

Meire Lourdes Pereira Almeida

**RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA: desafios, possibilidades e limites da gestão participativa**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA



MESTRADO EM DOCÊNCIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Administração Escolar e Administração Educacional

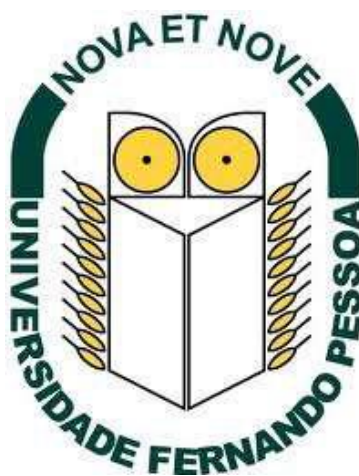
Porto, 2016



Meire Lourdes Pereira Almeida

**RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA: desafios, possibilidades e limites da gestão participativa**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA



**MESTRADO EM DOCÊNCIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Administração Escolar e Administração Educacional

Porto, 2016

Meire Lourdes Pereira Almeida

**RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA: desafios, possibilidades e limites da gestão participativa**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Docência e Gestão da Educação, sob a orientação da Dra. Manuela Sampaio.

## **Agradecimentos**

Primeiramente, agradeço aos meus pais, com eterno reconhecimento, pois sempre desejaram meu êxito.

Ao meu esposo, por ter sido companheiro e amigo compreensivo na minha vida estudantil e profissional.

Às minhas irmãs e meus irmãos, pelo afeto e carinho nesta caminhada.

À Universidade Fernando Pessoa, pela confiança e acolhimento nesse projeto pessoal.

À Orientadora, Professora Doutora Manuela Sampaio, pela confiança depositada em mim e pelas orientações pertinentes.

À Professora Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo, pelo desprendimento e apoio constante na construção deste trabalho.

À Silmara Cristina Ferreira Mota, pela proficiência no trabalho de digitação e correção.

À companheira de docência, Joseana, pelo apoio incondicional nas horas de luta.

Às colegas de trabalho, pela compreensão quanto à minha ausência nos momentos de dedicação a este projeto de vida.

A UEB Major José Augusto Mochel, por ter aberto suas portas para o desenvolvimento da pesquisa que culminou com esta dissertação.

Aos alunos, pela colaboração no sentido de darem as respostas aos meus questionamentos.

Aos professores, pela presteza no atendimento às minhas solicitações.

Aos familiares dos alunos, pela atenção que dispensaram a mim no momento que os procurei.

Aos funcionários e técnicos em assuntos educacionais da UEB Major José Augusto Mochel por entenderem minha presença constante na escola, nos seus tempos de serviço.

*Nunca consideramos a gestão como uma atividade puramente técnica, divorciada dos valores e objetivos educacionais, um receio sentido por muitos dos atores escolares. A gestão deve ser antes tomada como uma atividade que pode facilitar e estruturar a que pode igualmente dar-lhes expressão prática.*

*Ron Glatter, 1992.*

## **Resumo**

Análise das relações de poder em uma escola municipal de São Luís-MA, em que se procurou, através dos instrumentos legais e metodológicos, identificar os desafios a que a escola está exposta, suas possibilidades diante desses desafios e os limites que a própria legislação engendra para a execução de uma gestão participativa no âmbito escolar. A pesquisa fundamenta-se em autores que tratam dessas relações de poder, como Foucault, Max Weber e Bourdieu para o desenvolvimento da problemática. Usando-se métodos de cunho qualitativo e quantitativo, procurou-se conhecer a rotina da escola no que tange às relações de poder que permeiam esse ambiente e concluiu-se que nessa escola existem dois tipos de poderes: um poder implícito e outro explícito, que de certa forma, se complementam e contribuem para que o processo educativo se consolide, visto que, na sociedade em que se vive, os indivíduos estão ainda convictos de que sem a presença do poder explícito as instituições não evoluem, sendo este frequente em todos os setores. No que diz respeito aos desafios, limites e às possibilidades da gestão participativa, nessa escola existem limites impostos pela gestão que inviabilizam a participação democrática dos sujeitos escolares e as possibilidades, conforme o estudo de campo feito, existem desde que seja trabalhado a superação dos entraves de cunho administrativo, fato que denota um grande desafio para todos os implicados no contexto, pois o exagero burocrático e hierárquico impede a flexibilidade, criatividade e ação crítica construtiva, componentes fundamentais de uma gestão participativa.

**Palavras-chave:** Relações de Poder. Desafios. Possibilidades. Limites. Autonomia. Gestão Participativa.

## **Abstract**

Analysis of power relations in a public school in São Luis looking through the legal and methodological tools to identify the challenges that the school is exposed, its possibilities on these challenges and limits that the legislation itself engenders for the implementation of a management participatory in schools. To use either of these authors dealing with power relations as Foucault, Max Weber and Bourdieu to develop the problem. Using methods of quantitative and qualitative nature, we seek to know the routine of the school regarding the power relations that permeate this environment. We conclude that in this school there are two types of powers: an implicit and the other explicit power that somehow complement each other and contribute to the educational process is consolidated in our society since individuals are still convinced that without the presence of the explicit power institutions do not evolve, which is common for all sectors of the same. Regarding the challenges, possibilities and limits of participatory management managed this school there are limits imposed by management that prevent democratic participation of school subjects, the possibilities as field study done around since overcome obstacles of administrative nature are worked a fact which denotes a big challenge for all involved in the context because the bureaucratic and hierarchical exaggeration prevents the flexibility, creativity and action constructive criticism fundamental components of a participatory management.

**Keywords:** Participatory Management; Limits; Possibilities; Challenges; Autonomy; Power Relations.

## **Resumé**

Analyse des relations de pouvoir dans une école publique de São Luís en regardant à travers les outils juridiques et méthodologiques pour identifier les défis que l'école est exposée, ses possibilités sur ces défis et les limites que la loi elle-même engendre pour la mise en œuvre d'une gestion participative dans les écoles. Pour utiliser l'un de ces auteurs qui traitent des relations de pouvoir que Foucault, Max Weber et Bourdieu à développer le problème. Utilisant des méthodes de nature quantitative et qualitative, nous cherchons à connaître la routine de l'école en ce qui concerne les relations de pouvoir qui imprègnent cet environnement. Nous concluons que, dans cette école, il ya deux types de pouvoirs: un implicites et l'autre pouvoir explicite qui complètent en quelque sorte de l'autre et de contribuer au processus éducatif est consolidée dans notre société puisque les individus sont toujours convaincus que sans la présence de la puissance explicite institutions n'évoluent pas, qui est commun à tous les secteurs de la même. En ce qui concerne les défis, les possibilités et les limites de la gestion participative réussi cette école il ya des limites imposées par la direction qui empêchent la participation démocratique des disciplines scolaires, les possibilités que l'étude de terrain réalisée autour depuis de surmonter les obstacles de nature administrative sont travaillés un fait qui dénote un grand défi pour toutes les personnes impliquées dans le contexte parce que l'exagération bureaucratique et hiérarchique empêche la flexibilité, de la créativité et de l'action des critiques constructives des éléments fondamentaux d'une gestion participative.

**Mots-clés:** Gestion Participative; Limites; Possibilités; Défis; Autonomie; Les Relations de Pouvoir

## Índice Geral

Índice de gráficos.....	xii
Índice de quadros.....	xiii
Índice de apêndices.....	xiv
Índice de siglas .....	xv
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO I – O PODER NA HISTÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR</b>	<b>23</b>
1 O PODER DESDE OS TEMPOS ANTIGOS ATÉ A ATUALIDADE .....	23
2 A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO PERÍODO COLONIAL AOS DIAS ATUAIS .....	24
<b>CAPÍTULO II – TEORIZANDO SOBRE O PODER NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES .....</b>	<b>27</b>
1 A SOCIEDADE DISCIPLINAR SOB A ÓTICA DE FOUCAULT .....	27
2 A CONCEPÇÃO WEBERIANA DE DOMINAÇÃO .....	32
3 A CONCEPÇÃO DE BOURDIEU SOBRE O PODER NO AMBIENTE ESCOLAR.....	38
<b>CAPÍTULO III – CONCEITUANDO GESTÃO E GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA .....</b>	<b>41</b>
1 CARACTERIZANDO A GESTÃO ESCOLAR.....	41
2 CONCEITUANDO PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA NA ESCOLA .....	42
3 INSTRUMENTOS E PRÁTICAS DE GESTÃO PARTICIPATIVA .....	53
4 O PAPEL DO GESTOR NA PROMOÇÃO DA GESTÃO PARTICIPATIVA.....	56
<b>CAPÍTULO IV – CULTURA ESCOLAR E RELAÇÃO DE PODER .....</b>	<b>61</b>
1 AS DIVERSAS INTERPRETAÇÕES SOBRE CULTURA ESCOLAR .....	61
2 CLIMA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA .....	64
2.1 Conceitos de clima .....	65
2.2 Relações entre clima e cultura organizacionais .....	69
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>72</b>
<b>CAPÍTULO V – METODOS E TÉCNICAS ADOTADAS NO ESTUDO .....</b>	<b>74</b>
1 METODOLOGIA E TÉCNICAS ADOTADAS NO ESTUDO .....	74
2 O ACESSO AO TERRENO DA INVESTIGAÇÃO .....	81
3 RELAÇÃO ENTRE OBJETIVO DA PESQUISA E OS QUESTIONAMENTOS	

LEVANTADOS.....	85
<b>CAPÍTULO VI – O LUGAR DA PESQUISA E OS SUJEITOS</b>	
<b>INVESTIGADOS .....</b>	<b>88</b>
1 A ORIGEM DA LOCALIDADE MARACANÃ.....	88
2 MEMORIAL DA ESCOLA .....	89
3 UM OLHAR SOBRE OS SUJEITOS IMPLICADOS NO CONTEXTO .....	94
4 O PERFIL DOS PROFESSORES .....	96
5 O PERFIL DOS ALUNOS .....	101
<b>CAPÍTULO VII – ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA</b>	
<b>PESQUISADA .....</b>	<b>104</b>
1 QUANTIFICANDO OS RESULTADOS ENCONTRADOS .....	104
2 ANÁLISE QUALITATIVA DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS .....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>146</b>

## Índice de Gráficos

Gráfico 01: Resultado amostral da pesquisa documental no dossiê dos alunos sobre profissão dos seus pais .....	95
Gráfico 02: Resultado amostral da pesquisa documental no dossiê dos alunos sobre profissão das suas mães .....	95
Gráfico 03: Os resultados finais obtidos na escola pelo trabalho de cada um dependem do trabalho de todos.....	104
Gráfico 04: Todos na escola atuam imbuídos de uma grande expectativa, no sentido de melhoria do trabalho escolar.....	105
Gráfico 05: Os participantes da escola costumam reforçar suas relações interpessoais, fazendo comentários positivos e sugestivos de melhoria sobre seu trabalho, de modo a facilitar a integração do trabalho de todos.....	106
Gráfico 06: Há na escola como um todo uma mobilização para vencer desafios, superar problemas e limitações e melhorar o trabalho .....	107
Gráfico 07: Os participantes da escola demonstram orgulho em trabalhar nela e motivação em realizar esse trabalho .....	108
Gráfico 08: Na escola, cuidamos para que exista uma boa relação interpessoal.....	109
Gráfico 09: Há expectativa de que a escola seja líder em oferecer educação de qualidade em sua cidade.....	110
Gráfico 10: O relacionamento entre as pessoas na escola é caracterizado, em geral, por colaboração e solidariedade.....	111
Gráfico 11: Os funcionários da escola, trabalham em equipe e cooperativismo.....	111
Gráfico 12: Adota-se na escola a prática de dar <i>feedback</i> ao funcionário sobre seu desempenho .....	112
Gráfico 13: Os funcionários conhecem os objetivos e planos da escola e realizam seu trabalho de acordo com esse conhecimento .....	113
Gráfico 14: A escola atende a necessidade de capacitação de seus funcionários e professores.....	113
Gráfico 15: As decisões, em geral, são tomadas com base em informações objetivas sobre a realidade escolar.....	114

## Índice De Quadros

Quadro 01 – Perfil dos professores.....	96
Quadro 02 – Qualificação docente .....	97
Quadro 03 – Perfil dos alunos inquiridos .....	102
Quadro 04 – Questão 01: Em sua opinião, a escola que você frequenta é uma boa escola? .....	115
Quadro 05 – Questão 02: Analisando o cotidiano desta escola, do que você mais gosta e por quê? .....	116
Quadro 06 – Questão 03: Tem conhecimento do Regimento da escola? .....	117
Quadro 07 – Questão 04: A gestão da escola mantém um relacionamento democrático com os alunos? .....	118
Quadro 08 – Questão 05: Existe na escola algum tipo de organização/representação dos alunos? .....	119

## **Índice de Apêndice**

Apêndice I: Protocolo de solicitação para desenvolvimento da pesquisa .....	147
Apêndice II: Questionário para funcionários da escola.....	148
Apêndice III: Respostas dos alunos em relação à escola.....	152
Apêndice IV: Questionário dirigido aos alunos: análise de conteúdo das respostas abertas .....	159

## **Siglas**

<b>CONSED</b>	– Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>EJA</b>	– Educação de Jovens e Adultos
<b>LDB</b>	– Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	– Ministério de Educação e Cultura
<b>NEE</b>	– Necessidades Educativas Especiais
<b>PCN</b>	– Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PPP</b>	– Projeto Político-Pedagógico
<b>SEMED</b>	– Secretaria Municipal de Educação
<b>UEB</b>	– Unidade de Educação Básica
<b>UI</b>	– Unidade Integrada
<b>UNDIME</b>	– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNESCO</b>	– Organização das Nações Unidas para Educação

## INTRODUÇÃO

A escola é um universo específico cuja realidade só pode ser compreendida a partir de um conhecimento *in loco*, tendo em vista que seu trabalho se realiza mediante as interações de vários sujeitos sociais e as relações de poder existentes neste ambiente têm origem nas relações que se estabelecem entre esses mesmos sujeitos.

Assim, buscamos nesta investigação refletir sobre as relações de poder existentes no cotidiano escolar da **Unidade de Educação Básica Major José Augusto Mochel**, localizada no Bairro do Maracanã, na zona rural do município de São Luís, estado do Maranhão-Brasil, para compreender se as relações de poder ali existentes se traduzem em desafios, limites ou em possibilidades para o desenvolvimento das práticas escolares ou se estas relações são identificadas como limites para ações educativas.

Como coordenadora pedagógica dessa instituição de ensino, percebemos o quanto as relações de poder se fazem presentes no cotidiano escolar, bem como vivenciamos o embate diário decorrente dessas relações. Dessa forma, sentimos a necessidade de analisar no cotidiano da escola a existência das relações de poder, além de procurarmos perceber a interferência dessas relações no cotidiano escolar, e sua repercussão positiva ou negativa numa perspectiva de gestão democrática e participativa, conforme está orientada na legislação brasileira.

Portanto, esta é uma investigação relevante, pois busca desvelar os meandros que envolvem as relações de poder presentes na escola e as implicações resultantes dessa situação para a construção de uma gestão democrática e participativa sugerida na documentação legal sobre a educação brasileira, mais especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, que, em seus artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações:

“Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Observamos que esses artigos da LDB, embora neles esteja expresso o princípio da autonomia delegada às escolas, decretam uma gestão democrática com princípios vagos, porque não estabelecem diretrizes bem definidas sobre o que seja “gestão democrática”; apenas apontam o lógico, que é a participação de todos os sujeitos envolvidos, já expressos na Constituição de 1988. (Art.206, VII).

Nesse sentido, se faz necessário que todos os sujeitos escolares participem da “elaboração do projeto pedagógico da escola (art.14, VI), bem como toda a comunidade escolar tenha representatividade nos conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil/CF, cont. art.14). Entendendo “comunidade escolar” como todos os sujeitos implicados no processo educativo, quais sejam os alunos e seus responsáveis legais, os professores, os gestores, os técnicos em assuntos educacionais e a comunidade do entorno da escola.

Para tanto, os sujeitos escolares devem ser orientados na perspectiva de construir esta gestão democrática e participativa no ambiente escolar, por meio do diálogo, do registro e da divulgação do que a comunidade pensa, fala e produz sobre o autoritarismo típico que permeia toda a sociedade capitalista e que se reproduz no ambiente escolar.

É, pois, tecendo estas redes de falas e de registros, ações e intervenções que construímos e reconstruímos esses movimentos de participação autônoma e cidadã, visto que o novo paradigma da gestão escolar exige uma gestão colegiada, com responsabilidades compartilhadas pelos sujeitos escolares (Brasil/CF, Art.249), estando nesse ponto assentada nossa reflexão: como se estabelecem estas relações de poder na escola? Quais desafios devem ser enfrentados na reconstrução paradigmática desse fenômeno? Existem limites ou possibilidades de alcançá-los?

Na UEB Major José Augusto Mochel, o dia a dia escolar não difere da rotina da maioria das escolas do nosso país, onde as relações de poder estão orientadas em conformidade

com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, órgão onde são gestadas as determinações das ações escolares, orientadas pela legislação nacional.

Ressaltamos ainda a importância do tema, em função das significativas transformações estabelecidas no ensino público brasileiro face às reformas nacionais, cujas iniciativas em âmbito estadual e municipal vêm alterando as práticas pedagógicas e a organização escolar, na tentativa de dar eficácia<sup>1</sup> social à escola e eficiência<sup>2</sup> nas relações interpessoais existentes neste espaço.

Além do mais, esta é uma tendência alimentada em âmbito mundial por um conjunto de pesquisas científicas, e o estado da arte confirma a relação direta do poder que permeia o ambiente escolar e as ações educativas pensadas e discutidas, seja na escola, seja em qualquer outro tipo de organização social.

Assim, a pesquisa torna-se viável, uma vez que envolve custos baixos e não depende de instrumentos fora do nosso alcance como investigadora. E, por tratar-se de um estudo de caso, dependeu exclusivamente da investigadora e da colaboração do universo e dos sujeitos implicados no contexto da pesquisa. Sua viabilidade se dá ainda por estar disponível em nível nacional e internacional um vasto e diversificado material bibliográfico atualizado e de ótima qualidade.

Ademais, considerando a tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional das nossas escolas, torna fundamental a realização de estudos desta natureza, pois, através deles, é possível conhecer a dinâmica dos processos relacionais estabelecidas entre os sujeitos que nela atuam. Tais entendimentos podem subsidiar a reflexão que nos propomos fazer sobre as relações de poder existente no âmbito escolar.

Nesse sentido, ancoramos nosso estudo sobre as relações de poder na organização escolar nos escritos de Foucault, Weber e Bourdieu, quando em suas obras discutem as relações de poder, inerentes ao ambiente escolar, e as dificuldades de implementação da gestão democrática na escola, com ênfase nos conceitos de poder, gestão e participação

---

<sup>1</sup> Eficácia - potencialidade para regular determinada relação, ser efetivamente aplicada a casos concretos. Eficácia significa que a norma está apta a produzir efeitos na ocorrência de relações concretas (Michel Temer, 1998, p.23)

<sup>2</sup> Eficiência - virtude ou característica de (alguém ou algo) ser competente, produtivo, de conseguir o melhor rendimento com o mínimo de erros e/ou dispêndios possíveis (Michaelis, 1998).

dos sujeitos na escola e nas variáveis independentes: autonomia, clima e cultura implicada no contexto escolar.

A existência do “poder” no interior da escola está sub-repticiamente estabelecida nas rotinas que se estabelecem no interior do ambiente escolar, o que justifica a escolha do título **“RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA: desafios, possibilidades e limites da Gestão Participativa”**.

No que se refere ao campo acadêmico, pretendeu-se interligar a teoria à prática orientada pelas ações democráticas que devem ser compartilhadas no contexto da escola investigada, o que culminou com a dissertação de mestrado exigida pelo Programa de Mestrado da Universidade Fernando Pessoa na cidade do Porto, Portugal.

Para tanto, nossa questão de partida foi: Quais as relações de poder presentes na escola investigada?

E como subquestões:

1. Como se caracteriza a gestão escolar na escola investigada?
2. Que desafios esta escola enfrenta em sua rotina escolar?
3. Existem possibilidades de superação para esta escola ser participativa?
4. Que limites a escola atual enfrenta frente ao paradigma da sociedade capitalista?

A partir desses questionamentos, construímos nossos objetivos para este trabalho investigativo.

### **Objetivos do Estudo**

- a) Objetivo Geral – Analisar as relações de poder presentes na escola investigada.
- b) Objetivos Específicos:
  1. Caracterizar a gestão escolar da escola investigada.
  2. Destacar os desafios e limites que a escola investigada enfrenta no seu cotidiano.

3. Identificar a possibilidade de superação do poder hierárquico e burocrático presente na escola investigada.

Para o desenvolvimento da dissertação, a investigação foi organizada em seis capítulos: no Capítulo I, tratamos sobre O poder na história da administração escolar; no Capítulo II, Conceituando gestão e gestão participativa na escola com destaque para os conceitos de Gestão Participativa e Autonomia na escola; Instrumentos e práticas de gestão participativa e autônoma; O papel do gestor na promoção da gestão participativa. No Capítulo III, destacamos: Teorizando sobre o poder nas instituições sociais, e à luz dos escritos de Foucault, Marx, Weber e Bourdieu analisamos as relações de poder na escola. No Capítulo IV, discorremos sobre a cultura e o Clima escolar frente as relações de poder; Capítulo V, sobre Métodos e Técnicas adotadas no estudo e no Capítulo VI, sobre O lugar da pesquisa e os sujeitos implicados. No Capítulo VII, fazemos a análise das relações de poder na escola pesquisada, e, por fim, tecemos as Considerações Finais e apresentamos a Bibliografia utilizada.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **CAPÍTULO I – O PODER NA HISTÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

### **1 O PODER DESDE OS TEMPOS ANTIGOS ATÉ A ATUALIDADE**

Neste capítulo iniciamos uma discussão teórica sobre a trajetória do poder na história da administração escolar, nomenclatura usada anteriormente para o que hoje denominamos “gestão escolar”.

O poder sempre se coloca como um dos elementos que transversaliza a engrenagem social mais ampla, em que as pessoas ocupam lugares diferenciados, inclusive na escola que é uma das instituições sociais que apresenta relações de poder singulares. Assim, propusemo-nos analisar estas relações de poder na escola “lugar de nossa investigação”, para percebermos como os indivíduos se constituem em verdadeiros sujeitos com poder e por consequência seus reprodutores.

Para tratar das relações de poder na escola, procuramos situar o lugar que tal conceito ocupa na rotina escolar, desde a figura do diretor da escola, como antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB nº. 9.394/96) era designado o ocupante dessa função até aos outros sujeitos que compõe o tecido social específico do ambiente escolar. Assim, optamos por fazer um breve histórico sobre a trajetória da administração da educação no Brasil, sem perder de vista as relações de poder que permearam tal processo histórico.

Conforme Sander (2007, p. 11), a administração da educação no Brasil nasceu e se desenvolveu no âmbito da política econômica, científica e cultural do país, fato considerado pelo autor como relativamente natural, na medida em que existe uma interdependência entre educação e sociedade. Portanto, para compreender a prática educacional brasileira, não podemos prescindir do contexto histórico da sociedade como um todo, incluindo o setor estatal, a iniciativa privada e a sociedade civil organizada.

Por outro lado, é oportuno ressaltar que, embora administrar seja uma prática humana milenar, seu estudo no campo educacional, é uma opção recente, fruto do estudo sobre as relações humanas que se estabeleceram a partir da Revolução Industrial inglesa. As primeiras reflexões teóricas foram importadas da Europa, estando evidenciadas na

tradição jurídica, que caracterizou o período colonial como contexto histórico, em que todo o poder emanava da metrópole, e na orientação positivista e marxista que dominou o desenvolvimento das ciências sociais no final do século XIX e primeira metade do século XX.

## 2 A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO PERÍODO COLONIAL AOS DIAS ATUAIS

Temos uma vasta literatura especializada que trata sobre a trajetória da administração pública brasileira, desde o esquema administrativo baseado no direito romano, interpretado de acordo com o Código Napoleônico, o que levou Derrida (2002, p.42) a afirmar que “foi a tradição do direito romano, dedutiva e normativa, prescritiva e regulatória que normatizou a educação brasileira no período colonial”.

Mais tarde esta administração escolar foi ampliada pela experiência anglo-americana que resultou no pensamento formal, definido por autores como Riggs (1964), Ramos (1966) e Sander (2002) como uma discrepância entre a lei e a realidade, entre a norma prescrita e a conduta dos sujeitos sociais.

Sodré (1989) analisa a história da educação brasileira tendo como principal categoria o transplante cultural, isto é, a imposição de uma cultura dominante, a portuguesa, primeiro sobre a dos indígenas brasileiros, autóctones locais e posteriormente sobre a mão de obra negra escravizada da África.

Desse processo decorrem a alienação<sup>3</sup> e a assimilação<sup>4</sup>, valores psicossociais apropriados por categorias sociais representadas pelos grandes proprietários de terra e pelos escravos, na medida em que os primeiros detinham o poder, transplantado da corte para a colônia e os segundos estavam submetidos aos mandos e desmandos dos seus senhores.

---

<sup>3</sup> A alienação trata-se de ser ou não ser, pois uma pessoa alienada carece de si mesmo, tornando-se sua própria negação. Alienação refere-se à diminuição da capacidade dos indivíduos em pensar em agir por si próprios (Houaiss, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001).

<sup>4</sup> A assimilação é a incorporação dos elementos do meio nos esquemas que o sujeito dispõe e a ação do sujeito sobre os objetos e sobre o mundo. Consiste em integrar os objetos em estruturas prévias, isto é, a incorporação da informação no próprio sujeito (idem, ibid).

Durante os dois séculos da presença dos jesuítas no Brasil, estes utilizaram a “Ratio Studiorum”, como um documento que formalmente moldava as relações de poder, desde 1599 até a saída desses missionários no período pombalino.

É relevante considerar a “Ratio Studiorum” como um Código de Leis educativas, pois a mesma influenciou a educação brasileira nos séculos seguintes ao seu descobrimento, principalmente na formação inicial dos professores e na educação dos indígenas. É também dele, que procedem até hoje os princípios e as normas presentes na organização do sistema educacional brasileiro, tais como o fardamento, as cadeiras enfileiradas, a avaliação quantitativa, o respeito ao “poder” exercido pelos professores, diante dos alunos.

Sabemos que as condições históricas do Brasil, no início de sua colonização, influenciaram a organização escolar, os conteúdos e as práticas pedagógicas oriundas da proposta jesuítico-inaciana, muito embora possamos ver que elementos como catequese, colonização e escolarização, fizeram parte do mesmo projeto inspirado pelo ideário da Contrarreforma, no qual as ciências e a educação pública não tinham prioridade.

E, mesmo em situações inóspitas, como a citada acima, o sistema educacional brasileiro, segundo Fernando de Azevedo (1996, p.67) garantiu a unidade nacional, por meio de três fatores: a língua, que tinha o significado de expansão da colonização portuguesa; a base ideológica e religiosa comum e a organização de um único sistema de ensino, de norte a sul do Brasil.

Os séculos XVIII e XIX trouxeram alterações ao jogo de poder, que foi sendo gradativamente substituído pelo que Foucault denominou de “sociedades disciplinares”, as quais atingiram o seu apogeu no séc. XX. A passagem de uma forma de dominação alienada e submetida às relações de poder do colonizador para outra, identificada como “disciplinar” se caracterizou mais pelo “vigiar” do que o “punir”, contrariamente ao que ocorreu no período anterior, em que a punição era o elemento determinante no ambiente escolarizado.

Para discutir a forma pela qual “as relações de poder” circulam no espaço escolar e as possibilidades e limites impostos por elas, procuramos no capítulo seguinte refletir sobre a gestão escolar e a gestão participativa, conforme as orientações dos documentos legais da educação brasileira.



## **CAPÍTULO II – TEORIZANDO SOBRE O PODER NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES**

### **1 A SOCIEDADE DISCIPLINAR SOB A ÓTICA DE FOUCAULT**

Tomando como orientação a análise de autores especialistas no campo das relações de poder, procuramos compreender a problemática do poder na visão de Foucault, Max Weber e Bourdieu.

Para Foucault, a sociedade disciplinar nasce na Europa em meados do século XVIII, quando passam a existir as chamadas “instituições disciplinares”, com suas técnicas para o adestramento do indivíduo.

Para Foucault, o vocábulo “poder” é entendido como o direito de deliberar, agir e mandar; define a posse, a capacidade ou aptidão de alguém ou algo sobre outrem; dispor de força e autoridade, soberania e império, enquanto que no dicionário Aurélio (Ferreira, 2008), poder é uma palavra classificada como polissêmica e que, em sua própria historicidade, seu valor aumenta ou diminui conforme sua abrangência, possuindo assim uma especificidade própria.

Segundo Foucault (1997, p.76), na perspectiva da teorização do poder existem na sociedade duas imagens disciplinares: “a disciplina – bloco”, uma instituição fechada, estabelecida acima, e voltada para sanar funções negativas em uma sociedade no sentido de “fazer parar o mal, romper as comunicações maléficas, suspender o tempo negativo”. No outro extremo, conforme o panoptismo foucaultiano, temos a “disciplina – mecanismo”, um dispositivo funcional que visa melhorar o exercício do poder, tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz; um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir.

“O movimento que vai de um projeto ao outro, de um esquema da disciplina de exceção ao de uma vigilância generalizada, repousa sobre uma transformação histórica: a extensão progressiva dos dispositivos de disciplina ao longo dos séculos XVII e XVIII, sua multiplicação através de todo o corpo social, a formação do que se poderia chamar grosso modo a sociedade disciplinar” (Foucault, 1997, p. 173).

