A formação do profissional da educação deve voltar-se para o duplo eixo que a constitui: a docência e a gestão. Como instrumento mediador de ambas está a coordenação pedagógica. Para uma trajetória consistente e substantiva, propomos reflexões que vão desde as razões que movem as pessoas a fazer o que fazem, na educação (SACRISTÁN, 1999), até a organização da escola enquanto unidade da rede ou sistema de ensino municipal. Formar o professor-gestor é um processo que se inicia desde a graduação e prossegue à guisa de formação continuada



pelos anos afora da vida na escola. É desnecessário afirmar que tanto professores quanto gestores necessitarão de estudos permanentes durante todo o desenvolvimento de suas carreiras na educação. Contudo, é necessário reafirmar que a convocação para que essa permanente busca pelo conhecimento novo se dê é responsabilidade maior do gestor escolar, uma vez que sua atenção deve estar voltada tanto para os aspectos burocráticos e administrativos, para que não faltem as condições necessárias para o bom andamento da escola, quanto para o processo educativo em si, uma vez que a responsabilidade pelo sucesso do ensino e da aprendizagem de cada aluno é de seu professor, compartilhada com o gestor escolar.

Por essa razão, enquanto tiver uma única criança ou jovem com dificuldades de aprendizagem no interior da escola, o gestor não pode descansar. É preciso instar os professores, os órgãos superiores da educação, os governos, enfim, a sociedade e suas instituições para que a aprendizagem seja plena e para todos. Somente haverá qualidade na escola pública quando os índices elevados ou em processo ascendente revelarem que naquela escola e em todas elas a vida de seus atores esteja em franco processo de mudança. É que essa mudança seja para melhor. Como dizia Paulo Freire, a escola, sozinha, não é responsável pela transformação da sociedade, mas nenhuma transformação social se dará para as majorias sem a participação da escola.

Desejamos a todos uma excelente trajetória de estudos, descobertas e invenções de realidades ainda em devir.

São Carlos, primavera de 2010.

# **UNIDADE 1**

Estudos sobre a teoria da ação no interior das  
práticas institucionais



## 1.1 Primeiras palavras

O estágio supervisionado em gestão escolar configura o momento em que o estudante de Pedagogia e os professores se abrem para a realidade das escolas, no desejo de conhecer o universo que ela constitui. É uma excelente oportunidade de conhecer como funciona uma unidade educacional por dentro, suas necessidades, suas angústias, suas vitórias e seus problemas. Trata-se de uma oportunidade ímpar de conhecer quais as lutas que são travadas no dia a dia da escola por uma educação de qualidade, para qual são, em geral, empunhadas bandeiras pelos educadores – que dizem respeito à área educacional –, sejam eles gestores, docentes ou coordenadores pedagógicos. Contudo, advertimos que “as bandeiras políticas não podem ser avaliadas pelos princípios que defendem, mas pelos direitos que garantem [...]” (ARROYO, 2008, p. 42).

O presente texto visa lançar reflexões e orientações sobre aspectos relevantes da escola pública na educação básica, com a finalidade de possibilitar ao estudante do curso de Pedagogia conhecer sua estrutura física, pedagógica e funcional. Aqui se encontram pistas para o aprendizado das vivências na escola, no sentido de que aquele que chega para observar e registrar também chega para aprender um *ethos* profissional.

Recomendamos que se vá à escola de espírito aberto, esforçando-se para não levar preconceitos com os quais se pretenda julgar a vida e o trabalho daqueles que ali se dedicam há tanto tempo. Suas vidas estão marcadas pela opção que fizeram em oferecer parte de seu tempo e de seus esforços teóricos e práticos, de um saber-fazer que também foram aprendendo na lida do cotidiano institucional. Merecem respeito e consideração por parte de todos nós. Afinal, somos todos aprendizes quando se trata do ser humano, pois ele é, permanentemente, um *ser-em-movimento*. Ao observar o que fazem os outros, aprendemos um pouco de nós mesmos.

## 1.2 Problematizando o tema

Políticas públicas educacionais e gestão escolar

Realizar o estágio em gestão na escola pública supõe um esforço de compreender como ela se organiza, quais as heranças históricas que traz consigo e como realiza as políticas públicas que, produzidas muito longe do chão da realidade escolar, só se materializam quando gestores escolares, professores e coordenadores pedagógicos as colocam em prática. Ali é que podemos compreender se de fato as grandes bandeiras da educação têm relação com as necessidades reais e com o direito de todos por uma escola de qualidade.

A reforma do Estado, tratada e gestada nos anos 80 do século XX, coincide com o acirramento das lutas sociais, no campo e na cidade, pela democratização da sociedade, do Estado e de todas as instituições. Naqueles anos, os movimentos sociais propuseram-se a essa causa, defendendo ampla e geral abertura política, haja vista que os tempos obscuros do golpe militar haviam embrutecido amplos setores da vida pública em nosso país. Aos mais jovens, os tempos de liberdade, ainda que relativa, que vivemos hoje ensombreceram aqueles anos difíceis. Há que se registrar, no entanto, que após a emergência daquelas bandeiras pelo direito à participação, pela autonomia, por uma escola laica, ampla e de qualidade para todos, “as formas de administrar o sistema educacional e as escolas não foram mais as mesmas” (ARROYO, 2008, p. 39).

Para Almerindo Janela Afonso,

sabemos que a chamada crise do Estado-nação é também uma crise ideologicamente construída, na medida em que nem todos os Estados nacionais são igualmente afectados pela globalização, e nem todos cumprem (ou estão destinados a cumprir) os mesmos papéis nos processos de transnacionalização do capitalismo; é também uma crise ideologicamente construída porque, dependendo das perspectivas teórico-conceptuais adoptadas, embora o Estado permaneça como realidade política, são cada vez mais retóricas do que reais as hipóteses de resistir à globalização económica, política e cultural quando se pensa neste mesmo Estado como principal ou único mobilizador nacional de processos contra-hegemónicos (AFONSO, 2010, p. 4).

Por essas razões, acreditamos que os defensores da nova face do capital, que tem na globalização fenômeno econômico e político mais significativo de realinhamento das forças produtivas e das riquezas por elas produzidas, têm produzido as diretrizes mais vigorosas direcionadas à redução e reconfiguração do papel do Estado, impondo-lhe transferência de suas responsabilidades para outros entes federativos.

Para Fonseca & Oliveira, em consonância com o que vimos estudando ultimamente, administradores públicos têm se dedicado tenazmente a aderir às reformas que mudam a face do Estado profundamente:

A administração pública assumiu um formato gerencial, mais ágil e flexível, com o objetivo de imprimir eficiência ao desempenho do Estado [...]. Uma das ações prioritárias foi a descentralização, pela qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios (FONSECA & OLIVEIRA, 2009, p. 234).

Essa transferência fere princípios de um Estado que se quer como responsável pela garantia de direitos civis, políticos e sociais, pois não é a qualquer

preço que se faz com que a população, de forma desorganizada, de maneira apressada e irresponsável, participe, opine e alcance uma suposta autonomia. Sob pena de transformar esses direitos em pura retórica, é preciso repensar como as políticas públicas são oferecidas para que não sejamos todos, governo e sociedade, engolidos por uma avalanche de procedimentos que se dizem *técnicos*, mas que, em verdade, são claramente políticos, portanto com grande carga ideológica.

Apesar da retórica sobre democracia, liberdade, participação e autonomia, não se deve perder de vista que a reforma do Estado nos coloca novamente na temática do planejamento. Nesse sentido, segundo alguns autores, “não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas é o capitalismo que planeja o planejamento” (CALAZANS, GARCIA & KUENZER, 1990, p. 11).

De acordo com David Harvey (apud CONTI & LUIZ, 2009), o capitalismo se organiza, após as reformas ocorridas durante a década de 1980, pela *dispersão*. Portanto, as *novas* formas de planejamento adotadas, sobretudo no campo da educação, podem parecer democratização pelo seu caráter descentralizador, mas podem ser outra coisa bem diferente. Quando democratizar é sinônimo de descentralizar e descentralizar é sinônimo de atribuir responsabilidades aos níveis hierárquicos mais baixos, sem mudanças efetivas na estrutura hierárquica, então o que precisamos fazer é uma completa revisão do que vamos chamar por democracia.

Com Arroyo compreendemos que

a questão que merece pesquisa e reflexão é se esta radicalidade política se afirmou ou se estacionou na construção de formas de gestão e na reflexão teórica. Este é o ponto nodal que não pode ser esquecido nas pesquisas, na produção teórica e nas propostas de intervenção na gestão. Se não tocarmos nas estruturas de poder das escolas, do sistema, do Estado e da sociedade perdemos a radicalidade política original, viramos ajeitamentos na gestão interna da escola [...]. O estilo privatista de gestão fez do deficiente sistema educacional [...] um patrimônio, um quintal (ARROYO, 2008, p. 40).

No âmbito do presente texto, concentraremos esforços para estudar aspectos históricos e políticos relacionados à gestão da escola pública e às demandas geradas em âmbitos superiores, nas esferas federal e municipal, sobretudo, para que o estágio em gestão possa gerar conhecimento a respeito da escola e a partir dela, pois, segundo Miguel Arroyo (ibid., p. 41) “[...] uma cultura política pública, de direitos. Aí se situa a radicalidade política desta bandeira”.

Qualquer bandeira que venhamos a empunhar no campo da educação só faz sentido se a força que nos move for a busca pela liberdade. A nossa e a de todos os que nos cercam. É para sermos livres que viemos ao mundo e o construímos mais ou menos de acordo com nossos desejos, interesses, tendo como

matéria-prima, além de nossos sonhos, os conflitos que nos definem como seres que vivem em sociedade.

Fazemos nossas as palavras de Celso Lafer, no prefácio do livro *Entre o passado e o futuro*, de Hannah Arendt: “A liberdade no campo da Política é um problema central, para não dizer um axioma, a partir do qual agimos” (LAFER, 2005, p. 20, grifo do autor).

### **1.3 Compreendendo a ação de educadores no interior da escola pública**

As necessidades da escola pública são enormes: corpo docente completo e estável, material didático apropriado e em quantidade e qualidade adequadas a cada unidade escolar, arquitetura que atende às necessidades daqueles que ali pretendem estudar e em condições de conservação que respeitem normas de higiene e saúde, bem como um espaço arejado e alegre. Fazer com que tudo isso se transforme em realidade para cada escola pública é o dever dos estados e dos municípios, com apoio da União, certamente. No entanto, isso está distante da realidade *vivida* em nossas escolas, pois nem sempre se ajusta às políticas públicas para a educação, que não aportam os recursos financeiros necessários para o atendimento de suas necessidades locais. Afinal, a escola pública vem sofrendo forte pressão desde que se massificou o acesso às suas vagas.

O direito à educação também é o direito à educação de qualidade, com a qual cada um e todos, indistintamente, possam superar as dificuldades que a vida lhes impõe.

#### **1.3.1 Para além da divisão teoria-prática**

A divisão teoria-prática participa das ações pedagógicas envolvendo a gestão da escola, perpassando as atividades docentes e desembocando nas formas e concepções a partir das quais os alunos interagem com o conhecimento. Ao tentar entender por que a maioria dos alunos apresenta dificuldades de estabelecer correlações entre aspectos que lhes são apresentados sob a forma de reflexão – não estabelecendo vínculos, a não ser superficiais, com aquilo que vivenciam em diferentes circunstâncias e arenas nas quais circulam –, muitos professores sentem-se amargurados e impedidos de produzir grandes avanços em suas ações pedagógicas. É preciso “compreender e guiar a educação” (SACRISTÁN, 1999, p. 18), sem o que o professor poderá ter, permanentemente, a sensação de inutilidade nas diversas tarefas que cumpre. Somente através da compreensão da relação teoria-prática, segundo o autor, poder-se-á

superar as dificuldades do trabalho pedagógico nas quais, muitas vezes, o conhecimento parece não fluir e as ações tendem a se transformar em atividades, cujo fim está nelas mesmas.

Vivemos em um mundo em que a crença na razão, ou nas teorias, muitas vezes não vistas como tais, mas vistas *apenas* como verdades, leva à submissão das práticas aos seus ditames, ou seja, essas razões submetem nossas ações de forma tão costumeira que as internalizamos como algo além das práticas, portanto, inquestionáveis.

Segundo Sacristán,

A crença e a esperança que o ‘mundo da teoria ou da razão’ pode melhorar o ‘mundo da prática’, sobretudo a partir da modernidade, é um dos motores mais fortes para explicar o que é a educação, o que nela ocorre e o que desejaríamos que ocorresse (ibid., p. 18).

No entanto, o *mundo da prática* apresenta-se como uma realidade distorcida. Não temos certeza de que o que vemos corresponde à realidade. Com o passar do tempo e com o aprofundamento da experiência de vida e trabalho na escola, somos levados a desconfiar de que as coisas não são exatamente como as vemos.

Quando nos colocamos diante de nossas *janelas para a realidade*, não podemos esquecer que passamos a fazer parte da paisagem que vemos. Da mesma forma que no quadro *Las Meninas*, de Diego Velázquez, em que o pintor revela dois olhares – o dele próprio, ao pintar as personagens que vê, a cena que sua *janela de realidade* se lhe apresenta, e a si próprio, no interior da cena, ou seja, *nosso* olhar sobre *sua* realidade –, “olhamos um quadro de onde um pintor, por sua vez, nos contempla” (FOUCAULT, 2002, p. 5). Aqui cabe refletir: que paisagens nos são *possíveis* para que possamos enunciar algo? Que paisagens se formam a partir do que enunciamos?

Conforme Sacristán,

Situamo-nos diante de processos e inter-relações que nos são apresentados como uma grande janela para mostrar-se à compreensão da racionalidade que orienta a educação. Neste trabalho, não podemos ter a pretensão de descrever toda a paisagem que se descortina diante de nós. Fora o fato de que seria radicalmente impossível fazê-lo, porque essa paisagem não pára de renovar-se, em parte pela própria ação de aparecermos à janela de nossa modesta morada e por nomeá-la. Nossa particular capacidade de ver e de falar do que vemos também forma a paisagem (SACRISTÁN, 1999, p. 19).



Assim como Velázquez, *pintamos* um quadro sobre a realidade na qual nós próprios aparecemos e de lá olhamos para o olhar daqueles que nos observam. Quando tratamos a escola de dentro dela própria, nós educadores já formados, por vezes, nos esquecemos que esse movimento de olhares de uns sobre os outros permeia toda a ação na escola, pois tudo o que fazemos em seu interior é uma *cena* da qual todos fazem parte. Nesse sentido, podemos afirmar, de acordo com Sacristán (1999, p. 20), que “o aluno é também um agente na relação teoria-prática”. Isso equivale a dizer, segundo o autor, que o aluno interfere também no currículo, como forma de compreensão de um *currículo negociado* (grifos do autor), na busca de modelos antiautoritários ou de cogestão nas aulas. E podemos dizer, por que não, também nas escolas e na sua gestão. Nesse sentido, pergunta o autor: “a educação [...] é um empreendimento que só compete a professores e pesquisadores [...] só compete à pesquisa e aos que, de maneira mais visível, a aplicaram à educação?” (ibid., p. 20).

Devemos ainda indagar quais as significações que podem ser captadas e estudadas nas ações dos educadores de escola pública. Sacristán (1999) nos expõe três possibilidades. A primeira delas refere-se à relação teoria-prática na divisão social do trabalho. Para aqueles que separam uma da outra – uns trabalham com a teoria, são os *teóricos*, profissionais acadêmicos, pesquisadores, autores, enfim, todos “os-que-sabem” (LARROSA, 2000, p. 204), e outros trabalham com a prática, são os *práticos*, professores da escola *básica*, talvez tomados por aqueles que só sabem o *básico* –, essa divisão apresenta muitos interesses-desinteressados (BOURDIEU, 1997), pois fratura o indivisível: a prática está nas entranhas da teoria, dá-lhe gênese, provoca seu nascimento, confere-lhe sua herança genética. Por sua vez, ao nascer, revoluciona o útero que lhe deu à luz. Transforma-o, arrebatá-o, nega-o. Sendo assim, ao que parece, até mesmo na expressão “relação teoria-prática” pulsa uma possibilidade de divisão que, certamente, podemos entender como um *desejo*, ou seja, pela conveniência presente nas relações de trabalho e de sua divisão, como uma intencionalidade.

Em uma segunda significação da relação teoria-prática, sugere Sacristán (1999, p. 20), devem ser considerados também os formuladores de políticas educacionais, sindicatos de professores, formadores de professores, formadores de opinião pública sobre educação, as famílias dos estudantes, entre outros, pois suas concepções teóricas estarão sempre em jogo. Os outros – esses estranhos –, os prendemos numa teia de negações e denegações. Nós os “esculpimos [...] traço por traço, num processo social e cotidiano [...]. E assim, de cada um deles [...] fazemos um estranho” (GARCIA, 1998, p. 24). Dessa forma, tanto “teóricos” quanto “práticos” enredam o outro numa espécie de trama, na qual eles se movem, mas não escapam.

Uma forma de exclusão do outro é atribuir-lhe importância *naquilo que faz*, pois a teoria, *prática* dos teóricos, consolida dois saberes: aqueles de sua prática e as imagens que os outros dele *sabem/constituem*. Tanto eles desejam reconhecimento que, ao serem reconhecidos, se isolam numa espécie de autorreconhecimento. Por sua vez, os práticos, sabedores de suas práticas, teóricos das melhores formas de realizá-las, recebem um conhecimento travestido de irreconhecimento e, ainda que se sentindo marginalizados, mergulham em seus fazeres como forma de se sentirem reconhecidos por seus pares. Essa teia, que a ambos submete, é uma rede de significados e relações autorreguladoras e autorreprodutoras. Aí também se inscrevem outros: pais, os próprios alunos, sindicatos de profissionais da educação, formadores de opinião, mídias, entre outros.

Quanto ao terceiro tipo de significações, proposto por Sacristán (1999), a relação teoria-prática deve ser dada *por certa e desejável*, em sua conveniência. No entanto, cabe ressaltar que a simples aproximação entre *teóricos* e *práticos* não garante por si a aproximação entre teoria e prática. É preciso pensar sobre categorias que sejam as mesmas para ambos, ou seja, os modelos de explicação dos porquês que ali se instalam devem convergir para responder questões que são comuns a todos os agentes daquele campo. Ao surgirem as contradições, ao invés de inviabilizar o trabalho de conceber teorias e práticas sob categorias comuns, elas permitem explorar os universos de interesses e êxitos ou derrotas que sombreiam as relações. O árduo trabalho de composição dessas categorias não deve ofuscar o desejo de obtê-las. Elas possibilitam o nascimento do novo, do inesperado, do irrefletido no âmbito das formações discursivas que tecem as ações e as práticas presentes e as que se desenham no horizonte futuro próximo. O desconforto será inevitável, mas ele inspirará a possibilidade de busca de sentidos comuns, negociados, ressignificados.

Como *relação*, teoria e prática só fazem sentido quando entranhadas uma na outra. Isso caracteriza a relação entre ambas: dialética entre saberes e fazeres que, obrigatoriamente, se constituem mutuamente. Sacristán (1999, p. 21, grifo do autor) nos informa que alguns ainda insistem em considerar a “divisão entre profissões [...] a *prática* é o que fazem os professores, a *teoria* é o que fazem os filósofos, os pensadores e os pesquisadores da educação. Essa suposição é claramente errônea”.

Ao analisarmos a ação dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores na escola pública, não devemos ignorar que a ação dos sujeitos se dá sempre no interior das relações e, portanto, estas são marcadas pelos interesses que os levam a pertencer àquele espaço, considerando as circunstâncias daquele momento e as conjunturas deles acerbadas. Que marcas trazem em seus interesses? Como se configuram essas relações a partir desses interesses? “Por que

é importante questionar o interesse que os agentes podem ter em fazer o que fazem?” (BOURDIEU, 1997, p. 137).

Há razões que movem as ações (SACRISTÁN, 1999). Indagar quais são essas razões coloca aquele que se questiona na busca pela linha que une, ao estilo de uma série, as condutas, às vezes enigmáticas, dos atores sociais. Por vezes, parecem-nos incoerentes e arbitrárias, no entanto, quando analisamos com maior acuidade, podemos estabelecer/reconhecer pressupostos que unem umas às outras e, se nos distanciamos um pouco, poderemos vislumbrar um conjunto, uma coerência. Para Bourdieu (1997, p. 138), “os agentes sociais não realizam atos gratuitos”.

A conduta humana é como uma superfície mais ou menos turva, na qual ondas interiores formadas no infraconsciente e de forma infralinguística (ibid.) se agitam. Porém, esse agitar de águas turvas representa uma cumplicidade, segundo o autor, entre os agentes e o mundo social. As ideias-força, ou teses, guiam o agir humano, fornecem-lhe as razões de sua existência. Dessa forma, o agir, em si, nem sempre se destina a um fim específico, claramente delineado, mas compõe uma rede de possibilidades, ou seja, aponta para um destino e um destinatário, sendo, portanto, *endereço*; se camufla na subsuperfície, pois está desde sua origem moldado pelas marcas que o campo social estabelece.

Dizendo de outra forma, vivemos permanentemente em *campos sociais*, ou seja, em territórios em cujo espaço determinadas regras se estabelecem, com um caráter de “desde sempre foi assim” que leva os agentes a pautarem sua ação no interior dos jogos sociais que ali são possíveis. Isto se dá pelo fato de que, para ser admitido no campo, cada indivíduo dá às suas ações o verniz instrumental que os ritos institucionais oferecem (BOURDIEU, 1998). Uma vez admitidos, cada um internaliza um conjunto de disposições como parte do pagamento pela admissão. Nesse processo e nesse jogo surge o *habitus*, “corpo socializado, corpo estruturado [...] que incorporou as estruturas imanentes de um mundo [...] de um campo (ibid., p. 144). Surge nesse mundo particular, arena discursiva que assinala e identifica as ações *possíveis*, incluindo aí aquelas cujo caráter representa uma transgressão, porém uma transgressão controlada, bem comportada, definindo as percepções dele decorrentes. É possível fazer uma analogia com a ilha de Seaheaven, do filme *O show de Truman* (1998). O mundo estruturado por Cristof, estruturante de Truman, lhe fornece todo o instrumental de percepção. Nesse mesmo sentido, podemos dizer que, presos a um mundo já explicado a nós e provedor das ferramentas teóricas para explicar a nós mesmos e o *nosso mundo* – particular –, corroboramos e cumprimos nosso trajeto e nossas ações agarrados a eles como a uma cela. Trata-se de uma ampla, arejada, iluminada e ordenada cela. Mas continua sendo uma cela.

A oposição teoria-prática tem profundas raízes nas formas de trabalho no interior da escola. Podemos dizer que a escola, como fruto de um grande processo de institucionalização do saber e do conhecimento, já produz sob a forma de *disciplina*, ou seja, sob a forma de uma ordenação específica sobre determinados conhecimentos, tidos como necessários, representando um recorte que faz subsumir o fato de haver sido recortado algo. Como desdobramento, entre os professores que tendem a se adaptar a modelos pré-determinados como *sua* forma de trabalho, a divisão teoria-prática já se apresenta não apenas como válida, mas como única forma de trabalho possível. Assim se consolida o *habitus* como “corpo socializado e estruturado” (BOURDIEU, 1997, p. 144), ou seja, o conhecimento e o acesso a ele só se dá pela via dessa *di-visão*.

Ao analisarmos a prática como conjunto de atividades realizadas em uma dada arena institucional, sabemos que ali se instalara, antes mesmo de nós adentrarmos aquele espaço, *um certo jogo*. Há certas regras pré-estabelecidas, inclusive aquelas que estabelecem as possibilidades de se criar ou modificar algumas regras durante o jogo, que põem o campo em funcionamento, uma vez que naquele espaço social somente aquele jogo poderá ser jogado, pois nele operam linhas invisíveis de demarcação ou de corte das possibilidades de cada um. Esse mecanismo representa “um conjunto oculto em relação ao qual se define o grupo instituído” (BOURDIEU, 1998, p. 98). Isso equivale a dizer que a “prática tem uma lógica que não é da lógica” (BOURDIEU, 1997, p. 145).

Os interesses postos no cenário que une os atores a ele afetos, em cenas subsequentes – cuja sequência ninguém pode ter plena clareza ou conhecimento, senão parcial e precariamente –, promovem um movimento de revelação-ocultação, pois as hierarquias, correlações de força, os lugares de cada um, as teias de relações que se estabelecem e cuja memória remete à legitimação do próprio cenário por eventos do passado – presentes nos saberes do presente – permitem a explicitação das razões que os movem (SACRISTÁN, 1999) a fim de que todos os atores presentes possam estar cientes do que está instituído para o visível das ações de cada um. Isso equivale a dizer que essas ações são *esperadas*. No entanto, ao revelar ações, os jogos revelam os sujeitos em cena, que, segundo as regras, se articulam em torno do possível. Mas outro movimento correlato e simultâneo estará sempre presente: algumas ações, desejos, interesses, necessidades estabelecem-se ao redor do que foi explicitado, como sombras. As circunstâncias impõem certos silêncios necessários ou obrigatórios. Nesse sentido, para se obter determinados êxitos com aquilo que se faz, por vezes é necessário mostrar certo desinteresse. Dizendo de outra forma, o desinteresse, como outro interesse, leva os agentes a se organizar em torno do que deve e do que não deve ser mostrado para que se possa atingir os fins almejados.

O que representa interesse no interior de um determinado campo pode ser visto – e é bom que o seja – como desinteresse do ponto de vista de outro campo (BOURDIEU, 1997). Isso equivale a dizer que o desinteresse, assinalado, às vezes, como “absurdo”, como “falta de realismo” (LARROSA, 2000), “loucura” (FOUCAULT, 1999; GARCIA, 1998) pode ser apenas a visão distorcida lançada de fora para dentro. Segundo Bourdieu (1997, p. 149), “cada campo, ao se produzir, produz uma forma de interesse que, do ponto de vista de outro campo, pode parecer desinteresse”.

Na arena das práticas institucionais circula, por entre os agentes, um poder invisível o qual, ao mesmo tempo em que une, separa cada um no interior do campo que ali se estabelece e que funda as ações dos sujeitos. Trata-se de um poder simbólico. Nas palavras de Bourdieu (1989, p. 7-8) “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. É através dele que se organizam interesses, objetivos, possibilidades e limites.

A ação de cada um dentro de determinado campo está marcada pelo seu entorno num elevado contingente de possibilidades e probabilidades, bem como por um número incontável de interesses que permanecem tácitos, ou seja, aguardam, apenas, o momento certo para fluir e promover acordos ou desacordos sempre inteligíveis, uma vez que os sentidos do agir já estão assinalados naquela arena. Assim, as ações de cada um já são *esperadas*. Não significa, no entanto, que o que cada um *vai efetivamente fazer* já esteja previsto, mas sim o que cada um *pode fazer*. Dessa forma, quando determinadas ações destoam daquilo que se esperava, apontam no horizonte das relações inúmeros conflitos que, de certa maneira, também já eram *possíveis*.

Bourdieu (1997, p. 150) nos informa que “o universo social exige [...] inúmeras lições, frequentemente tácitas e quase imperceptíveis, da existência cotidiana – as insinuações, as reprovações, os silêncios, as evitações”. Uma explicação bastante comum para determinadas ações dos sujeitos, no interior do campo, quando indagados pelos outros sobre o porquê de suas ações é a seguinte: “é mais forte do que eu”, a qual indica que agimos *desinteressadamente*, pois não identificamos de forma clara a que interesses filiamos nossas ações. Isso não significa que tais filiações não existam. O autor nos lembra que “a nobreza obriga o nobre a agir *nobremente*” (ibid., p. 152, grifo nosso).

Ao buscarmos raízes históricas para a análise da ação humana, descobrimos que ela ocorre no interstício histórico cuja tradição o ocidente alterou profundamente a partir de Hegel, filósofo alemão que viveu entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX. As transformações ocorridas nos padrões morais e nas categorias políticas implicaram na perda da sabedoria

(BARBOSA, 2005, p. 1-11), pois a capacidade de discernimento de quais “perguntas devem ser feitas” foi se esmaecendo ao longo dos dois últimos séculos a tal ponto que a pura busca pela novidade subtraiu o interesse pelo o que é *melhor* (PIRSIG, 1997). Assim, podemos dizer que o conjunto de ações humanas de nossos dias possui, na sua base, o conflito entre o velho e o novo: o velho – a herança histórico-cultural de um tempo, em que os rasgos da tradição começam a representar o desfazer-se de um tecido social, dando a ver o que há por debaixo dele – e o novo, que vem sendo tecido em seu lugar.

A história, na modernidade, sofre uma metamorfose entre o que foi seu papel no passado – cujos limites são estabelecidos pela tradição, e pela sua quebra – e o que é no presente. Para Marx, segundo Barbosa,

a História deixou de ser a compreensão do passado para ser uma projeção do futuro. Em outras palavras, a História passou de ser um modelo cuja contemplação fornece regras para a ação. A finalidade da História é a atualização da ideia de liberdade (BARBOSA, 2005, p. 15).

De sorte que, ao agir no interior de um campo no qual *dada* ação é possível pelas regras que ali se estabeleceram, o sujeito confere a si, ao outro e à relação que entre ambos se estabelece naquele cenário um conjunto disforme e confuso, em princípio, com tendência a se apresentar *desinteressado* (BOURDIEU, 1997). No entanto, tal conjunto, provavelmente, rompendo com um passado, naquilo que o incomoda, a repetição pura e simples do que outros fizeram antes dele, filiando-se a um futuro *novo*, não aquele previsto anteriormente, que, aparentemente, por si só, lhe traz a segurança de estar com as rédeas de sua vida nas próprias mãos. Eis aí um interessante paradoxo.

A ação humana não é predefinida exatamente. É pré-delimitada pelo campo em que se inscrevem as relações subjetivas. Posto isso, podemos inferir que, qualquer ação, geradora de fatos significativos socialmente entre os sujeitos envolvidos pelas tramas do campo, produz uma sequência que somente pode ser conferida e analisada após seu surgimento. Nesse mesmo sentido, compreendemos tal sequência como um *acontecimento*, ou seja, como um fato, não em si, mas a partir da trama discursiva que o gerou, dificultando sua visibilidade pura e simples para efeito de uma descrição (FOUCAULT, 1998). Daí podermos afirmar com Barbosa (2005, p. 19): “Toda a seqüência de fatos poderia ter sido diferente porque o campo do possível é sempre maior que o campo do real”.

A ação humana ocorre em meio às constantes organizações e delimitações discursivas (FOUCAULT, 1998), assinalando seus contornos e dando alma às suas explicitações performativas, ou seja, inspirando suas capacidades e visibilidades. No entanto, é preciso considerar um certo gradiente de liberdade a elas conferido.

A ação que realizamos no interior de instituições como a escola se inscreve como uma ponte entre o que pensamos, idealizamos, sonhamos, negamos, mas como aquilo que *concebemos* num mundo que se divide em cenários à nossa volta. No entanto, não devemos nos esquecer que agimos considerando aquilo que nos parece válido para o momento. E a validade está ligada a outros atores, outras ideias, outras concepções que nem sempre estão claramente dispostos para serem *percebidos*. Vivemos, então, numa espécie de trânsito entre realidade e irrealidade.

Durante nossa vida e trabalho, adormecemos e despertamos várias vezes, de forma a trocar a realidade do sonho pelo sonho da realidade. Nossas ações estão marcadas pelo movimento realidade-irrealidade, ou seja, agimos considerando aspectos que temos como válidos e *reais* e, por vezes, somos surpreendidos pelos desdobramentos de nossas ações, pois notamos que nossas avaliações sobre a realidade se confirmam. No entanto, nem sempre as coisas são como parecem ser.

Vivemos em um mundo que se nos apresenta como *real*. Porém, essa realidade é mediada, cada vez mais, pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), o que significa que vemos aquilo que é para ser visto. Compreendemos aquilo que está para ser compreendido. Corremos o risco de admitir como simplesmente *real* uma realidade *virtual* (SILVA, 2007). Se estamos nos deparando com realidades mutantes, não devemos esquecer que os outros também estão, o que nos leva a pensar que nossas ações e as ações dos outros estão marcadas por um certo grau de dubiedade, de dúvida. Nossas certezas são baseadas em nossas crenças e estas se baseiam em nossos valores (LARROSA, 2000).

Propomos, no presente estudo, voltado ao estágio em gestão escolar, considerar a possibilidade de que aquilo que observamos – as ações dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos – pode não se apresentar exatamente da forma como vemos. É preciso pensar uma certa dose de (ir)realidade nos cenários que estão à nossa frente.

Nesse sentido, a proposta é:

realizar uma viagem pelo interior da ‘toca do coelho’ que denominamos *Escola*. Essa viagem é um convite à reflexão dirigido àqueles educadores que também desconfiam que ‘há algo de errado com o mundo’ – escolar – sobretudo em sua dimensão cotidiana da sala de aula (SILVA, 2007, p. 1549, grifo do autor).

A sociedade tecnologizada, ou seja, a civilização, a humanidade, passa por profundas modificações (KUENZER, 2000; PRETTO, 2000), nas quais uma nova forma de humanidade está em gestação. Nela, a urgência com que as

coisas são feitas, somada às dificuldades de pensar sobre o que fazemos, está sempre presente. Assim, registrar o que vemos no interior da escola demanda que pensemos sobre o registro de tal forma que possamos compreender com que olhos observamos, com que imagens pré-concebidas vemos, com que desejos e finalidades capturamos as ações daqueles que ali estão. Nossas percepções são razoavelmente diferentes das deles.

## 1.4 Considerações finais

As ações de professores e de gestores escolares estão marcadas pelas relações entre teoria e prática e pela cultura da organização escolar. No estágio, a observação e o registro são *também* ações no cenário que se configura à nossa frente. Elas modificam-no de alguma maneira que, talvez, nunca venhamos a saber, pois, se ali não estivéssemos, outras ações poderiam ocorrer.