Podemos então perceber que alguns rastros das técnicas disciplinares jesuíticas estão pautados neste pensamento e permanecem até nossos dias. A questão que se apresenta para nós é que, quando olhamos as instituições escolares contemporâneas, vemos que o poder disciplinar está aqui instalado de forma sutil, muitas vezes travestido de gestão participativa.

Valeria a pena refletirmos sobre o poder disciplinar sublinhado por Foucault:

“O poder deve ser analisado como algo que funciona em cadeia, não está localizado aqui ou ali, nem está nas mãos de alguns. O poder não é um bem, mas é algo que se exerce em rede, e nessa rede todos os indivíduos circulam, sendo que qualquer um pode estar em posição de ser submetido ao poder, mas também de exercê-lo” (Foucault, 1997, p.179).

Nessa perspectiva, não se trata da questão de saber simplesmente “quem tem o poder”, mas de estudá-lo no ponto em que se instala e detectar seus efeitos reais. É nesse contexto que o autor parece se interessar pelos efeitos do poder, buscando compreender como esse poder se legitima nas relações pessoais, criando discursos que funcionam como normas (Foucault, 1997, p. 123).

Foucault (1979, p. 89-91) argumentou que “estamos sempre ‘dentro’ do poder, não há como escapar dele” e se o poder não existe de forma absoluta, é melhor procurar compreendê-lo metodologicamente, conforme o próprio autor argumenta. Assim,

- A **primeira** precaução metodológica seria nos posicionarmos contra a visão tradicional que acentua o poder em seus aspectos negativos e tentar focalizá-lo do ângulo que produz prazeres, saberes e discursos. Para captar o poder, é preciso descer às redes de relações particulares, que passam pelas instituições como escolas, prisões, hospitais, manicômios, tribunais, famílias e suas relações cotidianas, para analisá-lo nas suas esferas mais íntimas, nas suas técnicas e estratégias de efeitos positivos.
- A **segunda** precaução metodológica consiste em destituir o postulado da essência ou do atributo de poder e imaginar que o poder não passa simplesmente pelos dominadores, mas abrange os dominados, não existindo, portanto, a distinção daqueles sobre os quais se exerce, porque o poder opera estabelecendo relações.

- A **terceira** precaução metodológica consiste em compreender que o poder não se identifica com a concepção do direito e de propriedade de uma classe que o teria conquistado, porque sua procedência não reside aí, mas deve ser conhecido por meio de estratégias e explicitado por táticas e técnicas.

Logo, é preciso observar o poder em sua circularidade e rede de entrelaçamentos, como algo que é possuído por alguns, mas também imposto aos outros, visto que todos sofrem sua ação, mas ao mesmo tempo exercitam sua possibilidade de resistência com forças que se confrontam. Por fim,

- A **quarta** precaução metodológica consiste em romper com a centralidade do poder localizado no aparelho estatal, porque ele não está subordinado a um modo de produção (infraestrutura), mas se espalha por todo o organismo social.

#### Relações de poder na perspectiva de Foucault

A <b>primeira</b> precaução metodológica	Para captar o poder, é preciso descer às redes de relações particulares, para analisá-lo nas suas esferas mais íntimas;
A <b>segunda</b> precaução metodológica	O poder opera estabelecendo relações entre dominadores e dominados e vice-versa.
A <b>terceira</b> precaução metodológica	O poder não se identifica com a concepção do direito e de propriedade de uma classe;
A <b>quarta</b> precaução metodológica	O poder do aparelho estatal se espalha por todo organismo social.

Fonte: Produção da autora

Nesse sentido, o próprio Estado aparece como resultante de uma multiplicidade de engrenagens e de focos que se constituem numa microfísica do poder. O poder constitui-se como uma força que se exerce ou se pratica, e seus efeitos estão ligados a estratégias de ação, que emergem das relações de forças, implicando “ações sobre outras ações” nos fala Foucault, 1997, p.169).

Nessa genealogia do poder, está inscrito o saber e seus efeitos centralizadores, ligados à instituição escolar e funcionando como um discurso pretensamente científico, o qual não recobre nenhum saber fora da validade exigida pelos referenciais epistemológicos. É nessa direção que Foucault coloca a noção de saber numa dupla via: a dos conteúdos históricos, apagados nas formalizações científicas, e a dos saberes desqualificados que a

crítica reconheceu. Um saber dominado insurgiu-se contra um saber dominante, reativando.

“[...] um saber das pessoas que não é de forma alguma um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber particular, regional, local, um saber diferencial, incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam - que realizou a crítica” (Foucault, 1997, p. 170).

Essa tendência para qual se inclina Foucault não é a de silenciar os saberes sistematizados, nem afirmar sua influência direta e condicionamento pelas relações de poder, mas mostrar que certos conhecimentos precisam ser analisados a partir da vinculação entre estratégia política e poder (Maia, 1995, 98), fazendo emergir outros saberes não reconhecido (Penin, 1994, p.54) pelos cânones epistemológicos, e estando ciente de que o saber sistematizado é apenas uma parte do existente ou uma forma de compreensão e interpretação do real.

No caso desta investigação, destacamos a problemática do poder presente na escola lugar da pesquisa e em seus sujeitos submetidos aos ditames do Ministério de Educação – MEC – depois das Secretarias de Educação, sendo por fim submetidos ao poder local (da escola) pelos seus gestores, professores, alunos e familiares que regulam e conduzem a escola a um mero executor do sistema dominante, sendo este para Foucault (1995), mais uma forma de relação de poder que difere substancialmente de uma relação de violência, pois “age sobre um corpo, sobre umas coisas; força, submete, destrói e constrói; fecha e abre possibilidades” (Foucault, 1995, p. 243), enquanto que,

“Uma relação de poder se articula sobre elementos que lhe são indispensáveis (...): o ‘eu’ (que tem poder) e o ‘outro’ (aquele sobre o qual se exerce o poder) são inteiramente reconhecidos e mantidos até o fim como os sujeitos da ação; e que se abre, diante da relação de poder, a todo o campo de respostas, reações, efeitos, intervenções possíveis” (Foucault, 1995, p. 243).

Então, caberia à escola refletir sobre os saberes que imprime, uma vez que é notório haver conhecimentos inúteis que pertencem ao mundo exterior e conhecimentos úteis que concernem à existência humana (Foucault, 2001). Nas palavras de Candiottto (2008, p.83), poderíamos destacar que,

“No âmbito do governo de si e dos outros, é incumbência do mestre saber utilizar como é preciso, das coisas verdadeiras que sabe aquilo que é útil e eficaz para o trabalho de transformação de seu discípulo. Em vez de desvelamento da verdade, trata-se de prescrição de conduta e indicação daquilo que é necessário saber” (Candiotto, 2008, p. 93).

Percebemos na análise foucaultiana que esta abriu caminhos para a análise das organizações, notadamente as escolares, mostrando que os indivíduos vivem atrelados ao mundo organizacional onde impera o modo de dominação disciplinar. Assim, diferentes aspectos da obra de Foucault são úteis para criticar o poder nas organizações escolares que poderiam ser identificadas como o “panóptico”<sup>5</sup>, um reflexo das sociedades disciplinares do autor, embora precisemos ter cuidado nesse processo analítico a fim de não contribuirmos para a reprodução dessas “disciplinas”.

Foi Foucault quem pela primeira vez mostrou que, antes de reproduzir, a escola moderna produziu, e continua produzindo, um determinado tipo de sociedade, diz Alfredo Veiga-Neto, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ferrari, 2011).

Investigando o conceito de homem no qual se sustentavam as ciências naturais e humanas desde o iluminismo, Foucault observou um discurso intelectual em que coexistia o papel de objeto, submetido à ação da natureza, e de sujeito, capaz de apreender o mundo. No entanto, procurou modificá-lo negando a possibilidade dessa convivência. Segundo ele,

“Há apenas sujeitos, que variam de uma época para outra ou de um lugar para outro, dependendo de suas interações, não havendo universalidade nem unidade nessas categorias e nem uma evolução histórica linear que determinem o curso dos fatos e os acontecimentos, como o positivismo e o marxismo” (Foucault, 1997, p.34).

---

<sup>5</sup> Panóptico era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O torre que se divide em pequenas celas que dão visão tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia, segundo o objetivo da instituição, aparece uma criança aprendendo a escrever, um operário a trabalhar, um prisioneiro a ser corrigido, um louco tentando corrigir a sua loucura, etc. Na torre um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que o indivíduo fazia estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de persianas, de postigos semicerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo.

Apesar de não muito distante no tempo, Michel Foucault e Max Weber presenciaram acontecimentos históricos importantes nos finais do séc. XIX e início do séc. XX, tais como as grandes guerras mundiais e a reunificação da Alemanha. Talvez por isso tenham sido pensadores que teorizaram as imperfeições das ações humanas, as descrenças e as racionalizações do poder nas sociedades contemporâneas.

Embora exista discordância entre eles quanto as suas aproximações teóricas, não podemos negar que se aproximam sutilmente a partir da compreensão da burocracia, dos processos disciplinares e da dominação subjetiva e disciplinar existente na sociedade contemporânea para garantir o poder estatal.

## 2 A CONCEPÇÃO WEBERIANA DE DOMINAÇÃO

Max Weber iniciou seus estudos em sociologia, no final do século XIX e início do século XX, depois de ter se formado em história e em economia, conseguindo o título de bacharel em direito.

Naquele momento, a sociologia estava se afirmando como uma ciência com o aporte das ideias estabelecidas por Augusto Comte e de contribuições de outros estudiosos da sociedade que contribuíram para estabelecer as regras da pesquisa sociológica, levando à definição das áreas de atuação da nascente ciência.

No cerne das relações sociais, Weber percebeu que a dominação está assentada em uma verdadeira constelação de interesses, monopólios econômicos, dominação e autoridade, ou seja, no poder de dar ordens, e tem ligações profundas com o *status quo* do indivíduo. Por isso, ele acrescenta a cada tipo de atividade tradicional, afetiva ou racional, um tipo de dominação particular.

Weber definiu a dominação como a oportunidade de encontrar uma pessoa determinada, pronta a obedecer a uma ordem de outrem. Para ele, a Dominação Legal é aquela em que qualquer direito pode ser criado e modificado através de um estatuto sancionado, tendo a “Burocracia” como o tipo mais puro dessa dominação.

Para Weber, os princípios fundamentais da burocracia são a hierarquia Funcional, a administração baseada em documentos, a demanda pela aprendizagem profissional, as atribuições oficializadas e o melhor rendimento que se possa ter do profissional, que pode ser traduzido pela obediência às regras da burocracia.

Tal obediência não é prestada “à pessoa”, em virtude de direito próprio, mas de regras, que se reconhecem competentes para designar a quem e em que extensão se há de obedecer. Weber classifica este tipo de dominação como estável, uma vez que é baseada nas normas criadas e modificadas através de um estatuto sancionado em que o poder de autoridade é legalmente assegurado.

Na Dominação Tradicional, cuja autoridade é, pura e simplesmente, suportada pela existência de uma fidelidade tradicional, o governante é o patriarca ou senhor, os dominados são os súditos e o funcionário é o servidor. O patriarcalismo é o tipo mais puro desta dominação. Presta-se obediência à pessoa por respeito, em virtude da tradição de uma dignidade pessoal que se julga sagrada. Todo o comando se prende intrinsecamente a normas tradicionais (não legais); seria um tipo de “lei moral”. É quase impossível a criação de um novo direito, em virtude das normas oriundas da tradição. Também é classificado por Weber como uma dominação estável, devido à solidez e estabilidade do meio social, que se acha sob a dependência direta e imediata do aprofundamento da tradição na consciência coletiva.

Existe também a Dominação Carismática em que a autoridade é suportada graças a uma devoção afetiva por parte dos dominados. Ela se assenta sobre as “crenças” transmitidas por profetas, sobre o “reconhecimento” que pessoalmente alcançam os heróis e os demagogos, durante as guerras e revoluções, nas ruas e nas tribunas, convertendo a fé e o reconhecimento em deveres invioláveis que lhes são devidos pelos governados.

Aqui a obediência a uma pessoa se dá devido às suas qualidades pessoais. Não apresenta nenhum procedimento ordenado para a nomeação e substituição. Não há carreiras e não é requerida formação profissional por parte do “portador” do carisma e de seus ajudantes. Weber considera que a forma mais pura de dominação carismática é o caráter autoritário e imperativo. Contudo, Weber classifica a Dominação Carismática como sendo instável, pois nada há que assegure a perpetuidade da devoção afetiva ao dominador por parte dos dominados.

Max Weber observa que o poder racional ou legal cria em suas manifestações de legitimidade a noção de competência; o poder tradicional, a de privilégio, e o carismático dilata a legitimação até onde alcance a missão do “chefe”, à medida de seus atributos carismáticos pessoais.

Esta discussão é importante para se compreender a tipologia weberiana da educação, pois para ele existem três tipos fundamentais de educação: a do tipo carismático, a tradicional e a burocrática. Na primeira tipologia, a dominação ou o poder é visto de forma carismática e esteve presente em sociedades pré-capitalistas, muito embora na escola atual ainda seja possível se encontrarem pessoas com “carisma” suficiente para se fazer obedecer sem questionamentos, exclusivamente pelo seu dom de graça pessoal.

No tipo de educação tradicional, o que está em jogo é o “homem culto”, cuja origem tem a ver com a sua posição social, objetivando preparar o indivíduo para uma sociedade ideal. Por outro lado, a tipologia burocrática e racional está voltada para o treinamento e a transmissão do conhecimento especializado; é típica da sociedade capitalista, impregnada de autoridade para dar ordens e distribuída regularmente aos dominantes e dominados. Uma de suas características é a hierarquização de direitos e deveres existentes na documentação escrita que estabelece as regras gerais que devem ser reconhecidas como legítimas. Nessa tipologia o indivíduo deve receber treinamento especializado completo, o que corroborado por Weber (1971, p.231) no texto a seguir:

“O desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas, e que podem ser aprendidas. O conhecimento dessas regras representa um aprendizado técnico especial, a que se submetem esses funcionários” (Weber, 1971, p. 231).

Dessa forma, a organização burocrática requer treinamento especializado. Weber aborda a posição do funcionário no interior desta organização e a importância da educação especializada. Para o funcionário, a ocupação de um cargo é uma “profissão”. Isto se revela através da exigência de um treinamento rígido e dos exames especiais, pré-requisitos para o emprego (Weber, 1971). A posição do funcionário na estrutura hierárquica é mais elevada se ele é portador de diplomas educacionais, e os funcionários que possuem tal posição são geralmente recrutados nas camadas privilegiadas, pois são estes que podem arcar com os altos custos do treinamento.

Segundo Weber, “naturalmente, essas certidões ou diplomas fortalecem o ‘elemento estamental’ na posição social do funcionário” (Weber, 1971, p. 233). A importância da posição do funcionário pode ser observada não apenas no *status* de quem se encontra acima na hierarquia, mas também nos seus rendimentos, derivados de tal posição, já que o salário é medido de acordo com o tipo de função, ligada ao grau hierárquico. A

mobilidade no interior da hierarquia burocrática ocorre via sistemas de exames e diplomas educacionais.

Para ele a burocracia provoca um modo de vida racionalista e isto acaba influenciando na natureza da educação. A sociedade moderna, na abordagem weberiana, é marcada por um processo de crescente racionalização e burocratização. A racionalização provoca o processo de especialização e torna a figura do especialista predominantemente importante, tendo em vista que,

“Quanto mais complicada e especializada se torna a cultura moderna, tanto mais seu aparato de apoio externo exige o perito despersonalizado e rigorosamente ‘objetivo’, em lugar do mestre das velhas estruturas sociais, que era movido pela simpatia e preferência pessoais, pela graça e pela gratidão” (Weber, 1971, p. 251).

Este processo de burocratização e racionalização atinge o processo educacional, a pesquisa e a própria ciência. Weber cita o caso da burocratização dos institutos de pesquisa das universidades, que, segundo ele, é provocada pela “crescente procura de meios materiais de controle”, pois os laboratórios promovem, com a concentração dos seus meios materiais, a separação dos pesquisadores e docentes de seus meios de produção (Weber, 1971, p. 260). Assim, ocorre um processo de racionalização da educação e do treinamento reforçando a necessidade do sistema de exames e dos diplomas educacionais.

Ainda segundo Weber (1971, p. 277)

“As instituições educacionais do continente europeu, especialmente as universidades, bem como as escolas técnicas, escolas de comércio, ginásios e outras escolas de ensino médio – são dominadas e influenciadas pela necessidade de tipo de “educação” que produz um sistema de exames especiais e a especialização que é, cada vez mais, indispensável à burocracia moderna”.

Ademais, a burocracia moderna, a partir de seu desenvolvimento pleno, coloca em primeiro lugar o sistema de exames especializados. Este processo de burocratização exige funcionários especializados, levando à generalização do sistema de exames, fato que presenciamos na sociedade atual e que é estímulo para o “prestígio social dado aos títulos educacionais”, conquistados através do sistema de exames, produzindo em consequência uma camada social letrada e, portanto, privilegiada.

Enfim, sua análise da educação na sociedade moderna é diretamente derivada de sua tese da burocracia e do processo de racionalização que acompanha o capitalismo moderno. A educação burocrática e seu conjunto de procedimentos burocráticos são expressão parcial de um processo global, que é o da racionalização ocidental que acompanha a sociedade capitalista.

Weber afirma que a natureza específica da burocracia plenamente desenvolvida é “bem recebida pelo capitalismo” e que se desenvolve mais perfeitamente quando é “desumanizada”, eliminando dos negócios os sentimentos (amor, ódio, etc.) que fogem ao cálculo (Weber, 1971, p. 251).

Nossa leitura nos mostra que existe um equívoco na reflexão weberiana: a burocracia moderna, correspondente ao “tipo ideal” weberiano, não é “bem recebida pelo capitalismo”, ela é, sim, concebida pelo capitalismo. É o modo de produção capitalista e suas especificidades que geram a burocracia moderna e suas características, inclusive a “desumanização”, isto é, o afastamento dos sentimentos do homem moderno, quando da sua “burocratização”.

O processo de “racionalização” e o predomínio do “cálculo” são produtos do desenvolvimento capitalista, sendo a expressão do processo de mercantilização e predomínio da moeda e da abstratificação que ela transmite. Tal como colocaram Marx e Engels:

“Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia jogou por terra as relações feudais, patriarcais, idílicas. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas com tanto esforço, pela única e implacável liberdade de comércio” (Marx e Engels, 2009, p.78).

Existe uma aproximação entre o pensamento de Weber e o pensamento de Bourdieu no que tange a essa discussão sobre as relações de poder na escola. O poder em disputa na escola nem sempre é uma forma explícita de dominação legítima. Há outras faces do poder na escola que pautam as disputas, que precisam ser observadas, tal como o poder simbólico, que, embora esteja presente, não é evidente, apresenta-se de forma obscura. O poder simbólico é “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 2004, p. 7-8).

Nessa perspectiva, o poder que o coletivo de professores tem em relação ao discurso pedagógico para os familiares dos alunos é uma forma de poder simbólico. A presença do diretor, em si, na reunião do Conselho da escola manifesta o poder simbólico, a presença de uma autoridade educacional que faz os alunos silenciarem é um poder simbólico. Isto é, esse tipo de poder é vivenciado cotidianamente nas escolas em disputa por espaço, imposição de ideias e influência na definição dos rumos a serem perseguidos pela instituição.

Nesse ponto é perceptível a aproximação das ideias de Weber das proposições de Bourdieu, quando estas sobrevivem à luz da burocracia estatal que as regula e normatiza, possuindo uma hierarquia funcional de cima para baixo que nos parece clara, mas também de baixo para cima, “velada”, talvez simbólica, pois a presença das normas é condição *sine qua non* para a existência da escola.

Figura 1 – Tipos de Dominação em Max Weber (2004, p.178)



Vemos o ensino e aprendizagem, que se desenvolvem na escola investigada são mecânicos, quiçá não fossem, mas o é, pois se sustentam de pouca teoria, embora trata os conteúdos previamente determinados que muitas vezes nada dizem sobre a realidade do aluno como determinantes aos objetivos da aprendizagem do aluno. Tal posicionamento se identifica com a racionalidade burocrática que desumanização o sujeito do seu processo de aprendizagem ao qual o mesmo está submetido. Após a reflexão sobre a concepção weberiana da sociedade moderna frente às relações de poder que a transversalizam, passaremos a analisar o pensamento de Bourdieu sobre o poder no ambiente escolar.

### 3 A CONCEPÇÃO DE BOURDIEU SOBRE O PODER NO AMBIENTE ESCOLAR

Para Bourdieu (1996), o ambiente escolar se constitui num centro de discriminação, reforçando tendências que existem na sociedade civil não escolarizada. No que concerne à sociedade brasileira, o modelo pedagógico instituído permite efetuar vigilância constante, visto que temos um conjunto de sujeitos instrumentalizados para “vigiar e punir” os infratores, sem a pretensão de ‘recuperá-los’; e sim muito mais de ‘marcá-los’ com um estigma, diferenciando-os dos ‘bons, normais’, confinando-os a grupos restritos que personificam a desordem que o autor denomina de “campo” de poder.

Neste campo de lutas pelo poder, entre detentores de poderes diferentes, o jogo se estabelece entre os sujeitos e as instituições, tendo em comum o fato de possuírem uma quantidade de capital específico (econômico ou cultural) suficiente para torna-los “dominantes” no seio de seus respectivos campos, capazes de conservar ou transformar as relações de forças (Bourdieu, 2004, p.375).

O poder simbólico é importante no campo do ambiente escolar, na medida em que a dominação legal nem sempre explica as razões acerca de decisões e encaminhamentos, controles e avaliações escolares. No entanto, a dominação burocrática explica aquilo que é explícito, uma vez que “o modelo burocrático se concentra quase exclusivamente no estudo das versões oficiais da realidade” (Lima, 2001, p. 28).

Não há como controlar as ações desenvolvidas na escola, visto que estas emanam das Secretarias de Educação tendo somente que serem executadas para manter a ordem estabelecida pela organização burocrática, pela dominação legal weberiana, o que não é legítimo numa sociedade democrática, portanto, compartilhada pelos seus pares.

É possível acrescentar que essa falta de controle também, em parte, não é devida à tradição ou à subsunção das pessoas à figura de líder carismático. Os escolares não controlam o poder ao qual estão submetidos porque há na escola poderes não legítimos, como formas de submissão pela violência, pela coação, pelo autoritarismo, pela repressão, pelo assédio moral, pelo racismo e pelo preconceito, categorias que não entram nessa reflexão, mas que estão postas no ambiente escolar.

Essa falta de conhecimento dos escolares sobre os seus direitos e, mais importante, sobre suas próprias potencialidades no enfrentamento ao poder constituído, legítimo ou

não, é um ponto importante a ser contemplado na análise do contexto escolar, visto ser neste “campo” que se gestam a concorrência entre os sujeitos que nele se acham envolvidos. Os sujeitos comuns, reduzidos ao estatuto de 'consumidores', devem obedecer às ordens emanadas do poder central, sem questioná-las, afastados que estão do lugar de produção (Bourdieu, 2004, p. 164).

Evidenciamos que a face política do ambiente escolar é a face definidora de sua cultura escolar, pois a burocracia é a principal ferramenta a seu serviço, mantendo o seu *status quo*, domínio que lhe é dado pela concentração de determinados tipos de poder, discutidos ao longo deste trabalho.

Na escola, lugar desta investigação, prevalece a cultura da dominação legal às vezes simbolicamente travestida de carismática, mantida por práticas disciplinares ancoradas na autoridade que por sua vez se sustenta do capital cultural que seu gestor detém e que o diferencia dos seus dominados (alunos ou professores). Além disso, é preciso refletir sobre qual cultura predomina na escola contemporânea: a cultura da escola como instituição disciplinar que obedece aos ditames dos órgãos superiores, ou uma cultura própria definida pelas relações de poder que ali se estabelecem? Este é outro viés que pode ser explorado.

Para nós existe um misto de orientações disciplinares predefinidas pela cultura institucional e uma orientação interna que emana da cultura dos dirigentes locais. Nesse sentido, abordamos no capítulo seguinte uma reflexão sobre a cultura escolar e as relações de poder presentes na escola atual.



## **CAPÍTULO III – CONCEITUANDO GESTÃO E GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA**

### **1 CARACTERIZANDO A GESTÃO ESCOLAR**

Neste capítulo destacamos o significado de gestão e da gestão participativa, com base em documentos e concepções teóricas norteadores da educação brasileira. Tais reflexões orientam as diversas interpretações existentes sobre o conceito de gestão escolar na perspectiva da gestão democrática porquanto, participativa da educação, bem como do seu ordenamento jurídico e social, com vistas à institucionalização da participação da comunidade escolar na gestão escolar. Ao cruzar tais ordenamentos com o pensamento dos especialistas da área, esperamos alcançar novas interpretações sobre a problemática que está subsidiando nosso trabalho investigativo.

Autores como Griffiths (1974), Chauvet (1995) e Canário (1997) afirmam que o centro do processo gestor na escola é a “tomada de decisões”. Todas as demais funções dentro da organização escolar (a direção, o planejamento, a avaliação) estão referidas ao processo eficaz de tomada de decisões (Griffiths, 1974). Portanto, todas as demais ações que fazem parte do processo gestor dependem da tomada de decisões que tradicionalmente está nas mãos do diretor ou gestor escolar, conforme denominação atual.

Convém salientar que, quando usamos o termo “diretor”, estamos falando do indivíduo que está à frente dessa tomada de decisões. Esta denominação foi bastante utilizada até os anos 1970 quando a tomada de decisão era assumida pelo indivíduo que detinha as funções diretivas do ambiente escolar e que supostamente concentrava para si o comando do processo educativo na escola. A partir dos anos 1980, destaca Canário (1997) “dirigir” passou a ser um princípio e um atributo da gestão, mediante o qual é caracterizado o trabalho conjunto das pessoas que participam do processo educativo na escola.

Após 1990, com as novas orientações advindas de Jomtien (Tailândia)<sup>6</sup>, o “Diretor Escolar” passou ser visto como o “Gestor” do processo educativo, portanto, responsável

---

<sup>6</sup> Documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na cidade de Jomtien na Tailândia que forneceu as definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas da escola com vistas a uma aprendizagem mais humana e uma sociedade mais justa (1990).

pela tomada de decisões na escola, coordenando todos os trabalhos nesse ambiente educativo, a serem executados da melhor maneira possível, com a participação dos demais integrantes do corpo docente.

Dessa forma, a partir de então, para Libâneo; Oliveira & Toshi (2012) o processo de gestão assume diferentes significados conforme a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Por exemplo, numa concepção técnico-científica da escola, a direção da mesma é centralizada em uma única pessoa (o Gestor Geral). Nesse caso, a tomada de decisão vem de cima para baixo, seguindo um plano previamente elaborado, na maioria das vezes por este indivíduo, sem a participação dos professores, especialistas e ou usuários da escola.

Por outro lado, numa concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, com a participação de todos os indivíduos envolvidos no espaço escolar. A direção nesse caso está centrada no coletivo dos indivíduos, sendo possível, portanto, a existência de uma direção individualizada e/ou uma direção coletiva ou participativa, que dependerá da situação presente no momento da tomada de decisões (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2012).

Neste trabalho assumimos como ideal para a escola atual a concepção de gestão participativa ou democrático-participativa, muito embora na escola “lugar da investigação” tenha na maioria das vezes a concepção técnico-científica travestida de democrático-participativa conforme veremos nos resultados da investigação.

## 2 CONCEITUANDO PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA NA ESCOLA

De acordo com Donadone; Grun (2001), os estudos sobre a importância da participação no contexto escolar, começaram a tomar concretude, no final dos anos setenta, no ápice dos movimentos sindicais e após as greves de 1978 que foram relativamente comuns a nível internacional. Os países industrializados então viram a necessidade de se rever o lugar das instituições encarregadas de produzir conhecimento e informação, tornando-se prioridade, a reforma dos sistemas educacionais os quais se ancoraram prioritariamente na participação real dos envolvidos na gestão educacional e na avaliação institucional (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2012).

No ambiente escolar a participação se apresentou como o principal atributo para assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de professores e alunos no processo de tomada de decisões da organização escolar. Além disso, a participação proporciona um melhor e maior envolvimento com as metas da estrutura organizacional da escola, seja em sua dinâmica interna, seja nas relações que se estabelecem entre a escola e a comunidade, favorecendo uma aproximação maior entre professores, alunos e pais (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2012).

Segundo Coutinho (2006), as teorias sobre participação são polêmicas e, entre os pesquisadores que se dedicam ao tema, não há um consenso acerca do conceito de participação. Bordenave (2007) pensa que pessoas descontentes com sua marginalização, principalmente no que se refere aos assuntos, donde poucos decidem por todos, veem na participação possibilidades de resolução de problemas coletivos e aproximação com a paridade de direitos, além de percebê-la como uma necessidade fundamental do ser humano. Para Bordenave (2007),

“A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros” (Bordenave, 2007, p.16).

O autor acredita que

“(...) a participação tem uma base afetiva, já que participamos pelo prazer em fazer as coisas com os outros e uma base instrumental, pois agir coletivamente é mais eficiente e eficaz do que sozinho e que o futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa” (Bordenave, 2007, p.26).

Nas escolas, ao contrário das organizações empresariais, onde se busca a produtividade, buscamos resultados educativos, havendo aí um sentido mais forte de participação que envolve a construção da cidadania dos alunos e sua interação com a comunidade em que vive, evitando formas autoritárias de exercício do poder.