Por outro lado, observamos e registramos para apreender e aprender, ou seja, para permitir uma captura das ações que se abrem diante de nós e para permitirmos que elas nos digam alguma coisa que ainda não conhecemos. Nesse sentido, nossos julgamentos sobre o que vemos são e serão sempre provisórios e passíveis de revisão.

Por essas razões, denominamos, no estágio, os registros do diário de campo de *impressões*. E é exatamente o que são: nossa maneira particular de ver e sentir tudo que se passa ao nosso redor. Nosso registro também é *ação*, ou seja, ao comparecermos para a realização de observações e registro na escola, somos *percebidos* como aqueles que procuram ver e entender o que veem. Nesse sentido, é bom sabermos que as pessoas que ali trabalham, de certa forma, se esforçam para se mostrar de determinada maneira aos nossos olhos. Não se trata de falseamento da realidade, mas de que ao nos apresentarmos à escola como estagiários e estagiárias participamos do cenário que pretendemos conhecer. Não há como ser de outra maneira.

Assim como *lemos* a realidade, devemos permitir que ela nos leia também (LARROSA, 2000). Podemos dizer que, como um antigo poeta e cantor, o passar do tempo nos torna mais velhos e nos convida a sermos mais sábios, pois:

O tempo passa e atravessa as avenidas,  
E o fruto cresce, pesa e enverga o velho pé,  
E o vento forte quebra telhas e vidraças,  
E o livro sábio deixa em branco o que não é [...]

(TAIGUARA, 1973).



## 1.5 Estudos complementares

### 1.5.1 Saiba mais

Jorge Larrosa (2000) apresenta um instigante escrito acerca da extensão desse paradoxo intitulado *Os paradoxos da autoconsciência*, em seu livro *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*, editado pela Autêntica em Belo Horizonte.

Sobre as formas de *olhar aqueles que nos olham*, atividade que será permanentemente realizada no estágio, indicamos a leitura do capítulo I do livro *As palavras e as coisas*, de Michel Foucault (2002), no qual o autor faz uma interessante leitura do quadro *Las meninas*, de Diego Velázquez.

Também indicamos a leitura do livro *Entre o passado e o futuro*, de Hannah Arendt (2005), em especial a introdução e o prefácio, para aprofundar as questões relacionadas à Teoria da Ação.

Indicamos, ainda, o texto de Frigotto & Ciavatta (2003), para aprofundamento das reflexões sobre a reforma do Estado.

### 1.5.2 Outras referências

Filmes sugeridos:

O SHOW de Truman. Direção de Peter Weir. Seaside, Flórida: Paramount, 1998. 1 DVD (102 min). Drama. Original norte-americano: *The Truman Show*.

MATRIX. Direção de Larry e Andy Wachowski. EUA/Filmado em Sidney, Austrália: Warner Bros, 1999. 1 DVD (123 min). Ação/Ficção Científica. Original norte-americano: *The Matrix*.

UM SONHO de liberdade. Direção de Frank Darabont. EUA: Columbia Pictures Corporation, 1994. 1 DVD (146 min). Original norte-americano: *The Shawshank Redemption*.

Disco sugerido:

SILVA, Taiguara Chalar da. *Que as crianças cantem livres*. Guarulhos: EMI Music Ltda. 1 disco sonoro. Produzido na Zona Franca de Manaus e distribuído por EMI Music Ltda., Coleção BIS DOIS CDs – Taiguara.

## 1.6 Referências

- AFONSO, A. J. *Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional*. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2010.
- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Coleção Debates, n. 64).
- ARROYO, M. G. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Orgs.). *Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.
- BARBOSA, M. W. Prefácio. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Coleção Debates, n. 64).
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.
- \_\_\_\_\_. É possível um ato desinteressado? In: \_\_\_\_\_. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1997. p. 137-156.
- \_\_\_\_\_. *A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998. (Coleção Clássicos, n. 4).
- CALAZANS, M. J.; GARCIA, W.; KUENZER, A. Z. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990.
- CONTI, C. L. A.; LUIZ, M. C. *O papel dos conselhos de escola no sistema municipal de ensino*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3315-Int.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2009.
- FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 233-243, maio/ago. 2009.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso: Aula inaugural no Collège de France pronunciada em 02 de dezembro de 1970*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- \_\_\_\_\_. *História da Loucura na Idade Clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999. (Coleção Estudos).
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Tópicos).
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.
- GARCIA, R. A propósito do outro: a loucura. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. (Orgs.). *Imagens do Outro*. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 24-46.
- KUENZER, A. Z. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 135-160.

LAFER, C. A Quebra entre o Passado e o Futuro. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Coleção Debates, n. 64).

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIRSIG, R. W. *Zen e a arte de manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

PRETTO, N. L. Linguagens e tecnologia na educação. In: CANDAU, V. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-182.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, F. C. The Matrix: a aventura da formação no mundo tecnologizado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1545-1561, set./dez. 2007.

# **UNIDADE 2**

Gestão democrática e modelos organizacionais da escola pública



## 2.1 Primeiras palavras

As escolas públicas fazem parte de uma rede ou sistema de ensino para o qual foram abertas as portas para sua criação e implantação a partir do momento em que, na Constituição Federal de 1988, os municípios foram elevados à categoria de *entes federados*, ou seja, passaram a ter autonomia para gerir sua educação.

O que se seguiu ao longo da década seguinte foi a expansão de redes e sistemas de ensino municipais os quais – embora não tenham os municípios constituído ainda *sistemas de ensino*, permanecendo como *redes de ensino* – permitirão que o Brasil chegue a constituir mais de 5.500 sistemas, além do sistema federal, dos estaduais e do Distrito. Lembramos que, no âmbito nacional, está em processo de implantação um novo Plano Nacional de Educação (PNE), uma vez que a Lei 10.172, aprovada em 2001, tem seu prazo de validade de 10 anos, o que demanda novo Plano.

Para a elaboração do novo Plano, foram realizadas, em tese, conferências pelos municípios, estados e também pela Conferência Nacional de Educação (Conae). Esta última, entre o final de março e o início de 2010. Porém, nem todos os municípios realizaram sua conferência ou participaram da conferência de seu respectivo estado. Como exemplo, podemos citar a exigência de elaboração dos Planos Municipais de Educação, no entanto, passada a década toda, menos da metade dos municípios brasileiros conseguiram efetivar seus Planos Municipais de Educação (PMEs).

Reafirmamos, com Arroyo, que é preciso repensar a gestão da escola pública que temos para que não nos deixemos ludibriar, uma vez que, maravilhados com novos discursos que revestem velhas práticas e velhas estruturas na educação escolar – escamoteando-as e dando-lhes aparência de democracia, liberdade, autonomia e participação, mas que ocultam projetos societários e de escola profundamente excludentes, autoritários e antidemocráticos, de forma a configurar uma “educação politizada mas sem a radicalidade política da gestão democrática pela qual se lutou no processo de redemocratização do país” (ARROYO, 2008, p. 43) – corremos o risco de abandonar as lutas por uma educação de qualidade e que atenda a todos, indistintamente.

Lima (2003, p. 105) propõe que, ao se analisar modelos organizacionais de escola pública, o foco seja direcionado para diversos aspectos relacionados a esses modelos – teóricos e normativos –, alertando para que no seu centro estejam os “contextos empíricos da acção”. Ou seja, apesar do suporte teórico que desembarca na escola com frequência, o cotidiano do saber-fazer a todos envolve, delimitando as esferas de atuação e produzindo *adaptações* aos pressupostos

teóricos. O autor nos propõe realizar estudo que “deve compreender a análise dos modelos organizacionais de *orientação para a acção* e dos modelos organizacionais *praticados ou em acção*” (ibid., p. 105). Ao apontar para a ocorrência desses modelos organizacionais, Lima atenta para aspectos deles decorrentes, tais como o conjunto de normas que são decretadas e cuja tendência é a de orientar a ação. Paralelamente surgem aqueles que, ao interpretar as normativas que chegam à escola, acrescentam-lhes sentidos que são *capturados* pelos agentes escolares. No entanto, há os modelos que se desdobram, produzindo novas regras a partir da interpretação das regras recebidas, pois as escolas se inviabilizariam ao tentar um “cumprimento zeloso das regras”, segundo Lima. O autor ainda nos chama a atenção para o fato de que “os modelos decretados sem actores escolares que os adotem e concretizem não chegam a ter existência no plano da ação” (ibid., p. 109).

## 2.2 Modelos organizacionais na escola pública

O que diferencia uma escola da outra? Qual o papel que professores, coordenadores pedagógicos e gestores atribuem às definições do cotidiano escolar? As relações internas à escola são *reproduções* das redes e sistemas de ensino? Quais as margens de operação de que dispõem aqueles que trabalham na escola pública para tomar decisões e para definir a identidade de seu projeto pedagógico?

Essas e outras questões nos colocam diante da singularidade de cada unidade escolar. Compreender os aspectos que definem essas unidades, os determinantes externos e internos (PARO, 2002), representa importante esforço para aqueles que desejam conhecer não apenas o funcionamento da escola pública, mas as possibilidades e limites.

Devemos também refletir sobre algumas questões que nos remetem ao funcionamento das escolas e das regras que permeiam seus corredores. Nesse sentido, Lima questiona:

Mas um cumprimento de tais regras, em total conformidade, sem apelo a outras regras distintas, será possível? As escolas ‘funcionariam’ se os diversos actores se limitassem a um cumprimento zeloso das regras formais? Os modelos organizacionais podem dispensar os actores, as suas decisões, interpretações, interesses? As práticas concretas, a nível escolar, dos modelos decretados podem sempre ser consideradas *traduções* legítimas? E no caso de não o serem, devem simplesmente ser entendidas como *desvios*, *disfunções* ou *ilegalidades*? Afinal, *quem organiza as escolas*? (LIMA, 2003, p. 112).

Ao tratar de modelos nacionais, estaduais e municipais de organização da escola pública, devemos ter em mente sempre que, apesar de haver muitas leis e normas que tendem a criar um espectro jurídico-político que dê validade à vida institucional das escolas, estas se constituem no cotidiano das práticas de seus atores. No *chão* da escola é que essas leis e normas gerais passam pelo teste de validade e de organicidade, uma vez que, com frequência, são cumpridas – quase – integralmente, ou o são parcialmente, ou ainda são, simplesmente, ignoradas, criando formas alternativas ao seu cumprimento. Formas, por vezes, *adaptadas* pela realidade vivida em cada escola.

Convém destacar que as leis não fazem as escolas, mas, na maioria das vezes, cerceiam as iniciativas oriundas da prática, criando severos entraves para o bom funcionamento da instituição.

Portanto, ao nos dirigirmos a qualquer escola, imbuídos do desejo de conhecê-las *por dentro*, devemos prestar atenção ao caráter formal que ali se instalou, mas também procurar indícios do caráter informal que convive, via de regra, nas dobras do cotidiano, da história, do fazer institucional, dos saberes locais. É por essa razão que novas pesquisas estão se realizando a fim de que se possa capturar, para além das determinações gerais – a escola das leis, dos gabinetes de deputados estaduais e federais, de senadores da república –, bem como para além da sala de aula, o nível *mesoinstitucional* (NÓVOA, 1999). Ou seja, a escola *real*, suas idiosincrasias, sua existência no local em que a população pode ver e tocar. Cada escola tem algo a dizer, por isso, ao adentrar a escola, é preciso prestar atenção à sua voz, à voz de seu entorno, aos seus atores.

### **2.3 Cultura organizacional em escolas públicas e concepções de gestão oriundas das práticas**

Desde a conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, patrocinada pelo Banco Mundial e promovida pela Unesco e Unicef, o ideário neoliberal vem se firmando com profundidade nas concepções e práticas da educação *para todos*. A partir daquele momento e dos pressupostos que levaram os organizadores e patrocinadores a promover aquele evento, diversas reformas educacionais têm sido gestadas no âmbito das políticas públicas para a educação. Essas reformas foram implementadas ao longo da década de 1990. Evidentemente, elas fazem parte das reformas do Estado que se deram no mesmo período, tendo como marco as propostas elaboradas por Bresser-Pereira, que foi ministro da Administração Federal e Reforma do Estado durante o primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).



No entanto, é bom lembrar, como propõe Garcia (1998), que as reformas que aqui estamos discutindo representam o ponto alto do realinhamento capitalista ocorrido a partir, sobretudo, dos anos 1970, cuja herança mais significativa foi a disseminação de uma ideologia dos países ‘atrasados, mas em desenvolvimento, apenas como decorrência do tempo’, desde que se utilizem “técnicas mais eficientes e racionais de intervenção na realidade” (ibid., p. 38). O atraso era visto como efeito direto do analfabetismo enquanto a solução seria a adesão ao princípio *Educação para todos*, título da Conferência de Jomtiem, e do movimento que se seguiu, no Brasil, cujo objetivo, em tese, seria a plenificação do atendimento do direito à Educação.

As reformas em questão foram propostas no sentido de redução do papel do Estado (OLIVEIRA, 2002) e representaram capítulo central da reestruturação ampla, com vistas ao desenvolvimento capitalista. O papel da administração pública – tanto do Estado quanto de suas instituições internas – foi profundamente modificado, a partir de diretrizes que afirmavam sua *necessária* – segundo os defensores das reformas – redução, sobretudo no campo dos direitos e garantias sociais, sob o pressuposto de que se onerava indevidamente o poder público. No âmbito desse pensamento, a educação vai sendo explicitamente tomada como *serviço*, deixando-se de lado o caráter do *direito* a ela ligado. O desdobramento dessa diretriz, segundo a ONU, é levar os Estados Nacionais considerados “em desenvolvimento” a promoverem reformas em seus sistemas de ensino “a fim de assegurar as condições necessárias à realização da produção capitalista” (ibid., p. 126).

Entre as bandeiras empunhadas no bojo daquelas propostas, encontra-se a superação da administração burocrática, gerando-se mecanismos institucionais para a desburocratização do Estado, dadas as novas condições de produção e de formação de mão de obra na busca de atender às novas demandas do mercado, o que levou ao enxugamento de níveis hierárquicos e à abertura do caminho para a descentralização, entendida como distribuição de tarefas e ações antes executadas no âmbito da administração central e, agora, pelas instâncias que compõem a estrutura administrativa. No entanto, o que se viu foi um amplo e irrestrito processo de desconcentração, ou seja, atribuiu-se tarefas a todos, ao mesmo tempo em que se concentrava o poder de decisão. Nesse sentido, podemos compreender que as demandas por trabalhadores ficaria significativamente alteradas, pois o trabalho, antes repetitivo e monótono, sob os princípios tayloristas, seria superado pela lógica da iniciativa, da inventividade pessoal, da cooperação – com vistas ao aumento da produtividade –, enfim, de uma nova visão que se consolidou sob a nomenclatura de *empreendedorismo pessoal*.

A lógica, aí embutida, é da flexibilização e desregulamentação (OLIVEIRA, 2002); para que ambas ocorram, um trabalhador deve ser formado e esta formação

deve ser exigida de forma ágil e rápida, sem entraves burocráticos. Assim, quem se colocasse contrário aos novos princípios – flexibilidade, rapidez, entre outros –, colocar-se-ia contra a Educação e contra a Descentralização. Daí se depreende que a escola, sobretudo aquela que recebe as maiorias, ou seja, a escola pública, seria trazida para o centro da cena produtiva, uma vez que a ela é atribuída a função de formar a mão de obra. Ao menos essa concepção de escola foi a tônica tanto da conferência de 1990, na Tailândia, quanto de outras modalidades ou fóruns de discussão e reflexão sobre o papel da instituição escolar.

Podemos também afirmar que trazer a escola para o centro das atenções é uma forma dupla de cooptação (SILVA, 2007). De um lado, trata-se da tentativa de se colocar nas mãos de educadores e gestores escolares a responsabilidade pelo sucesso do processo de produção, como se eles pudessem gerir as relações de produção e de trabalho. De outro, trata-se de atribuir à escola e a seus agentes internos a *nova e adequada* formação a que devem se dedicar, ultrapassando antigas e improcedentes concepções e práticas ditas *não produtivas*.

Para que tal transformação ocorra, chama-se a população local, sobretudo aquela atendida pela escola pública, a *participar*, ou seja, a verificar, de perto, se a escola está cumprindo esse papel. Nessa direção, podemos afirmar que diversas políticas foram implementadas, sob um viés autoritário, porém com uma roupagem de democracia. A sociedade é convocada a participar das políticas públicas na medida em que interfere diretamente nas decisões que serão tomadas no interior da escola, considerando-se que todas elas, de uma maneira ou de outra, afetarão seus filhos. Nesse sentido, a descentralização por si é tida como outro nome de democracia.

O controle da população sobre determinados aspectos da gestão em instituições públicas aparece, nas concepções que aqui analisamos, como descentralização, e esta, por sua vez, aparece como sinônimo de democracia. No entanto, a pauta das decisões que estão em jogo, quando se decidem as políticas públicas – sejam elas nacionais ou de caráter local – limita-se, muitas vezes, ao superficial, aos temas menos comprometedores e, portanto, passíveis de uma participação social sem grandes consequências. Dessa forma, a racionalidade administrativa, sempre presente nas teorias de administração de empresas ao longo do século XX, agora é apontada como a solução dos problemas educacionais.

A racionalidade administrativa, no Brasil, foi entendida e implementada na forma de redução do papel do Estado no compromisso com a Educação. A maneira escolhida para que tal redução se efetivasse foi a indução de políticas estaduais e municipais, por parte da União, através, sobretudo, de políticas de financiamento. Nesse sentido, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) incorporou o espírito da reforma do Estado e induziu a municipalização do Ensino Fundamental.

Podemos dizer que a municipalização induzida pelo Fundef, durante os mandatos de FHC, representou um processo concebido como descentralizador, pois municipalizar e descentralizar significavam, para seus proponentes, a mesma coisa (OLIVEIRA, 2002). E se descentralizar é igual a municipalizar, democratizar será compreendido pelo Estado como racionalizar a gestão. Daí decorrem as reformas educacionais, nas quais a lógica da iniciativa privada se traduz, segundo Oliveira, analisando o impacto da reforma do Estado sobre as escolas. O autor argumenta que houve uma transferência de responsabilidades, sob um discurso de autonomia:

Sob o argumento da necessidade de conferir maior autonomia às unidades escolares, os órgãos centrais do sistema acabaram por delegar às escolas muitas das suas rotinas administrativas. [As escolas] passam a contar com maiores possibilidades de decidir e resolver suas questões cotidianas com mais agilidade [...] a buscar complementação orçamentária por sua própria conta junto à iniciativa privada e outras formas de contribuição da população (OLIVEIRA, 2002, p. 130).

Evidentemente, *ajustes* terão que ser implementados a partir dessa lógica. Entre eles, podemos citar, segundo Oliveira (2002), os ajustamentos fiscais, objetivando-se maior eficiência dos gastos sociais. Vale lembrar que esta é uma antiga forma de fazer incidir a *culpa* pelos problemas econômicos – do Estado e do mercado – sobre os direitos subjetivos e sociais. Estes, quando trazidos à luz pelos discursos oficiais da nova onda empresarial-institucional, serão compreendidos e aceitos somente de forma complementar, e quando os níveis de empobrecimento da população – frutos do desemprego estrutural – estiverem alcançando índices perigosos. Nesses momentos ditos de *crise*, o Estado lança mão de fundos sociais de emergência e programas compensatórios – núcleos da reforma social, mesmo que, por vezes, tomados no interior da mesma lógica gerencial que, em todos os setores sociais, tende a garantir a primazia do lucro sobre os interesses gerais, atribuindo às políticas caráter estritamente técnico-instrumental, direcionado a uma maior produtividade. Nesse sentido, gastos com saúde, nutrição, educação e outros do âmbito dos direitos subjetivos deverão atender, antes, os fins empresariais.

Toda a argumentação até aqui desenvolvida representa um esforço na direção de analisar essa *nova* lógica gerencial, técnica e instrumental, que aparelha o Estado, colocando-o a serviço de interesses privados, sob a alegação de que estes são sociais. Essa mentalidade foi enfaticamente defendida durante a conferência realizada em 1990, na capital da Tailândia, Jomtien, na qual, entre outras premissas, foi defendida a ideia que a escola deve buscar fontes *alternativas* de financiamento, uma vez que ao Estado se está atribuindo um caráter gerenciador e complementar.

### 2.3.1 Escola e cultura: as interfaces prováveis

Vivemos em uma sociedade na qual o individualismo se impôs fortemente, num cenário em que somente a elevação da solidariedade, tanto no âmbito individual quanto institucional, é desejável para que se possa alcançar justiça social e espaços de convivência em que o respeito ao outro deve ser a marca mais visível. Nessa mesma linha, Ferreira (2006, p. 157-158) argumenta que “a verdadeira cidadania [...] contra o individualismo imperante e acirrado, defende a solidariedade, a justiça social e a fraternidade”.

A escola se configura como um grupo social que se organiza a partir das ações de sujeitos no interior das práticas institucionais, como vimos na Unidade 1. Optamos por definir a escola, e cada uma delas, como um campo no qual diversas lutas estão em jogo: interesses diversos e, às vezes, antagônicos; possibilidades e limites à ação de cada agente que ali permanece e assume diferentes concepções sobre educação, escola pública, aprendizagem, gestão, entre outros tantos temas. Como parte de uma rede ou mesmo um sistema de ensino, cada escola se encontra, ao mesmo tempo, determinada pela estrutura administrativa que lhe é imposta e cujo caráter mais acentuado é a homogeneização como tendência que os níveis hierárquicos que atuam sobre ela buscam garantir. Portanto, sua estrutura administrativa é levada em conta pelos legisladores que geram as normas administrativas, como já afirmava Antonio Cândido na década de 1970.

Convém ressaltar, porém, que cada escola guarda certas características próprias, indicando o surgimento e a consolidação de uma cultura própria a cada unidade educacional (CÂNDIDO, 1975; LIMA, 2000). Isso posto, podemos afirmar, com os autores, que o âmbito administrativo, apesar dos esforços de níveis hierárquicos superiores, não exprime a realidade da escola. Daí decorre que, para que se possa compreender a escola, é preciso levar em conta os aspectos das vivências para além daqueles burocrático-administrativos, objetivando elucidar as relações que no seu interior são travadas.

As interfaces e conexões existentes entre a cultura geral e as práticas institucionais, consideradas no interior de uma unidade escolar, são múltiplas e difíceis de ser descritas e analisadas no seu conjunto. Capturamos fragmentos que ora nos indicam aspectos mais gerais da cultura – relacionados a cenários mais amplos, a cidade, a região, o estado da federação e a própria União –, ora apontam para aspectos ínfimos, que só podem ser observados em uma escola específica e por olhos bem atentos.

Não é tarefa fácil estabelecer com segurança onde estão as fronteiras entre os diferentes níveis da sociedade, do ponto de vista da cultura, uma vez que as

próprias fronteiras físicas estão permanentemente em mudança. Sendo assim, determinantes sociais amplos estão e estarão sempre presentes nos espaços mais modestos que conhecemos impondo uma insistente dificuldade de divisão. Por isso, na escola, o quanto há de cultura nacional, estadual ou municipal não é nem o mais fácil nem o mais importante a fazer quando desejamos compreender *como se vive* no interior daquela escola específica. Identificamos *traços, pistas*, fragmentos de vida que, misturados ao local, indicam que outros espaços ali interferem e auxiliam na definição de valores e crenças que se instalaram com o tempo.

A cultura escolar emerge de cada situação vivida pelos atores que ali, dia após dia, se encontram e se desencontram. No entanto, quando lá chegamos pela primeira vez, como gestor, docente, aluno ou estagiário, deparamo-nos com sua estrutura física e formal. Ali reconhecemos, a princípio, que aquela escola funciona como uma estrutura administrativa – e isso não deve ser ignorado – muito próxima de qualquer outra. Porém, é preciso compreender o ângulo administrativo pelo sociológico para que possamos visualizar as idiosincrasias de cada escola, ou seja, aquelas características que a tornam única no interior da rede ou sistema de ensino a que está vinculada. Isso não nos deve levar a supor que podemos ignorar que cada escola e todas elas foram *instituídas*, ou seja, foram criadas e autorizadas sob pressupostos burocrático-administrativos idênticos. Todas elas têm um *berço* comum: o poder público, pois foram criadas ou autorizadas por ele.

Cada escola reúne um número de agentes, profissionais da educação, professores, dirigentes, coordenadores pedagógicos, supervisores escolares, alunos, constituindo uma dada maneira de convivência: formam-se em torno de grupos institucionalizados (CÂNDIDO, 1975). Isso não nos deve levar a supor que todas são, podem ou devem ser idênticas umas às outras. Há também um sistema de normas desenvolvido internamente. Nele, as normas que chegam de fora da escola são interpretadas, cumpridas, modificadas ou, simplesmente, ignoradas. Nesse sentido, os processos constituintes, nos dizeres de Norbert Elias (1994), são *civilizadores*.

Os contornos do que se faz no interior da escola vão sendo definidos gradativamente, no processo de vivência que ali se estabelece. Um complexo de ações, de desejos, de angústias, de conflitos, de vitórias e fracassos vai gerando a tessitura do que se pode chamar de cotidiano. Para conhecer melhor a escola é preciso seguir o “fio de Ariadne”, segundo o qual, para se sair do labirinto, é preciso retornar, segurando firmemente o fio que foi estendido ao longo do trajeto. Assim, seguir no contra fluxo dos eventos que ali presenciamos, para descobrir significados que, por vezes, não se dão a conhecer facilmente, talvez seja a forma de compreender por que a escola se organiza. São os mecanismos

que fazem funcionar a estrutura e dão sentidos às relações. Portanto, para que se possa conhecer melhor a escola, é preciso estudar o mecanismo de seleção de líderes e os conflitos com padrões sociais – aspectos psicológicos. Não basta conhecê-los, é preciso conhecer também as *condições do meio*, afirma Cândido (1975).

O autor reconhece que há, no interior da escola, alguns mecanismos de sustentação dos agrupamentos que merecem destaque: liderança – formulada a partir do prestígio ou autoridade, podendo ser marcada pela distinção adulto/criança ou aluno/aluno e também pelas formas de sanção disponíveis e praticadas no interior da sala de aula e da escola – e autoridade – “um tipo tacitamente aceito de controle” (ibid., p. 122).

A escola funciona segundo normas de conduta que dão certa organicidade tanto às ações dos sujeitos quanto às práticas institucionalizadas no seu interior. Vale a pena ressaltar que, no interior da instituição, todos são, de uma forma ou de outra, *classificados*, sem que essas classificações sejam plenamente conhecidas ou sequer admitidas, como proposto por Bourdieu (1998), ao refletir nas *taxinomias escolares*, ou seja, nos sistemas de classificação que funcionam no cotidiano escolar (BOURDIEU, 1998), pois, segundo Cândido, a escola se utiliza de normas de conduta, divididas em dois grupos: as que regem a conduta do educador e as que regem a conduta do educando. Delas decorrem sanções: administrativas, pedagógicas e grupais.

A escola é um grupo social como os demais, marcado internamente por um conjunto de símbolos: cerimônias e materiais da escola em sua totalidade, os quais promovem a distinção e, eventualmente, o escanteamento, a marginalização de determinados atores que ali se apresentam. Esses símbolos fazem com que, com o passar do tempo, um brasão, uma foto do fundador ou elementos de sua arquitetura, como um palco, representem aspectos memorialísticos que tornam os sujeitos *reconhecidos*, *reconhecíveis* e *reconhecedores* do que ali se vive. Portanto, para aqueles que chegam de fora e estão de passagem pela escola, cabe olhar atentamente para esses ícones de memória social e coletiva (HALBWACHS, 1990).

A cultura se constitui como produto das relações sociais. Nesse sentido, a escola, que configura uma rede de relações que se estabelecem na forma de um tecido que se vai tecendo no cotidiano, *elabora* seu contorno cultural *como* organização, como uma realidade vivida, construída e reconstruída num tempo e espaço reconhecidos como próprios por aqueles que ali trabalham. Cria-se, assim, uma *dada* realidade organizacional. Cruz et al. (2005, p. 55), ao tratarem da cultura como evento desenvolvido no âmbito de cada organização institucional, nos lembram que “nessa perspectiva, percebeu-se que a cultura e a forma de vida de um povo são fatores decisivos na determinação da realidade organizacional”.

Ainda segundo os autores, “para Geertz (1978), a cultura é uma teia de significados que informa (e forma) toda a estrutura da sociedade, produzida e modificada, constantemente, pelas ações individuais e coletivas” (CRUZ et al., 2005, p. 56).

Compreender a escola é compreender sua cultura organizacional como singular, ou seja, como diferente de qualquer outra instituição e de qualquer outra escola. O grupo de profissionais da educação que se reúne em cada uma das escolas públicas participa de grupos internos a ela com tudo o que trouxe consigo: crenças, valores, concepções de mundo, de escola, de relação com o outro, enfim, com tudo o que cada um é e com todas as suas perspectivas do que seja ser (ibid.).

### 2.3.2 Escola pública: universo particular de relações entre sujeitos educadores

As organizações sociais, em geral, e a escola pública, em particular, são coletivos nos quais relações são definidas pelas estruturas formais que as envolvem, mas são por elas também redefinidas. Isso equivale a dizer que, embora sejam os professores profissionais da educação, eles vivenciam formas diferentes de ser atuando em diferentes unidades escolares, uma vez que se definem pela escola ao mesmo tempo em que definem a própria escola. Talvez essa seja a melhor razão para entender por que as escolas são chamadas *unidades*: são o elo de uma rede ou sistema, mas comportam, em si mesmas, uma maneira própria de ser. São “unidade” em si mesmas.

Cruz et al. nos ensinam a ver as escolas de forma mais apurada quando nos propõem analisá-las de forma a captar sua dinâmica própria:

As organizações não são, apenas, um amontoado de pessoas exercendo suas atividades. Existe uma dinâmica que perpassa a organização, que se traduz em relações que se estabelecem, grupos internos que se organizam e que possuem valores e crenças distintos. As organizações, entendidas como culturas, são consideradas unidades sociais e estudadas como um sistema de valores e hábitos próprios, que peculiarizam tanto seus comportamentos administrativos quanto seus significados (ibid., p. 56).

As relações entre os agentes da escola são constituídas e constituidoras de cultura própria. Geram uma espécie de segunda natureza naqueles que nela convivem diariamente. Com o passar dos anos, aqueles que ali vão permanecendo estabelecem novas formas para seu próprio *éthos* (jeito de ser) e para o *éthos* dos outros, que se reproduzem nas formas de ensinar, de decidir, de aceitar ou rejeitar proposições, ideias e ideais, projetos, enfim, tudo o que afeta a vida naquela unidade educacional.

Ao estudarmos autores que analisaram diferentes aspectos no interior das escolas, identificando marcas próprias a cada uma delas, chegamos à conclusão que as relações tecem uma cultura própria em cada unidade educacional. Ao mesmo tempo em que se identificam como escolas de uma mesma rede, são singulares, diferentes entre si, pois as relações entre aqueles que convivem no seu interior somente *ali* podem ocorrer.

Nesse sentido, a cultura pode ser entendida como 'um conjunto de relações entre pessoas, ou grupos, que se sedimentam, que de certa forma se cristalizam, de tal modo que em alguns casos passam a ser pensados e tratados como se fizessem parte da própria natureza das pessoas e das coisas' (GUARESCHI apud CRUZ et al., 2005, p. 57).

Há dimensões que diferem as organizações escolares e produzem ou re-produzem diferenças entre seus profissionais. Cruz et al. (2005), utilizando-se de estudos de Geert Hofstede, indicam que o individualismo e o coletivismo sofrem pressão e controle exercidos por setores sociais amplos, gerando um cenário relacional no qual a culpa tem papel primordial. Outra dimensão que indica a formulação de aspectos culturais próprios no universo das relações no interior de uma instituição é a distância do poder. A partir dela, os grupos se organizam e colocam em funcionamento um conjunto de ações de aproximação-distanciamento, conforme as regras locais. A terceira dimensão estudada refere-se à incerteza que permite a cada um e a cada grupo estabelecer formas de enfrentamento das diferentes situações, a partir das quais pouco se pode definir, em termos de seus desdobramentos, *a priori*. Uma última dimensão proposta como parâmetro para a análise das relações entre os sujeitos no interior de uma instituição é o gênero, tendo como exemplo a herança de diferenciação dos trabalhos feminino e masculino, que permite estabelecer distância entre os sujeitos, mas que também os aproxima enquanto atores no mesmo campo de ação.

### 2.3.3 Modelos oriundos da prática – pressupostos

#### 2.3.3.1 Modelos de gestão (democrática/não democrática)

Para tratarmos de modelos que foram consolidando-se na prática da gestão escolar ao longo dos últimos 30 anos, recorreremos a aspectos históricos que, oriundos do período pós-golpe militar (1964-1985) – ideais antes proibidos, como *participação* e *autonomia* –, passaram a ser destacados no âmbito das políticas gerais, na administração pública central e em todas as instâncias do aparelho estatal, nelas incluídas as escolas públicas. Mas a reviravolta se dá mais no nível dos discursos do que nas práticas dele decorrentes, pois se inicia



um profundo processo de desresponsabilização do Estado e atribuição de responsabilidades àqueles que estão nas bases do sistema público, sobretudo de ensino, no país.

O período pós-término do Golpe Militar, que se estende até os dias atuais, é marcado pela retomada de concepções de planejamento participativo, no entanto se direciona o Planejamento Educacional para um “basismo” em torno do conceito de “educação popular”, rejeitando-se a escola pública e o planejamento, sobretudo este último, considerado como responsável pelo atraso e até mesmo pelo retrocesso. Essa tendência Garcia (1998) chama de “esforço voluntarista”, e se dá enquanto as elites investem na escola privada. Isso representa novas formas de exclusão daqueles que desejam alcançar a cidadania, a qual não se faz sem um bom sistema público de ensino (ibid., p. 50).