Para Canário (1997), o conceito de participação se fundamenta no conceito de autonomia, que significa a capacidade de as pessoas serem sujeitos de si próprios, isto é,

de conduzirem sua própria vida. A autonomia se opõe a formas autoritárias de tomada de decisões; sua concretude na escola se dá através da participação, portanto, um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção da cidadania.

A gestão escolar participativa, além de ser uma das funções do processo organizacional da escola, é um imperativo social e pedagógico. Para Chauvet (1995, p.89), o significado do termo gestão, dentro do contexto escolar, difere do de outros processos direcionais, especialmente dos empresariais. Logo, gerir a escola implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de decisões frente aos objetivos da escola em uma sociedade concreta (Chauvet, 1995, p.119).

Para Adelino Costa (1999, p.11), o projeto educativo da escola é a expressão do exercício de autonomia da comunidade, e Formosinho (1988, p.20) nos diz que os limites físicos do espaço escolar não se esgotam nas salas de aula da instituição ou na relação professor-aluno; estão para além dos muros da escola alcançando toda uma rede de relações que se estabelecem entre os vários intervenientes do estabelecimento de ensino, designadamente professores, alunos, pais, funcionários, representantes de autarquias e dos interesses sociais, econômicos, culturais e científicos da região.

De acordo com Apple; Beane (1997, p. 56), é responsabilidade da escola cumprir a sua função social na formação da cidadania dos seus alunos, sendo, por isso, imprescindível a existência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) com objetivos políticos e pedagógicos bem delineados, orientando de forma consciente os objetivos e as ações da escola, para além do consenso sobre normas e atitudes comuns.

Com base nesse princípio, há que destacarmos o papel significativo do gestor da escola na organização do trabalho escolar, para que ofereça a todos os seus agentes a qualidade educacional que eles aspiram, destacando as práticas do diálogo, da discussão coletiva, da autonomia e da liderança como elementos necessários para o exercício da gestão participativa. Vale lembrar que exercício da democracia nada tem a ver com ausência de responsabilidade, pois, uma vez tomada as decisões coletivamente, é necessário pô-las em prática. Para isso, a escola deve estar bem gerida, e esse papel cabe ao gestor escolar. A proposta de gestão democrática estabelecida na Constituição Federal de

1988, em seu artigo 206, prevê: “VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988).

Reforçando esse modelo de gestão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9.394/96 estabelece que a gestão escolar participativa e o Projeto Político-Pedagógico sejam elaborados pelos membros da comunidade escolar. Esta noção de comunidade deve ser entendida em seu sentido total, envolvendo todos os sujeitos que direta ou indiretamente participam do processo educativo, articulados com as políticas nacionais, levando em consideração a realidade específica de cada instituição de ensino, em conformidade com os Arts.14 e 15 da LDB:

“Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Esse modelo de gestão na área educacional tem se tornado um dos motivos para reflexões, debates e iniciativas públicas, a fim de dar-se sequência a um princípio presente também no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024) que, dentre seus princípios, orienta para o exercício da gestão democrática na escola por intermédio do PPP, instrumento indispensável para a elaboração de uma proposta escolar pautada nos trâmites democráticos.

Em relação à gestão democrática da escola são notáveis os avanços já alcançados até hoje em nosso município. No entanto, ainda temos uma longa estrada a percorrer, pois vivemos numa sociedade onde a burocracia ainda impera e onde as formas de personalismo e autoritarismo não foram de todo abolidas.

Entendemos, mediante as teorizações de Lück (2000) e de Paro (2000), que gestão democrática escolar é o ato de gerir uma instituição escolar que promova a participação de todos os atores envolvidos no processo educacional de forma paritária, para que ocorra a melhoria do ensino e da aprendizagem. Sugerem estes autores que em substituição ao autoritarismo empregado durante décadas nas escolas brasileiras e que hoje nos servem como parâmetro para uma reflexão quanto ao papel da gestão escolar participativa, sejamos mais dialógicos e participativos. Para Bertrand (1988),

“Uma gestão escolar democrática, como a própria palavra nos diz, promove a redistribuição de responsabilidades, ideia de participação, trabalho em equipe, decidir sobre as ações que serão desenvolvidas, analisa situações e promove confronto de ideias, procura-se, assim, o êxito de sua organização, através de uma atuação consciente” (Bertrand, 1988, p. 10).

Em outros termos, a gestão democrática e participativa melhora o nível de ensino e aprendizagem e das relações sociais e políticas entre os atores escolares, com vistas ao respeito às diferenças, aprendendo a escutar e conciliar as opiniões. Cabe ressaltar que a proposta pedagógica, na concepção da gestão democrática, deve estar de acordo com a realidade da escola e que sua elaboração deve ser coletiva e não de responsabilidade somente do gestor, pois o projeto pedagógico é um processo coletivo e contínuo, portanto compatível com a realidade social (Bertrand, 1988).

Partindo dessa concepção, é preciso que a escola reflita sobre o seu papel em busca de formar cidadãos críticos, participativos e atuantes na sociedade em que vivem, a fim de serem capazes de enfrentar o mercado de trabalho como realização profissional mediante atitudes solidárias e respeito ao próximo. Assim, pensando em um modelo de escola democrática, gestores e docentes devem proporcionar um espaço de intercâmbio de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem do aluno (Lück, 2000).

Paro (2000) fala da participação na gestão da escola destacando suas implicações para elucidar os determinantes imediatos de tal participação que se encontram dentro e fora da escola. Com relação aos determinantes internos à unidade escolar, para este autor existem quatro tipos de determinantes: material, institucional, político-social e ideológico, que juntos podem fazer esse processo educativo avançar. Esta distinção é necessária para que não se incorra no erro de tomar a participação como um fim em si

mesmo, quer concordando a tomada das decisões, quer escamoteando a ausência da comunidade no processo (Paro, 2000, p.40).

Para o autor, o determinante material da gestão democrática e participativa na escola se refere às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações sociais no interior do ambiente escolar. Embora não se deva esperar que as condições exitosas de trabalho proporcionem, por si só, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições materiais pode contribuir para o retardamento de mudanças no sentido do estabelecimento de tais relações.

O que percebemos na realidade da escola investigada é que, para a consecução de seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam alguns elementos estruturais que, se utilizados, poderiam modificar as relações autoritárias que vigorem dentro dessa instituição escolar. A esse propósito, Paro (2000, p. 57) nos diz que

“(...) é preciso não esquecer que as mesmas condições adversas que podem concorrer, em termos materiais, para dificultar a participação, podem também, a outros respeito, contribuir para incrementá-la, a partir da adequada instrumentalização dessas condições. Isto pode dar-se, quer a partir das insatisfações das pessoas e grupos envolvidos (pessoal escolar, alunos e comunidade) que, ao tomarem consciência das dificuldades, podem desenvolver ações no sentido de superá-las, quer por conta das novas necessidades colocadas por tais problemas, que exigem, para sua superação, a participação de pessoas que, de outra forma, dificilmente estariam envolvidas com os problemas escolares”.

Este último aspecto diz respeito mais precisamente à oportunidade que, especialmente, os membros da comunidade têm de, ao se envolverem na resolução de problemas da escola, adquirirem mais conhecimento e familiaridade com as questões escolares, de modo a influir na tomada de decisões. Diante da atual organização formal da escola podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticalizadas, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo.

Nessa ótica, podemos identificar na escola, lugar da investigação, a distribuição verticalizada de poder entre o Gestor Geral, a Coordenação Pedagógica, a Supervisão Escolar, Secretários, Vigilantes, Professores, Pais de alunos e alunos, todos estes

sujeitos possuem poderes, alguns com maior relevância que outros, mas, são poderes que se enfrentam nesse cenário escolar, sem perder de vistas o poder que emana das autoridades educacionais constituídas e que estão estabelecidas na Secretaria de Educação, no Conselho Escolar e no Colegiado Escolar (instâncias legislativas do poder escolar).

Institucionalmente, percebemos na escola a natureza monocrática da gestão escolar com mandatos longos sem o referendo dos sujeitos escolares. Além disso, o gestor aparece, diante da comunidade, como único responsável pelo funcionamento da escola e, diante dos escolares (todos os indivíduos que transitam na escola), como prepostos da autoridade máxima (secretaria de educação). Seu provimento se dá apenas a partir de requisitos “técnicos”, aferidos por outrem, para encobrir o caráter político-social de sua função, dando foro de “neutralidade” a sua ação, embora esta seja autoritária e centralizadora.

Outra importante dimensão que nos fala Paro, é o determinante ideológico da participação presente no interior da escola e que diz respeito à própria concepção de participação que têm as pessoas que lá trabalham. Esse aspecto é de particular importância, pois se trata de saber a que ou a quem estão se referindo quando se dizem a favor ou contra a participação, merecendo que nos detenhamos neste aspecto mais demoradamente.

A participação na gestão escolar, em especial a partir dos anos de 1960/1970, está permanentemente presente nas discussões a respeito das formas de administrar. As causas dessas discussões estão atreladas a uma revisão dos pressupostos teóricos do taylorismo e à sua substituição por valores contemporâneos como autonomia, flexibilidade, tolerância com as diferenças, relações sociais mais igualitárias, justiça social e cidadania, superando o padrão de relacionamento autocrático, hierárquico e formalista do taylorismo.

Teóricos das mais diferentes tendências procuram compreender e classificar o fenômeno da participação, partindo de uma análise mecânica de orientação marxista, iniciada nas lutas sindicais, passando pelas comissões de fábricas, conselhos, cogestão, chegando à autogestão generalizada.

Atualmente nos afastamos desse modelo de desenvolvimento linear e previsível, quando pensamos a gestão escolar de forma mais flexível procurando sustentação no “chão da escola”, ou melhor, na realidade escolar, onde as coisas acontecem e os estudiosos da educação tem procurado verificar o que está ocorrendo dentro das organizações escolares em vez de se preocupar com as macroexplicações.

Convém destacar o filósofo Habermas que define esse fenômeno da participação como um fenômeno no qual todos possam contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade (1975, p.159). Ou seja, participar consiste em ajudar a construir através da comunicação, o consenso, quanto a um plano de ação coletivo.

Esta fala remete à questão da natureza do envolvimento das pessoas que participam na execução ou na tomada de decisões (quem manda e quem executa). Obviamente esses dois "tipos" de participação não estão desvinculados, mas trata-se de ter bastante claro qual objetivo se tem em mente: se existe a pretensão de restringir a participação da comunidade que, em sentido mais amplo pode incluir desde a participação direta, por meio de ajuda nas atividades da escola, até a contribuição em dinheiro ou doações em espécie, – ou se o que se deseja é a efetiva partilha do poder na escola, o que envolve a participação na tomada de decisões.

Então, o que se observa é que o discurso da participação, quer entre políticos e gestor da cúpula do sistema de ensino, quer entre comunidade e a gestão escolar, está marcado por uma concepção de participação fortemente atrelada ao momento da execução e não na construção de um projeto de escola representado em última instância pelo PPP.

Para sair dessa situação, é necessário, pois, que o PPP seja visto como a bússola da escola e que fundamentalmente ele tenha sido produzido pelos sujeitos escolares, a fim de representar os anseios dessa comunidade, sendo o PPP condição *sine qua non* para a percepção do sentido de participação presente no ambiente escolar. Em nossa realidade o PPP é feito para cumprir uma obrigatoriedade e não para servir de instrumento norteador das ações que se desenvolvem no interior da escola, pressupondo a existência de relativa autonomia dos seus escolares.

A autonomia é um conceito tratado nas reflexões que ocorrem entre os especialistas ditos progressistas em nosso país (Brasil), quanto falam da gestão escolar e sabemos

que tem uma relação direta com a participação. Os adeptos do pensamento progressista veem a escola como um lugar de mudanças, onde a participação serve como mecanismo para flexibilizar as decisões dentro da escola com vistas a descentralização do poder presente nesse ambiente educativo em consonância com os anseios das camadas menos favorecidas economicamente.

Para Barroso (1996) a verdadeira autonomia permite a democratização das práticas escolares, contribuindo para a interação entre os segmentos administrativo, pedagógico e financeiro, que reforça o caráter consultivo e deliberativo da gestão escolar, dando nova roupagem ao viés normativo da escola. É relevante destacar que esse pensamento vai de encontro ao pensamento progressista, do qual estamos falando. Essas relações amistosas contribuem para dinamizar os diversos setores do ambiente escolar, ajudando no processo de mudança no interior da mesma.

É nesse sentido que a autonomia tomou lugar nos documentos oficiais a partir de 1990, embora já estivesse na pauta de discussões nos anos anteriores em outros países como França e Portugal, com ênfase na democratização do ensino e contribuindo para uma gestão democrática e participativa. Nessa ótica seria possível transferir algumas responsabilidades dos setores centrais para a escola, com vistas à elaboração do seu projeto político pedagógico próprio que revelasse os anseios da comunidade escolar, bem como do colegiado escolar que respondesse com a efetiva participação da comunidade escolar na gestão da escola, evidenciando uma autonomia construída e não decretada da qual nos fala Barroso (1996, p.2) onde a comunidade realmente participe do e no processo de ensino e aprendizagem.

Peroni (2003, p.103) diz que a “(...) autonomia foi defendida por vários setores da comunidade educacional nos últimos anos do século passado e início deste século, defendendo uma maior participação na gestão da educação”.

Embora algumas vezes a autonomia seja entendida como a diminuição de obrigações, ou de fazer o que bem entendesse na escola, tal entendimento é errôneo e não se justifica, pois, a autonomia pretendida nos documentos oficiais descentraliza o poder até onde o estado neoliberal permite, portanto é uma autonomia decretada, de cima para baixo.

A crítica que os estudiosos da autonomia como Ball (1994), Berta Macedo (1994) e Barroso (1996) fazem é contra esse “monopólio público da educação”, onde a autonomia escolar se traduz nas iniciativas de municipalização de ensino, criando alguns instrumentos na organização escolar para impulsionar a participação da comunidade escolar, tais como os colegiados ou conselhos deliberativos, normativos e consultivos, com representação de todas as categorias existentes na escola tais como o gestor, os professores, os funcionários técnico-pedagógicos, os pais e/ou os responsáveis dos alunos, além de transferir os recursos públicos para as instituições escolares como garantia para a sua manutenção e reformas.

No entanto, Barroso (2000, p.4) diz que, essa autonomia enquanto retórica não representa uma participação total e irrestrita, pois a estrutura do sistema educacional se mantém inalterada com indicação de gestores escolares, criação de regras e normas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e o PPP documentos estes que representam as orientações regulatórias da escola: “Na prática, o caráter tecnocrático-centralizador do Estado aumentou, assim como a distância das classes populares em relação às instituições políticas como poder de decisão” (Oliveira, 1999, p. 13). Em outras palavras, uma autonomia que não pode se separar de sua significação política, social, cultural e econômica, isto é, capacidade de decidir, dirigir e controlar; portanto, de ser plenamente cidadão, de afirmar direitos e criar deveres (Chauí, 1986).

Paro (2000), nos diz que a participação dos sujeitos na gestão da escola pública, não garante minimizar os problemas apresentados, tais como, as péssimas condições do prédio escolar, a falta de equipamentos e recursos pedagógicos, as salas de aula superlotadas, os professores com carga horária além do pedagogicamente recomendável, lecionando em diferentes escolas e recebendo baixos salários.

A gestão escolar participativa além de ser uma das funções do processo organizacional da escola é um imperativo social e pedagógico. O significado do termo gestão, dentro do contexto escolar, difere de outros processos direcionais, especialmente os empresariais. Gerir a escola implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição frente aos objetivos escolares, sociais e políticos, em uma sociedade concreta (Lück, 2010, p.119).

Do ponto de vista organizacional, para Libâneo; Oliveira; Toshi (2012) a participação na gestão democrática prima pela distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2012, p. 103).

Embora não possamos afirmar que as relações democráticas participativas dos sujeitos na gestão escolar não acontecem em decorrência das condições estruturais de trabalho, encontramos em nossa escola elementos que não contribuem para um trabalho participativo, portanto, democrático, Como nos fala Paro (2000, p.45-46),

“Diante da atual organização formal da escola pública, podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo. Além disso, o diretor aparece, diante do Estado, como responsável último pelo funcionamento da escola, diante dos usuários e do pessoal escolar, como autoridade máxima”.

Assim, tendo de fato que prestar contas apenas ao Estado ou ao Município, o gestor acaba, independentemente de sua vontade, servindo de preposto deste, diante da escola e da comunidade e a existência de mecanismos de ação coletiva como a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, que deveriam propiciar a participação mais efetiva da população nas atividades da escola, parece não estar servindo satisfatoriamente a essa função, em parte devido a seu caráter formalista e burocrático (Lück, 2010).

É a partir dessa realidade é que se deve pensar em autonomia da escola, autonomia essa que leve a maior participação dos sujeitos na escola, diminuindo a pressão sobre os professores, os técnicos em assuntos educacionais e o gestor em nome dos interesses do Estado. Estes interesses são os condicionantes político-sociais que atravessam as relações sociais dentro da escola em seu cotidiano escolar.

Não se trata de excluir as divergências que surgem no espaço escolar, e sim de identificar as consequências dos interesses político-sociais do Estado que se fazem

presentes na escola e que supostamente contribuem para a consolidação e promoção da democratização da unidade escolar, por conseguinte, a obtenção da autonomia escolar.

A autonomia escolar deve pressupor uma gestão participativa cuja intenção é mediar a “utilização de forma mais adequada de recursos para a realização de fins” (Paro, 2000, p. 34), se isso não ocorre o que temos são falsas evidências de gestão democrática e participativa, pois não se observa o ajustamento de recursos e de pessoal para atender a finalidade da escola pública que é o ensino e aprendizagem de qualidade.

A autonomia escolar não isenta o Estado de suas atribuições, principalmente relacionadas ao financiamento. O Estado e as secretarias de educação têm obrigação de oferecer um ensino público de qualidade e a definição de diretrizes básicas comuns, mínimas e flexíveis sobre o que deve garantir para todos, tanto em relação aos currículos e quanto aos seus conteúdos mínimos (Formosinho, 2000, p.10) que garantam a educação que todos almejam.

Além do que, uma gestão democrática deve garantir a participação não só de professores e funcionários, mas também de alunos, pais e outros segmentos da comunidade no poder decisório não permitindo que os problemas gerados pelas relações de poder autoritárias e emanadas do Estado prejudiquem o exercício da função mais importante da escola, ou seja, o ensino (Paro, 2000, p. 126).

Conforme Licínio Lima (2000, p.75) uma escola democrática na perspectiva freiriana é por definição, uma escola mais autônoma em graus e extensão variáveis e sempre em processo que leve ao desenvolvimento da democratização a escola, do seu autogoverno, bem como das suas práticas educativas com professores mais livres e alunos mais responsáveis numa proposta educativa do “ser dos educandos” como nos falou Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1999).

### 3 INSTRUMENTOS E PRÁTICAS DE GESTÃO PARTICIPATIVA

Precisamos ter claramente identificado que nesse modelo de gestão é indispensável o trabalho de equipe. Equipe, nesse sentido para Chiavenato (2004), é um grupo de pessoas que trabalham juntas, de forma colaborativa e solidária, visando à formação dos alunos.

Do ponto de vista organizacional, Rodrigues (2003) destaca que é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e de modos de agir favorece a convivência, possibilitando encarar as mudanças necessárias, rompendo com as práticas individualistas e levando a produzir melhores resultados na aprendizagem dos sujeitos sociais (Lapassade, 1977).

Para se formar uma equipe, não basta existir um grupo de pessoas, será necessário existir a “adesão do grupo”, formado por profissionais que assumem conscientemente e conjuntamente a equipe para poderem tomar decisões conjuntas e pôr em prática o que for decidido com vistas ao cumprimento dos acordos decididos pelo grupo (McGrath, 1991).

Por outro lado, o trabalho de equipe ganha sentido dentro de um conjunto articulado e consistente de práticas escolares, onde haja uma estrutura organizacional sólida, processo de gestão definido e eficaz práticas participativas, projeto político-pedagógico, formas de avaliação e estratégias de aprendizagem, além da formação continuada dos profissionais da equipe escolar.

Por outro lado, para que a equipe funcione os sujeitos escolares precisam aprender determinadas competências tais como capacidade de comunicação e expressão oral, habilidades para trabalhar em grupo, capacidade de argumentação, formas criativas de enfrentar problemas e situações difíceis (Gonzalez, Silva e Cornejo, 1996).

Por parte dos gestores e professores, é preciso desenvolver a capacidade de liderar e gerir práticas de cooperação em grupo, de modo a criar uma cultura organizacional que denote uma mentalidade de organização escolar instituída a partir de percepções, modos de pensar e agir, práticas próprias da cultura existente entre os integrantes da equipe escolar.

É importante assinalar que a liderança<sup>7</sup> não deve ser um atributo somente da gestão escolar; ela é uma qualidade que deve estar presente em todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional. Numa

---

<sup>7</sup> A palavra liderança tem origem no termo em inglês *leader*, que significa líder. Em inglês, liderança é traduzida para *leadership*. Ex: He is a good boss because he has good leadership skills. / Ele é um bom chefe porque tem boa capacidade de liderança.

escola existem vários tipos de liderança. Entretanto, não se pode negar que, mesmo na gestão participativa efetivada de forma cooperativa, o funcionamento da escola depende em boa parte da capacidade de liderança de quem está na direção e na coordenação pedagógica da escola.

Cabe ressaltar, finalmente, que a prática da participação é um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, que se centram na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e na liderança dos sujeitos implicados no contexto escolar. Assim, na conquista da autonomia da escola, está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como as formas dessa participação; a interação comunicativa, a discussão pública dos problemas e soluções, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo.

Todavia é preciso considerar que a participação implica processos de organização e gestão, procedimentos administrativos, modos adequados de fazer as coisas, a coordenação, o acompanhamento, a avaliação das atividades e bem como a cobrança das responsabilidades.

Desse modo, para atingir os objetivos de uma gestão democrática e participativa e o cumprimento de metas e responsabilidades decididas de forma colaborativa e compartilhadas, é preciso uma mínima divisão de tarefas e um alto grau de profissionalismo dos seus partícipes, portanto, a organização escolar democrática implica, não só a participação na gestão, mas, também, a gestão da participação, em função dos objetivos da escola.

Tais características da gestão da participação são competências próprias da direção da escola, tendo em vista que a tarefa essencial da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante práticas pedagógico-didáticas, propiciam melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

Em síntese, a escola é uma instituição social com objetivos explícitos: visa ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos através de conteúdo (conhecimentos, habilidades, procedimentos atitudes e valores) para constituírem-se em cidadãos participativos na sociedade em que vivem. A tarefa básica da escola é o ensino, que se cumpre através da atividade docente. A melhor organização escolar é aquela que melhor

favorece aos objetivos desejados e assegura as melhores condições de realização do trabalho docente, havendo assim uma interdependência entre os objetivos e funções da escola e a organização e gestão do processo de trabalho na escola, de forma a que os meios estejam em função dos objetivos (os fins).

#### 4 O PAPEL DO GESTOR NA PROMOÇÃO DA GESTÃO PARTICIPATIVA

Libanêo, em sua obra *Organização e gestão da escola (2004)*, nos diz que a escola depende da atuação da direção, cabendo a esta tarefas não só administrativas, mas também pedagógicas. Para isso, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos. Entretanto, na escola a direção desempenha a gestão geral (da escola), incluindo as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com o prédio, com os recursos materiais, com a supervisão geral das rotinas de pessoal e as relações com a comunidade), delegando muitas vezes a parte pedagógica ao coordenador pedagógico.

Para Heloísa Lück, diretora educacional do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap), em Curitiba, e consultora do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a escolha do diretor da escola requer muita responsabilidade do sistema de ensino e da comunidade escolar. Embora predomine no sistema escolar brasileiro a nomeação arbitrária de diretores por governantes e/ou secretários de educação, geralmente para atender a conveniências político-partidárias, ainda assim esse indivíduo, ao ocupar o cargo de direção da escola, assume todas as prerrogativas que tal cargo lhe investe.

A direção da escola, para além de ser uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. O significado do termo “direção”, tratando-se da escola, difere de outros processos de direção, especialmente os empresariais. No contexto escolar a direção, vai além daquele sentido de mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo, uma tomada de posição diante de objetivos sociais e políticos da escola, em uma sociedade concreta.

A escola, ao cumprir sua função mediadora na sociedade, influi significativamente na formação da personalidade humana e, por essa razão, não é possível estruturá-la sem levar em consideração objetivos políticos e pedagógicos. Essa peculiaridade da escola decorre do seu caráter de intencionalidade presente nas ações educativas, uma vez que

intencionalidade significa a decisão de fazer algo, dirigir o comportamento para algo que tem significado para nós e esta intencionalidade projeta-se nos objetivos que lhe dão rumo ou direção à escola.

O processo educativo, portanto, por sua natureza, inclui o conceito de gestão. Sua adequada estruturação e seu funcionamento constituem fatores essenciais para atingir os objetivos da escola, ou seja, o trabalho escolar implica uma boa gestão. Assim, a prática de gestão participativa converge para a elaboração e execução do projeto pedagógico da escola de forma cooperativa e solidária.

Por outro lado, o exercício da gestão depende de alguns fatores, tais como: autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa. A autoridade é o exercício do poder delegado a alguém para coordenar as medidas tomadas coletivamente, implicando determinadas qualidades e conhecimentos de sua função. É recomendável que essa autoridade seja descentralizada, para evitar abuso de poder e possibilitar a participação dos demais membros da equipe escolar.

A responsabilidade é uma exigência inerente à autoridade, e, mesmo na ação compartilhada, a responsabilidade final é de quem dirige/coordena. A decisão é a capacidade de selecionar, diante de várias alternativas, a medida mais adequada conforme as situações concretas e que sejam para o bem comum. A disciplina exige compatibilizar a conduta individual com as normas, regulamentos da vida social e escolar, assumidas coletivamente. A iniciativa é a capacidade crítica e criadora de encontrar soluções aos problemas que se apresentam no desenvolvimento do processo de direção, o que envolve a capacidade de enfrentar o imprevisto e as situações inusitadas ou embaraçosas.

Para atender a uma necessária divisão de trabalho, tem sido comum nas escolas brasileiras dividir com outras pessoas as atribuições do gestor. Para tanto, foi criada a figura do gestor adjunto, aquele que “está junto”, ajuda e auxilia o gestor geral, assumindo a direção na ausência deste.

No entanto, existem algumas funções que são específicas a cada um destes entes escolares, tais como a supervisão das atividades didático-pedagógicas que é atribuição específica do coordenador pedagógico, bem como cabe ao supervisor garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da escola com base na legislação educacional

em vigor. Especificidades à parte, esses sujeitos escolares devem, de preferência, ter formação docente, embora não seja exigido deles o exercício da docência.

No âmbito da teoria de participação, Paterman (1970, In: Afonso, N., 1993) apresenta três níveis de participação que se apresenta em conformidade com a capacidade de decisão garantida aos participantes, dentre eles a:

- “Pseudoparticipação – os participantes não têm poder para decidir, a participação se reduz a convencer os participantes a aceitarem as decisões já decididas pela hierarquia;
- Participação parcial – os participantes adquirem as capacidades de influenciar as decisões, embora o poder de decidir se encontra nas mãos do gestor/diretor.
- Participação total – é o nível mais elevado de participação. Cada participante possui a mesma capacidade de influenciar as decisões a serem tomadas”.

Enquanto Licínio Lima (1992) identifica quatro modelos de participação com base nos critérios de:

- Democratização – Participação direta ou indireta
- Regulamentação – formal ou informal
- Envolvimento – participação ativa ou passiva
- Orientação – posicionamento dos atores perante os objetivos da organização: convergente ou divergente

O ideal em um contexto escolar seria uma participação ativa dos sujeitos escolares na planificação, direção, avaliação, controle e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais. Independentemente dos seus critérios, formas ou modalidades, a participação tem-se configurado como a premissa de base de uma verdadeira gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, assente numa redistribuição e partilha das relações de poder e no envolvimento de todos os atores nos processos de tomada de decisão: pessoal docente, alunos, encarregados de educação e os seus representantes legais, responsáveis pela direção e gestão, agentes económicos, culturais e autárquicos (Diogo, 1998, p. 67).

Como podemos perceber, no decorrer deste capítulo, nossa intenção foi deixar claro o significado da participação no processo educativo da escola, com destaque para a atuação do gestor da escola na tomada de decisões, com as características inerentes ao exercício do cargo, bem como a importância da gestão participativa como alternativa para exercício da democracia sem abuso de poder.

Destacamos a importância da autonomia como prerrogativa da participação e vice-versa, além da importância do trabalho em equipe para a existência de uma gestão democrática de fato, no capítulo seguinte trataremos das relações de poder nas instituições escolares.



## **CAPÍTULO IV – CULTURA ESCOLAR E RELAÇÃO DE PODER**

### **1 AS DIVERSAS INTERPRETAÇÕES SOBRE CULTURA ESCOLAR**

Em nosso país os estudos sobre cultura escolar aparecem no bojo das inquietações relativas à crise dos sistemas educacionais, a partir da década de 1970, quando surgem os primeiros estudos sobre educação com ênfase nos fracassos das reformas educativas e a busca de novos referenciais teóricos para interpretar o universo da escola (Faria Filho et al., 2004, p. 141).