O planejamento, em qualquer instituição e em todos os momentos, demanda levantamento de informações, discussão e tomada de decisão sobre aspectos econômicos e financeiros, pois o que define uma política é sua orçamentação, informa-nos Kuenzer, caracterizada por uma lógica: a da incompatibilidade do controle da utilização dos recursos públicos:

*a política é não ter política definida [...]. Passou-se, desta forma, de uma estratégia de formulação de políticas, planejamento e gestão tecnocrática, concentrada no topo da pirâmide no governo autoritário, para o polo oposto, da fragmentação e do descontrole, justificado pela descentralização, mas imposto e mantido por mecanismos autoritários (KUENZER, 1990, p. 60-61).*

Cabe, no entanto, voltarmos para a democracia enquanto conceito e enquanto pressuposto, para que possamos analisar com cuidado aspectos do cotidiano escolar relacionados com as questões do planejamento, da participação e da autonomia que podem funcionar como antídotos à herança autoritária que ainda impera em muitas escolas públicas. Segundo Bobbio:

*Há três importantes obstáculos à democracia: a falta de competência técnica dos indivíduos para participar dos processos decisórios; o crescimento do aparato burocrático, gerando decisões de cima para baixo; uma certa ingovernabilidade da democracia, devido à crescente demanda da sociedade civil sobre um Estado incapaz de atendê-la (apud CONTI & LUIZ, 2009, s/p).*

Ao procurarmos compreender a unidade escolar, uma dificuldade apresenta-se logo à primeira vista: ela não se dá a conhecer facilmente. Ela não se revela totalmente nas suas formas administrativa e burocrática, embora essas formas também estejam ali. Porém, a escola que emerge dos documentos e atos administrativos, ao mesmo tempo em que se mostra, se oculta. Lima

(2003, p. 47) nos fala em *funcionamento díptico* da escola, ou seja, aquele que possui dois lados que se completam. Portanto, podemos afirmar que toda escola funciona a partir de sua estrutura formal, a qual, nem sempre, dá conta de revelar outras estruturas que, por serem informais, não estão escritas ou previstas em regras, regulamentos ou documentos, mas que também participam da definição das práticas institucionais e da ação daqueles que nela trabalham. Segundo Lima (2003, p. 51), na escola essas estruturas se organizam a partir da racionalidade burocrático-legal, tendo “por base de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e regulamentos, passível de controle e fiscalização”. Quanto às estruturas informais, Lima as denomina *cripto-estruturas*, aquelas que estão ocultas. Nestas, funciona uma outra racionalidade, relativa à satisfação, informa-nos o autor (ibid., p. 54).

Em todas as instituições, parece que isso se repete. Uma estrutura que funciona dentro de outra estrutura, como um espelho: as hierarquias, as relações de poder, as estruturas e vetores de força e suas correlações que são organizadas do “chão para cima” se refletem do “chão para baixo”, invertendo posições. Ali funcionam *outras* regras e se articula outra lógica organizacional. Trata-se das relações institucionais informais.

Pelas razões expostas anteriormente, na escola nem tudo pode ser objeto de planejamento ou controle plenos. Há sempre situações que fogem a qualquer previsão. Nesse sentido, convém estar sempre atento ao que ocorre no dia a dia, mesmo sabendo que não se conseguirá capturar todos os eventos, suas motivações e suas possíveis explicações.

Para que possamos compreender de forma mais abrangente a escola, Lima propõe:

O que aqui se admite é a importância de uma focalização diversificada sem a qual não parece possível dar conta da diversidade dos fenômenos organizacionais [...] uma *focalização normativa* (estruturas e regras formais), uma *focalização interpretativa* (estruturas ocultas e regras não formais) e uma *focalização descritiva* (estruturas manifestas e regras efectivamente atualizadas) (ibid., p. 56).

Compreender o funcionamento da escola sugere que o excessivo número de regras e normas – a legislação escolar, que, segundo Lima (2003), abre possibilidades de transgressão – carece de análise atenta, pois a tensão e o conflito tendem a ser ocultados, evitados ou simplesmente ignorados, levando os atores intraescolares a burlar, sempre que podem, essas determinações burocráticas. Segundo o autor, “o excesso de legislação fornece as bases para o seu não cumprimento” (ibid., p. 62).

Do cumprimento ou descumprimento das regras e normas escolares, depreendemos que tanto os atores que ali estão quanto a própria escola possuem uma autonomia relativa, uma vez que as regras impõem limites à ação, abrindo brechas muitas vezes para a geração de conflitos que, mesmo latentes, por algum tempo tendem a eclodir em manifestações, por vezes violentas, expondo as pulsações que diversas insatisfações alimentam nos porões do dia a dia do trabalho no interior da escola. Assim, podemos dizer que a escola é uma espécie de mundo fechado, porém Lima (2003, p. 67) nos adverte que há “uma abertura para o exterior que não foi capaz de suprimir”, ao referir-se a instâncias superiores, sugerindo que “o actor é rei, mas o rei está nu”.

A escola produz e reproduz regras e normas. Ela as recebe do sistema ou rede ao qual pertence e as transforma em *suas* normativas, dada a autonomia que é relativa mas que não impede os sujeitos de tomar essas regras e normas “à sua moda”, ou seja, como afirma Lima, eles

não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras [...] não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construir novas regras [...] *infidelidades normativas* [...] *micropolíticas* [...] *lógicas de acção* (ibid., p. 94).

Ainda segundo Lima, há dois modelos de organização da escola em funcionamento:

Modelos analíticos ou interpretativos – modelos teóricos de análise (tradições disciplinares) – “lentes” teóricas. [...] Associam-se a eles: imagens e metáforas: a escola como *burocracia*, *arena política*, *anarquia organizada*, *sistema debilmente articulado*, *cultura*, etc.

e

Modelos normativistas/pragmáticos: dimensões normativas – narrativas racionalizadoras: “Teorias organizacionais, escolas de administração, doutrinas gestionárias ou sistemas de gestão” (ibid., p. 100).

No âmbito desses dois modelos, destaca o autor a “sacralização das competências de gestão” (ibid., p. 101), bem como as teorias gerais de administração oriundas do campo teórico de administração de empresas, que entre outras e ao longo do século XX se apresentaram a partir de “Taylor, Ford e Fayol”, os quais inauguraram as denominadas “teorias científicas” de administração de empresas: Relações Humanas, Neoclássica, Administração por Objetivos

(APO), Burocrática, Estruturalista, Comportamental, Desenvolvimento Organizacional, Sistemas e Contingencial (CHIAVENATO, 2004).

O autor nos adverte que “actualmente, as perspectivas gerencialistas e *neo-científicas* em educação reactualizam a ideologia da racionalidade instrumental – modernidade *tardia* – ‘McDonaldização da sociedade’” (LIMA, 2003, p. 101-102). Sobre esse conceito, também escreveu Gentili (1996).

Todo esse esforço teórico, que faz severa crítica aos modelos da racionalidade técnica que invadiram a escola nessas últimas décadas, decorre das novas concepções de planejamento das instituições no universo capitalista. No entanto, cabe perguntar se, na escola, podemos considerar que todos os setores e aspectos podem ser, efetivamente, controlados. Bem como cabe indagar se os profissionais da educação são passíveis de aceitação, pura e simples, de todas as pressões externas e internas que lhes chegam.

### 2.3.4 Imitação/superação/invenção – idiosincrasias escolares

Ao tratarmos da temática de participação na escola pública, considerando tanto os agentes internos – gestores, docentes, coordenadores pedagógicos – quanto os externos – pais e outros –, destacamos que, tradicionalmente, vigoram enormes dificuldades de criação e de inovação. Nesse sentido, é preciso *inventar* uma outra escola, na qual nossos velhos preconceitos sejam postos para fora. *Nossos* aí quer dizer de nós educadores e pais.

No que diz respeito aos estudos sobre a relação entre a escola e a população de seu entorno, Calazans, Garcia & Kuenzer consideram:

A maioria não tem acesso a planos e planejamentos [...] o mesmo ocorrendo nos planos educacionais – mas é preciso transformar a escola num centro capaz de participar do jogo de forças da sociedade (CALAZANS, GARCIA & KUENZER, 1990, p. 13-14).

Ainda assim, vamos forjando uma nova forma de fazer a educação e a escola, num esforço em que cada um de nós deve participar na tomada de decisões, na decisão do que é melhor para a escola, para nossas aulas, para nossos professores, para nossos filhos, para todos, enfim, que de uma forma ou de outra buscam na escola uma maneira de ressignificar a vida e de dar a ela novos sentidos e perspectivas.

Para tanto, é preciso desmascarar os discursos que travestem a escola com uma roupagem nova quando por debaixo de nossos planos e ações se escondem velhas práticas de exclusão e de marginalização. A *nova* racionalidade não é, de fato, tão nova assim.

A racionalidade instrumental é fruto de uma sociedade em que a tônica *modernista* impõe às instituições e àqueles que delas fazem parte uma adesão *pessoal*. Por isso, podemos afirmar que nossa individualidade não é dada *a priori*, mas constituída ao longo de nossas relações. Vamos definindo quem somos a partir do que vivemos com os outros.

As demandas por profissionais com qualificação adequada estão longe de serem atendidas em um cenário que demonstra interesses claramente direcionados para o barateamento e sucateamento de instituições públicas, sobretudo a escola, num jogo em que todos perdem, uma vez que as escolas que visam o atendimento às maiorias sofrem de precariedade de recursos, e as escolas nas quais supostamente abundam os recursos visam o lucro e as minorias. Nesse sentido, vivemos hoje, mais do que antes, uma obrigatória “centralidade da formação dos profissionais da educação” (FERREIRA, 2006, p. 161).

Para que tenhamos escolas que cumpram plenamente seu papel social – educar para a emancipação de todos e de cada um, como desejava Paulo Freire –, é urgente trazer para o centro dos debates políticos sobre a educação a geração de ações do Estado, em todos os níveis, que viabilizem a formação dos profissionais da educação e da gestão. Nelas, o caráter contínuo e o fortalecimento da gestão democrática devem ser o pressuposto básico e inalterável que supere o ranço modernista-individualista que herdamos.

A educação deve restaurar, em cada um – alunos, professores, educadores-gestores e funcionários administrativos –, a eterna busca pela qualidade e pelo *novo*, no sentido de que a inovação é um pressuposto e um ideal que, se tomado corretamente, não ignora ou nega as conquistas sociais do passado, mas aponta para um futuro em que os direitos à individualidade, à diferença, à isonomia de condições de vida e de trabalho, entre outros, são metas a serem alcançadas numa escalada que visa, no final, a preservação do direito a uma educação de qualidade, para que se possa ter uma vida de qualidade. Nesse sentido, concordamos com o alerta de Ferreira, quando propõe que “a existência não esgota as possibilidades da existência” (ibid., p. 162).

Uma escola que se quer democrática há de superar noções modernizantes que, pautadas no sucesso individual, ignoram as iniciativas coletivas. Para que estas tenham chance de se efetivar na escola, é necessário que sua gestão tenha compromisso com uma educação autônoma, de qualidade e para todos. Defendemos que a gestão da escola seja parte da gestão da educação e que, tomada dessa forma, como já o defendia Anísio Teixeira (apud FERREIRA, 2006, p. 165), os profissionais da educação sejam instados, chamados ao compromisso com esta última. Assim, educar é gestar, em cada ato educativo-escolar, a própria educação, de sorte que não mais se divida em gestão da escola

e gestão do conhecimento, pois, ao fazê-lo, admitimos a cisão e a disputa entre os que pensam e os que fazem, tão ao gosto de propostas neotayloristas (LIMA, 2003; FERREIRA, 2006), as quais devemos superar de uma vez por todas. Para tanto, “planejamento, execução e avaliação são componentes da gestão da educação” (FERREIRA, 2006, p. 164) e não devem ser simplesmente repartidos pelos diferentes atores no interior da escola (GANDIN, 2005).

Com Ferreira, nos alinhamos quanto às perspectivas que devem nos unir, a nós todos educadores que desejamos um novo modelo de sociedade, de sociabilidade e um novo projeto de nação, pois de acordo com o autor:

a razão de ser da gestão da educação consiste, portanto, a partir dessa definição, na garantia de qualidade do processo de formação humana, que possibilitará ao educando crescer e, mediante os conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, hominizar-se, isto é, tornar-se mais humano (FERREIRA, 2006, p. 166).

As atuais tendências de gerencialismo na educação, voltadas para a lógica do mercado, privatizam, não a escola pública, em primeiro lugar, mas as práticas institucionais, as relações e as mentalidades, subjugando todos a um desvirtuamento do próprio papel da escola. O caráter *público* transforma-se em um verniz. A maioria dos teóricos da educação defende a necessidade de desvinculá-la dessa rota, como Ferreira (2006), Dourado (2006), entre outros. Essas tendências rumam em sentido oposto ao que defendemos, juntamente com a maioria dos educadores, ou seja, elas separam o inseparável – gestão democrática/qualidade da educação –, pois acreditamos que a própria definição de uma depende da outra, dialeticamente, e ambas propiciam a instauração da autonomia que, se não pode ser plena, ao menos pode desinstalar preceitos e preconceitos privatistas na educação e na escola. Tais preceitos já estão consagrados na atual LDB, em especial nos artigos 14 e 15, nos quais se alinhavam, de forma consistente, gestão democrática e autonomia à participação. Portanto, não há gestão democrática sem qualidade, não há qualidade sem autonomia e não há autonomia sem participação.

Uma análise de fragmentos históricos relativos à formulação da LDBEN 9.394/96 pode nos auxiliar a refletir sobre a relação entre a participação da comunidade escolar na escola e a qualidade do trabalho por ela desenvolvido. Segundo Gracindo (1998), a LDBEN possui dois marcos importantes no século XX: o primeiro refere-se à LDBEN/1961, e o segundo à LDBEN/1996. Lamentavelmente, a virada final que sofreu a LDB 9.394/96 na conclusão do processo de sua elaboração – o substitutivo trazido pelo senador Darcy Ribeiro na última hora e votado às pressas a pedido do então presidente FHC – manteve certos ranços, mas também representou certos avanços (DEMO, 1998).

No Brasil, somente se verificou duas leis gerais da educação: a 4024/61 e a atual. As outras não foram gerais: a 5.692/71 tratou só da educação pré-escolar e básica, e a 5.840/68 só da educação superior – reforma universitária (GRACINDO, 1998, p. 184). Ambas nasceram em momentos de redemocratização na sociedade brasileira e tiveram longos períodos de tramitação: a primeira 13 anos e a segunda oito anos, o que indica o caráter dos embates políticos no interior do processo da aprovação das duas leis.

A gestão da educação, a partir da Constituição Federal (1988) e da nova LDBEN (1996), deve ser compreendida como um processo que garanta a retomada do caráter *público*, a qualidade para todos e a democracia, consideradas como acesso à escola, permanência e sucesso dos alunos. A essa visão corresponde uma trajetória que vai da sua atual configuração interna a uma outra forma de se conceber sua própria estrutura, compreendendo o homem como ser social, pessoal e central de suas práticas institucionais (ibid.).

No entanto, não devemos nos esquecer que as legislações geral e educacional surgiram em um cenário nacional de reforma do Estado, conforme já apontamos anteriormente, com forte impacto nas instituições escolares. A Reforma do Estado, estudada na Unidade 1, em geral trouxe importantes conceitos empresariais para as instituições e em particular para a educação e a escola.

Na mesma direção, conceitos já consolidados no âmbito de teorias da administração empresarial foram alçados para o campo educacional produzindo efeitos que, sob o ponto de vista dos princípios que defendem teóricos e educadores comprometidos com uma educação de qualidade, são perigosos e perversos. Entre esses conceitos, destacamos a *eficiência* da escola – significando produzir mais com menor custo e buscar fontes alternativas para o seu financiamento – e a *eficácia*, que representa o alcance de objetivos de impacto para melhorar o desempenho escolar (expansão de matrículas, diminuição da evasão e da repetência) (FONSECA & OLIVEIRA, 2009, p. 235).

No campo conceitual em que se encontram a eficiência e a eficácia também se destaca a descentralização. No entanto, descentralizar só pode ser considerado como mecanismo democrático se o controle e a decisão forem elementos no mesmo jogo social. As formas como a escola tem sido chamada a assumir tarefas antes nas mãos de técnicos da burocracia oficial parecem mais uma estratégia de acomodação de velhas práticas centralizadoras sobre a gestão das escolas. O nível amplo – nacional – mantém sua primazia sobre o nível local.

Para finalizar, apontamos para a escola, que, apesar de toda pressão exercida pelos poderes públicos que lhe são afetos, é inventada pelos seus profissionais a cada dia de trabalho. Dessa forma, como o *planejamento-que-já-vem-planejado*, apesar das avaliações que mais parecem camisas de força para

o currículo escolar, dos processos de inclusão que mais parecem uma exclusão de roupagem nova e das enormes dificuldades vivenciadas por essas escolas públicas, ainda assim elas cumprem papel de extrema importância na vida de milhões de brasileiros que não teriam outra fonte de conhecimento e de sonhos por uma vida melhor.

### 2.3.5 Gerencialismo, racionalidade instrumental e gestão escolar

Três conceitos destacam-se nos estudos atuais sobre as instituições escolares: o gerencialismo, a racionalidade instrumental e a gestão escolar. Vamos conferir os autores que se debruçaram sobre eles e também vamos produzir nossas próprias imagens sobre esses conceitos.

Fonseca & Oliveira (2009), em análise de aspectos das políticas públicas na perspectiva gerencialista através de programas de financiamento da educação, identificaram, também, esse discurso de qualidade vinculada a pressupostos da racionalidade técnica. Citam, nessa linha, o Pró-Qualidade – Projeto de Melhoria da Qualidade na Educação Básica –, realizado no estado de Minas Gerais em conjunto com o Programa de Gerência da Qualidade Total na Educação (GQTE) (1991), sendo que o primeiro foi executado mediante acordo entre a Secretaria de Educação/MG e o Banco Mundial, conforme estudos de Marques & Paiva, citados pelas autoras. Ambos os programas foram efetivados durante a década de 1990. Pelas reflexões que realizamos sobre os resultados apresentados pelas autoras, depreendemos que esses resultados, do ponto de vista da melhoria da qualidade na performance da escola, incluindo-se aí o desempenho de alunos, de professores e gestores, foram pífios. No entanto, do ponto de vista da intencionalidade que acompanhou os programas, no sentido de alterar concepções de gestores sobre a escola pública, pareceu-nos que se obteve melhor êxito.

A desvinculação do sucesso da gestão – concebido como ganhos significativos nas formas, procedimentos, organização e administração de recursos apenas – dos resultados sociais que interessam às amplas camadas sociais, que buscam a escola pública, revela a descontinuidade entre o discurso daqueles que apostam fortemente na veia gerencial da educação e dos educadores os quais, diariamente, lutam para que a escola, o ensino e os esforços pedagógicos todos façam alguma diferença na vida de tantos alunos e de suas famílias. Revela também o direcionamento das políticas públicas em educação, especialmente aquelas que se situam no campo do financiamento.



## 2.4 Considerações finais

A cultura própria da escola é uma construção diária que consta em cada plano de aula, em cada aula, pois ali se expressam todos os aspectos que a definem dia após dia, que a desenham nas cabeças de crianças e jovens quando se lhes ensinam conteúdos e práticas, quando se lhes mostra o mundo que cerca a escola. Paralelamente, aos poucos, a escola deve se estender até a casa de seus alunos, professores e gestores. Nesse sentido, afirma Miguel Arroyo:

Que mostrem até onde a escola é da comunidade escolar, qual a margem de decisão dos gestores, conselhos, colegiados em que ela está representada [...]. [A bandeira da gestão democrática] Tem revelado que o poder não está nas escolas, na direção ou nos colegiados e conselhos. Onde ele está? Como é exercido? A que interesses continuam submetidos os profissionais da escola básica pública popular? (ARROYO, 2008, p. 47).

Também ressaltamos que, ao tentar compreender a cultura organizacional da escola, nosso esforço obterá sempre a marca de nosso olhar e de nossa maneira de registrar aquilo que vemos. A despeito desses limites, que qualquer observador possui, por melhor que ele seja, propomos que a escola seja observada nas duas formas: na sua estrutura formal e informal (LIMA, 2003), nas quais se identificam o nível formal, estrutural, hierárquico, sendo estes mais visíveis, portanto mais facilmente capturados no organograma oficial da unidade. Nesses níveis, a distribuição de cargos e funções corresponde ao que é estabelecido pelas instâncias superiores na rede de ensino. Nela, as velhas noções piramidais da hierarquia aparecem claramente definidas, sendo que a cada posto corresponde um ocupante ou mais, dependendo do nível que se está analisando.

Consideramos importante reforçar que a cultura organizacional da escola, embora pareça pronta quando lá chegamos pela primeira vez, está em construção permanente. Nossa própria chegada a modificará um pouco também, conforme já apontamos acima. Daí decorre a dificuldade de caracterizá-la, pois não a fotografamos, mas a descrevemos, e há uma grande diferença entre ambos os procedimentos. No primeiro caso, como se pudéssemos, registramos e fixamos a forma de ser e de agir dos profissionais da educação presentes naquela escola e passamos a compreender como ela é a partir dessa captura. Mas a mobilidade do cotidiano nos surpreende constantemente e, quando menos esperamos, as coisas parecem não mais se encaixar nos modelos descritivos que registramos. Isso, embora gere incômodo e incerteza, não nos deve abater. As coisas são assim mesmo: elas nem sempre são o que parecem ser.

Por isso, *descrever* é registrar a realidade *que vemos* naquele momento. Caracterizar estruturas físicas, relações, ações, decisões e eventos em geral, na escola, significa indicar sob que ponto de vista nos posicionamos para ver o que vemos.

## 2.5 Estudos complementares

### 2.5.1 Saiba mais

No livro de Gareth Morgan (1996), você poderá encontrar diferentes abordagens da organização escolar que permitirão compreender melhor aspectos da sua estrutura interna.

Leia também a obra de Militão (1996).

### 2.5.2 Outras referências

Aqui trouxemos apenas pequenas contribuições do professor António Nóvoa, mas sugerimos a leitura de seus estudos sobre a cultura escolar, que trazem enorme contribuição à educação.

Para compreender mais profundamente aspectos da análise do discurso, que nos permitem entender melhor os meandros das propostas e práticas que circulam no interior da escola, recomendamos a leitura de Michel Pêcheux (1988).

Filme sugerido

NENHUM a menos. Direção de Zhang Yimou. China: Columbia Pictures, 1999. 1 DVD (106 min). Título Original: Yige dou buneng shao.

## 2.6 Referências

ARROYO, M. G. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Orgs.). *Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 185-216.

CALAZANS, M. J.; GARCIA, W.; KUENZER, A. Z. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990.

CÂNDIDO, A. A estrutura da Escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. p. 7-18.

- CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral de administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- CONTI, C. L. A.; LUIZ, M. C. *O papel dos conselhos de escola no sistema municipal de ensino*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3315-Int.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2009.
- CRUZ, R. M. B. et al. A cultura organizacional nas empresas e nas escolas. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005. cap. 4, p. 54-74.
- DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Tradução de Ruy Jugman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. v. 1.
- FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática na formação do profissional da Educação: A imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. p. 157-176.
- FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 2, p. 233-246, maio/ago. 2009.
- GANDIN, D. *Planejamento como Prática Educativa*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- GARCIA, R. A propósito do outro: a loucura. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. (Orgs.). *Imagens do Outro*. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 24-46.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.
- GRACINDO, R. V. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, I. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1998. p. 183-204.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990. (Biblioteca Vértice. Sociologia e política).
- KUENZER, A. Z. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: CALAZANS, M. J.; GARCIA, W.; KUENZER, A. Z. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 55-89.
- LIMA, L. C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A escola como organização educativa*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MILITÃO, J. S. *A autonomia da escola pública. A re-humanização da escola*. Campinas: Papyrus, 1996.

MORGAN, G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.

NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na Gestão do Trabalho na Escola. In:

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2002.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: Uma crítica à Afirmação do Óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. (Coleção Repertórios).

SILVA, F. C. *A unidade escolar em foco: participação versus cooptação pós-fordista na educação*. *Cadernos Anpae*, n. 3, 2007. (XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro, I Colóquio Ibero-Americano de política e administração da educação. UFRGS, 11 a 14 de novembro de 2007).



# UNIDADE 3

O papel do gestor da escola pública e o desenvolvimento do estágio em gestão:  
papel, demandas e limites



### 3.1 Primeiras palavras

O papel do gestor na escola atual

O gestor de escola pública é chamado a liderar um processo amplo de reconfiguração da Unidade Educacional nestes tempos em que, de um lado, o Estado transfere responsabilidades aos municípios e às escolas com uma rapidez sem precedentes na história da educação brasileira. De outro, a comunidade no entorno da escola – ou seja, aqueles que, efetivamente, levam seus filhos a ela todos os dias – está se tornando cada vez mais exigente, num processo que podemos denominar de tomada de consciência política de seus direitos, ao mesmo tempo em que é convocada a participar de decisões internas, sobretudo compondo o Conselho Escolar.

Ferreira (2006) nos convida a refletir sobre o papel do gestor a partir de sua formação *pedagógica*, ou seja, o pedagogo, professor por excelência, após anos de experiência em sala de aula, ensinando e aprendendo com os alunos, convivendo com outros colegas de profissão – também professores-pedagogos, com suas angústias, seus fracassos, suas vitórias, seus saberes e suas incertezas, suas necessidades, enfim, com tudo que, neles e nelas, revela a cultura organizacional da escola em que atuam e, de forma mais ampla, da própria sociedade –, é quem executa três atividades essenciais à escola: planejamento, execução e avaliação, pois elas são, de forma orgânica, inseparáveis no interior da gestão da educação (GANDIN, 2005).

As mudanças que vêm ocorrendo na escola, em particular nas formas de gestão da escola, nos alertam para o movimento de participação nas decisões que vai ganhando força e, rapidamente, começa a frequentar tanto os discursos das políticas públicas para a educação quanto as salas de aula, passando, evidentemente, pelas reuniões pedagógico-administrativas que a escola realiza. No entanto, identificamos como crucial o papel do gestor na escola pública, pois segundo Libâneo (apud CONTI & LUIZ, 2009) é no exercício da direção que podemos compreender como se articulam as relações intersubjetivas que ocorrem na escola e entre ela e a comunidade, com destaque para os pais. Resta saber como isso é feito, em proveito ou prejuízo de quem.

O gestor, hoje, já não é mais aquele que detém sozinho as decisões na escola e aquele que dá a última palavra. A maioria dos dirigentes escolares sabe disso e procura dividir com os outros profissionais da educação, lotados na escola sob sua responsabilidade, as deliberações que, a cada dia, são necessárias.

Assim, podemos dizer que os gestores escolares são chamados a ocupar o lugar de líderes que trabalham em conjunto com todos os que ali atuam.



E essa liderança está em franco processo de maturação, pois ninguém está suficientemente preparado para essa empreitada.

### **3.2 As demandas da escola pública: gestão e planejamento**

As demandas que envolvem a gestão escolar na sua dimensão cotidiana podem ser listadas em uma enorme gama de tarefas. Nessa lista figuram o processo administrativo, ou seja, são aquelas demandas que se apresentam na forma de relação, entre as quais podemos citar o trato com os funcionários administrativos da unidade – efetivos ou terceirizados –; os cuidados com o edifício escolar – sua manutenção, conservação, reforma ou ampliação –; aquelas que se ligam à relação: a constante reposição de material de consumo, bem como o seu estoque – materiais de limpeza, de escrituração, ou produtos para a merenda; enfim, um sem-número de exigências que “brotam” do chão da escola e que requerem tempo e dedicação do profissional da educação a quem a gestão é atribuída pelo poder público.

Por outro lado, as tarefas pedagógicas que lhes são afetas também solicitam seu tempo e cuidado constantes: reuniões pedagógicas, nas quais são discutidas a vida e o trabalho de alunos, professores, coordenadores pedagógicos e que demandam decisões as quais, de uma forma ou de outra, também são de sua alçada; e reuniões fora da unidade escolar, convocadas pelos órgãos superiores, Secretaria Municipal de Educação – Diretoria de Ensino, no caso de escolas estaduais. Nelas, via de regra, um número significativo de decisões estão à espera da diretora ou diretor da escola.

Por essa vida atribulada do gestor escolar é que, muitas vezes, sem um planejamento adequado, muitos são engolidos por um ativismo sem fim que nos tem levado a imaginá-los como “bombeiros”: vivem, diariamente, às voltas com “incêndios” a atormentar suas intermináveis horas de trabalho, pois os problemas diários vão surgindo sem lhes pedir licença, sem que possam, sequer, estabelecer uma lista de prioridades.

No sentido dessa discussão, com Calazans, Garcia & Kuenzer (1990) nos perguntamos: como privilegiar o planejamento no sistema capitalista quando este instrumento de intervenção é, sem dúvida, uma poderosa força dominadora quase sempre entregue a tecnoburocratas, bodes expiatórios das políticas de administração dos monopólios e oligopólios? Como valer-se do planejamento centralizador, do burocratismo doentio, considerado o âmbito da divisão técnica do trabalho onde a criatividade é tolhida, as iniciativas são castradas e os técnicos submetidos a processos de negação da sua produção e de sua própria identidade?

Trataremos dessa questão relativa ao planejamento em educação mais adiante. No momento acreditamos ser importante nos perguntar: estão os professores que assumem a direção da unidade escolar, seja por concurso, indicação ou eleição, seja por tempo indeterminado, em caráter provisório ou até que algum dirigente *efetivo* se apresente para assumir a escola, preparados para exercer bem tal função/cargo?

No entanto, ressaltamos, com Arroyo, que tratar aspectos internos às escolas pode não ser suficiente para compreender as mudanças que modificariam a face da escola que conhecemos, pois esses “aspectos pontuais [...] eleição de diretor, [...] organização colegiada, [...] forma de participação da comunidade, das famílias, e dos alunos [...] empobrece nas intervenções e na reflexão teórica” (ARROYO, 2008, p. 41).

Sobre as concepções que abordam a gestão escolar – denominada até alguns anos atrás apenas de “Administração Escolar”, devido à herança que a escola recebeu da nomenclatura empresarial, tema que trataremos mais adiante –, Paro (1996) as divide em dois grandes grupos: o primeiro é composto por aqueles que, tendo aderido às formas empresariais de administração, baseiam-se em princípios gerais oriundos desse universo institucional. O segundo é formado por aqueles que opõem-se “de forma radical a essa concepção empresarial, colocando-se contra todo tipo de administração ou tentativa de organização burocrática da escola” (ibid., p. 11).

Apesar dessa divisão e de sua validade na última década do século precedente, compreendemos que a escola se complexificou de tal forma que não mais a podemos tomar simplesmente a partir de uma concepção ou outra. Isso decorre das profundas alterações que vêm sendo promovidas em seu cotidiano em função de reformas mais amplas, conforme abordado anteriormente, como aquela que modificou a face do Estado.

Está a escola numa rota de dissolução de sua identidade educacional? Ela encontra-se à mercê das novas concepções empresariais cuja tendência central é a privatização ampla, geral e irrestrita de setores públicos que almejam reduzir o direito à educação a uma mera *prestação de serviço*?

Ainda desejamos perguntar: por que estudantes e profissionais da educação que estão presentes no cotidiano do trabalho escolar veem de forma ainda enviesada os Estágios Supervisionados, considerando-os por vezes simples adendos curriculares desnecessários e mero cumprimento de horas exigidas pela legislação?

Como identificar e ressignificar o eixo que dá sentido à relação teoria-prática na formação do educador-professor e do educador-gestor?

Essas e outras questões vamos abordar nesta unidade para que possamos situar nossos estudos sobre a gestão escolar nesses nossos tempos tão conturbados, nos quais tudo corre numa velocidade que nos deixa atônitos.

### 3.3 Estágio em gestão na escola pública

A gestão escolar, na escola pública, não é realização de uma única pessoa. Hoje já se fala com tranquilidade em “equipe de gestão”, conforme já verificamos em diversas redes públicas que estão ao nosso alcance. Isso é bom, pois, ao que parece, o princípio de uma gestão democrática está posto: não é algo que se queira fazer sozinho ou sozinha. E como os pressupostos estabelecem os marcos a partir dos quais o campo se constitui, como vimos na Unidade 1, podemos afirmar que a democratização da escola pública está em franco processo.

Por essa razão, estagiar na escola pública não significa identificar cada ato do diretor ou diretora da escola, ou mesmo *filmar* tudo o que ele faz. Significa, na verdade, estudar e compreender como se dá o processo de gestão da escola. Quais os modelos adotados, como as decisões são tomadas, quais as prioridades admitidas, como se elaborou o PPP, entre tantas outras coisas que já apresentamos anteriormente.

Lembramos que todos, indistintamente, estão em processo de formação na escola. Daí decorre o fato de que o que se dá no cotidiano escolar é um *processo* e não algo já pronto e acabado.

Com Candau & Lellis, citadas na epígrafe do livro de Ivany Fazenda et al. (2004), concordamos no que se refere à concepção sobre a formação do educador, esteja ele na direção da unidade escolar, na coordenação pedagógica, na gestão do conhecimento ou em sala de aula – quando afirmam que, no currículo, os diferentes componentes curriculares devem atuar no sentido de garantir a relação teoria-prática para que sejam evitadas distorções em função de se priorizar um ou outro polo. O que está em questão, dizem as autoras, é a forte vinculação entre o pensar e o agir, que, sobretudo na educação, não fazem o menor sentido separados um do outro.