Existem alguns termos utilizados pelas ciências sociais que, devido à sua complexidade semântica ou à sua polissemia, estão sujeitos a diversas interpretações. Dentre eles, a palavra cultura se constitui um desses termos, visto que engloba uma variedade de sentidos e vem sendo usada em situações que caracterizam diferentes abordagens. Uma destas abordagens nos é dada por Chauí (1995, p.292), quando nos diz que a palavra cultura pode ser usada em dois sentidos básicos: o primeiro, de âmbito restrito, que vê a cultura como o cultivo ou o cuidado do homem com a natureza, com os deuses, com a alma e o corpo, ou seja, com a educação e formação do espírito humano.

Nesse sentido, a acultura não se opõe à natureza, mas se constitui como uma segunda natureza, à medida que por meio da educação aperfeiçoa o que é inato em cada indivíduo, acrescentando-lhe algo. O segundo sentido é mais amplo, trata a cultura como qualidade de uma coletividade, como sinônimo de civilização, significando o resultado da formação ou educação dos seres humanos expressos em obras, ações e instituições.

Para a Antropologia, a cultura é vista como um sistema comum de significados, aceitos como conteúdo implícito e explícito, que é, deliberadamente ou não, aprendido e participado pelos membros de um grupo social (Erickson, 1987, p.12). Essa perspectiva difere da visão de cultura como história, contida no pensamento marxista, para o qual a história cultural expressa o modo de os homens produzirem materialmente sua existência e darem sentido a essa produção material.

Na verdade, as duas abordagens (a antropológica e a histórica) se complementam criando uma visão ampla da cultura (Chauí, 1995, p. 293), permitindo enfatizar o valor desta no processo de constituição dos seres humanos e das sociedades por eles

construídas. Nesse caso, a cultura é vista como “a maneira pela qual os homens se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e crítica” (idem, p. 296).

O conceito de cultura veio enriquecer o estudo das organizações de modo geral e da escola, em particular, como espaço singular em seus aspectos simbólicos. Primeiro, por serem espaços onde se realizam as trocas simbólicas, espaços de criação e difusão de mensagens, codificação e decodificação de gestos, linguagens, encontros e desencontros e depois, por serem as escolas, desde sua gênese, instituições destinadas pelo Estado e pelos grupos sociais dominantes a desempenhar papel prioritário no estabelecimento de padrões de sociedade, de canais e limites do todo social (Sarmiento, 1994, p.11).

Para o autor acima citado a escola é um sistema sociocultural constituído por grupos relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação. Assim, apesar de estarem organizadas sob uma mesma ótica estatal, as escolas se diferenciam, por terem identidades próprias, nas quais os grupos vivenciam diferentes códigos e sistemas de linguagem e interação. A cultura escolar varia conforme as negociações que se dão no seu interior em função das normas de funcionamento determinadas pelo sistema escolar e os interesses imediatos dos gestores, professores, funcionários, alunos e pais de alunos.

Os estudos sobre a cultura escolar tornaram-se visíveis a partir de 1990 com a realização de vários encontros que trouxeram como consequência a produção de anais com os trabalhos apresentados em diversos eventos sobre cultura escolar. Dentre eles, merece destaque os trabalhos de Dominique Juliá, frutos de seu pronunciamento na Conferência de encerramento do XV Congresso da Associação Internacional de História da Educação, em 1995, e publicado no Brasil na década seguinte. A cultura escolar, segundo Juliá, é:

“[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos

encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares” (Juliá, 2001, p. 10-11).

A noção de cultura escolar proposta por Juliá denota atenção aos aspectos internos da escola. Ela convida os historiadores da educação a se interrogarem sobre as realizações cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola, e, nesta compreensão, evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez, principalmente, um lugar de “inculcação de comportamentos e *habitus*” (Juliá, 2001, p. 14).

A cultura escolar, conforme Juliá define, não pode ser analisada sem a compreensão das relações, sejam estas conflituosas, sejam pacíficas, que ela mantém a cada período de sua história com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas (Juliá, 2001, p.10).

Dessa maneira, o estudo do *habitus* numa perspectiva histórica torna possível a compreensão do modo como ao longo do tempo a escola tem se constituído em importante eixo gerador da cultura, além de ser igualmente possível resgatar como a cultura de um dado período histórico condicionou a estruturação dessa escola. No entanto, Juliá nos adverte que “a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de reconstruir porque ela não deixa traços” (Juliá, 2001, p.15). Assim, a lógica presente no cotidiano escolar se traduz nas práticas evidentes nesse universo que de modo geral não são preservadas, dado que acarreta o descarte de quase toda a totalidade de seus registros.

Portanto, ao afirmar que “O historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira” (Juliá, 2001, p. 17), Juliá aponta a necessidade daqueles que estudam ou que venham a estudar a cultura escolar, de se utilizarem de várias fontes e métodos que possam completar as lacunas originadas pela escassez de fontes que remetam ao cotidiano escolar, visto que durante muito tempo esse ambiente foi intocável e mesmo quando revisitado cada escola é uma escola com suas peculiaridades. Daí não se poder afirmar que existe uma cultura escolar e sim que existem culturas escolares.

Para Torres (2007) a cultura da escola, vista numa óptica de integração, de partilha, de comunhão de objetivos, de valores da organização, assume uma relevância significativa, na medida em que passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas.

## 2 CLIMA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

No Brasil a literatura sobre clima organizacional é escassa; poucos são os estudiosos que escreveram de forma específica sobre o tema. Muitos desses teóricos abordam clima, quando discutem cultura, talvez porque estes dois conceitos mantenham uma relação estreita de causa e efeito. Desse conjunto de trabalhos podemos destacar o de Souza (1978), livre-docente em psicologia organizacional, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Seu livro *Clima e Cultura Organizacionais: como se manifestam e como se manejam*, é a primeira obra brasileira de referência sobre o assunto. Nele a autora diz que, “embora clima seja uma resultante da cultura, tem também sobre ela efeito” (p.89).

Há, portanto, segundo essa autora, uma forte relação entre cultura e clima, que pode facilitar e ou dificultar o desenvolvimento organizacional de qualquer empresa. Souza ainda destaca que a cultura organizacional é decisiva na qualidade do clima, muito embora outros fatores também concorram para esse resultado, tais como os problemas entre patrões e empregados, os problemas pessoais, familiares e sociais que impactam na motivação e no comportamento do trabalhador.

Outro autor brasileiro que escreve sobre clima é Marco Antônio Oliveira, que trouxe contribuições sobre as técnicas de pesquisa de clima e chama a atenção para algumas falhas cometidas pelas empresas quando pesquisam o clima em seu livro intitulado *Pesquisas de clima interno nas empresas: o caso dos desconfiômetros avariados*. Nele Oliveira (1995) diz que muitas empresas utilizam, com frequência e de maneira imprópria, técnicas quantitativas nas pesquisas de clima, mais especificamente questionários, gerando resultados pouco confiáveis, numa visão diferenciada do que seja cultura e clima no ambiente empresarial.

Outros dois autores brasileiros que também abordaram o tema clima organizacional são Luiz Cesar Barçante e Guilherme Caldas de Castro, no livro *Ouvindo a voz do cliente interno*. Embora o livro fale sobre gestão de qualidade total, nele os autores chamam a

atenção para os efeitos do clima sobre a qualidade dos produtos e serviços. Os autores afirmam que “a pesquisa de clima deve ser encarada como um dos mecanismos de viabilização do processo de busca da Qualidade Total” (Barçante; Castro, 1995), numa percepção da subjetividade existente na categorização do clima e da qualidade de qualquer atividade produtiva.

Neusa Maria Bastos F. Santos é outra autora brasileira que, recentemente, escreveu sobre clima. Ela é doutora em contabilidade e controladoria pela FEA-USP e é professora da PUC de São Paulo. Em seu livro *Clima organizacional: pesquisa e diagnóstico*, ela apresenta, com profundidade, as diferentes metodologias de medidas de clima organizacional. Santos (1999) abordam nesse livro as medidas e os instrumentos de clima. A autora apresenta e comenta também uma classificação de diferentes trabalhos sobre clima organizacional na literatura internacional, com base em James L. Bowditch e Anthony F. Buono (1992), Andrew Dubrin (2003), Richard Beckhard (1969) e Warren G. Bennis (1972). Finalmente, vale destacar como fonte de pesquisa as edições anuais da Revista Exame, “As Melhores Empresas Para Você Trabalhar”, onde seus autores falam de como melhorar a qualidade do ambiente de trabalho de inúmeras empresas e o que algumas empresas estão fazendo para melhorar o clima e a qualidade de vida no trabalho.

## **2.1 Conceitos de clima**

Vários são os conceitos de clima organizacional defendido por autores brasileiros e internacionais em suas obras. Destacamos alguns para perceber o grau de interpretação que eles expõem em suas obras sobre o clima organizacional. Inicialmente destacamos a definição de Champion (1979), quando diz que o clima organizacional são as impressões gerais ou percepções dos empregados em relação ao seu ambiente de trabalho e reflete o comportamento organizacional, no ambiente de trabalho (D. J. Champion, 1979).

Para Chiavenato, “Clima organizacional é a qualidade ou propriedade do ambiente organizacional, que é percebida ou experimentada pelos membros da organização e influencia o seu comportamento” (Chiavenato, 1979, p. 98). Já Toledo e Milioni (1979) dizem que Clima Organizacional é o conjunto de valores, atitudes e padrões de comportamento, formais e informais, existente em uma organização. Clima

organizacional é um conceito que se confunde com o de cultura da organização (Toledo & Milioni, 1979).

O clima organizacional é um fenômeno resultante da interação dos elementos da cultura; é mais perceptível do que suas fontes causais, comparando-se a um “perfume”, se percebe o seu efeito sem se conhecerem os ingredientes, embora às vezes seja possível identificar alguns deles. [...] O clima é um fenômeno que resulta do jogo das variáveis culturais; é como a melodia: resultante de notas e compassos. O clima, portanto, é decorrente da maior ou menor permissividade dos preceitos, da maior ou menor exigência tecnológica (Souza, 1978).

Clima Organizacional é conceituado também como o indicador do grau de satisfação dos membros de uma empresa, em relação a diferentes aspectos da cultura ou realidade aparente da organização, tais como: políticas de RH, modelo de gestão, missão da empresa, processo de comunicação, valorização profissional e identificação com a empresa. Coda (1995, p. 21) diz ainda que clima organizacional é “[...] o conjunto de características que descrevem uma organização e que: a) distingue uma organização da outra; b) mantém-se de certa forma permanente e c) influencia o comportamento dos indivíduos na organização”.

Clima Organizacional se constitui o meio interno de uma organização, a atmosfera psicológica e característica que existe em cada organização e, como tal, é o ambiente humano dentro do qual as pessoas de uma organização fazem o seu trabalho. Constitui-se a qualidade ou propriedade do ambiente organizacional, que é percebida ou experimentada pelos participantes da empresa e que influencia o comportamento destes (Chiavenato, 1992).

Souza (1978, *ibid.*, p.32) explícita que o clima:

“a) influencia o comportamento dos membros da organização, podendo afetar os seus níveis de motivação e satisfação do trabalho;

b) é um conceito abrangente e global, por ser uma forma de retratar numerosas percepções através de um número limitado de dimensões;

c) é operacionalizável por meio de medidas objetivas ou subjetivas; e ainda

d) “é a expressão ou manifestação da própria cultura”.

Segundo Libâneo (2004, p. 316), a escola é caracterizada por ser “um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas”, por isso propiciam um clima organizacional integrado na instituição escolar. De acordo com Xavier (1986, *apud* Gomes, 2002, p.96), o clima é considerado a “atmosfera psicológica” da organização, ou seja, nada é menos tangível nem mais importante na vida organizacional e nas relações interpessoais que o clima psicológico.

No clima está a bagagem de sentimentos e desejos de todos os atores que fazem parte das organizações formais e informais, em todo tipo de contato existente entre o “eu” e o “outro”, pois é na relação com o outro que o ego se constrói. De acordo com Enriquez (1983 *apud* Chanlat, 1996, p.36),

“(…) o outro não existe enquanto existe apenas nós, o que significa que uma forma de relacionamento-identificação, amor, solidariedade, hostilidade-é indispensável para construir o que quer que seja com o outro”.

É pertinente lembrar que a Educação é uma prática eminentemente social que amplia a inserção do indivíduo no mundo dos processos e dos produtos culturais da civilização, e a escola é um espaço privilegiado pela interação de uma pluralidade de agentes individuais (diretores, professores, equipe pedagógica, funcionários e alunos), cujas atividades, de acordo com Silva (1987, p. 287), “são mutuamente orientadas, isto é, são definidas e transmitidas por um sistema de expectativas, culturalmente estruturadas e compartilhadas”.

Essas atividades baseiam-se em atitudes, percepções, crenças, motivações, hábitos e expectativas de cada indivíduo, bem como em normas legais pré-estabelecidas e se caracterizam por serem complementares e suplementares. São complementares na medida em que cada uma delas, desenvolvida por um agente individual (professor, diretor, coordenador, etc.), exige a participação de outro ou de outras atividades para, unidas, através das ações dos agentes escolares, transformarem-se numa ação única na direção de concretizar os objetivos escolares, e são suplementares à medida que os objetivos e metas na escola se concretizam na realização de um conjunto de atividades distintas que se viabilizam através de agentes individuais, mas que no fim são unidas através de todas as ações educativas (Falcão Filho, 2002, p. 288).

O clima escolar pode propiciar uma esfera favorável ou não à concretização das atividades exercidas na escola, pois o que se vê em muitas escolas são ações desconectadas e individuais que não levam a um objetivo comum. O tipo de gestão e a falta de comprometimento de profissionais, muitas vezes, não têm ajudado a concretização de ações educativas voltadas ao desenvolvimento de relações mais humanizadas na escola.

Acreditamos, no entanto, que se houver mudanças em muitas organizações, o clima organizacional integrado proporcionará maior envolvimento dos alunos na esfera educativa com o objetivo de promover um ensino de qualidade, uma formação social, afetiva e cognitiva plena, não só visando ao crescimento do discente, mas também de todos os membros da comunidade escolar.

Dos conceitos dos diferentes autores podemos depreender que Clima organizacional é o reflexo do estado de ânimo ou do grau de satisfação dos funcionários de uma empresa, num dado momento. Podemos também conceituar Clima Organizacional como sendo a atmosfera psicológica que envolve, num dado momento, a relação entre a empresa e seus funcionários.

Silva (1987) destaca que, ao analisar os conceitos de clima, é possível destacar pelo menos três palavras-chave que estão quase sempre presentes nos conceitos emitidos pelos diferentes autores, a saber:

- A **SATISFAÇÃO** dos funcionários é a referência mais presente nos conceitos dos diferentes autores. Direta ou indiretamente, os conceitos dizem respeito à relação do clima com o grau de satisfação das pessoas que trabalham em uma organização.
- A **PERCEPÇÃO** que os funcionários têm sobre os diferentes aspectos da empresa que possam influenciá-los, positiva ou negativamente. Portanto, se os funcionários percebem a empresa positivamente, o clima dessa empresa tende a ser bom; ao contrário, se eles percebem mal a empresa, o clima tende a ser ruim.
- A **INFLUÊNCIA** que qualquer funcionário exerce sobre o comportamento das pessoas no trabalho.

## **2.2 Relações entre clima e cultura organizacionais**

Clima é um conceito com características ligadas ao individual e específico, cultura tem carácter coletivo e grupal. Ambos os conceitos ajudam à compreensão das organizações.

Apesar de o clima ser afetado por fatores externos à organização, como, por exemplo, condições de saúde, habitação, lazer e familiar de seus funcionários, assim como pelas próprias condições sociais, a cultura organizacional é uma das suas principais causas. Logo, entre clima e cultura há uma relação de causalidade. Podemos afirmar que cultura é causa e clima é consequência. Outra conclusão a que chegamos é que clima e cultura são fenômenos intangíveis, sendo possível somente percebê-los nas atitudes das pessoas, apesar de manifestarem-se de forma concreta.

Ainda que ser intangível, a cultura se manifesta na escola através da arquitetura, do modo de vestir e de se comportar do corpo de funcionários, nas regras de entrada e saída da escola, no cumprimento dos horários e das cargas horárias das disciplinas. A cultura tangibiliza-se através do relacionamento dos gestores com os professores e demais funcionários da escola, e também do relacionamento com os pais dos alunos.

Diante disso, deduzimos ter a escola ainda uma cultura conservadora apesar dos avanços tecnológicos. Por outro lado, a escola transita entre uma cultura inovadora seus códigos e símbolos e atitudes rígidas em seus aspectos disciplinares, sendo algumas vezes formais nas suas relações de trabalho, enquanto que outras são demasiadamente informais, às vezes agem de forma moderna, outras, retrógradas. Como se vê, cada escola tem o seu jeito de ser, o que a torna um lugar de cultura específica.

Enfim, com base nos conceitos de clima, expressos por alguns autores aqui neste trabalho, é possível inferirmos que clima e cultura são fenômenos complementares. Outra relação entre clima e cultura é que clima é um fenômeno temporal. Refere-se ao estado de ânimo dos funcionários de uma organização, num dado momento. Já a cultura decorre de práticas recorrentes, estabelecidas ao longo do tempo e muitas vezes padronizadas por leis, decretos e normas regulamentares.

No que se refere ao estudo do clima na escola, consideramos a sua importância no funcionamento da organização escolar. A literatura nesta área é escassa, mas autores

como Libâneo (2001), Falcão Filho (2002), Nóvoa (1999), Batista (2000) e Luz (2003), Brunet (1992), Carvalho (1992), Teixeira (1995), Gaziel (1987) têm dado grandes contribuições no estudo da escola como organização, levantando aspectos da estrutura escolar, nos seus aspectos administrativos, técnicos, pedagógicos e sociais. Embora Luz (2003) evidencie a pesquisa de clima organizacional nas empresas em seus trabalhos, suas reflexões foram extremamente relevantes para a compreensão entre cultura e clima da escola atual.

Segundo Brunet (1992, p.129), para identificar o clima de uma escola é necessário ter em conta as seguintes características:

- os atos e os comportamentos da direção: que são determinantes do clima;
- as percepções e os efeitos sobre o comportamento dos indivíduos;
- as componentes do clima nas suas várias dimensões;
- os movimentos no interior de uma organização em que existem diversos climas, mas em que há “uma certa partilha das percepções do clima organizacional entre o conjunto dos seus membros;
- e por fim, o entendimento de que “o clima é um elemento estável no tempo e que evolui lentamente, para o modificar tem de se proceder a alterações importantes nos próprios alicerces da instituição que estão vinculados a cultura dominante.

Ainda Brunet (1992), destaca que o clima de uma organização reporta-se a uma série de características relativamente permanentes que:

- a) diferenciam cada escola de outras, pois cada uma delas possui uma personalidade própria, em clima específico;
- b) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo);
- c) são percebidas pelos membros da organização;

- d) servem de referência para se interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio de acordo com a percepção do clima;
- e) funcionam como campo de forças destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais.

Teixeira (1995, p. 166-167) evidencia que

“(...) existem relações significativas entre o clima da organização e a satisfação gerada pelo trabalho” e que “as imagens que os professores têm da escola apresentam uma relação muito significativa com o modo como afirmam implicar-se na ação coletiva; ou seja, o clima parece influenciar as interações escolares”.

Neste sentido, a gestão deve criar condições sob as quais as pessoas possam trabalhar com gosto, satisfação e motivação, na concretização dos objetivos da escola. Na escola investigada, tomando por base a análise dos dados coletados, fica evidente que o clima não é satisfatório para a maioria dos sujeitos escolares a partir do lugar que estes ocupam na escala hierárquica educativa, e também não se aliam as orientações contidas nos documentos oficiais que orientam a educação básica nesse momento, deixando a desejar no que diz respeito as orientações contidas no PPP, no PNE e na LDB nº. 9.394/96, pois a escola apresenta uma estrutura escolar e administrativa tradicional, burocratizada e sem a flexibilidade necessária para alcançar os objetivos de uma escola democrática e porquanto participativa.

No próximo capítulo apresentaremos os métodos e as técnicas adotadas nesse estudo além dos instrumentos de investigação e os resultados encontrados a partir dos mesmos, que denotam os limites e os desafios aos quais a escola ainda precisa enfrentar para alcançar os objetivos propostos em seus documentos legais.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO V – METODOS E TÉCNICAS ADOTADAS NO ESTUDO**

### **1 METODOLOGIA E TÉCNICAS ADOTADAS NO ESTUDO**

Com este trabalho de investigação pretendemos “velar pelos métodos, assinalar os seus limites e alcance, clarificar e valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação” (Latorre et al., 1996) e “refletir sobre os meios que demonstraram o seu valor na prática” (Kaplan, 1998). Interessamo-nos mais “pelo processo da investigação do que pelos resultados” (Bisquerra, 1989).

Nesta perspectiva, segundo Bogdan & Biklen (1994), esta pesquisa insere-se no quadro das pesquisas qualitativas.

“O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 24).

A escolha do campo de investigação diz respeito ao recorte espacial que em termos empíricos corresponde ao objeto de investigação, “lugar onde se encontram os homens engajados no seu próprio devir histórico e instalados em seu espaço geográfico concreto” (Merleau-Ponty, 1975, p. 212).

Lévy-Strauss (1975) fez a afirmação em epígrafe baseado em Merleau-Ponty (1975), segundo o qual, “cada vez que o cientista social retorna às fontes vivas de seu saber, àquilo que nele opera como meio de compreender as formações culturais mais afastadas de si, faz filosofia espontaneamente” (Merleau-Ponty, 1975, p. 222).

“A pesquisa de campo, por onde começa toda a carreira etnológica, é a mãe e amade-leite da dúvida, atitude filosófica por excelência. Essa dúvida antropológica não consiste apenas em saber que não se sabe nada, mas em expor resolutamente o que se acreditava saber e a própria ignorância, aos insultos e aos desmentidos que infligem a idéias e hábitos muito caros, àqueles que podem contradizê-los no mais alto grau. Ao contrário do que a aparência sugere, é por seu método mais

estritamente filosófico que a etnologia se distingue da sociologia” (Lévy-Strauss, 1975, p. 220).

Teorizando sobre a prática da pesquisa de campo, Bourdieu afirma que

“[...] as condutas ordinárias da vida se prestam a decifração, ainda que pareçam automáticas e impessoais. Elas são significantes, mesmo sem intenção de significar e, exprimem uma realidade objetiva que exige apenas a reativação da intenção vivida por aqueles que as cumprem” (Bourdieu, 2004, p. 180).

As ideias de Bourdieu vão ao encontro a frequentes indagações sobre a questão da representatividade em pesquisa qualitativa; elas expressam no esquema teórico criado por ele, denominado *habitus*, “um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integra todas as experiências passadas e funciona, a todo o momento, como matriz de preocupações, apreciações e ações” (Bourdieu, 2004, p. 180).

Na verdade, o autor está se referindo às marcas depositadas em cada ator social que permanece e se re-atualiza no cotidiano. São dessas marcas que pretendemos pinçar nossas interrogações a respeito do objeto da investigação que é a existência e ou frequência com que afloram as relações de poder na escola.

Após a contextualização do objeto da pesquisa e abordagem teórica que dão sustentação a este estudo, começaremos a explicitar a metodologia e as técnicas adotadas nesta pesquisa, incluindo os instrumentos dos quais lançamos mão para coleta de dados, bem como alguns aspectos que consideramos específicos da pesquisa *in loco*.

Sabemos que a investigação é sempre uma indagação, uma busca de novos conhecimentos e de nova compreensão (Woods, 1995, p. 31). Dessa forma, desenvolver uma pesquisa envolve, necessariamente, uma tomada de decisões, de modo que somos obrigados a fazer opções de caráter epistemológico, metodológico, teórico e prático. Essa opção acadêmica é sempre uma tarefa difícil para o investigador na medida em que cabe a ele assumir as escolhas que necessariamente deverão estar adequadas ao seu objeto de estudo, permitindo-lhe a construção de um novo conhecimento.

Portanto, a escolha do método exigiu a adoção de uma posição capaz de nos colocar no espaço escolar com habilidade e competência para negociar, mobilizar, orquestrar e integrar recursos pertinentes a algumas situações singulares, utilizando, para isso,

operações mentais complexas, entendidas por Perrenoud (2000, p. 15) como “esquemas de pensamento” que nos permitiram determinar e realizar ações relativamente adequadas à situação, mas também ao sabor da “navegação diária” no oceano do contexto escolar pesquisado.

Encontramos em Lapassade (2005, p. 70) a premissa de que “a sondagem investigativa implica geralmente uma negociação de acesso ao campo”, contudo, segundo o mesmo autor, “o investigador já se encontra no campo quando negocia esse acesso” (p. 70). Tal fenômeno não deve ser visto como obstáculo, pois a negociação é uma situação permanente ao longo da pesquisa, visto que ela não é definitiva nem global.

Em continuação, Lapassade (2005, p. 82), nos diz que “a pesquisa pode ser descrita como um ‘encontro social’”, assim, o investigador indaga de que modo são as condições de coleta de dados no campo, ao envolver dimensões de intersubjetividade e as relações de poder estabelecidas com o grupo estudado.

O cotidiano da pesquisa revela as tensões que acompanham esse processo tanto na vida dos professores quanto na dos adolescentes no ambiente escolar, pois a questão do poder cruza-se necessariamente com o cultural, o econômico, o político e o social, ou seja, alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são diretamente expressos pelas ações.

De qualquer maneira, em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significados para organizar o comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar respostas e sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significados constituem a sua cultura (André, 2004).

Lapassade (2005, p. 148), continuando, afirma que o trabalho investigativo “implica fundamentalmente a observação participante”. O que esse autor propõe é definir um todo social a partir das observações prolongadas feitas no campo com as pessoas.

Compreendida mais como uma ferramenta para apreender o contínuo dessas pessoas do que um utensílio para estudar essas pessoas, a utilização da etnografia, por parte das Ciências Sociais, trouxe avanços qualitativos à pesquisa social, pois com elas o trabalho etnográfico passou a lidar diretamente com a interação dos indivíduos na vida cotidiana, auxiliando o pesquisador na compreensão das práticas dos procedimentos, ou seja, “com

a pesquisa etnográfica é possível ressignificar a teia de significados culturais que um grupo social apresenta através da descrição densa” (Geertz, 1998, p.73-89).

Chizzotti corrobora esse entendimento, destacando que:

“[...] a etnografia caracteriza-se pela descrição ou reconstrução dos mundos culturais originais de pequenos grupos, para fazer um registro detalhado de fenômenos singulares, a fim de recriar as crenças, descrever práticas e artefatos, revelar comportamentos, interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo” (Chizzotti, 2006, p. 71).

Em continuidade, Chizzotti (2006) esclarece que o pesquisador permanece em campo envolvido, durante um período durável, na vida cotidiana dos membros de uma comunidade ou grupos homogêneos, geograficamente determinados, partilhando suas práticas, hábitos, rituais e concepções, sem pré-julgamentos ou preconceitos pessoais para compreender a cultura dos grupos.

Esse contato próximo habilita o pesquisador a alcançar um conhecimento íntimo e amplo do grupo, aprendendo não só o que ocorre no local, mas também como é construído e usado pelos membros do grupo nas atividades habituais do dia a dia.

São as pesquisas de caráter etnográfico nas escolas brasileiras que permitem a estudiosos da educação acreditar que as pesquisas educacionais desenvolvidas hoje, a partir de uma abordagem etnográfica, fujam do tradicionalismo que há anos vinha sendo utilizado no campo educacional, tendo provocado uma ruptura na forma de fazer educação, inclusive na formação do professor que deixa de ser uma formação direcionada para “ensinar”, passando a ser vista na direção de ensinar a pesquisar.

Conforme Linhares & Silva,

“[...] ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentam a ação da forma mais pertinente e eficaz possível” (Linhares & Silva, 2003, p. 105).

Por essas razões, a investigação que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se a uma atitude cotidiana de busca da compreensão dos processos de

aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

No que tange à especificidade da pesquisa, a Etnografia é entendida como descrição de uma cultura, que pode ser referente a uma comunidade exótica ou uma sala de aula. Logo, a tarefa do investigador etnógrafo é compreender, do ponto de vista dos nativos, o seu modo de viver. A Etnografia dá prioridade à descrição, a mais exata e exaustiva possível da situação pesquisada (Brazão, 2008).

Fino (2008), fundamentado em Fernando Sabirón (2001), chama a atenção para a questão da Etnografia como método de investigação originário da Antropologia, que, na opinião do autor, esgotava-se num plano estritamente descritivo, e a etnografia escolar, nessa mesma linha seria a mera descrição da cultura escolar.

Esclarece Sabirón (2001) que a Etnografia da Educação investiga instituições, grupos e organizações sociais e supera a estrita dependência descritiva, ao ser entendida como devedora de um enfoque pluridisciplinar, uma vez que é pluridisciplinar o saber disponível sobre essas instituições, grupos e organizações.

Conforme Fino (2008), Sabirón afirma que a dupla vertente de pensamento e de ação, assim como a finalidade conscientizadora e dialética da investigação sobre o conjunto dos fenômenos educativos conferem à investigação etnográfica uma intencionalidade distinta da etimológica: a interpretação e a crítica.

Assim, nesta pesquisa desenvolvemos um estudo metodológico assentado no campo da etnografia com observação participante que, na opinião de Bogdan e Taylor (1975) *apud* Fino (2008, p. 4), “é uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos”, de modo que os dados sejam recolhidos de forma sistemática.