Trazemos também algumas reflexões que Fazenda tem realizado sobre os estágios nos cursos de formação de professores. Embora estejamos aqui, nos debruçando sobre a formação dos gestores, vale a pena prestarmos atenção na formação que precede, em termos de carreira, aquela oferecida ao gestor da escola pública. Nos diz a autora:

O professor entra no magistério esperando a hora de agir, confuso com uma realidade que desconhece, despreparado teoricamente para enfrentá-la, mal pago, mal orientado e não incentivado, acaba por estagnar-se, hibernar-se em seu trabalho e aí permanece até o final (FAZENDA, 2004, p. 56).

O que dizer do diretor que, de certa maneira, rompeu com essa lógica/trajetória, mas acabou hibernando também frente a professores “hibernantes” dizendo: “não há o que fazer com esse corpo docente, a não ser conter alguns jovens idealistas e agradar velhos companheiros de sala de aula que estão à espera da aposentadoria”, como afirmaram alguns gestores em nossas andanças pela escola pública?

A autora reforça a necessidade da pesquisa sobre a prática, pois pode-se considerar que poucos professores investigam a própria prática, ou porque não o sabem fazer ou porque não têm “por que” fazê-lo, no caso dos diretores um número menor ainda está disposto a se perguntar o porquê do que fazem. Segundo a autora, é preciso “pensar o Estágio numa dimensão maior: a de um projeto coletivo de formação do educador” (ibid., p. 61).

### 3.3.1 Proposta de um estágio em parceria com a escola

Através do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, pretendemos propiciar experiências para que os alunos desenvolvam um olhar abrangente e crítico da realidade em que vão atuar profissionalmente, a partir do qual poderão melhor identificar as possibilidades de ação do pedagogo. Pretendemos também oferecer oportunidades de vivências nas quais os alunos desenvolvam posturas e atitudes de observação e de participação em situações da organização escolar e não escolar. Os conteúdos teóricos serão articulados com as reflexões aqui apresentadas e com as práticas de observação na escola, na dimensão presencial, em torno dos seguintes eixos: observação e participação no cotidiano das disciplinas, procurando identificar princípios e metodologias; estruturas administrativas, aspectos físicos, pessoal e de organização do trabalho; tempo, espaço e relações na construção do cotidiano das organizações; planejamento de projetos viáveis, levando-se em conta o cotidiano de trabalho do pedagogo em determinados espaços educativos; identificação de situações-problema; e alternativas de atuação.

Objetivamos promover a inserção e o comprometimento do futuro pedagogo no cotidiano escolar e/ou outros contextos organizacionais formativos, bem como desenvolver competências e habilidades para observação e participação nesse cotidiano escolar e/ou contextos organizacionais formativos. Também desejamos que o aluno possa conhecer a estrutura e o funcionamento das escolas e/ou outros contextos educacionais identificando os papéis dos seus diferentes agentes e seja capaz de identificar os problemas/necessidades e possibilidades de êxito dos processos pedagógicos em termos das ações implementadas.

A realização do estágio supervisionado completa-se quando o aluno for capaz de desenvolver planejamento, implementação e avaliação de atividades de estágio através de processo comunicativo entre alunos, supervisor da instituição receptora do estágio e supervisor de estágio da disciplina. Também esperamos que o aluno possa compreender as formas de ação integrada da gestão democrática nas instituições de estágio a partir das reflexões teóricas e das práticas nelas desenvolvidas e, por fim, pretendemos abordar as relações público-privado nos processos de gestão colegiada.

Para o desenvolvimento do livro, organizamos três eixos temáticos:

- Gestão democrática e modelos organizacionais de escola pública;
- Políticas públicas educacionais e gestão escolar;
- Cultura escolar e poder nas organizações.

Cada aluno deverá escolher um dos temas anteriores como *foco* de suas atividades do estágio e sobre o tema escolhido elaborar seu Relatório Final de acordo com o modelo discriminado no item 3.3.4. Esse esforço significa direcionar seu olhar e sua forma de anotação para os eventos que se apresentam na escola, de tal forma que os fatos e a maneira de interpretá-los *já estejam marcados de princípio* pelos interesses que eles representam.

### 3.3.2 Compreender a escola: conhecer o *campo* para a realização do estágio

Destacamos neste item o papel, os ritos, a observação, o registro e o objeto a que o aluno deve atentar-se durante sua permanência na escola. Passamos, portanto, a descrever cada aspecto para melhor elucidar o *lugar* do estagiário e do próprio estágio em gestão escolar.

#### Estagiários

O estágio é um lugar social de transição entre o estudante que ainda se é e o profissional que se será. As transições são como pontes sobre rios turbulentos: não há muitas garantias sobre o que vamos encontrar do outro lado, inclusive se vamos conseguir atravessar. No entanto, enquanto atravessamos estamos expostos aos olhares de todos os que nos cercam. Uma parte destes está atrás de nós, ou seja, não atravessaram aquela ponte e não sabemos se o farão. Outra parte se encontra à nossa frente, o que significa que já atravessaram e nos olham, curiosos, para ver se conseguiremos realizar tal proeza.

Convém destacar, porém, que aqueles que já atravessaram já estiveram no nosso lugar e sabem como ele é incômodo. Isso serve para que, ao olharmos para estes que estão à nossa frente na travessia, saibamos que é possível chegar até lá, mesmo que sobre nós pesem desconfianças.

Também é digno de destaque o fato de que nós devemos nos manter numa atitude de escuta e de aprendizagem. Aprender a ouvir é a grande tarefa que se nos impõe como estagiários (SILVA, 2010). É preciso aprender a seguir os passos daqueles que, caminhando à nossa frente, enfrentaram dificuldades e encontraram formas de vencê-las que podem nos ajudar a enfrentar nossas próprias.

Por último, lembramos que o estagiário é um estranho, um incômodo, uma espécie de ameaça, a princípio. No entanto, com o desenvolvimento do estágio supervisionado em gestão, essas barreiras podem ser superadas, se não ao todo, ao menos em parte, possibilitando uma realização minimamente satisfatória desse componente curricular.

## Ritos institucionais

A escola funciona como um espaço instituído e instituinte no qual as diferentes posições dos sujeitos são demarcadas por linhas invisíveis que os separam. Ultrapassar essas linhas supõe transgredir, e isso custa ao transgressor as sanções que o coletivo, sob os pressupostos culturais que ali se instalaram, determina. Ao contrário do que se possa imaginar, essas linhas delimitam os pequenos espaços dentro dos quais cada um pode se mover e não representam ou consagram os *ritos de passagem*, mas firmam-se como ritos de instituição (BOURDIEU, 1998b). Não há garantias prévias de que aqueles que estão delimitados por essas linhas consigam, de fato, ultrapassá-las. Segundo o autor, “o rito consagra a diferença” (ibid., p. 98).

Portanto, ocupar o *seu* lugar na escola significa, entre outras coisas, *permanecer* nele, até que o jogo de forças se altere, ora favorecendo uns e marginalizando outros, ora exaltando estes e ignorando os primeiros. Nesse processo, Foucault (1996, 1998, 2002) e Bourdieu (1998b) identificaram um mecanismo de *naturalização*, através dos ritos, de relações sociais, sobretudo aquelas de nomeação, ou seja, não se trata apenas de afirmar qual é o lugar de cada um, mas consagrar *o que cada um é*, indicando uma sistemática em que “a diferença é instituída como distinção legítima (BOURDIEU, 1998b, p. 99).

Dessa forma, compreender as razões que movem as ações dos sujeitos (SACRISTÁN, 1999) no interior da escola representa um esforço de análise dos eventos que os unem e os separam ao mesmo tempo, pois os lugares que ocupam estabelecem as configurações e os cenários a partir dos cargos ou funções

que cada um exerce. Assim, ganha extrema importância a nomeação do sujeito através dos títulos, pois “a mais visível de todas essas mudanças é o fato de lhe conceder títulos de respeito e o respeito realmente associado a tal enunciação” –, como o título de diretor, supervisor, coordenador pedagógico, que são *investidas* (ibid., p. 99).

O que se espera de cada um, ocupando seu posto na arquitetura das relações sociais instituídas culturalmente na escola, é que se cumpra o seu papel definido através de um enunciado nem sempre visível, mas conhecido por todos que ali convivem: “Torne-se o que você é” – fórmula que subentende a magia performativa de todos os atos de instituição (BOURDIEU, 1998b, p. 102). *Tornar-se* afirma um *admitir-se, conformar-se, aceitar-se*, pois o desejo que pulsa no interior das linhas demarcatórias é o de tornar a diferença em algo natural a ponto de que cada um passe a considerar uma espécie de “segunda natureza”, como informa o autor, um *habitus*. Os sujeitos, ocupantes de *seus* cargos, agem de acordo com o que esses cargos produzem no jogo da diferença-indiferença que o cotidiano ensina a cada um.

Observação, consultas e registro (diário de campo)

Onde observar e o que observar devem ser estabelecidos entre o estagiário e a gestão da unidade escolar – seu campo de estágio – através de uma proposta que apresentamos para que se possa elaborar um relatório completo e substancial. Ressaltamos que é importante apresentar nossa proposta ao dirigente da unidade escolar, para, junto dele, elaborar um plano de trabalho viável. Esse plano deverá ser apresentado ao supervisor do estágio através da tutoria, no curso.

O levantamento de dados no estágio supõe uma participação *negociada* em eventos durante o período que a escola definiu como seu *calendário letivo*. Sendo assim, o estagiário deverá cumprir suas tarefas de observação e registro dentro desse período, através de um *plano de atividades* elaborado em conjunto com a supervisão do estágio e apresentado à direção da escola para possíveis ajustes. A seguir, apresentamos um modelo de plano para que cada estagiário(a) possa elaborar seu próprio plano.

Plano de estágio

- **Calendário letivo da escola:** todas as atividades do estágio devem ser propostas no interior dele. O plano de atividades do estágio deve considerar somente os dias de atividades que constem no calendário homologado pela escola junto aos órgãos superiores.

- **Horário do estágio:** o(a) estagiário(a) deverá cumprir suas horas de estágio no mesmo período em que a escola realiza suas atividades. Portanto, deve chegar antes do início das atividades escolares e deixar a escola após o encerramento do período. Os períodos de realização aqui considerados são: manhã, tarde e noite, sendo que as atividades do estágio podem ocorrer em um ou mais desses períodos de acordo com o plano estabelecido. Serão, no total, 60 horas de estágio supervisionado em gestão escolar, não podendo ser inferior sob pena de não homologação do estágio e consequente reprovação nesse componente curricular. Esclarecemos que a ficha de horas é um documento do estágio que deverá ser enviado à supervisão, juntamente com o Relatório Final e o Diário de Campo. Nessa ficha devem estar anotados todos os dias de realização do estágio, com assinatura do responsável pela unidade à frente de cada dia (ver modelo de ficha no anexo) e, ao final, o dirigente da unidade deve assinar sobre carimbo que contenha seu nome, o cargo e o nome da unidade escolar em que se realizou o estágio.

#### Atividades a serem desenvolvidas

- **Observação:** o(a) estagiário(a) deve circular pela escola na busca de reconhecer o espaço físico, arquitetônico, a distribuição de ambientes – sala de direção, sala de coordenação pedagógica, sala de reuniões, secretaria, salas de aula, almoxarifado (quando houver) ou depósito, banheiros – adaptados ou não –, parques, piscinas, quadras – cobertas ou não –, laboratórios e outros. O estado de conservação do prédio e de cada um de seus espaços, bem como dos materiais disponíveis, tais como móveis, louças sanitárias, paredes, tetos, enfim, todos os aspectos físicos que, certamente, interferem nas atividades que ali se realizam. Assim também a luminosidade, a ventilação e a posição em que cada ambiente se encontra podem favorecer ou dificultar a realização das atividades pedagógicas ou outras. É obrigatória a apresentação do *croquis* da escola. No caso de não estar disponível na unidade, produzi-lo de forma aproximada, permitindo que se possa dar a conhecer à supervisão do estágio as formas e as dimensões observadas. No caso de existência do *croquis* na escola, o(a) estagiário(a) deve solicitar permissão para reproduzi-lo em xerox para apresentação ao supervisor de estágio. Sua apresentação no Relatório de Estágio é obrigatória. Por fim, destacamos que a pura descrição de ambientes não permite que se conheça a unidade com profundidade. É necessário descrever de tal forma que se procure dar a entender *como se vive naquela escola*. Assim, as formas de uso dos diferentes ambientes criam e possibilitam as mais variadas maneiras de ação.



- **Consultas:** indicamos que se façam consultas de duas formas: orais e documentais. A forma documental corresponde ao levantamento de dados sobre a escola, sobre os alunos (números totais, turmas, classes, turnos), situação socioeconômica das famílias, escolaridade dos familiares, etc. As consultas orais poderão ser realizadas sob caráter informal com diferentes profissionais da escola para levantar informações sobre aspectos que poderão auxiliar na compreensão de seu cotidiano. Nelas, o(a) estagiário(a) deve anotar as informações colhidas, identificando-as para posterior reflexão durante a elaboração do relatório de estágio. Elas podem conter perguntas sobre: aspectos históricos – fundação da escola e outros –, aspectos políticos, tais como provimento do cargo de diretor de unidade escolar, concursos para profissionais da educação, contratação de funcionários – efetivos ou terceirizados –, decisões tomadas pelos órgãos superiores – Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria de Ensino ou outros, enfim, todas as decisões que são tomadas fora da escola que a afetam direta ou indiretamente. É igualmente importante indagar sobre as formas usuais de planejamento na escola, lembrando que

o planejamento da educação no Brasil tem três décadas [...] [que configuraram] características autoritárias e manipuladoras de artifícios para manter os que fazem a educação – os professores – sob o controle do regime (CALAZANS, GARCIA & KUENZER, 1990, p. 17-18).

- **Registro:** cada estagiário(a) deve fazer-se acompanhar de caderno específico para anotações durante a realização do estágio supervisionado. Nele, a cada dia, deve-se registrar: data, local e evento. Esclarecemos que o local, nos registros, se refere ao ambiente, dentro da escola, no qual foi desenvolvido o fato registrado. Como exemplo, podemos citar: local – sala dos professores; e evento – reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A seguir, devem ser anotadas as ocorrências que o(a) estagiário(a) presenciou. Ressaltamos que de bons registros depende um bom Relatório Final de Estágio. No diário de campo também devem ser registradas ocorrências informais, com o cuidado de não se permitir fazer anotações que derivam para julgamentos de valor sobre o que ou quem se registra. É preciso respeito pela vida daqueles que abrem as portas a fim de que se possa realizar o estágio, bem como é preciso lembrar que depois que aquele estágio terminar outros estagiários virão. Portanto, é de extrema importância que cada estagiário(a) estabeleça relações respeitadas na escola em que se inserem.

### 3.3.3 Subsídios para desenvolver o relatório de estágio

#### 3.3.3.1 Caracterização da escola e de seu entorno

- **Caracterização do município e do bairro**

Trata-se de descrever o município, seu suporte econômico – que tipo de atividades econômicas são mais significativas –, sua população geral e escolar, sua localização no estado de São Paulo, enfim, apresentar os dados censitários mais expressivos para que se possa compreender aspectos culturais, econômicos e sociais. Descrever de maneira clara a localização do bairro no qual fica a escola, indicando se esta é de fácil acesso, se há vias asfaltadas, iluminação pública, etc. Essa descrição deve ser feita de forma a esclarecer a vida das famílias que procuram a escola pública para matricular seus filhos. Como elas vivem, quais as necessidades mais prementes que podem ser distinguidas no bairro, no que se refere ao saneamento, abastecimento, bem como se sua localização é de centro ou periferia no município. Indicar como se caracterizam as moradias em sua maioria e suas condições de conservação.

- **Arquitetura, *croquis*, espaços físicos**

É necessário descrever a área total e a área construída e refletir sobre a estrutura física da escola, indicando se a construção é nova ou não e seu estado de conservação. É preciso refletir também sobre as relações entre a arquitetura e as possíveis formas de seu uso, buscando definir limites e possibilidades de atuação da gestão, do corpo docente, do corpo administrativo e do corpo discente da escola. Como vivem as pessoas que ali se encontram todos os dias? Como os espaços da escola permitem, dificultam ou impedem um trabalho pedagógico de qualidade?

- **Cultura organizacional da escola em questão**

Quais as crenças e valores que circulam na escola sobre a educação, sobre a escola pública, sobre a profissão docente, sobre o trabalho da gestão, enfim, que concepções percorrem os espaços físicos e coletivos da escola em que o estágio está sendo realizado? Como esses aspectos participam da definição de uma cultura própria àquela escola?

Essas questões são norteadoras da reflexão sobre os aspectos que singularizam aquela unidade escolar e supõem um olhar atento às suas manifestações, umas mais visíveis, outras mais sutis, para que compreendamos como ela organiza sua cultura. Através dessa busca, identificamos interesses, conflitos, perspectivas, formas alternativas de trabalho, sonhos, angústias, dificuldades, vitórias e todos os aspectos que podem auxiliar na formação daqueles que definiram a Pedagogia como porta de acesso a uma profissão e ao mundo do trabalho.