Portanto, vislumbramos neste estudo o olhar dos fazeres pedagógicos dos sujeitos envolvidos no contexto pedagógico com uma atuação basicamente rotineira. Por essas observações, é perceptível que o objetivo deste trabalho seja a descrição de uma cultura escolar, fazendo-se necessária uma abordagem etnográfica como metodologia, pois a pesquisa baseou-se nos seguintes itens:

1. utilização de um grupo de pessoas (alunos e professores no seu habitat natural (escola), como sujeito da pesquisa;
2. os dados foram recolhidos de fontes, as mais diversas, sendo a observação participante e a comunicação informal as mais importantes;
3. a recolha dos dados foi pensada, mas não engessada, de forma que no decorrer do processo pudesse ser mudada quantas vezes fosse necessário;
4. essa flexibilidade não decorreu de forma assistemática, mas de um plano detalhado que implicou o uso de metodologias adequadas a tal procedimento;
5. a análise dos dados decorreu de uma interpretação dos significados de vivências, falares e saberes que possibilitaram uma descrição densa, sem grandes quantificações matemáticas, embora estas tenham sido acessadas para complementar entendimentos do contexto.

Tomando como referencial os autores já citados, não restam dúvidas de que tais características correspondem ao método etnográfico.

A técnica de observação participante foi usada na pesquisa porque através dela pudemos nos considerar integrante do grupo pesquisado, e o foco da investigação, de certo modo, obrigou-nos a abandonar um estado letárgico de que a escola “*vai muito bem*”, pois, em uma pilotagem prévia, confirmamos a existência de relações de poder fortemente arraigadas no espaço escolar, cujos efeitos são graves, até porque a todo tempo negamos a sua existência e insistimos dizendo que a escola oferece a todos o mesmo tratamento.

É nesse aspecto que localizamos o problema, visto que não somos tratados de forma igual; somos tratados pelo que somos, representamos e ou oferecemos. Carecíamos de mais informações, para não ficarmos limitada e assim pudéssemos explorar o máximo de informações, bem como alcançar os objetivos da pesquisa e explicitar o poder e todas as suas influências na escola, campo de investigação. Para tanto, foi preciso agregarmos outros instrumentos pertencentes à escola, isto é, análise documental, para favorecer o que assevera André:

“Conhecer a escola mais de perto [...] colocar lentes de aumento na dinâmica das relações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou a retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde as ações, relações, conteúdos e significados são construídos, negados, reconstruídos ou modificados” (André, 1995, p. 41).

Por meio de técnicas da observação participante e de entrevistas etnográficas, foi-nos possível documentar o não documentado, ler nas entrelinhas.

Prosseguimos, abandonando a prática de explicar fenômenos sociais através da metodologia que tece em redes gigantescas as causas e os efeitos, em vez de tentar explicá-los colocando-os em estruturas locais de saber, trocando as dificuldades bem mapeadas por outras dificuldades quase desconhecidas (Geertz, 2000, p. 13).

A descrição refinada, em um texto etnográfico, procura fazer uma “descrição densa” (Geertz, 1998, p. 73-89), detalhada e extensiva de comportamentos situados, inferida de observações, para construir uma apresentação holística do fenômeno estudado e de seu contexto, descrevendo os comportamentos em seu ambiente natural, extraindo estruturas reveladoras de significado do fenômeno estudado. Geertz exemplifica, ainda, a habilidade em descobrir o significado atribuído a uma piscadela marota, densa de significados interacionais reveladores e a piscadela de mero tique nervoso.

Importante destacar que a característica marcante deste trabalho de campo é a forma como ele foi conduzido, visto que utilizamos o cotidiano escolar, em que os sujeitos estão interagindo diariamente, o que impediu uma separação significativa entre informantes e informados. Pelo contrário, ao obrigar essa fusão, e a partir das informações coletadas, permitiu uma retroalimentação através dos conteúdos atitudinais, procedimentais e comportamentais que, naturalmente, trouxeram novo cenário ao ambiente de trabalho. Utilizando as palavras do mesmo autor “essa experiência de pesquisa tem implicações morais bem mais profundas e diversas para a nossa cultura do que as que são em geral utilizadas” (Geertz, 1998, p. 45).

Percebemos que os estudos das relações de poder não se confinam a um reflexo do cotidiano, estão para além disso, quando se preocupam com a ressignificação dos

comportamentos, revelando outros valores como respeito X desrespeito, convivência pacífica e interação X choque de ideias numa determinada realidade.

## 2 O ACESSO AO TERRENO DA INVESTIGAÇÃO

Nos últimos anos, tem-se verificado uma preocupação acadêmica no campo etnográfico na busca de elementos que possam auxiliar o investigador na escolha de técnicas e instrumentos de coleta de dados que lhe possibilitem compreender e interpretar o universo cultural escolar, bem como por nós, estudiosos da educação formal, por ser um espaço preñado de diferenças que atualmente estão sendo alvo de debates, realizados por atores sociais ou políticos governamentais e não governamentais, embora não sendo uma preocupação recente em nosso país.

“No jogo interpretativo que se estabelece numa pesquisa qualitativa não só as palavras ‘que falam’”, mas os gestos, os olhares, as entonações, as exclamações, os silêncios, tudo tem significado. Nessa matriz de significações, de acordo com Smolka (1991), há pontos de encontro e de “ancoragem” que vão se configurando à dinâmica interativa e dão sustentação ao movimento de compreensão.

No primeiro momento, optamos pela aplicação de questionário aos sujeitos escolares envolvidos na investigação, ou seja, alunos, gestores e professores. Aos alunos, com o objetivo de obter informações de como se estabelecem as relações de poder entre eles e seus professores e destes para com eles; aos professores, para perceber como estes classificam as relações de poder entre si e outros segmentos de trabalho, pois sabemos da carga de ideologia voltada para a preservação do poder simbólico desta sociedade.

O instrumento questionário possibilitou-nos recolher informações sobre a escola em seus aspectos estruturais, didático-pedagógico, socioeconômico, político e funcional para compreendermos as relações de poder que permeiam este ambiente.

A escolha desse instrumento foi feita em virtude de sua natureza autoaplicativa, possibilitando atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, implicando menores gastos com pessoal e garantindo o anonimato de pessoas, dado relevante quando se trata de obter respostas que envolvam questões de poder, embora apresente algumas limitações, como o conhecimento das

circunstâncias em que foi respondido, requerendo uma análise mais apurada de seus resultados.

Outro instrumento de pesquisa utilizado foi a Observação Participante ou ativa, que consiste na participação real do investigador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Nela, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo. Assim, alguns autores chegam a definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior do mesmo, tendo em vista a recolha de informações que propiciem a decodificação dos sentidos atribuídos, nesse caso, às relações de poder.

A observação pode informar muito sobre perfis dos atores sociais, seus desejos, dificuldades, sentimentos e percepções, enfim, um conjunto de dimensões que, em um primeiro momento, podem parecer confusas e desconexas, mas que podem fornecer valiosas informações para a pesquisa, visto que, fazer uma pesquisa é, sobretudo, olhar ouvir, descrever, interpretar e, até mesmo, intervir.

Combinamos nesta pesquisa, do ponto de vista etnográfico, a observação com conversas informais, comunicações várias, estando-se atenta às formas de contatos entre os atores da pesquisa e a pesquisadora.

As observações foram feitas nos espaços da escola, em momentos de intensa interação, como nos horários de recreio, de festividades e de exposições extraclasse. O resultado dessas atividades foi registrado no diário de campo através de várias informações acerca da localização da escola, suas condições físicas de funcionamento e as interações sociais observadas entre os atores que compunham o ambiente escolar.

O nosso olhar foi organizado em relatórios escritos que possibilitaram a geração de uma base de dados sobre as condições do espaço escolar, e a interpretação foi possibilitada pela criação de categorias e decodificação dos textos oficiais e acadêmicos que lançamos mão no intuito de identificar as relações de poder dos sujeitos da investigação.

Na interpretação das informações surgiu uma cadeia de ideias centrais que emergiram no decorrer do processo, assim como as expressões recorrentes, significativas para a compreensão do discurso, tais como “está no programa”, “foi planejado assim”, “veio da SEMED” e as contradições e silêncios também serviram de elementos para análise, o

que indica que os entrevistados têm ideias próprias e recorrem a mecanismos contraditórios para externalizar suas ideias.

Procedemos às leituras diversas dos dados coletados, buscando tendências e singularidades na classificação de temas, tópicos e pistas para as questões para as quais buscamos resposta por meio da pesquisa. Como vemos, o investigador participante assume uma tarefa nada fácil, cujo processo é moroso, complexo e extenuante, exigindo, segundo Vasconcelos,

“[...] um ritmo paciente, lento, atento, de escuta, espírito aberto, disponibilidade, possibilidade para estar com, pressupõe assim um ritmo que comparado à velhice, é um tempo de voltar a ter tempo e conseqüentemente, estar disponível” (Vasconcelos, 2000, p. 45).

O uso da Análise Documental serviu para retroalimentar a fase posterior à aplicação dos questionários. Para Gil,

“[...] a análise documental é a técnica por excelência na pesquisa social, atribuindo-lhe valor semelhante a um tubo de ensaio na Química, pois sua flexibilidade é bastante proveitosa no desenvolvimento das ciências sociais, pois permite a interação social” (Gil, 1997, p. 273).

Quanto à Entrevista, os protagonistas do processo investigativo, isto é, entrevistador e os entrevistados desenvolvem um processo de interação que envolve não só a emergência de significados referentes ao conteúdo da entrevista, mas também à situação da entrevista como um todo, à relação interpessoal que se instalou naquele momento, à história de vida dos entrevistados e ao seu ambiente sociocultural.

O importante, nesse caso, é a influência mútua, resultado do processo de tomada de consciência desencadeado pela atuação do entrevistador, no sentido de explicitar sua compreensão do discurso do entrevistado, de tornar presente e dar voz às ideias que foram expressas por ele.

Com relação à Análise Documental, foram recolhidas informações a partir de leituras e análise dos dossiês de alunos e professores, Censo Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Plano de Formação Continuada dos docentes, com o objetivo de conhecer as características dos sujeitos do terreno investigado e verificar o grau de inclusão da

história e cultura dos alunos no sistema educacional local como elemento indispensável para a sua cidadania.

Como técnica de recolha de dados, a análise documental pode ser utilizada de forma isolada ou conjugada a outras informações coletadas, objetivando um caráter de contextualização histórica do objeto de pesquisa. Segundo Lüdke & André (1986, p.38),

“[...] embora pouco explorada na área de educação, a análise documental pode constituir-se em uma técnica valiosa de dados qualitativos, para complementares informações obtidas por outras técnicas ou desvelar novos aspectos de um tema ou problema” (Lüdke & André, 1986, p. 38).

Na opinião de Jesus Maria Sousa,

“A Escola não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-la de maneira abstrata e formal, quando ela se realiza num mundo profundamente diverso. E por isso, penso que os que ensinam terão que ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar” (Sousa, J., 2000, p. 3-4).

A compreensão do trabalho de campo no plano etnográfico para a autora supracitada é aquela que leva o investigador/observador a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro. Complementa, ainda, que

“(...) a auscultação dos diversos mundos culturais só é/pode ser feita através da chamada observação participante, no pátio do recreio, nos intervalos, nos feriados e nos jogos de bola, no café, neste sentido fazendo uso de uma imensidão de técnicas bem ao alcance de cada um, se estiver acima de tudo, etnograficamente implicado” (Sousa, J., 2000, p. 3).

A autora contrapõe o pensamento de que o *locus* da pesquisa limita-se extremamente à sala de aula; diz ela que vai para além deste espaço, sendo possível visualizar naquilo que ela define como “pequenas coisas”, “pequenos mundos”, as conversas banais; pressupõe uma dimensão cotidiana da vida dos sujeitos independentemente da sala de

aula e vai muito mais além neste pensamento, ou seja, que esse mundo vivido e sentido dificilmente se consegue captar em situações formais de sala de aula.

Assim, o lugar da pesquisa é o “chão da escola investigada”, com seus sujeitos implicados, levando em consideração as relações de poder que se estabelecem no ambiente escolar, além de objetivar ter a percepção da existência da gestão democrática e participativa, conforme as orientações da legislação oficial.

### 3 RELAÇÃO ENTRE OBJETIVO DA PESQUISA E OS QUESTIONAMENTOS LEVANTADOS

Após a escolha dos instrumentos de investigação, a fase seguinte foi seleção das questões que pretendíamos conhecer pertinentes ao objeto trabalhado. Esse processo aparece sempre estritamente relacionado ao objetivo da problemática da pesquisa, tendo por intenção sumariar esses dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação.

Já a interpretação objetiva a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos significativos anteriormente obtidos, e a (re)construção das questões a serem respondidas orienta os caminhos para essa interpretação.

É comum nos estudos etnográficos não haver grande rigidez na interpretação dos resultados, que, em geral, passam por algumas etapas bem delineadas, a saber: estabelecimentos de categorias, codificação, tabulação, análise dos dados, avaliação das generalizações e interpretação dos dados. Objetivamos fazer uma incursão através da pesquisa etnográfica, como metodologia que implica perceber mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, envolvendo um olhar crítico frente às práticas tradicionais.

Podemos concluir que a interpretação etnográfica de dados é válida e legítima enquanto o pesquisador procurar dar inteligibilidade e validar o processo, a forma de saber e a representação que os sujeitos pesquisados manifestam, considerando que a pesquisa etnográfica toma como referência o ponto de vista dos membros do grupo, colhendo suas manifestações verbais e não verbais, às quais o pesquisador deverá dar significado. Está aí a importância da etnografia para o desenvolvimento da relação pesquisa x teoria ou vice-versa na educação.

Diante das análises feitas, acreditamos ter encontrado um caminho no campo da educação pertinente às condições de transição da sociedade brasileira, um caminho que leva em consideração o problema de desenvolvimento econômico e, principalmente, da inserção crítica do homem brasileiro na produção do conhecimento voltado para suas raízes histórico-culturais.

Então, ao responder ao objetivo geral da pesquisa, temos claro que existem relações de poder explícito e implícito na escola investigada, poder este que é hierárquico, disciplinar, de base burocrática, em que a autoridade nos locais de dominação é estratégica para a manutenção do *status quo* da sociedade capitalista. Fica patente a desigualdade social decorrente do capital cultural bastante diversificado entre os que detêm o saber e os que buscam esse saber, levando os primeiros a manterem uma educação mercantilizada e desumanizada, típicas de sociedade onde o poder do capital monetário é determinante nas relações sociais.

Em relação aos objetivos específicos, percebemos que nesse ambiente escolar existem grandes desafios; da camada dirigente até os segmentos mais submetidos à hierarquia social, existem possibilidades de superação desses limites desde que sejam encarados como desafios a serem alcançados.

Em face disso, no próximo Capítulo trataremos da entrada no terreno da pesquisa, com a caracterização dos sujeitos, onde eles estão localizados dentro desse espaço escolar, em suma, olhar de perto para o ambiente escolar “lugar da pesquisa”, a UEB Major José Augusto Mochel, sua localização, ambiência, entorno, os sujeitos implicados no contexto, com a tarefa de percebermos como esses sujeitos interagem na perspectiva das relações de poder.



## CAPÍTULO VI – O LUGAR DA PESQUISA E OS SUJEITOS INVESTIGADOS

### 1 A ORIGEM DA LOCALIDADE MARACANÃ

Procuraremos identificar neste capítulo o lugar da pesquisa e os sujeitos investigados para darmos conta das relações de poder existentes nesse ambiente educativo.

A localidade denominada Maracanã, onde está situada a UEB Major “José Augusto Mochel”, tem sua origem no século XIX ainda quando a referida localidade fazia parte do Distrito de São Joaquim de Ibacanga. Segundo dona Naide Mendes, a chegada dos primeiros moradores para essa região teve como estímulo a fuga dos escravos de algumas fazendas existentes na localidade ou mesmo após a Abolição da escravidão, quando os negros escravizados foram expulsos de suas fazendas de origem para enfrentarem um mundo hostil e desconhecido visto que não foram preparados para a tão sonhada liberdade. A denominação Maracanã se identifica com um pássaro da região muito barulhento em seu canto e considerado predador das lavouras da região.

Figura 1 – Localização da escola UEB Major José Augusto Mochel



Fonte: Google Maps

O povoado Maracanã se localiza no Quilômetro 21 do Centro Urbano de São Luís, possui uma área de 1.831 hectares distribuídos em povoados como Alegria, Ferventa, Ambude e Bacanguinha. Limita-se ao norte com o rio Bacanga, ao sul, com o povoado Rio Grande, a leste, com a BR 135 e a oeste, com a Vila Maranhão.

Esta região construiu-se lentamente com base na agricultura de subsistência e numa produção comercial limitada com base no plantio de mandioca, milho, arroz e feijão. Em entrevistas na comunidade encontramos uma moradora antiga (D. Sofia do Nascimento), já beirando os seus cem anos de idade, que nos informou sobre a origem

da comunidade e também da subsistência baseada na lavoura, criação de pequenos animais e aves e no plantio de frutas tropicais.

## 2 MEMORIAL DA ESCOLA

A UEB Major José Augusto Mochel é uma das inúmeras escolas que fazem parte do complexo escolar da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Luís, estado do Maranhão – Brasil, criada no âmbito de uma campanha oriunda das políticas públicas municipais em São Luís denominada “Toda criança na escola”, instituída em 1998.

Fotografia 1 – Fachada da escola UEB Major José Augusto Mochel



Fonte: Arquivo pessoal

Esta unidade de ensino faz parte também de uma política de centralização de algumas unidades escolares denominadas “polos”, por serem geograficamente um lugar catalizador de outras escolas menores na área de abrangência da escola polo, possibilitando o atendimento ampliado da referida instituição escolar.

Tal implementação de polarização permitiu que entre os anos de 1997 a 1998 a UEB Major José Augusto Mochel tivesse um aumento de matrículas na ordem de mais de 100%, passando de 801 alunos para 1.611 após um ano de polarização, fato que estimulou o aumento de número de salas de aula e melhoria da infraestrutura escolar.

A UEB Major José Augusto Mochel, é reconhecida pela Resolução nº 026/83 e está localizada na Rua Principal s/n no Distrito Industrial, denominado Maracanã, no município de São Luís. Esta localização é identificada como zona rural devido ao fato de se encontrar fora do perímetro urbano da cidade. Os níveis e modalidades de ensino oferecidos pela escola são o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, denominado

Fundamental Menor, e de 6º ao 9º ano, chamado Fundamental Maior, além da Educação de Jovens e Adultos e classes de Educação Especial.

Esta escola já foi agraciada no ano de 1999 com o Prêmio Gestão Escolar promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, com apoio da Fundação Roberto Marinho e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, bem como pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO.

O projeto educativo desta escola está orientado pelo PPP e é pautado no compromisso com uma educação de qualidade, união de seus dirigentes e dirigidos, bem como em consonância com as leis da educação brasileira (LDB nº 9.394/96 e PCN/1997). O que distingue esta escola das demais escolas do município é que pelo tempo de funcionamento, a maioria de seus técnicos administrativos e professores iniciaram sua vida profissional nela, fato que contribui para um relacionamento mais profundo entre eles a prática educativa desenvolvida com os alunos.

### **Etapas de Ensino**

Segundo dados do Censo 2012

- Educação de Jovens e Adultos - Supletivo
  - Ensino Fundamental - Supletivo
- Ensino Fundamental

**Infraestrutura** - A UEB Major José Augusto Mochel, está organizada com segundo dados do Censo 2012 da seguinte forma:

- Água de poço artesiano
- Energia da rede pública
- Fossa
- Lixo destinado à coleta periódica
- Lixo destinado à queima

## **Dependências**

Segundo dados do Censo 2012

- 12 salas de aulas
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Quadra de esportes descoberta
- Cozinha
- Biblioteca
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Sala de secretaria
- Refeitório
- Pátio coberto

## **Equipamentos**

Segundo dados do Censo 2012

- TV
- DVD
- Copiadora

- Retroprojektor
- Impressora
- Aparelho de som
- Projetor multimídia (datashow)
- Câmera fotográfica/filmadora

Segundo a direção da escola, já aposentada nesse momento, “a partir do momento que assumimos a administração desta unidade de ensino nos responsabilizamos e nos comprometemos em realizar um trabalho sério e dinâmico que nos traga êxito no processo de ensino e aprendizagem” (Gestora da escola em entrevista à investigadora).

Assim, destacamos que a missão da escola é: “(...) realizar uma ação educativa no contexto social onde se situa favorecendo o desenvolvimento das habilidades do educando ajudando-o a situar-se historicamente na sociedade em que vive”.

Quanto à visão de futuro, a escola se propõe como espaço de integração de todos os segmentos, com filosofia de vida pautada no respeito à diversidade individual e cultural de cada pessoa, com base no pensamento de Paulo Freire e em sua pedagogia da esperança, quando diz que a escola é lugar de fazer amigos, visto que é construída por gente, para gente educar-se.

Na verdade, estas dependências carecem de reformas estruturais a fim de se tornarem locais mais aprazíveis para a comunidade educativa, sendo possível desenvolver o trabalho educativo com um pouco de esforço e muito de boa vontade por parte da equipe educativa, funcionando nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

A escola ainda tem um serviço de atendimento à comunidade local através de palestras, sessões de vídeos, conversas informais para subsidiar a orientação extrasala de aula aos familiares dos alunos e a eles próprios, precisando também de espaços alternativos para guardar bicicletas que são meios de locomoção da maioria dos alunos, além da cobertura da quadra de esportes e substituição do mobiliário que já está em condições precárias de uso.

O currículo escolar desenvolvido durante o ano letivo é organizado de acordo com as

orientações vindas da SEMED, com foco na interdisciplinaridade, através de temas geradores, dando ênfase a pequenos projetos sob a orientação da equipe gestora da escola. Segundo alguns professores da escola, o trabalho mais difícil se dá no ensino fundamental maior.

No entanto, a prática de planejamentos quinzenais contribui para minimizar tais dificuldades, pois são momentos de palestras, debates e avaliações das situações polêmicas do processo de ensino e aprendizagem, tais como a avaliação da aprendizagem, a função social da escola e a indisciplina escolar, com destaque para situações como o *bullying*.

No que diz respeito às salas especiais, a escola desenvolve a Educação de Jovens e Adultos – EJA, com base nas orientações dos PCN para essa modalidade ensino e tendo uma equipe especializada de professores para atuarem nessa modalidade de ensino, enquanto na Educação Especial a ênfase é na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais – NEE e o objetivo maior é integrá-los na sala de aula regular.

A UEB Major José Augusto Mochel também mantém salas de aceleração da aprendizagem para atender alunos com problemas de distorção idade e série. No que tange à interação dessa unidade escolar com a comunidade do seu entorno, se dá através de palestras, reuniões de pais e mestres, festas cívicas, sociais e culturais. Trabalham ainda em parceria com o posto de saúde local, prestando serviços básicos de educação, orientação sexual, lazer e cidadania para a comunidade.

Tais atividades são bem vistas pela comunidade do entorno e se traduzem por uma ação educativa compartilhada que reduz a evasão, a reprovação e a retenção do aluno na medida em que algumas famílias colaboram com o monitoramento da educação e da aprendizagem de seus filhos.

Também são oferecidos semestralmente aos professores e técnicos administrativos da escola minicursos de atualização, além de recursos didáticos e material pedagógico a fim de melhorar sua atuação na sala de aula e na escola em geral.

### 3 UM OLHAR SOBRE OS SUJEITOS IMPLICADOS NO CONTEXTO

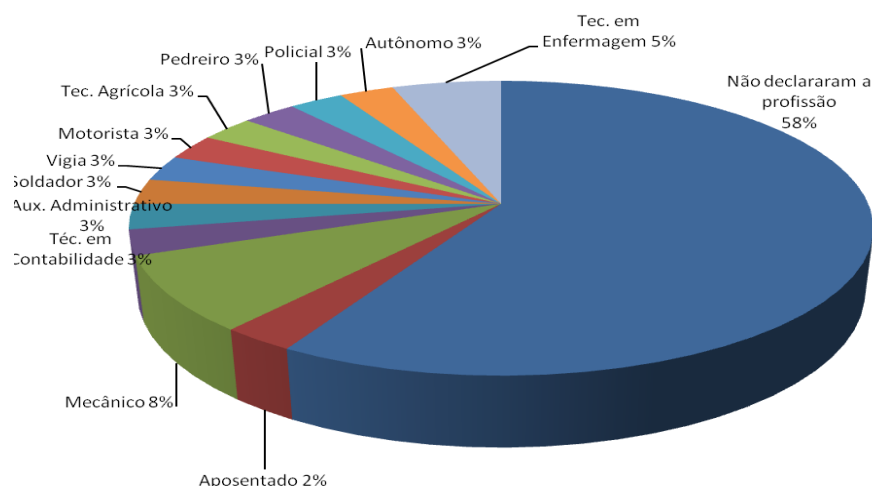
Estudar e analisar a comunidade escolar implica procurar perceber a rotina da escola com o fim de caracterizá-la nesse trabalho, na perspectiva das relações de poder. O documento escolar acessado foram os dossiês dos alunos, uma espécie de fichamento de tudo que diz respeito à vida escolar do aluno para o acompanhamento de seu desenvolvimento educativo desde que adentra a escola até sua saída que poderá ser utilizado para fins os mais diversos dentro do ambiente escolar.

Estes dossiês têm registros do perfil socioeconômico do aluno. Assim, a primeira variável utilizada foi o perfil socioeconômico dos pais desses alunos visto acreditarmos que qualquer que seja a situação familiar, esta necessariamente influencia o perfil desse aluno para melhor ou pior desempenho.

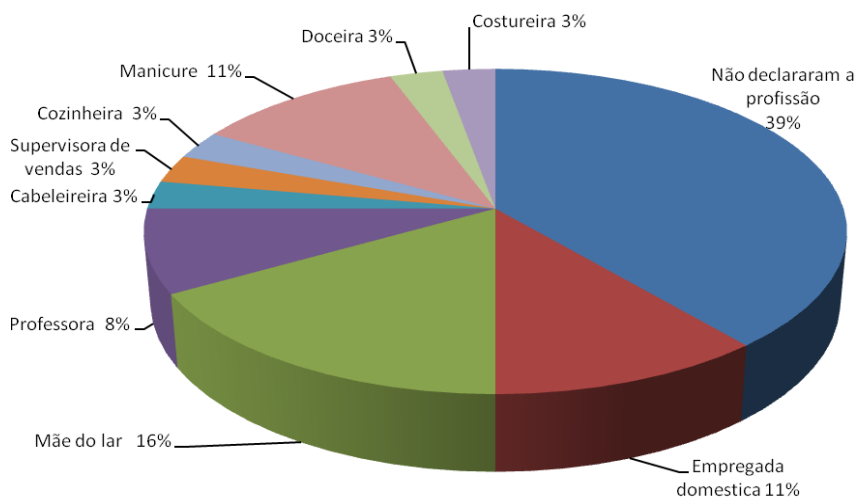
O que observamos de primeira mão foi que naquele momento parecia que alguns desses pais estavam desempregados e/ou vivendo a expensas de outros integrantes da família (é comum, no Maranhão, os mais velhos serem aposentados e arcarem com as despesas da casa).

Nos referidos dossiês detectamos que 04 mães declararam ser empregadas domésticas e seus maridos não declararam a profissão, corroborando a hipótese de estarem naquele momento desempregados; 01 se declarou ser somente mãe, ou seja, cuida do lar, e o pai é aposentado; 02 mães são professoras e os pais não declararam; 01 é cabeleireira e o pai não declarou; 01, supervisora de vendas e o pai não declarou; 03 pais são mecânicos e as mães não declararam; 01 pai é técnico de contabilidade e a mãe não declarou; 01 pai é auxiliar administrativo e a mãe não declarou; 02 mães são cozinheiras, 01 pai não declarou e 01 é motorista, outro é pai soldador e a mãe não declarou; 03 mães, manicures e 02 pais não declararam; pai, vigilante e mãe, do lar; pai, técnico agrícola, e mãe do lar; pai, pedreiro e mãe, do lar; mãe, professora e pai, policial; mãe, costureira e pai, autônomo; mãe não declarou e pai, técnico em enfermagem; mãe, doceira e pai não declarou; mãe, manicure e pai, técnico em enfermagem, conforme gráfico a seguir.

**Gráfico 1 - Resultado amostral da pesquisa documental no dossiê dos alunos sobre profissão dos seus pais**



**Gráfico 2 - Resultado amostral da pesquisa documental no dossiê dos alunos sobre profissão das suas mães**



Destacamos ainda que a variável escolaridade dos pais correspondente à atividade desenvolvida pelos sujeitos da pesquisa nos deu o seguinte resultado: 05 pais têm o ensino médio completo, 08 pais de alunos possuem o certificado de ensino fundamental completo, 02, de fundamental incompleto e 20 não declararam a escolaridade. De modo geral, podemos pressupor, nesses casos, que sejam analfabetos ou analfabetos funcionais.

É possível constatar que, com relação à profissão dos pais, estes se encontram em uma escala econômica que corresponde ao que Marx denominou de classe baixa. Outro

aspecto bastante significativo tem a ver com a origem da renda: em grande parte, ainda, oriunda do pai, realidade que vem sendo mudada desde o advento da Revolução Industrial, quando a mulher emerge no mercado de trabalho, porém ainda distante da realidade dos familiares destes alunos. Isso nos remete a entender que a arena de trabalho das mães destes familiares se restringe à atividade doméstica.

Outro fato que merece destaque é com relação à variável escolaridade dos pais. Observamos, por exemplo, que em alguns casos não indicam essa informação, o que nos leva a inferir de que sejam analfabetos (não dominam a leitura e a escrita) ou analfabetos funcionais (sabem ler e escrever mecanicamente, mas não compreendem). Fato é que se não informam é porque não possuem a formação correspondente.

Merece destaque também o número de pais que declaram possuir Ensino Superior; em uma realidade de 124 alunos (as) somente 2, dentre os pais, informaram possuir curso superior. Se formos fazer uma apuração mais densa, concluiríamos que 44 não declararam escolaridade; talvez sejam os não alfabetizados; 05 declararam possuir o ensino fundamental incompleto; 47, o fundamental completo; 04, o ensino médio incompleto; 22, o ensino médio completo e apenas dois casos de formação superior.

#### 4 O PERFIL DOS PROFESSORES

O corpo docente da UEB Major José Augusto Mochel é constituído por um quadro de 86 funcionários, conforme quadro abaixo:

**Quadro 1 - Perfil dos professores**

<b>FUNCIONÁRIOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Professores(as)	54
Coordenadores Pedagógicos	05 (03 na escola sede e 2 nos espaços escolares anexos)
Gestora	01
Gestor adjunto	01
Secretária	01
Administrativo	06
Vigias	10
Operacionais	08

O quadro a seguir reflete a realidade acerca da qualificação docente.

**Quadro 2 – Qualificação docente**

<b>NÍVEL</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Magistério com 4º ano adicional	07 professores
Formação Geral	02 professores
Cursando o ensino superior	07 professores
Ensino Superior completo	38 professores

As coordenadoras pedagógicas são graduadas com pós-graduação em Gestão e Supervisão Escolar e a diretora é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Orientação Educacional. O diretor adjunto é graduado em Geografia.

Todos os professores fazem parte do quadro da Rede Municipal de São Luís, que, por meio da SEMED, promove concurso para contratação dos funcionários. Portanto, convém informar que, basicamente, todos os professores e professoras ingressaram na Rede por intermédio de concurso. As mesmas exigências dizem respeito ao Coordenador Pedagógico que, obrigatoriamente, deve ser um profissional com Licenciatura em Pedagogia. Na escola existe um Coordenador Pedagógico para cada turno, dado que na nossa concepção é insuficiente para atender ao universo de atribuições deste profissional no interior da escola.

No que se refere à Gestora, esta exerce o que denominamos aqui de “cargo de confiança”, o qual geralmente é indicação do Secretário de Educação, e, muito embora a LDB, nº 9.394/96, art. 3º sinalize a exigência de uma gestão democrática e participativa, mas ainda não avançamos neste assunto.

É mister enfatizar que, durante a pesquisa, o contato com a gestora foi mínimo, devido aos seus constantes afastamentos em virtude de tratamento de saúde. Na ausência dela, a escola funcionava sob a responsabilidade da Gestora Adjunta e do Coordenador Pedagógico.

Para Wittman (1987, p.4), essa forma de gestão tem servido e serve como mecanismo de sustentação à dominação política, constituindo-se ela mesma uma instância de dominação, pois é um mecanismo do poder político de uma classe sobre outra.

A vinculação entre o cargo e o comprometimento político da gestora é conteúdo de comentários entre os professores, o que a coloca fora do grupo, dificultando a gestão

participativa, pois é vista como “pelega” ou “espiã”. No entanto, os professores sentem-se impotentes no sentido de alterar a situação, e não escondem sua insatisfação com esse processo.

Vale salientar, porém, que a eleição direta para gestores escolares tem sido uma bandeira de luta do movimento sindical em nosso estado e no país, bem como a exigência de concurso público, tanto é que nesse momento o governo do Estado está iniciando um processo de desmonte das indicações políticas, com a instituição de concurso público e eleição direta para os gestores das escolas da Rede Estadual de Ensino do Maranhão.

Para amenizar o clima de insatisfação que paira na escola, a diretora atual tenta desenvolver relações de afetividade com seus professores e funcionários. Em suas palavras durante o tempo de permanência na escola, ouvimos algumas formas de tratamento amistoso para com alguns denotando justificativa da sua aceitação na direção da escola, embora ali permaneça uma neutralidade em relação às “ordens” oriundas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), fato que Chauí (1986, p. 28) caracteriza como “forma neutra de administrar para silenciar o discurso da educação, para que o poder fale por ela”.

Os professores da escola geralmente exercem suas funções também em outras escolas e em outros turnos; em alguns casos, vindo à escola somente para ministrar suas aulas, situação que contribui para dificultar o planejamento e desenvolvimento das atividades, fato visivelmente constatado.

Com o objetivo de conhecer melhor a dinâmica de trabalho do corpo docente, para além das conversas formais e não formais, foram realizadas entrevistas com alguns professores, mediante agendamento, conforme disponibilidade de cada um deles, mesmo porque não era nossa intenção obrigá-los a participar das entrevistas.

Portanto, é interessante verificar quanto o tempo de alguns professores é limitado na escola, o que, na nossa compreensão, dificulta o planejamento de atividades mais consistentes, impossibilita o diálogo e, obviamente, fragmenta a ação pedagógica, refletindo diretamente na gestão de sala de aula e especificamente na aprendizagem de alunos e alunas.

O instrumento questionário foi aplicado no período de setembro a novembro de 2012, tempo que respeitou a disponibilidade dos professores; alguns atenderam prontamente, outros ignoraram as datas sem dar satisfação.

O uso do questionário partiu da necessidade de colhermos informações acerca da escolha da profissão dos professores e professoras, de como compreendiam o espaço em que atuavam, qual o olhar que manifestavam aos sujeitos com quem interagem, se naquele ambiente escolar as relações de poder emergiam frequentemente e de que modo.

Todos esses argumentos buscavam perceber a contribuição por parte dos docentes no que tange à relação de forças entre os que mandam e os que obedecem; buscamos os espaços mais reservados que implicassem mais abertura por parte dos professores, apesar de, alguns deles ficarem receosos de falar, principalmente sobre o funcionamento da escola, tendo solicitado que não fossem identificados já que não tinham interesse de expor-se.

Com base na observação do clima da escola, foi possível percebermos algumas distorções ou desentendimentos entre a direção e os professores; às vezes observávamos um clima de cumplicidade, outras vezes, de revolta. Existe um imobilismo que impede a participação de forma democrática com finalidade de exporem suas reivindicações. No que concerne às atribuições regimentais, ficam evidentes divergências entre o ponto de vista dos professores e o da direção da escola, embora a diretora tente descaracterizar tais conflitos.

Entendemos que o acolhimento e a confiança do grupo foram uma conquista. Iniciamos nossos questionamentos contemplando a faixa etária, o perfil de formação, tempo de atuação no magistério, seguido do tempo de serviço na escola, o que, no decorrer do trabalho, nos renderia bastante significação do ponto de vista da caracterização do espaço e da concepção organizacional do fazer pedagógico daquele terreno.

Outro fato que precisa ser refletido é a falta de organicidade da escola, o que se reflete na gestão da sala de aula e afeta a aprendizagem do aluno. O próprio professor reconhece, mas não se exime de adotar uma postura liberal e reducionista de responsabilizar o aluno pelo seu fracasso sem perceber que está comungando de um pensamento que coloca a escola como espaço do saber erudito, desvinculado do

contexto sociocultural do aluno, fazendo pacto com a omissão da escola como espaço de debate, de formação e de favorecimento da cidadania, conforme sinaliza Vasconcellos:

“A classe dominante, para a manutenção do status quo, precisa contar com um certo consenso junto as classes dominadas [...]. Para isto, lança mão da inculcação ideológica. Este processo visa que cada um se conforme com seu lugar na sociedade, pelo “reconhecimento” de sua desvalia de sua incompetência (com justificativas “científicas”, inclusive). Essa cooptação ideológica é terrível, pois interioriza-se no sujeito, sem que ele dê conta e, dessa forma, acaba levando a que apóie e colabore com o seu dominador” (Vasconcellos, C., 2008, p. 35).

O pensamento do autor nos faz refletir sobre as relações de submissão e autoritarismo tão presentes na escola, principalmente em relação aos alunos que temem os professores e os professores que temem a direção geral, para não dizer que esta teme a SEMED, criando assim uma rede de subordinação transversalizada pelo poder de mando.

Quanto à opinião dos questionados sobre o exercício do poder na escola, somente um professor reconhece que a manutenção deste ato permanece, porque garante a hegemonia de um grupo social que para manter-se no poder, marginaliza o outro, o que Marx denomina de classe alta e baixa e Freire categoriza de oprimido e opressor. Já Sperb assim se posiciona diante desse questionamento:

Vale ressaltar, que embora o modelo acima apresentado se assemelhe ao da hierarquia estabelecida nas empresas, “Professores não podem ser comparados com operários, e crianças não são matéria bruta e maleável à força de máquinas habilmente manejadas por mão de obra especializada” (Sperb, 1963, p. 52).

O que Tragtenberg corrobora (1989, p.17):

“(…) Qualquer nível de relações humanas trata de autoridade, comando, trabalho em grupo, comunicação e conflito. ‘Relações humanas’ significa agir sobre os indivíduos e grupos para provocar neles as atitudes que convêm à empresa”.

Há, em todas as escolas, um modo de ser e de fazer que é determinado pela ação conjunta de todos que dela participam, ou seja, existe nesta escola um sentimento de subordinação ao *status quo* preestabelecido a respeito de comportamentos e escala de valores que dificilmente serão alterados. Isso começa pelo período de aulas

preestabelecido a que todos devem adequar-se, turnos de funcionamento predefinidos, planejamento escolar feito antes do contato com os alunos para saber de suas aprendizagens já incorporadas e objetivando planejar as necessárias naquele momento.

Esse modo de ser da escola constitui sua cultura organizacional, que corresponde a uma determinação da sociedade onde as relações de poder interferem no contexto escolar como barreiras (desafios) a serem ultrapassados, com possibilidades de superação. Hoje, contamos com uma legislação educacional flexível, cursos de atualização ou educação continuada, organizados pelas secretarias de educação, que orientam para práticas escolares participativas e colegiadas, além de todo um conjunto de saberes advindos destas formações que contribuem para a construção de uma escola melhor.

No entanto, tudo esse aparato pedagógico e administrativo esbarra nas relações de poder que permeiam o ambiente escolar, quando o professor acredita que deve seguir o planejamento que vem da secretaria de educação, muito embora saiba que tais conteúdos livrescos em nada contribuem para a aprendizagem que o aluno sente necessidade de aprender, que lhe ajude a conhecer sua realidade social e econômica, as relações político-sociais que permeiam seu entorno, suas dificuldades econômicas dentro da família, tudo isso precisaria ser abordado na sala de aula, mas segundo os professores não está no “programa” ou não é conteúdo programático do livro didático.

Enquanto isso, este ensino livresco continua a existir e os alunos se desmotivam, relegando a um segundo plano a aprendizagem que procuram adquirir na escola.

## 5 O PERFIL DOS ALUNOS

Os alunos dessa escola moram em bairros adjacentes e são filhos de pais pertencentes à classe média baixa, com baixo capital cultural, dado que não contribui para que essa cultura familiar seja contributiva à cultura escolar. Assim, aplicamos um questionário a eles para percebermos como viam o ambiente escolar, tendo primeiramente caracterizado o perfil dos inquiridos quanto às categorias idade e sexo como segue:

**Quadro 3 - Perfil dos alunos inquiridos**

ENTREVISTADOS 23 ALUNOS COM IDADE NO INTERVALO DE:	SEXO	
	FEMININO	MASCULINO
10	04	05
11	01	--
12	01	--
13	01	01
14	03	05
15	--	01
16	--	01

Um dado que merece relevância é o fato de a maioria dos alunos já terem alguma atividade produtiva, quer em casa, quer fora dela, sendo também interessante registrar que o trabalho feminino é predominante, tanto dentro de casa quanto fora do lar. Inquirindo os pais sobre esse fato que até é proibido por lei, as mães se reportam às dificuldades que atravessam no lar e que os filhos precisam ajudar para aprenderem a dar valor ao trabalho.

Já em sala de aula a turma é organizada de forma tradicional, com carteiras enfileiradas, lugares predeterminados pela professora, com o uso de aulas expositivas, quadro branco, sem grandes interações que poderiam ajudar na socialização deles, mas justificado pelos professores que é para manter a disciplina.

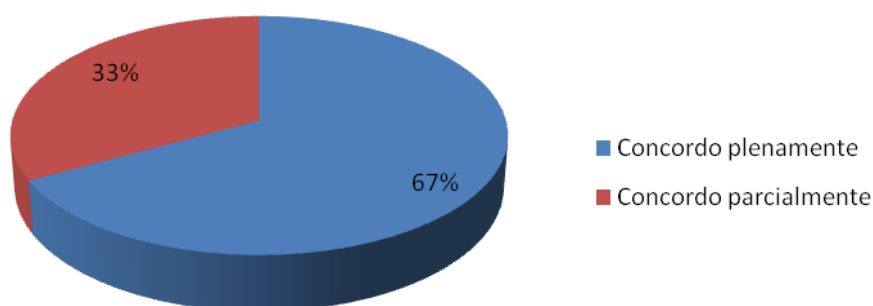


## CAPÍTULO VII – ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA PESQUISADA

### 1 QUANTIFICANDO OS RESULTADOS ENCONTRADOS

Objetivando analisar a cultura organizacional da escola objeto da nossa investigação, desenvolvemos o instrumento de investigação “questionário” e aplicamos a um quantitativo de 30 profissionais entre professores, administrativos e técnicos em assuntos educacionais, tendo recebido de volta apenas 15, ou seja, 50%, que consideramos amostra confiável. O propósito foi detectar o grau de qualidade da cultura escolar existente no ambiente, corroborando ou negando práticas democráticas e participativas na escola, de modo a denotar o exercício do poder, quer centralizado nas mãos dos gestores, quer socializado entre todos os sujeitos do ambiente escolar.

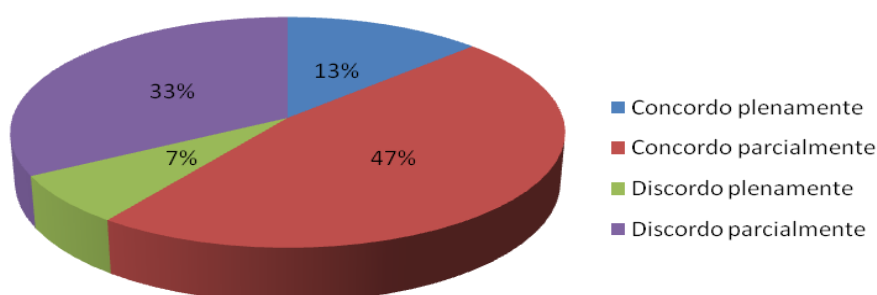
**Gráfico 3 – Os resultados finais obtidos na escola pelo trabalho de cada um dependem do trabalho de todos**



Nessa questão representada graficamente acima, acerca de tudo que se faz na escola, 67% dos questionados afirmam haver **consenso coletivo**, enquanto 33% dizem concordar parcialmente com essa afirmação. No entanto, poderemos perceber em outras respostas que a cultura organizacional da escola ainda está precisando buscar alternativas para uma divisão de **direitos e deveres** tendo em vista uma socialização de tarefas sem o exercício ostensivo do poder centralizado, pois a cultura existente na escola emana da Direção Geral, que exige de seus colaboradores e funcionários um comprometimento profissional e ético em relação à qualidade da educação, à sensibilização, e o convencimento destes precede o envolvimento dos alunos e familiares. Então, tanto os alunos quanto seus familiares precisarão encontrar motivação na equipe de funcionários da escola para acreditarem na importância desta construção social. Além dessa motivação, os próprios professores deverão estar convencidos da

necessidade dessa participação já que “a escola não pode ser propriedade dos professores, ela deve incluir toda a comunidade educativa no planejamento de suas metas de melhoria” (Hernández, 2003, p.25). Percebemos ainda que esse “clima” é verticalizado mediante de um controle horizontal que se efetiva entre a direção e seus subordinados. Existe ali um jogo de relações de poder que tende a se fortalecer, em que os “bons” trabalham no sentido de amenizar as tensões geradas pelos “maus” funcionários.

**Gráfico 4 – Todos na escola atuam imbuídos de uma grande expectativa, no sentido de melhoria do trabalho escolar**

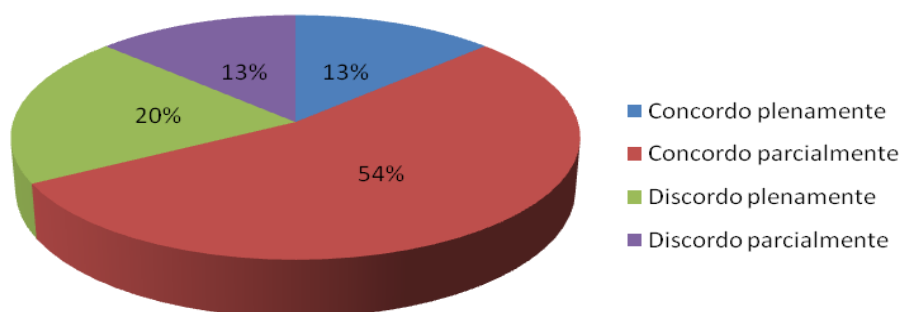


Ao analisarmos o Gráfico 1 e comparando-o com o Gráfico 2, observamos entre os sujeitos questionados a ausência de uma concepção bem clara do que seja a melhoria do trabalho escolar em conjunto compartilhado, donde deduzimos que não existe entre esses sujeitos uma noção bem definida de gestão democrática e participativa. Segundo Paro (2001, p.37), é “[...] como uma prática político-pedagógica e administrativa, onde o gestor, através da articulação entre os diversos segmentos da unidade escolar, modifica as relações de poder, transformando-as em ações colegiadas, transparentes e autônomas”.

Os resultados são bem claros quando apontam somente 13% concordando plenamente com a afirmação de que todos os integrantes da escola estão imbuídos do mesmo ideal de uma escola para todos. Contudo, essa concepção de escola para todos não se traduz na perspectiva de um trabalho coletivo, no sentido de colaboração de todos para a construção de um espaço mais agradável e de uma convivência saudável. A maioria desses partícipes veem a escola como “uma instituição do Estado”, não de todos, desse modo não há corresponsabilidade na sua manutenção. Daí por que fica mais fácil aos gestores se apropriarem desse “bem público” e estabelecerem aí as relações de poder.

Essa concepção de escola é a que mais se evidencia entre os funcionários e professores das escolas brasileiras e, hipoteticamente, consideramos que tal prática se dá por falta de uma consciência cidadã e porque dificilmente encontramos esses profissionais trabalhando em uma só escola em dupla jornada de trabalho. E, mais comum eles trabalharem em três ambientes escolares diferentes e, por isso, inferimos, não se sentem como parte da instituição escolar, pois são na verdade tarefeiros em vários lugares, sem um sentimento de pertencimento a qualquer uma das escolas onde trabalham.

**Gráfico 5 – Os participantes da escola costumam reforçar suas relações interpessoais fazendo comentários positivos e sugestivos de melhoria sobre seu trabalho, de modo a facilitar a integração do trabalho de todos**



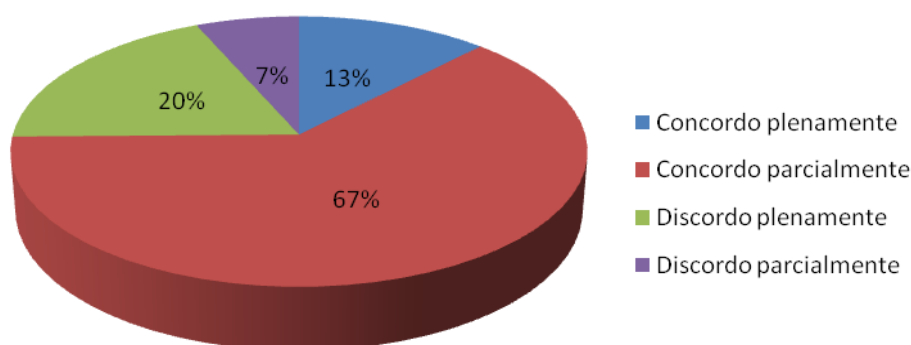
Neste gráfico, correspondente à questão 3, se reforça a ausência de ações colegiadas que representem a socialização dos poderes que transversalmente atuam na escola, revelando a divisão de tarefas típicas da sociedade fabril, transpostas para o ambiente escolar. Assim, quando **54% dos questionados concordam parcialmente** com a existência de um trabalho coletivo na escola, dado que seria ideal, pois a finalidade da escola é única: educação para todos. 33% discordam e só 13% concordam plenamente, entendemos que existem na escola ações autoritárias, bem definidas, e ações democráticas ainda por serem construídas.

Nesse aspecto, vale destacar o que afirma Sperb (1963),

“Compartilhar autoridade é também compartilhar responsabilidades. Por isso, para que haja cooperação, é necessário conceder às pessoas a participação nas decisões. No momento em que os membros de um grupo decidem sobre o modo pelo qual a autoridade será exercida, eles adquirem um senso de responsabilidade pelo bom ou mau sucesso de sua decisão. Autoridade compartilhada e responsabilidade compartilhada são inseparáveis” (Sperb, 1963, p.26).

Difícilmente em nossas escolas as ideias de seus professores e funcionários são aproveitadas, pois normalmente trabalhamos na perspectiva de atender às ordens emanadas da SEMED.

**Gráfico 6 – Há na escola como um todo uma mobilização para vencer desafios, superar problemas e limitações e melhorar o trabalho**



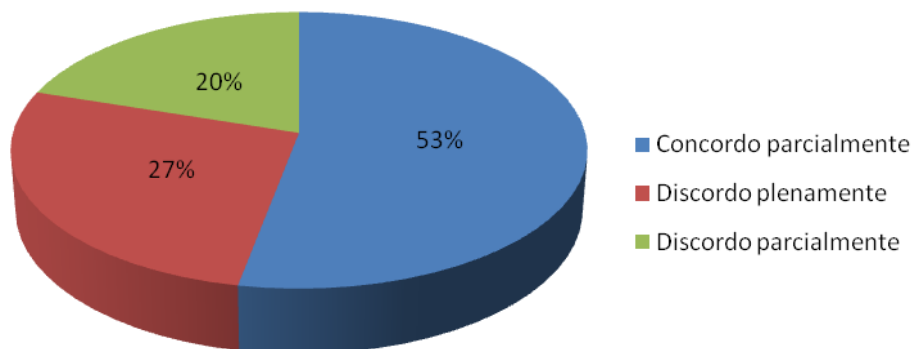
Nesta questão a concordância é de apenas 13% contra 20% discordando plenamente ou parcialmente e 67% concordando parcialmente. Isso nos leva a crer que os desafios presentes na escola não são objeto de preocupação de todos, e a intenção de lutar solidariamente para vencer os problemas existentes não se caracteriza como solidária e participativa. Resta-nos, pois, questionar o porquê desse dado, visto que a LDB nº. 9.394/96 já nos permite entender que a cultura escolar deve ser responsabilidade de todos indistintamente no ambiente escolar.

A esse respeito, Freire declara:

“Quanto mais e mais autenticamente tenhamos vivido a tensão dialética nas relações entre autoridade e liberdade tanto melhor nos teremos capacitado para superar as crises de difícil solução para quem tenha se entregue aos exageros licenciosos ou para quem tenha estado submetido aos rigores da autoridade despótica” (Freire, 2000, p.36).

Portanto, vencer desafios é tarefa de todos que estão na escola e enfrentam o dia a dia escolar. Por isso, é necessário enfrentar os desafios que este ambiente nos impõe no cotidiano, pois já vai longe o tempo em que a escola era o lugar do conhecido, da repetição e da certeza, uma vez que o mundo hoje é caracterizado pelas incertezas.

**Gráfico 7 – Os participantes da escola demonstram orgulho em trabalhar nela e motivação em realizar esse trabalho**

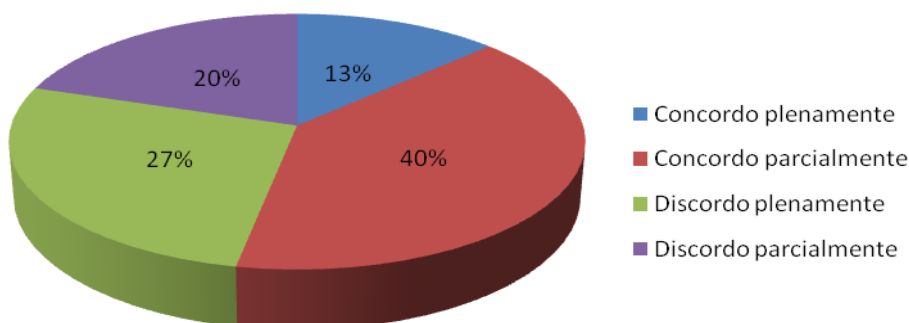


A cultura escolar que possuímos é a mesma da sociedade capitalista, onde o trabalhador cumpre tarefas determinadas pelo patrão, com tempo e hora preestabelecidos. Ocorre que a escola não é uma fábrica; é um lugar de construção de cidadania, onde o insumo são seres humanos, com sensibilidades que precisam ser orientadas, trabalhadas e reconhecidas, como aspectos individuais e coletivos. Assim, todos os seus integrantes deveriam sentir orgulho de estar colaborando de forma positiva para a construção de um mundo melhor.

Ademais, o poder disciplinar como ofício é prática frequente dentro da escola e tal posição é exercida por profissionais que não têm competência nem habilidade para exercê-lo; se isso acontece é porque não existe relação interpessoal entre as pessoas, pois, como nos diz Foucault (2001, p.89),

“(…) o poder não pode ser apropriado de forma exclusiva e permanente por ninguém e nem por grupos de pessoas, pois o poder não é algo que se adquire, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar, donde se deduz que esse poder presente na escola deve ser de todos”.

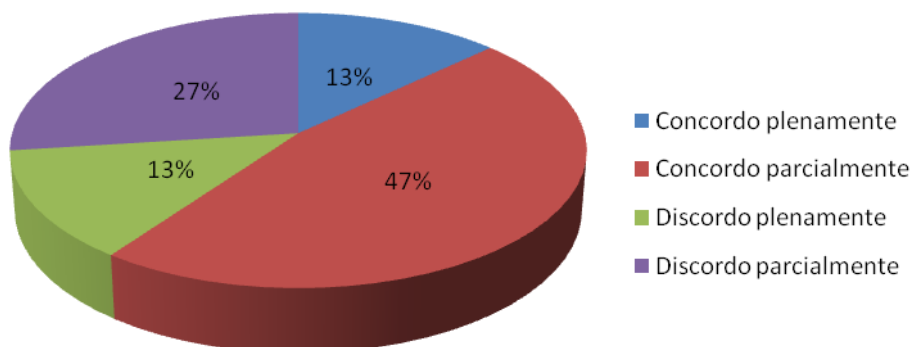
**Gráfico 8 – Na escola, cuidamos para que exista uma boa relação interpessoal**



O resultado dessa questão se aproxima ao das questões anteriores quando da constatação de que, na escola campo de observação, as relações interpessoais são problemáticas. Partindo da premissa de que todo processo de ensino e aprendizagem está condicionado às relações interpessoais, sejam elas familiares, sociais, sejam institucionais, podem incentivar, disseminar ou ainda evitar discriminação, conflitos, rejeição etc. A escola é um centro de relações que podem ser instrumentos positivos ou negativos de acordo com a intencionalidade e o propósito de cada profissional. O educador, em geral, deve ter como propósito a valorização da educação e o desenvolvimento integral de seus alunos. Outro aspecto relevante quanto às relações de poder diz respeito à autoridade compartilhada, considerando que

“Compartilhar autoridade é também compartilhar responsabilidade pelas decisões relativamente ao uso, como também pela execução das decisões. Por isso, para que haja cooperação, é necessário conceder às pessoas participação nas decisões quanto à maneira de exercer autoridade. No momento em que os membros de um grupo decidem sobre o modo pelo o qual a autoridade será exercida, eles adquirem um senso de responsabilidade pelo bom sucesso de sua decisão. Autoridade compartilhada e responsabilidade compartilhada são inseparáveis” (Sperb, 1963, p. 26).

**Gráfico 9 – Há expectativa de que a escola seja líder em oferecer educação de qualidade em sua cidade**



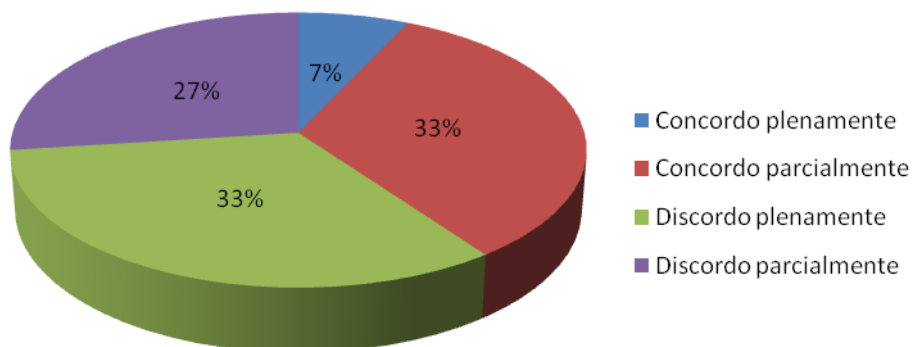
Expectativas sempre há, embora existam pessoas nesse ambiente que não acreditam num possível sucesso da escola: um total de 40% se somados os que discordam plenamente e parcialmente. Assim acreditamos que as relações de poder que se apresentam na escola estão impedindo que haja um consenso de que a escola é da comunidade educativa tanto interna quanto externa.