### • O Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a perspectiva pedagógica

Falar em projeto é tocar na temática do planejamento. Para tratá-la, é necessário retomar os conceitos de eficiência e de eficácia. Tomadas, aqui, como processo e produto, respectivamente, fazemos coro com os dizeres de Gandin. Segundo o autor (2005, p. 16-17), “eficiência é a execução perfeita de uma tarefa que se realiza. [...] Mas esta não é a mais importante finalidade do planejamento. [...] O planejamento visa também a eficácia (que significa) coisas que realmente importa fazer, porque são desejáveis”. Planejar é algo que fazemos o tempo todo em nossas vidas. Gandin (2005, p. 18) nos informa que “o que dá ao planejamento um *status* obrigatório em todas as atividades humanas: é a compreensão do processo de planejamento como um processo educativo”.

Nesse sentido, faz-se extremamente importante identificar se há Projeto Político-Pedagógico na unidade escolar, em que ano foi elaborado, se há revisões frequentes, se ele está atualizado e informar se ele foi elaborado pelos profissionais da própria escola: gestão, coordenação pedagógica e professores. Que concepções de educação ele revela? Que perfil de estudante ele atende e o que espera alcançar com o trabalho pedagógico ali executado?

Também importa saber se o PPP registra as formas que são admitidas para tomada de decisão, ou seja, como está caracterizado o processo decisional naquela unidade educacional. Nele, são esclarecidas as formas como as decisões entram em pauta e em que momentos elas ocorrem. Há preocupação com a gestão democrática?

Importante fonte de pesquisa e apoio teórico é o texto de Riscal (2009), que faz parte desta coleção. Nele, a autora ressalta que a própria constituição da escola desqualifica a elaboração de planos tendendo à homogeneização dos sujeitos que ali trabalham, pois a “escola é um espaço de diferenças [...] conflitos e tensões” (ibid., p. 84-85). A autora ressalta ainda que a herança conservadora da gestão escolar também pode representar uma barreira significativa para a elaboração de um projeto pautado na democracia, na garantia do direito de opinar e de propor mudanças. Nem sempre a inovação é bem-vista ou bem-recebida, sobretudo se seu portador é alguém recém-chegado à escola, pois as linhas de divisão (BOURDIEU, 1998) funcionam como uma espécie de aviso prévio no sentido de mostrar *a cada um o seu lugar*.

Convém destacar que o Plano que servirá de norte para o trabalho realizado na escola por todos os profissionais da educação requer apreender a realidade:

acumular fatos não significa conhecer a realidade [...]. Cada fato traz em si a totalidade [...]. É impossível ao planejador fazer um diagnóstico da realidade partindo da totalidade [...] é preciso entrar na intimidade da escola (KUENZER, 1990, p. 67-69).

Também faz sentido pensar o planejamento como aquele esforço abrangente, composto pelas técnicas que, na instituição, serão utilizadas para efetivar as ações pedagógicas.

Para Gandin (2005, p. 55-56), “o planejamento não é uma ciência – que seria aplicável mais universalmente”, o que implicaria entendê-lo como algo que paira sobre todas as organizações sociais e os sujeitos que estão em seu interior. O autor também nos alerta que por *projeto* devemos entender “uma ação desencadeada dentro de um período de tempo determinado, geralmente para criar algo que não existia antes”. O projeto, para o Gandin, é um tópico do plano, por essa razão o PPP, para ele, é o tópico central.

- **Colegiados e a participação da comunidade**

A existência de colegiados por si não garante a participação de pais e familiares ou responsáveis pelos alunos no âmbito das atividades escolares. Ao contrário, por vezes representa profunda denegação (BOURDIEU, 1998) coletiva e social, pois ao afirmar a direção da democracia, ainda que no nível da representatividade, nega uma efetiva participação social ampla.

Nesse sentido, projetos controlados – instrumentos contidos nos acordos internacionais –, limitando o poder de decisão das escolas através de manuais e normas de acompanhamento e planejamento das ações, permitem-nos perguntar: que autonomia se concebe aí? Na mesma direção, os cursos oferecidos para professores cujo eixo recai nas relações interpessoais, indicando, em tese, princípios ligados à *gestão de pessoas*, podem ser concebidos como o veio estratégico-comportamental de políticas federais para a educação, tais como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Além disso, a compra de equipamentos, destino dado a verbas que chegam às escolas via convênios com órgãos federais ou outros, requer cursos para uso da tecnologia, em detrimento da formação pedagógica dos professores.

Eis aí o flanco aberto para que empresas privadas deem esses cursos a professores e professoras, clientelizando as escolas, como o afirmam Fonseca & Oliveira (2009). Segundo os autores, “as escolas escolhiam os cursos disponíveis nas empresas que agenciaram a formação” (ibid., p. 241).

Os mesmos autores apontam para o fortalecimento de concepções tayloristas nessas práticas gerenciais: embora chamadas a participar, as comunidades *faziam* o que estava *decidido* de dentro da escola (ibid., p. 242).

Apesar de sabermos que essas formas de políticas amplas impactam as escolas e seus profissionais, devemos voltar para instâncias que, embora surgidas no âmbito da reforma do Estado, como apontado anteriormente, geram expectativas democratizantes na educação e na escola. Cabe então perguntar:

o Conselho Escolar – CE – está constituído na escola? Ele se reúne com regularidade? Como está composto? Como foi constituído? É necessário: levantar todos os dados disponíveis sobre o CE na unidade e tomar conhecimento de como ele atua; verificar quando surgiu o primeiro CE naquela escola e as eventuais dificuldades para sua criação e ação; alterar para “ler as atas e nelas procurar compreender o funcionamento de reuniões do CE solicitando-as à direção da escola, com o objetivo de tomar contato com a história de sua existência e atuação; e procurar informações sobre a participação do CE no que diz respeito ao uso de verbas na escola, informando-se se ela recebe verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – de âmbito federal –, qual o destino dado a esses recursos, as dificuldades na sua utilização, a existência ou não da Unidade Executora (UEX) – entidade de existência obrigatória para recebimento do PDDE –, quem a constitui, se ela possui relações com o CE e se têm ocorrido dificuldades no uso e prestação de contas desses recursos que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – ligado ao MEC – envia às escolas.

Cabe ainda se questionar: a escola possui grêmio estudantil? Ele se reúne com frequência? Como ele foi constituído? Por iniciativa de quem? Quais as atividades que ele realiza na escola? Como ele é visto pela gestão, pelo corpo docente e pelos alunos?

É importante ainda verificar se no município existe o Conselho Municipal de Educação (CME) e se naquela escola em que se está estagiando há membros desse conselho. Caso haja, é necessário identificar se ele traz para a escola informações sobre temas discutidos no CME e os possíveis desdobramentos ou impactos para a escola. Verificar também se há questões que vinculam a escola ao CME por alguma razão: se há alguma demanda da escola para o CME; se há determinações que o CME deliberou gerando alterações naquela unidade escolar; enfim, quaisquer aspectos a partir dos quais se possa estabelecer relações entre a escola e o CME.

Tanto o CME quanto o CE representam uma reação às velhas tradições centralistas e autoritárias que, por tanto tempo, estiveram presentes e dominaram majoritariamente as escolas. Lembramos com Miguel Arroyo que, na escola atual, “o embate está colocado na reação dos coletivos populares aos velhos rituais segregadores de seus filhos e filhas: reprovação, defasagem, classificação e enturmação seletivas” (ARROYO, 2008, p. 52).

Ao tratarmos de participação e seu correlato, a autonomia, uma vez que uma não pode existir sem a outra, propomos um retorno ao período compreendido entre o final dos anos 1970 e início da década de 1980. Naquele momento, as mudanças pelas quais o Estado passava nos permitem afirmar que uma onda de preceitos empresariais se avolumava e ganhava força no interior das

instituições sociais. Um de seus mais importantes desdobramentos foi a *participação decretada*, ou seja, aquela que antes era uma bandeira dos movimentos sociais agora passaria a ser uma obrigação, uma determinação, uma ordem emanada do Estado a todas as instituições e, por conseguinte, aos indivíduos dentro delas.

Com Calazans, Garcia & Kuenzer lembramos esse movimento:

No final da década de 70 e início da década de 80, o sistema federal de educação tenta, através de planos e projetos, introduzir formas para liberalizar a gestão do processo educativo e mudanças nos procedimentos do planejamento educacional. Junto a estas inovações introduzidas, diga-se, em parte para atender às críticas da sociedade civil, novo modismo é incorporado, sem dúvida, como mais uma fórmula que rotula os pacotes importados inerentes aos empréstimos internacionais: o planejamento participativo (CALAZANS, GARCIA & KUENZER, 1990, p. 21-22).

Também destacamos que o conjunto de saberes que está em jogo, quando se trata de tomada de decisões, efetivando uma *dada* participação, não é aquele de que dispõe a população, em geral, e a comunidade atendida pela escola, em particular. Eis aí o problema inicial:

Quem detém o saber específico [saberes técnicos em Educação], geralmente não dispõe de mecanismos de conhecimento da realidade concreta. Por outro lado, a população, que vive os problemas no seu cotidiano e os identifica com clareza, não possui conhecimento específico que lhe permita transformar a situação em que vive, geralmente não ultrapassando as suas propostas o nível do senso comum [...]. Superar esse impasse, mais do que um problema metodológico, é uma questão política (KUENZER, 1990, p. 62).

- **Tema escolhido para o estágio**

É necessário identificar o tema escolhido entre os três disponíveis no subitem 3.3.1, nesta seção, e esclarecer as razões da escolha, desenvolvendo o Relatório Final de Estágio com base nesse tema escolhido. Evidentemente, essa escolha delimitará a coleta de informações no estágio, indicando aspectos mais importantes, enquanto outros serão deixados de lado. Trata-se de selecionar – entre o que se observa, coleta e registra na escola – aquilo que atende a necessidade de reflexão sobre aquele tema escolhido.

Reforçamos que é obrigatório, no Relatório Final de Estágio, apresentar como título o tema escolhido, que deve ser reescrito de tal forma que o estagiário dê a ele sua própria feição, devendo apresentar fundamentação teórica, ou seja, os textos que representam reflexões em torno desse tema devem conter

fundamentos teóricos explícitos. Para realizar a fundamentação teórica, é necessário apontar quais os textos que dão suporte à reflexão que se apresenta, indicando o autor, a data da publicação e, quando for o caso de transcrição de trechos do texto estudado, também a página da qual se extraiu o fragmento.

Os relatórios que apresentarem transcrições sem informar a fonte, conforme explicitado anteriormente, serão rejeitados. Caso haja tempo suficiente para que o aluno o refaça, será permitido novo envio para análise da tutoria e da supervisão. Caso não sejam resolvidos os problemas relacionados às fontes, indicados pela tutoria ou supervisão, o aluno será reprovado no estágio. Também esclarecemos que textos obtidos em sites devem ser submetidos previamente para análise da tutoria e supervisão antes de ser incorporados ao Relatório Final de Estágio.

### 3.3.4 O relatório de estágio de gestão escolar

Abaixo apresentamos um roteiro para elaboração do relatório de estágio em gestão escolar, o qual deverá ser seguido obrigatoriamente e submetido à tutoria e à homologação do supervisor de estágio do curso.

#### Elaboração do Relatório Final

- Capa
- Página de rosto
- Página de dedicatória
- Página de agradecimento
- Resumo
- Relação de tabelas, gráficos e quadros
- Sumário

A capa deve conter as seguintes informações:

- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
- Curso de Pedagogia a distância – UAB
- Professor responsável: Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva

## I. Introdução

- Escolha do local de estágio: justificativa
- Objetivos e tema escolhido
- Metodologia (procedimentos)

## II. Desenvolvimento

- Fundamentações teóricas
- Relatos e análise da prática de estágio baseada em fundamentação teórica

## III. Considerações finais: propostas e encaminhamentos

## IV. Bibliografia

- Anexos: documentos prontos, de autoria de outros (Exemplo: Projeto Político Pedagógico, *croquis*, etc.)
- Apêndices: documentos de autoria própria, pessoal (Exemplo: Diário de Campo)

### **3.4 Considerações finais**

Realizar o Estágio Supervisionado em Gestão Escolar é uma tarefa de extrema importância para a formação tanto do(a) professor(a) quanto do(a) gestor(a). Nele são abordados os principais temas que envolvem o cotidiano da escola pública, em destaque: participação, autonomia, democracia, qualidade, transformação social e emancipação dos sujeitos.

Após alguns anos de trabalho docente, o(a) professor(a) poderá disputar o cargo de coordenação pedagógica nas redes em que ele(a) figura, bem como o de gestão escolar. O princípio que aqui se consolida é o de que para dirigir o trabalho pedagógico é preciso ser primeiro professor(a). Assim, espera-se que o(a) gestor(a), ao lidar com professores(as) e suas necessidades, angústias e desejos, tenha plena consciência de que deve envidar esforços para conquistar as melhores condições de trabalho para o corpo docente, o corpo administrativo e o corpo discente.

Não há qualidade no trabalho docente sem qualidade no trabalho da gestão educacional. Este é um preceito que, se tomado a sério pelos educadores em



geral, transformará a escola em um espaço de lutas pelas melhores condições de vida e trabalho, com vistas a um processo pedagógico de profundidade, significativo e politicamente comprometido com a emancipação de sujeitos e com a transformação social.

Para finalizar, o trabalho com qualidade do gestor escolar envolve a comunidade no compromisso de se fazer uma escola que ultrapasse os limites esperados por todos. Não apenas nos índices de avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que o MEC produz a partir das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mas na performance diária e contínua de um coletivo de educadores que estão comprometidos entre si, com os alunos e com seus familiares.

Cabe à gestão escolar *desenhar* esse quadro e a partir dele colher os frutos para uma escola que faça diferença na vida de seus atores.

### 3.5 Estudos complementares

Indicamos também a leitura de alguns textos não referenciados:

OLIVEIRA, C. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. et al. *Municipalização do Ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

OLIVEIRA, D. A. *Gestão Democrática da Educação. Desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidade na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. v. 2. (Coleção legislação e política educacional).

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005.

Nesse texto, destacamos, sobretudo, o primeiro capítulo, no qual a professora Lúcia Bruno faz interessante análise da escola nos novos tempos de capitalismo global e das demandas sobre a gestão escolar.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

Nele o escritor francês reflete sobre o processo de institucionalização do sujeito, permitindo-nos realizar profundas reflexões sobre o trabalho escolar.

### 3.5.1 Saiba mais

Diversos estudos podem ser feitos para que possamos compreender as bases do estágio em gestão. Entre eles está:

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. Ensino Fundamental. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidade na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. v. 2. (Coleção legislação e política educacional).

Também sobre as questões do financiamento que o estagiário encontrará na escola, pode ser estudado o seguinte texto:

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 2, p. 323-340, maio/ago. 2009.

### 3.5.2 Outras referências

ROSAR, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação Básica: política e gestão da escola*. Brasília: Líber Livro Editora, 2009. (Série Formar).

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Filme sugerido:

UM ADORÁVEL professor. Direção de Stephen Herek. EUA: Buena Vista Picture, 1995. 1 DVD (140 min). Drama. Título Original: Mr. Holland's Opus.

Filme norte-americano que, embora trate das vicissitudes da vida do professor, tem sempre a gestão escolar presente como “pano de fundo” no roteiro.

### 3.6 Referências

- ARROYO, M. G. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Orgs.). *Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.
- BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 185-216.
- \_\_\_\_\_. *A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998b. (Coleção Clássicos, n. 4).
- CALAZANS, M. J.; GARCIA, W.; KUENZER, A. Z. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990.
- CONTI, C. L. A.; LUIZ, M. C. *O papel dos conselhos de escola no sistema municipal de ensino*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3315--Int.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2009.
- FAZENDA, I. C. A. et al. *A prática do ensino e o estágio supervisionado*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática na formação do profissional da Educação: A imprescindibilidade de uma concepção. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 157-176.
- FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 2, p. 233-243, maio/ago. 2009.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. 13. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A Ordem do Discurso: Aula inaugural no Collège de France pronunciada em 02 de dezembro de 1970*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Tópicos).
- GANDIN, D. *Planejamento Como Prática Educativa*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- KUENZER, A. Z. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: CALAZANS, M. J.; GARCIA, W.; KUENZER, A. Z. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 55-89.
- LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- RISCAL, S. A. *Gestão democrática no cotidiano escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2009. (Coleção UAB-UFSCar).
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SILVA, F. C. Educação para saber ouvir: sinais de mudança no horizonte. In: PIERSON, A. H. C.; SOUZA, M. H. O. (Orgs.). *Formação de professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Flávio Caetano da Silva**

Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Educação pela mesma universidade e doutor também em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). É professor adjunto do Departamento de Educação (DEd) da UFSCar, *campus* São Carlos, com pesquisas na área de Gestão e Políticas Públicas em educação, com ênfase no Financiamento da Educação.

### **Maria Cecília Luiz**

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFSCar, *campus* São Carlos, mestre em Educação também pela UFSCar e doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *campus* de Araraquara. Atualmente é professora adjunta da UFSCar, vinculada ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando na linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade. Participa do Grupo de Estudos sobre Políticas e Gestão da Educação (GEPGE), com pesquisas na área.