Nesse sentido caberia à escola refletir sobre a conduta que imprime à sua comunidade, uma vez que é notório haver conhecimento da importância do pertencimento à comunidade educativa. Então, se faz necessária a revisão das formas de exercício do poder exercido pela escola, pelos professores, a fim de poderem lidar com seus pares e com os saberes tradicionalmente veiculados, e assim se tornem capazes de discutir o que é bom para todos.

Para Moreira & Candau (2003),

“(...) o que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos e isso se assenta quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional se articulam profundamente e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que por sua vez possui profundas raízes socioculturais. Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer as diferenças, abrir espaços para manifestações e valorização das diferenças, pois caso contrário, ao silenciá-las, gera conflitos que podem ser prejudiciais à própria escola” (Moreira & Candau, 2003, p.161).

**Gráfico 10 – O relacionamento entre as pessoas na escola é caracterizado, em geral, por colaboração e solidariedade**

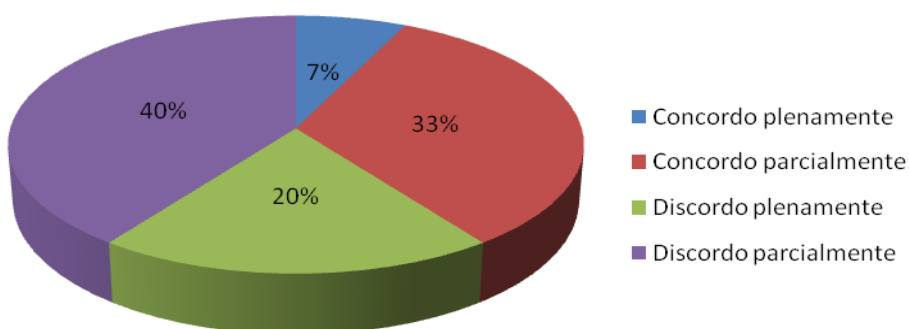


Pelos resultados alcançados neste instrumento de observação, nos parece que há pouca credibilidade nas relações interpessoais espontâneas em todos os segmentos que transitam nesse ambiente, dado que reforça a premissa da existência de um poder simbólico que, embora não tão visível, está permeando toda a ideologia dos seus integrantes.

Segundo Freire (2001, p. 102),

“(…) Uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua e com que decide, com que as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se”.

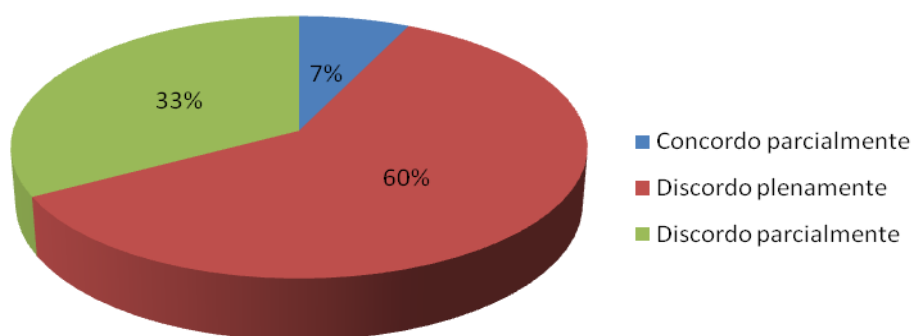
**Gráfico 11 – Em geral, os funcionários da escola trabalham em equipe e cooperativismo**



Somente 7% dos questionados concordam que os funcionários da escola trabalham em equipe cooperativamente, o que significa dizer que na escola cada indivíduo cumpre tarefas de forma a ter o seu “dever cumprido”; fala-se em trabalho em equipe, inclusive no PPP, no entanto na prática essa cooperação não existe. Arroyo nos fala em uma de suas obras: “tenho aprendido que os educadores reagem às condutas dos educandos a partir de sua identidade de trabalhador. Também tenho aprendido que os educadores trabalham e reagem com resistência às propostas pedagógicas” (Arroyo, 2005, p.57).

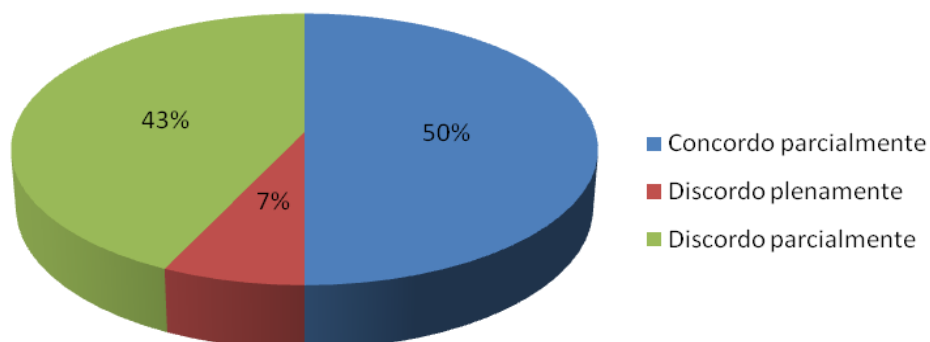
Mas, sendo a escola o lugar onde se dá a formação do indivíduo, orientado a conviver com as diferenças, ela tem como missão conduzir esse indivíduo ao pleno amadurecimento de suas potencialidades, forjando-lhe um espírito crítico, autônomo e capaz de conviver de forma amistosa com seus pares. Pelo resultado encontrado, há nessa escola a presença de uma hierarquia que impede uma sociabilidade cooperativa.

**Gráfico 12 – Adota-se na escola a prática de dar *feedback* ao funcionário sobre seu desempenho**



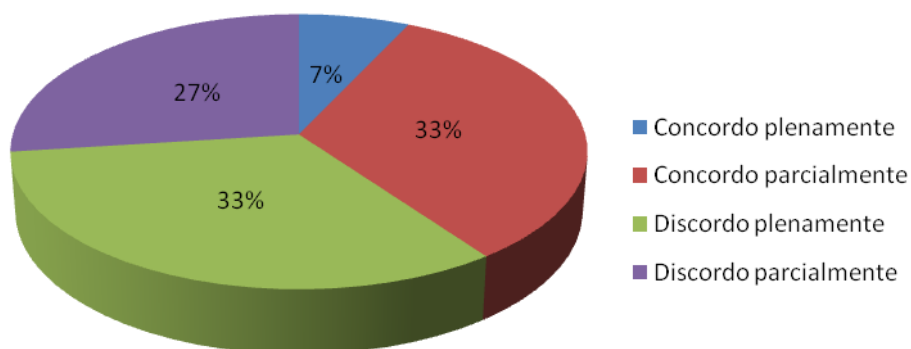
Em todas as escolas de nosso município é rotina se fazer avaliação de desempenho dos sujeitos que trabalham no ambiente escolar, logo nessa escola não poderia ser diferente. Porém, o resultado dessa avaliação vai para a SEMED, e este não é informado aos sujeitos que dela participaram. Daí o destaque de 60% para o item discordo plenamente e só 7% concordaram parcialmente. Estas são microformas de dominação que se manifestam na cultura escolar, uma vez que é usada a avaliação de desempenho para garantir a autoridade de forma negativa, pois sabendo que foi avaliado em seu desempenho profissional e sem ter o *feedback* dessa avaliação, o indivíduo avaliado fica intimidado por não saber como está sendo visto pelos seus superiores.

**Gráfico 13 – Os funcionários conhecem os objetivos e planos da escola e realizam seu trabalho de acordo com esse conhecimento**



Se no ambiente escolar houver convivência e relacionamento entre seus integrantes, as relações de poder existentes serão vistas de forma natural, todavia, se este poder se fizer de forma autoritária e disciplinar, como é comum dentro da escola de um modo geral, os sujeitos que nela convivem não serão seres autônomos; farão sempre o que for determinado e não o que é visto como benefício para todos. Assim, quando interpelados para dizerem se conhecem os objetivos e planos da escola, reagem conforme nos mostra o resultado acima, pois, na verdade, não conhecem devidamente os objetivos e planos da escola contidos no PPP, visto que este se materializa no papel e por lá se radica sem que seja socializado com os demais integrantes da escola.

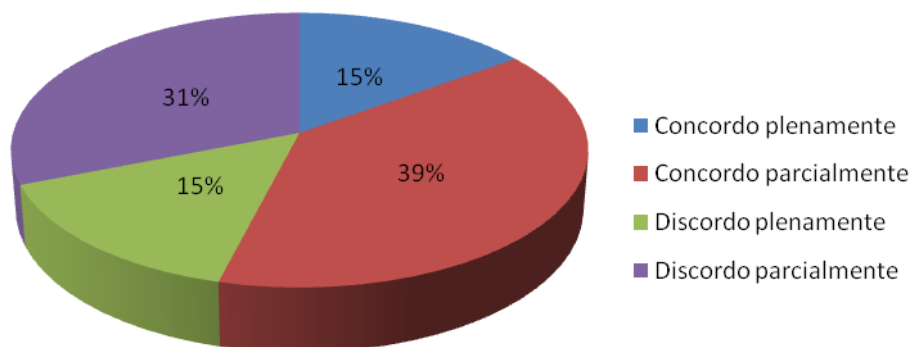
**Gráfico 14 – A escola atende à necessidade de capacitação de seus funcionários e professores**



A busca de um equilíbrio relacional na escola só é possível por meio de um diálogo franco e de formações coletivas em que haja espaço para se exporem ideias inovadoras e aprendizagens significativas, no sentido de criar-se um espaço coletivo de interação. Na escola estudada, fica claro que ela promove momentos de capacitação. No entanto, são

momentos vazios de sentimentos de partilha e comprometimento de todos, e mais de teorização, que não se aplica depois.

**Gráfico 15 – As decisões, em geral, são tomadas com base em informações objetivas sobre a realidade escolar**



O trabalho com poder funcional exige do administrador sensibilidade para perceber a possibilidade de criar situações em que seus colaboradores possam satisfazer-se através do trabalho, contribuindo de forma efetiva para o bom andamento da instituição. No ambiente escolar, não raras vezes vemos situações em que a disciplina é colocada acima do próprio aprendizado, e essa situação perpetua-se na vida social do indivíduo que acaba se preocupando mais em ser pontual, obediente, submisso ao seu dirigente que propriamente um profissional qualificado, exercendo efetivamente sua cidadania. A pretensão das instituições, de um modo geral, é produzir corpos submissos, dóceis, prontos a ouvir e a obedecer. Para isso, a escola tem sido utilizada como meio de vigilância, colocando em evidência as diferenças.

Contudo, é pertinente ressaltar que

“(…) A política de relações humanas não implica anular a preocupação com relações sociais, *negando* a dimensão econômica e política dessas relações. Fazer relações humanas é, no jargão da escola, ‘formar em profundidade’ para chegar à um ‘comportamento de maturidade’. Com ‘relações humanas’ surge a empresa educadora de homens, pois parte-se da noção de que a experiência das responsabilidades do trabalhador tem valor formativo, mas deixa a cargo da empresa e a seus conselheiros *agir* sobre os que processam a formação. Relações humanas é um elemento simplificador e idealista, manipulador e realista” (Tragtenberg, 1989, p.17 grifos do autor).

Percebemos também que esse profissional deve ter clareza sobre as suas funções, não esquecendo que é de sua responsabilidade a formação de pessoas. Assim sendo, mesmo notando as diferenças entre seus subordinados, o gestor não deve estigmatizá-los, pois a atitude deles não estão restritas ao âmbito escolar, mas refletirão diretamente em sua vida social.

## 2 ANÁLISE QUALITATIVA DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS

**Quadro 4 - Questão 01: Na sua opinião, a escola que você frequenta é uma boa escola?**

<b>RESPOSTAS</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Sim, porque os professores são bons e querem uma boa educação.	04	17,39%
Sim, porque gosto de estudar.	01	04,34%
Não, porque a escola não oferece condições físicas para estudar.	09	39,13%
Não, porque os professores, funcionários e a gestão não são legais e são mal-educados.	03	13,04%
Não, porque falta professor.	02	08,69%
Não, porque falta professor e organização.	01	04,34%
Não, porque faltam professores e os alunos trazem bebidas para a escola.	01	04,34%
Não, porque não tem lanche todos os dias.	01	04,34%
Não, porque não tem livros.	01	04,34%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100,00</b>

Nessa questão os alunos, em sua maioria, 39,13%, responderam que não gostam da escola por ela não oferecer condições físicas adequadas para estudar, embora um percentual de 17,39% tenham dito que gostam da escola por ter bons professores os quais querem uma boa educação.

Entretanto, outros indicadores apontam diferentes motivos que os levam a não gostar da escola, a exemplo, os professores, funcionários e gestores não são legais (13,04%), bem como pela falta de lanche em alguns dias de aula, ou pela falta de livros, desorganização e também pela falta de professores às aulas, um problema que afeta todas as escolas.

Entre as causas de falta de professores nas escolas, sobressai-se nas estatísticas o problema doença, pois quando um professor sai de licença para tratamento de saúde, a escola tem de dar conta de suprir a ausência dele por até 20 dias. Só depois deste prazo, ganha o direito de solicitar um novo docente à Secretaria da Educação. Para ter um novo professor, a escola precisa manter atualizadas as informações do banco de alunos e a

efetividade do quadro docente. Quando chamado a assumir o contrato temporário, o profissional tem 72 horas para apresentar a documentação e, só depois de publicada a aprovação, poderá assumir o cargo. Além disso, atualmente há lentidão na nomeação de mais de 12 mil professores aprovados no último concurso no ano de 2013.

Na tentativa de reduzir as contratações temporárias, que já estão quase no limite do permitido para a Secretaria da Educação, o Governo e as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) incentivam as escolas a tentarem suprir a ausência de professores com o quadro atual. Em diversas situações, professores ministram aulas em disciplinas para as quais não têm formação ou estendem a carga horária dentro de sala de aula. Da parte das direções, a própria burocracia incentiva que a questão tente ser resolvida internamente, sem depender do Estado e, a esse fenômeno dá-se o nome esdrúxulo de “dobradinha”. Porém, quando realmente falta professor, o problema é transferido, mas não resolvido; os professores nomeados para o magistério de 2013 não foram chamados até o momento de conclusão desta pesquisa, final de 2014.

Quando um professor falta, uma escola responsável não deixa seus alunos sem terem o que fazer! Se o professor não deixou nenhuma atividade, por descuido das suas tarefas, ou porque a falta foi pontual e imprevista, a escola deveria estar preparada para o “Plano B”, o qual cabe a cada instituição estabelecer. Poderiam ser, por exemplo, atividades culturais, tão ausentes do currículo.

A escola não é somente um espaço físico, é uma organização e, como tal, não pode simplesmente “deixar os alunos por ali”. Falta o professor, e os jovens ficarão sem nada para fazer? Então, é falta da escola.

**Quadro 05– Questão 02: Analisando o cotidiano desta escola, do que você mais gosta e por quê?**

RESPOSTAS	Frequência	Porcentagem (%)
Gosto dos professores e das aulas.	04	17,39%
Gosto das aulas de educação física porque eles brincam e o professor é divertido.	08	34,78%
Gosto das aulas porque são interessantes, aprendemos muitas coisas novas e os conteúdos vistos anteriormente.	03	13,04%
Gosto das aulas, dos colegas, dos professores e da escola.	01	04,34%
Gosto das aulas de história.	01	04,34%
Gosto das aulas, mas não de todos os professores.	01	04,34%
Gosto da merenda.	02	08,69%
Gosto da hora da saída porque a escola é chata.	02	08,69%
Não respondeu.	01	04,34%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100,00</b>

Com essa questão pretendíamos perceber como os alunos pensam o espaço escolar. Entender o que gostam e o que não gostam nos ajuda a entender a nossa prática diária. Podemos, sim, aprender muito com eles; o importante é saber quais são seus anseios e dificuldades. Ter paciência e sensibilidade para detectar dificuldades é um passo importante no estabelecimento de novas relações de poder entre alunos e professores.

Esse item nos revela que a escola como ambiente educativo precisa ser repensada como espaço de relacionamento que possa atender a sua clientela, que é heterogênea. Então observamos que a maioria dos alunos gosta da escola, gosta das aulas e gosta dos professores, contudo, uma parcela bastante representativa na amostra não gosta do ambiente escolar, não gosta de alguns professores nem de alguns professores. Tais resultados podem ser indicativos da necessidade de um repensar as práticas de relacionamento no interior da escola a fim de que esse espaço seja o lugar onde todos os escolares (alunos, professores e gestores) se sintam bem.

**Quadro 06 – Questão 03: Tem conhecimento do Regimento da escola?**

<b>RESPOSTAS</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Sim, através dos familiares.	04	17,39%
Sim, através dos professores.	03	13,04%
Sim, através da direção.	08	34,78%
Sim através de palestras dadas na escola.	01	04,34%
Sim, através das carteirinhas.	01	04,34%
Sim, através de cartazes.	01	04,34%
Não respondeu.	03	13,04%
Não conhece.	02	08,69%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100,00</b>

O Regimento Escolar é um importante documento de referência para o funcionamento da escola. Nele está materializado o PPP na forma de registros de procedimentos, funções, atribuições e composição de cada um dos diferentes espaços da escola, bem como os que participam da sua vida cotidiana, como comunidade escolar. Portanto, é preciso que todos os escolares tenham claro o processo histórico, de organização e de normatização, da instituição. É um documento norteador de todo o processo educativo que deve ser conhecido por todos os escolares, mas a enquete nos mostra que são os familiares que mais o conhecem, talvez porque nos Conselhos Escolares este é acessado para justificar algumas tomadas de decisões, bem como nas reuniões de pais e mestres, fato que justifica os dados coletados. Percebemos que o reconhecimento do Regimento se dá de forma mais oficial do que informal no ambiente escolar e certamente ele é um

dos instrumentos de uso do poder na escola, fato que contribui para seu conhecimento por parte de pais, professores, carteira ou boletim estudantil, cartazes, e não em diálogo com o aluno, visto que o seu desconhecimento permite transformar-se num instrumento de poder nas relações entre alunos e gestores.

O Regimento Escolar é, portanto, o instrumento onde ficam definidas as linhas gerais e diretrizes orientadoras para que cada professor, e também os demais segmentos da escola (funcionários e alunos) saibam que procedimentos seguir. O Regimento Escolar deve procurar explicitar, o máximo possível, a filosofia, os fins e objetivos da escola e de seus diferentes setores. Isto deve acontecer para que não haja dúvidas, tampouco confusões quanto ao funcionamento e às regras que regem cada um deles. Finalidades (compatíveis com o que está estabelecido no Art. 2º da LDB). Objetivos do Estabelecimento (coerentes com a opção teórica); Objetivos dos níveis e das modalidades de ensino oferecidos (coerentes com a opção teórica); Organização pedagógica (direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, Conselho de Classe e outros órgãos de natureza pedagógica).

**Quadro 07 – Questão 04: A gestão da escola mantém um relacionamento democrático com os alunos?**

RESPOSTAS	Frequência	Porcentagem (%)
Não, porque a diretora manda muito e é ignorante.	02	08,69%
Não, nunca houve isso na minha escola.	06	26,08%
Sim, considero uma boa relação.	08	34,78%
Através de protesto.	01	04,34%
Não sei.	01	04,34%
Não deu sugestão.	02	08,69%
Não respondeu.	03	13,04%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100,00</b>

Os conceitos e fundamentos da gestão escolar estão alicerçados nos princípios da democracia e seus instrumentos formais e sua vivência têm por base os seguintes elementos: eleições para diretores, conselhos escolares, construção participativa do PPP e o processo de descentralização de recursos. A gestão democrática que a escola segue está mais associada aos mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiam o que deve garantir e mobilizar a presença de diferentes pessoas envolvidas do que à democratização das relações interpessoais no interior da escola.

No Brasil, o debate sobre as questões democráticas é antigo, mas não evoluíram tanto como desejávamos; são muitos os aspectos que vêm se constituindo sempre pautados pelas tradições autoritárias. Na escola em estudo, a direção não mantém um diálogo democrático com seus alunos, e o que prepondera é o autoritarismo. Daí por que para os alunos a democratização das relações na escola não se constitui ainda algo concreto, ficando claro que nesta escola as relações autoritárias de poder estão bem presentes, o que referenda as respostas dadas às questões a esse respeito.

No entanto, a nova ordem constitucional consagrou a gestão democrática do ensino público como princípio, e o direito à educação vem ganhando detalhamento e amplitude Nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas, bem como nas Constituições Municipais. Porém, os dados obtidos revelam um distanciamento entre o que diz a lei e o que é implementado na escola, lugar de nossa investigação, a exemplo: “a diretora autoritária, os professores, opressores, os alunos, oprimidos”, levando-nos a conferir que este ambiente não é tão democrático como determinam os ditames da Lei”.

**Quadro 08 – Questão 05: Existe na escola algum tipo de organização/representação dos alunos?**

<b>RESPOSTAS</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Sim.	07	30,43%
Não; eles “não estão nem aí” para a representação de alunos; não somos reconhecidos.	15	65,21%
Às vezes.	01	04,34%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100,00</b>

Cabe à escola criar uma tradição de convivência democrática, promovendo quer o funcionamento de lógicas democráticas ao nível da relação educativa e pedagógica, quer a consolidação do associativismo estudantil, investindo fortemente na sua gestão democrática, quer ainda valorizando a participação dos alunos nas decisões e ações relacionadas com a planificação, atuação e avaliação das atividades que nela se desenvolvem, por ser a participação um dos princípios básicos da democracia.

Desse modo, um dos eixos de ação a considerar como contributo valioso de uma educação para o exercício de uma autêntica cidadania democrática diz respeito à promoção de oportunidades de participação dos jovens, seja nos espaços formais, seja nos espaços informais da escola.

Entretanto, na escola em apreço, conforme exposto nas respostas dos alunos, não há formas de participação democrática do alunado por meio dos Conselhos ou Grêmios Escolares; no mínimo as questões são socializadas de forma já “prontas e acabadas”, para serem cumpridas, o que nos leva deduzir não haver a tão desejada gestão escolar democrático-participativa. E os alunos percebem esse fenômeno, embora alguns internalizem uma relativa satisfação em tais relações de poder, por acharem que só assim poderão ter tranquilidade para estudar.

Enfim, apesar de todas as discussões atuais sobre as possibilidades de mudanças na escola, tendo como objetivo uma educação e qualidade, pouco se tem feito em prol dessa qualidade; mudam-se os métodos de ensino, os currículos, as formas de avaliação, pessoas são substituídas em seus cargos de mando, mas a escola continua refém do poder estatal. Este, por sua vez, representa as forças político-partidárias que ainda interferem no espaço escolar, deixando a escola alheia ao seu cotidiano, e as relações sociais no seu interior continuam indo e vindo como as ondas do mar, indiferentes aos reclamos dos seus integrantes. Existe uma lógica interna na escola que é a sua cultura típica de relações pré-estabelecidas, que fluem de forma quase natural, e seria precipitado dizer que mudanças acontecem.

Desse modo, tentamos com este trabalho encontrar respostas, talvez caminhos para melhores dias, mas os dados levantado nos induzem à dizer que as relações de poder na escola refletem a microfísica do poder que vem de fora. Existe dela escola uma circulação de poder que impede a existência da gestão participativa; os gestores são burocratas, com conhecimento técnico, mas precária formação científica, não se inovam e por isso não atendem aos anseios dos escolares; não possuem respaldo teórico para justificar suas ações que acabam por prejudicar o fazer pedagógico em sala de aula, pois o culto ao legalismo cria um “democracismo” que está longe de assemelhar-se aos princípios de uma gestão democrática e participativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias educacionais têm - se mostrado preocupadas com a compreensão do funcionamento da escola, manifestando sua atenção para compreender a escola como organização aprendente, como comunidade participativa, como sistema social e unidade de gestão, tanto que essa preocupação tem sido dos educadores e dos administradores de empresas, que nos brindam com estudos sobre a gestão das organizações escolares.

Os projetos de modernização, com seus diagnósticos da realidade escolar, ignoram o impacto das inovações sobre a escola e as possibilidades de serem por esta, assimilados, substituindo os valores antigos pelos novos. Devido a sua complexidade a escola tem sido objeto de estudos fragmentados, sem possibilidade de vislumbrar o todo da unidade escolar e, nessas circunstâncias, o funcionamento interno da escola permanece como uma “caixa preta” a ser desvendada.

Para tentar desvelar a estrutura interna da organização escolar e seu embate com as determinações impostas pela estrutura normativa do sistema educacional, cristalizada ao longo dos tempos e mesmo aquelas oriundas das recentes mudanças, é que desenvolvemos este trabalho de pesquisa, a fim de perceber como se materializam as relações de poder na UEB Major José Augusto Mochel e os resultados encontrados apontam para o fato de que as relações de poder são inerentes aos seres humanos e em qualquer situação na qual haja relacionamentos humanos estas relações estarão presentes.

A abordagem da cultura organizacional foi tomada como instrumento de reflexão, a fim de superar a concepção tradicional, analítica e prescritiva, que trata a escola como mera organização burocrática, sem levar em conta os ordenamentos institucionais, materiais e político-sociais que ocorrem em seu interior. Tal reflexão foi respaldada em autores brasileiros e portugueses, dentre eles Paro (1995), Luck (2000), Barroso (1996), Sarmiento (1994) e Torres (1997), quando tomaram como pontos de referência para seus estudos as mesmas percepções que ora refletimos.

Sendo este um estudo sobre a escola, nele adotamos uma perspectiva que a situa numa rede de significados e significantes sociais, políticos, econômicos e culturais que estão nesse jogo de poder que constrói e reconstrói o ambiente educativo. Procuramos destacar os determinantes políticos ideológicos que permeiam a cultura escolar e que

caracterizam o clima existente nesse ambiente bem como consideramos a participação dos sujeitos escolares presentes na instituição.

O estudo realizado nos permitiu concluir que existe na escola, lugar da investigação, um poder simbólico que é vivenciado no dia a dia pelos professores, gestores e alunos que procuram, na medida do possível, transformá-lo em capital cultural para “ganhar” espaços junto aos representantes da burocracia estatal. Os detentores de cargos de maior poder hierárquico e de maior capital cultural expresso em títulos escolares que transformam este capital em moedas de competência e habilidades as quais vão lhes permitir o exercício do poder simbólico na escola e são geralmente os que ocupam cargos de confiança.

Já outros funcionários e alunos, que dividem os espaços escolares, o lugar no ônibus, ou com quem compartilham seu carro, utilizam, inconscientemente, suas qualidades pessoais e sua habilidade de relacionamento para seguir aos dirigentes como adeptos a luta velada pela imposição de ideias e ordens expressas que foram e são construídas historicamente.

Assim, em meio às orientações de supervisores e administradores da escola investigada, à preocupação com o cumprimento dos programas, à frequência às reuniões, à preparação de aulas, à aplicação das provas e a correção de trabalhos concomitantemente a chamada dos familiares para dividir as preocupações, os professores refletem as relações de poder existentes no ambiente escolar, embora sejam elementos-chave na rotina da escola, estes possuem mais poder dentro da escola do que sequer imaginam.

Quanto aos técnicos em assuntos educacionais, estes, geralmente recrutados entre os próprios professores e membros de confiança da administração, participam das relações de poder existentes de forma pouco questionadora. Mais próximos dos administradores do que dos docentes constituem-se, muitas vezes, em seus mais fiéis colaboradores, sendo alvos fáceis do exercício do poder simbólico.

Nesse cenário, os funcionários de serviços gerais, ocupantes de posição hierárquica inferior, membros um tanto isolados das relações sociais estabelecidas na instituição e das decisões mais importantes, têm como maiores interlocutores colegas da própria

categoria e participam, como coniventes, das relações de poder instauradas, convivendo conforme a ordem estabelecida, considerando-a quase sempre como legítima.

Todavia, os alunos, considerados por todos como a razão de ser da escola, reflexos das relações de poder existentes na escola; vítimas do mau humor de professores descontentes, convivem com a insatisfação destes, seus problemas familiares, que são transferidos para a sala de aula, levando-os a serem as vítimas mais próximas do clima instável existente na escola.

**DOs** pais e líderes comunitários do entorno da escola, pouco esclarecidos e não envolvidos com as questões da rotina da escola, não se pode esperar muito deles em razão de seu parco capital econômico, social e cultural; são forças à parte, com as quais a administração da escola pode contar para garantir seu poder simbólico E, por isso, empenha-se em conquistá-las, ainda que falte à gestão escolar mais empenho em envolver as lideranças comunitárias em suas atividades.

Diante disso, consideramos que os Gestores Escolares, elementos de ligação entre a escola e os órgãos administrativos do sistema, precisam marcar mais sua presença nas escolas que orientam, pois, mantendo relações apenas com a equipe pedagógica e funcionários administrativos, deixam de conhecer aspectos importantes da escola que dirigem e são considerados por seus alunos como visitantes esporádicos do ambiente escolar.

Assim, vivendo nesta rotina diária, percebemos que entre os sujeitos escolares citados antes, existe um poder simbólico disciplinar, cujos atores são envolvidos pela burocracia estatal dominante, perdendo parte de sua racionalidade instrumental que acaba desumanizando a todos eles, apesar de representarem um alto custo para a Instituição exercem e sofrem influências dessas relações de poder.

Logo, podemos entender que as relações de poder estão presentes em todo o ambiente escolar investigado, visto que as pessoas, ao se relacionarem umas com as outras, influenciam-nas e são influenciadas a partir do lugar que ocupam no estrato social. Esse poder é representado através do autoritarismo presente na sala de aula entre professores e alunos, onde a relação dialógica quase não existe entre professores e gestores, que usam de sua autoridade para serem atendidos nas reivindicações das Secretarias de

Educação, bem como por outros funcionários da escola, para que as rotinas sejam cumpridas em tempo hábil e tudo funcione a contento.

Com base na fundamentação teórica e na análise dos dados da pesquisa e ainda na análise dos documentos escolares (Regimento e PPP), evidenciamos um baixo nível de comprometimento da equipe escolar e de toda a comunidade educativa, pautado mais na consciência de estar fazendo a sua parte do que no sentido de participação e autonomia para que tudo caminhe bem.

De tudo isso, entendemos que em nossas escolas ainda perdura a crença histórica de que é com autoridade que se chega ao sucesso; sucesso entendido como consciência de dever cumprido. Ante o exposto, concluímos que o gestor precisa ter maturidade para compreender que, apesar de estar em posição de liderança, ele é parte do grupo de trabalho, portanto, é igual a qualquer outro membro da instituição.

Na verdade, todos estão envolvidos em relações de poder dentro da escola, porém as formas como os indivíduos se relacionam frente a esse poder depende da formação que cada um recebeu. Em suma, faz-se necessário que aqueles que estão nos estágios mais elevados da cadeia de poder preocupem-se com as necessidades do coletivo e concedam a este a possibilidade de participação.

De todo modo, analisando a situação da escola pesquisada por nós, percebemos um grande esforço dos gestores em reunir a comunidade educativa para vivenciar os problemas que fazem parte da rotina escolar, embora muitos desses aspectos nem sejam compartilhados. A escola tem seu Projeto Político-Pedagógico, elaborado em 2010 pelos seus gestores, o que denota um avanço, mas ao mesmo tempo, um retrocesso, pois embora este documento exigido por lei garanta os rumos dessa UEB, ele não pode ser considerado um reflexo dos anseios da comunidade escolar após seis anos de sua produção, porque certamente hoje os participantes desta são outros sujeitos, com outras culturas e outros objetivos.

Nesse PPP encontramos encontrar alguns pontos críticos, tais como: alto índice de abandono da sala de aula, principalmente no turno noturno; ausência da família do aluno na escola; práticas de ensino tradicionais; desmotivação tanto dos alunos quanto dos professores; professores sem satisfação profissional; defasagem de práticas educativas

frente aos avanços da sociedade; distanciamento entre o que se ensina e o que se aprende para a vida, entre outros.

Tais dados, segundo o mesmo documento, decorrem de a gestão escolar não ter seus objetivos de trabalho claros, bem orientados e profissionais conscientes de seu papel social. Falta também colaboração por parte dos sujeitos escolares nas rotinas escolares, ou seja, há ausência de um relacionamento interpessoal que possibilite uma soma de esforços com objetivos claros para a melhoria da cultura e do clima na escola, conforme vimos no instrumento questionário aplicado.

Podemos inferir que a gestão escolar atual crer na possibilidade de caminhar sozinha, de tomar decisões unilaterais da rotina escolar, cabendo aos outros sujeitos obedecerem, cumprirem seu papel, isto é, seguir os ditames do que seria melhor para a escola. Isso denota o exercício pleno do poder de autoridade personificada na hierarquização de poderes que inviabiliza o relacionamento interpessoal, a gestão participativa e a convivência democrática, sendo estes alguns dos limites impostos nesse ambiente escolar.

A estrutura organizacional da UEB Major José Augusto Mochel reflete a concepção e a gestão das ordens emanadas da SEMED, donde emana o Regimento Escolar para toda a rede municipal de ensino, padronizado para todas as escolas municipais, sejam elas da zona urbana, sejam da rural. Este é um dado que consideramos um ponto crítico, de entrave, na medida em que cada escola reflete uma característica social e cultural, dependendo do lugar geográfico onde está inserida, logo o Regimento deveria refletir as características da comunidade escolar.

A escola se organiza a partir de uma Direção Administrativa, composta por um Gestor Geral e um Adjunto, um Conselho Escolar, uma Coordenação Pedagógica, que agrega todos os professores da escola, uma Secretaria Administrativa, que envolve alunos e funcionários de outras categorias e uma Associação de Pais e Mestres.

Ainda segundo esse documento, a dinâmica de trabalho da escola está pautada na firmeza, segurança e coerência, categorias que denotam força e poder implícito. Podemos, talvez, identificá-lo como simbólico, embora destaque também a confiança para alcançar segurança, coerência e firmeza dos propósitos educativos; no entanto, entre o dito e o assumido pela comunidade, existe uma distância. Percebemos que,

segundo o registro visualizado, falta ao PPP um “contrato didático” construído com base em discussões com todos os segmentos da escola e que este contrato represente, conforme citação a seguir, nele explicitada, os anseios e não as regras, de todos que integram o grupo, donde se deduz que tal documento rege direitos e deveres que orientam os diferentes papéis dos atores envolvidos no processo educativo, uma espécie de manual de boas maneiras que se espera seja norteador da conduta de todos (SEMED, 2006, p.24).

Na verdade, o PPP da escola é um misto de boas intenções, comuns aos sujeitos envolvidos no processo, mas, ao mesmo tempo, é um manual de direitos e deveres que devem ser seguidos por todos os segmentos da instituição, sem observâncias às características individuais existentes no contexto.

Assim, ao aplicarmos o instrumento questionário aos professores, técnicos e alunos da escola, de certo modo, os resultados não nos surpreenderam, pois, em se tratando de uma estrutura escolar subordinada aos ditames ainda tão rígidos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, tais resultados são compatíveis com as determinações emanadas desse órgão. Verificamos, ao longo deste estudo, que as relações de poder se manifestam em atos objetivos (dominação-sujeição), determinados por mecanismos (técnicas) adaptativos, voltados para a dimensão objetiva do bom andamento da máquina escolar (interioridade).

Entretanto, encontramos referências comuns relativas às relações de poder que não decorrem de uma forma linear, variam de uma prática a outra; o desenvolvimento dessas relações, na escola, depende, sobremaneira, das circunstâncias a que está sujeita, uma vez que as relações de poder são marcadas por muitas flutuações de pequenos acontecimentos, os quais revelam o clima do dia a dia escolar, perceptível quando atentamos para esta categoria na discussão teórica.

De uma forma geral, os resultados obtidos na pesquisa (pelo menos, nesta escola) indicam que o cotidiano da escola é permeado pelas relações de poder, numa escala de dominação-sujeição que, severamente, constrange a ação dos indivíduos, cerceando, sobretudo, a sua capacidade de redefinir os limites sociais em que estão inseridos. Entre um extremo e outro, há uma enorme variedade de práticas que permitem perceber esses dois fenômenos.

Professores, alunos, funcionários, diretores, supervisores, todos estes sujeitos presentes no espaço escolar produzem e reproduzem, em escala maior ou menor, a rede de relações de poder que extrapola a dimensão escolar e se espalha na sociedade. Com base no artigo de Azanha, “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa”, lançado na Revista da USP em 1991, ele destaca o questionamento sobre a crise em educação e propõe um inventário das práticas escolares, objetivando realizar um mapeamento cultural da escola, atento a sua constituição histórico-social.

Nesse sentido, nessa escola existem “desafios” a serem superados, a exemplo, a implantação de uma gestão participativa em que a gestão deixe de ser técnico-burocrática e dê lugar a uma gestão democrático-participativa; que essa gestão se aproxime do que nos orienta Constituição de 1988 e a LDB nº. 9.394/96, guiada pelos princípios colegiados, dividindo responsabilidades associadas aos indicadores de qualidade.

Hoje os sistemas escolares são organismos dinâmicos e vivos por isso tornam-se importantes como células vivas da sociedade e com ela interagindo através de uma rede de relações entre os elementos que nela interferem, direta ou indiretamente. E, mas dado à complexidade dessas relações marcadas pela dialética da sociedade, somos constantemente levados a enfrentar desafios, incertezas e limitações, mas com bom senso, organização, humanização e criatividade certamente encontraremos o caminho da cidadania.

A esse respeito Senge (2005, p.29) nos indica: “quando os membros de uma organização se concentram apenas em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados quando todas as funções atuam em conjunto”.

Por outro lado, quando as organizações escolares constroem em conjunto uma realidade educacional produtiva e empreendedora, apresentam características de superação de seus limites redefinindo as responsabilidades e, criando um ambiente mais saudável, supera-se a visão burocrática, a disciplina e a hierarquia da qual tratavam, respectivamente, Weber, Foucault e Bourdieu.

Na escola, o aluno é observado e quantificado, passando a ser objeto de controle, de dominação, mediante os mais variados instrumentos para documentar suas potencialidades e seu desenvolvimento. Os efeitos deste poder se multiplicam na rede

escolar, devido à acumulação cada vez maior de novos conhecimentos adquiridos a partir da especialidade acadêmica dos indivíduos que dominam o saber (os professores).

É ainda na escola que o poder disciplinar se constrói por meio de práticas políticas fundadas na vigilância. Isso significa manter o aluno sob um olhar permanente, registrar e contabilizar todas as suas ações, através de anotações nos boletins de avaliação, dos uniformes padronizados, do horário de entrada e permanência na sala de aula, enfim, é importante perceber aptidões, hábitos e costumes, para estabelecimento de classificações pontuais.

Dessa forma, na escola, o ensino reduz-se muitas vezes à vigilância e à obediência, ainda que atualmente não seja mais necessária a força para obrigar o aluno a ser “obediente”; contudo, é essencial que ele, como o “detento”, saiba que é vigiado ou mesmo tenha a certeza de que poderá sê-lo (Foucault, 1997).

Nessa perspectiva, as normas pedagógicas têm o poder de identificar os desvios existentes no ambiente escolar, reforçando a imagem de que existem alunos ‘problemáticos’, e alunos exemplares. A escola, ao dividir o saber em séries e graus, destaca as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar e punindo os que não aceitam a hierarquia existente no ambiente escolar. Constitui-se, assim, num observatório e ao mesmo tempo um aparelho repressor que permite o conhecimento e controle perpétuo de sua população através da burocracia escolar, do supervisor educacional, do psicólogo educacional, do professor ou até dos próprios alunos uns sobre os outros. É essa estrutura escolar que legitima o poder de punir, fazendo com que as pessoas aceitem tal situação, sendo dentro dessa estrutura que se relacionam os professores, os técnicos e administrativos e a própria direção da escola.

É necessário referir ainda que a presença obrigatória do ‘Diário de Classe’ nas mãos do professor, marcando ausências e presenças, atribuindo “meia falta” ao aluno que atrasou uns minutos ou saiu mais cedo da aula, é a técnica de controle pedagógico burocrático por excelência, herdada do presídio. Esse professor é visto como encarregado de uma ‘missão educativa’ por uns; taxado como ‘tira’ e ‘cão de guarda’ por outros, ‘contestador e crítico’ por muitos.

Isso significa manter o aluno sob um olhar permanente, registrar, contabilizar todas as observações e anotações sobre ele, através de boletins individuais de avaliação, percebendo aptidões, estabelecendo classificações rigorosas numa relação de poder disciplinador que é ao mesmo tempo simbólica, visto ser por uma “boa causa”.

A escola não está sabendo distinguir, talvez, o que é necessário saber para transformar a sociedade e educar seus alunos. Quem sabe aí reside o embate travado entre seus muros. Parece-nos evidente que os conhecimentos nela ensinados não estão sendo eficientes. Seria necessário, como nas palavras de Guiraud e Corrêa (2009), que houvesse então

“(...) a revisão de formas de exercício de poder pela escola, pelos professores, a fim de poderem lidar com aqueles saberes de modo a poder entendê-los para interpretá-los em relação às suas causas e conseqüente significado para os alunos” (Guiraud & Corrêa, 2009, p.89).

Este é um dos aspectos; outros seriam os modos de lidar com saberes tradicionalmente veiculados pela escola por meio das diferentes disciplinas. Seria importante que professores discutissem modos de responsabilizar os alunos no processo de apreensão de saberes ante o desafio de significá-los desde o que eles já sabem. Provavelmente, neste aspecto, precisemos recuperar a compreensão de que as relações que os alunos e professores travam entre si são sumamente mediadas por saberes, conhecimentos em permanente interação entre eles e com os saberes constituídos.

Não há dúvida de que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu campo de ação, reproduzir as condições de existência social por meio da formação de pessoas aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece. Como a religião e o esporte, a educação pode se constituir num instrumento do poder e, nessa medida, o professor é o instrumento de reprodução das desigualdades sociais em nível escolar.

A análise de Marx & Engels (2009), no que diz respeito à educação, no sistema capitalista, nos deixa claro que, para educar os homens, deveriam ser propiciadas condições objetivas de vida que contribuíssem para o crescimento de todos eles e não para a sua degradação, alienação e coisificação. E a escola, como espaço de construção do ser humano, pode ser abordada com fundamento no conteúdo teórico do marxismo, visto que ela é um espaço em que o Estado se insere de maneira mais imediata, não

somente pelo conteúdo que determina, mas também, abstratamente, pela burocracia que nela está presente na escola, como poder administrativo.

Além disso, o debate sobre a educação escolar como ferramenta para a melhoria da sociedade tem suas origens no Estado moderno, sendo a escola uma instituição social que vigora em nossa sociedade atual, e que certamente, possui papel decisivo nessa “missão” de orientar e formar as crianças para serem cidadãos do futuro, já que neste espaço as potencialidades do ler, escrever, conviver com as outras pessoas, são adquiridas com os professores vistos como multiplicadores das relações sociais que podem surgir dentro dessa instituição. O fato num contexto onde, tendo que lutar contra alguns dos requisitos que a sociedade lhe oferece, o aluno acaba absorvendo outros que nem sempre deseja tê-los.

Pensando a escola de maneira mais específica na sociedade de hoje, nos defrontamos com discussões que distorcem o pano de fundo político e social que está na função escolar quando se trata de uma discussão do que é e do que deveria ser; do que a escola oferece, do que necessita; do que toma, do que retira do indivíduo como aluno, enfim, como afirmou Marx, a escola é um braço que o corpo estatal rege.

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política (Marx, 2007, p. 76).

A sociedade burguesa fornece conteúdos ideológicos na educação escolar e na educação para além da escola, e com base nessa ideologia, as pessoas se guiam, se comportam, de maneira imediata e tal como “manda a etiqueta”. Isso nos leva a crer que a vida ideologizada reproduz uma alienação à qual todos os indivíduos estão susceptíveis na sociedade atual, sendo quase que inevitável naturalizar concepções como o machismo, o racismo, o preconceito sexual, já que o outro e (o) Eu não são compatíveis, não se reconhecem como portadores de particularidades e ao mesmo tempo necessários para a vida coletiva.

No trabalho docente, o professor é submetido a uma situação idêntica à do proletário, à medida que a classe dominante procura associar as práticas educativas ao trabalho que o professor desenvolve, acentuando sua responsabilidade social e seu papel como

guardião do sistema, também em função das determinações do mercado veem-se numa situação idêntica aos proletários.

Dessa maneira, a formação educacional possui seu dualismo histórico: acontece como parte da autoconstrução humana, mas também é um mecanismo de castração do potencial criador do humano. Traçando um paralelo, Marx diz:

“A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou auto-modificação humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária” (Marx, 2007, p. 534).

Por sua vez, o professor está submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla e, mesmo quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela burocracia educacional para realizar a política do Estado, portanto, da classe dominante fortalecendo os célebres ‘órgãos’ das Secretarias de Educação em detrimento do enfraquecimento da unidade escolar básica.

Na unidade escolar, é o professor que julga o aluno mediante a nota, participa dos Conselhos de Classe onde o destino do aluno é julgado; define o Programa do Curso nos limites prescritos, prepara o sistema de provas ou exames e, para cumprir essa função, ele é também avaliado.

Na escola, a própria disposição de carteiras em sala de aula reproduz as relações de poder: o estrado que se impõe ainda em algumas escolas acima dos ouvintes, estes sentados em cadeiras linearmente definidas, próximas a uma linha de montagem industrial, configura a relação ‘saber/poder’ e ‘dominante/dominado. Sem a liberdade de modificar este *status quo*, o aluno submete-se a um poder sem saber explicar o seu sentido maior.

Nessa situação, aluno e professor subordinam-se às autoridades superiores, e essa submissão leva-os a acentuar uma dominação em que os professores são símbolo vivo dessa subordinação, o instrumento da submissão. Seu papel é impor a obediência e o silêncio na sala de aula. O poder professoral manifesta-se por meio do sistema de provas

ou exames aplicados para avaliar o aluno. Na realidade, está selecionando, pois a avaliação de uma classe pressupõe um contato diário com a mesma, prática impossível no atual sistema de ensino.

Assim, a disciplinação do aluno tem no sistema de exame um excelente instrumento de poder, tendo em vista que a avaliação deixa de ser um instrumento e torna-se um fim em si mesmo. O fim, que deveria ser a apreensão e produção de conhecimentos, acaba sendo um mero provar de informações. O aluno submete-se a exames e provas que provam o quê? Prova que o aluno sabe como fazê-la; não prova seu saber.

Segundo Foucault (1990, p.123), o poder é uma prática social e, por isso mesmo, é constituído historicamente e articula-se com a estrutura econômica. O que Foucault chamou microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço de análise quanto o nível em que este se efetua. De acordo com a sua categorização, as sociedades e os seus respectivos regimes de visibilidade podem ser divididos em: sociedades de soberania, onde o rei ou senhor exercia o poder, por meio de uma vigilância externa e geral; sociedade disciplinar, na qual as instituições são um dos maiores dispositivos de visibilidade, principalmente com relação ao funcionamento dos operários institucionais; e sociedade de controle, que veio substituir a sociedade disciplinar, na qual ocorre a implementação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação, ou seja, o exercício do poder a distância.

O fato é que, na relação professor/aluno, enfrentam-se dois tipos de saber: o saber do professor que, necessariamente, é e será sempre inacabado, e a ignorância do aluno, que é relativa, pois este tem saberes que o professor não os tem na medida em que não há saber absoluto nem ignorância absoluta. O que observamos é que, em geral, os exames dissimulam, na escola, a eliminação dos pobres, que não se dão bem nos exames, e assim são excluídos pelo aparelho escolar muito cedo.

Vistos estaticamente, a escola e o professor aparecem como guardiões de um saber estratificado, e, mais especificamente, o professor como sacerdote das salvaguardas educacionais, como gerente de sua distribuição, como profeta da necessidade do trabalho e do mérito vinculado a um esforço redentor, em suma, da vontade que tudo salva.

Porém, há ainda que considerarmos: o professor é também agente da reprodução social e, pelo fato de sê-lo, também é agente de contestação, da crítica. Porém, o predomínio das funções de reprodução e de crítica professoral depende mais do movimento social e de sua dinâmica, que se dá na sociedade civil, fora dos muros escolares.

Desse modo, a possibilidade de desvincular o saber científico do poder que existe no ambiente escolar reside na criação de estruturas horizontais em que professores, alunos e funcionários sejam capazes de construir uma comunidade real. Todavia, este resultado só pode vir de muitas lutas, de vitórias e derrotas; sem dúvida, da autogestão da escola pelos sujeitos da educação – incluindo aí os alunos, condição que irá garantir uma escola democrática que formará o homem, futuro cidadão.

Convém mencionar ainda que a educação brasileira se orienta pela LDB nº. 9.394/96, a qual no capítulo Educação, art. 1º, estabelece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Para Severino (2002),

“(…) eis uma das grandes utopias do projeto da modernidade: a possibilidade de se constituir uma sociedade, cujas relações internas sejam regidas pela lei e não pelo poder de vontades arbitrárias de alguns homens ou mesmo de alguma entidade sobre-humana” (p.58).

Várias são as interpretações que surgem para tentar explicar essa dualidade entre o “mundo vivido e o mundo oficial”, termo usado por Brzezinsk (2002), ao explanar sobre a formação de educadores conforme as orientações na LDB nº. 9.394/96, de modo que, essa autora aponta com maestria os dizeres de Anísio Teixeira, o qual entende que a sociedade brasileira, desde os primórdios de sua colonização, sempre esteve às voltas com esta dicotomia: o que é proclamado e o que realmente acontece. Dessa forma, vemos que na colonização brasileira o proclamado era uma necessidade de

catequização, de formação de uma nação, entre outros desejos nobres que, ao serem vivificados, aparecem na forma de uma exploração desenfreada, predatória e destruidora, gerando conflitos, violência e opressão em torno de uma luta de interesses. Para Teixeira, essa dualidade, entre o que é proclamado e o que é vivido no mundo real permeia a sociedade brasileira até os dias atuais.

Sabemos que existem possibilidades de transformar uma cultura autoritária, rígida, burocrática em uma cultura compartilhada, em que os diversos segmentos da escola participem da busca de soluções segundo os princípios de autonomia e participação. Acreditamos que existam tais possibilidades, no entanto também existem limites aos quais devemos nos ater de forma que, em nome de uma ação democrática e autônoma, alguns sujeitos dessa escola apresentem resistência contra as orientações que possam estabelecer mudanças indesejadas desse itinerário escolar, visto que a gestão democrática e participativa é garantida através do cumprimento de normas, leis, princípios e diretrizes não emanadas de cima para baixo, mas compreendidas para serem construídas colegiadamente.

Assim, pela complexidade que existe no ambiente escolar, pela diversidade e pluralidade de pensamentos tipificados na cultura da escola, não podemos conceber que a escola atual ainda seja orientada pela administração científica do passado distante, em que as pessoas eram vistas como máquinas para serem manejadas e controladas de fora para dentro e de cima para baixo.

Nesse sentido, recomendamos que, à luz das reflexões contidas neste trabalho, os escolares da UEB Major Augusto Mochel, repensem suas práticas educativas, vejam a escola como uma organização educativa diferente da tradicional, onde a centralização política administrativa do passado, sem autonomia, e comandada por um aparelho administrativo central que a todos ataca e que a ninguém parece agradar, tem resistido obstinadamente mesmo frente aos propósitos reformistas dos críticos educacionais.

Vale embasar que, o poder burocrático ainda presente na escola é capaz de inverter o sentido democrático participativo e de se eximir aparentemente ao concurso da decisão política. Nesse contexto, todos nós somos vítimas de um sistema impiedoso, desumano, que a vontade dos homens não consegue alterar; é uma forma de organização que atende

a poucos, visto que são determinados pela reprodução da ideologia dominante nas sociedades capitalistas.

Então, como promover a educação para uma cidadania de participação democrática nas escolas se elas próprias não forem contextos facilitadores de uma vivência democrática que possibilite aos alunos oportunidades de participação? O regime de autonomia, administração e gestão das escolas consagrado na Lei nº. 9.394/96, que determina a colaboração de todos os implicados na construção de soluções adequadas aos contextos em que estão inseridos, não está surtindo efeito. Passados vinte anos, ainda permanecemos reféns da autoridade que emana dos poderes públicos, que não levam em consideração a vontade de todos.

Desse modo, a conversão da escola numa comunidade educativa, numa instância polarizadora do desenvolvimento pessoal e em ambiente ideal para a aprendizagem da cidadania fica cada vez mais distante. Vimos que a participação dos alunos ainda é escassa, quer no nível formal, quer informal, nos órgãos de gestão/pedagógicos da escola e na elaboração dos diferentes instrumentos de orientação educativa, e o seu exercício de representatividade é mais potencial do que efetivo, esgotando-se numa mera formalidade.

Com efeito, as respostas que compõem o grupo de questões feitas aos alunos apontam para um reduzido conhecimento, por parte destes, dos diferentes instrumentos de orientação, planeamento e funcionamento da escola, destacando-se, no entanto, a elevada percentagem de respostas negativas concernentes ao Regimento Interno (RI). Todavia, quando questionados sobre a participação nas atividades escolares, alguns falam que participam, denotando uma relativa alienação nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Para Gramsci (1981, p. 56),

“(...) é preciso captar os jogos de força que permeiam a sociedade mais ampla (macro análise), para chegar aos movimentos contraditórios das práticas escolares (micro análise), como condição indispensável para a compreensão das lutas político-sociais que é travada constantemente nos ambientes escolares”.

Em outras palavras, para pensar a mudança na escola é preciso reconstruir-se seu percurso com o aprimoramento profissional de seus sujeitos. Talvez assim, possamos

vislumbrar uma “luz no fim do túnel” e ter no futuro uma escola que tenha um “projeto pedagógico assentado no atendimento individualizado aos alunos e às famílias, na formação ética e cristã e na reflexão constante sobre a ação educativa. Trabalhamos valores que desenvolvem comportamentos éticos, formando o educando em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprias”. Ivonne Betsabé Muniz Diretora-Executiva da Escola do Futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso. (1993). *A Participação dos encarregados de educação na direção das escolas. Inovação*, vol 6 nº 2. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- André, M. E.D.A. (2004). Uma pesquisa com os professores para avaliar a formação de professores. In: Romanowski, J.; Martins, P. L.; Junqueira, S. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v. 01, p. 205-217.
- André, M. E.D.A. (1995). Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: Fazenda, I. C. A. (Org.). *Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas (SP): Papirus, v., p. 99-110.
- Apple, M. W.; Beane, James (org). (1997). *Escolas Democráticas*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez.
- Arroyo, M. (2005). *Imagens quebradas-trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes.
- Azanha, J. M. P. (1991). Cultura Escolar Brasileira: um programa de pesquisa. *Revista USP*, São Paulo, dez-jan-fev. 1990-1991, pp.37-40.
- Azevedo, F. de. (1996). *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UNB.
- Ball, Stephen. (1994). *Educarian Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University press.
- Barçante, Luiz C.; Castro, Guilherme C. (1995). *Ouvindo a Voz do Cliente Interno*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Barroso, João. (1996). Administração Escolar: reflexões em confronto. *Inovação*, vol.8 p.1-2.Lisboa. Barroso, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada a autonomia construída. In Barroso, João. O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1996.
- Beckhard, Richard. (1969). *Desenvolvimento organizacional: estratégias e modelos*. São Paulo: Edgard Blucher.
- Bennis, W. G. (1972). *Desenvolvimento organizacional: sua natureza, origens e perspectivas*. São Paulo: Edgard Blucher.
- Bertrand, Y.; Guillemet, P. (1988). *Organizações: Uma abordagem sistêmica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. (1ª. Ed. pp-55-69). Barcelona: CEAC
- Bogdan, L.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bordenave, J. E. D. (2007). *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense.

- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In: Karabel, J., & Halsey, A. H. (eds.) *Power and ideology in education*. Oxford University Press, New York.
- Bourdieu, P. (2004). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus.
- Bowdith, James L.(1992) *Elementos de comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira.
- Brunet, L. (1992). Clima de Trabalho e eficácia da escola. In: Nóvoa A., *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Dom Quixote, pp. 125-140.
- Brzezinski, I. (2002). *Profissão professor identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano.
- Bueno, F. S. (1992). *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 6. ed. São Paulo: Lisa.
- Canário, Rui. (1997). A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: *Anais do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Candiotto, C. (2008). A arqueologia da linguagem de Michel Foucault. In: Candiotto, C. (Org.). *Mente, cognição, linguagem*. Curitiba: Champagnat.
- Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Champion, D. J. (1979). *A sociologia das organizações*. São Paulo: Saraiva.
- Chanlat, J.F. (1996). Por uma antropologia da condição humana nas organizações. In: Chanlat, J. F. (Org.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas.
- Chauí, M. (1995). *Convite à Filosofia - 5ªed*. São Paulo - Ática.
- Chauí, M. (1986). *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez.
- Chauvet, A. (1995). *Métodos de Gestão: O Guia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Chizotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Chiavenatto, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Campus.
- Chiavenatto, I. (1979) *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Coda, R. (1997). Pesquisa de clima organizacional e gestão estratégica de recursos humanos. In: Bergamini, C. W.; Coda; R. (organizadores). *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança*. São Paulo: Atlas.

- Coutinho, M. C. (2006) *Participação no trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Derrida, J. (2002). *A escritura e a diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva.
- Donadone, J. C; Grun, R. (2001). Participar é preciso! *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 16, nº. 47. São Paulo
- Dubrin, Andrew J. (2003). *Fundamentos do comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Enriquez, Eugène. (1983). Os desafios éticos nas organizações modernas. *RAE–Revista de Administração de Empresas*. FGV, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 6-17.
- Falcão Filho, J. L. M. (2000). Escola: ambientes, estruturas, variáveis e competências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.8, n.28, p.283-312, julho/set.
- Faria, J. H. (2009). *Gestão Participativa: relações de poder e de trabalho nas organizações*. São Paulo: Atlas,
- Ferreira, A. B. de H. (2008). *Miniaurélio*, 7. ed., Curitiba: Positivo.
- Formosinho, (2000) *Políticas Educativas e Autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Foucault, M. (2001). *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1997). *As palavras e as coisas*. Belo Horizonte: Graal Editora.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In: Dreyfus, H.; Rabinow, P. & Foucault, M. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1990). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1977). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *A Educação na Cidade*. 4.ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gaziel, H.H., (1987), “*Le climat psychosocial de l’école et la satisfaction que les enseignants de second degré trouvent dans son travail*”, *Le travail humain*, tome 50, nº 1/1987, pp. 35-45(traduzido para português pelo ISET)
- Geertz, Clifford. (1998). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes.

- Geertz, Clifford. (2000). *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gil, A. C. (1997). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, F. R. (2002). Clima organizacional: um estudo em uma empresa de telecomunicações. *Revista de Administração de Empresas*. v. 42. São Paulo.
- González, Maria Pilar; Silva, Manuel; e Cornejo, José M. (1996). *Equipos de Trabajo Efectivos*. Barcelona: EUB.
- Gramsci, A. (1981). *A Concepção Dialética da História*. 4ª edição Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Griffiths, Daniel E. *Teoria da Administração Escolar*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1974.
- Guiraud, L.; Corrêa, R. L. T. (2009). Leitura sobre a escola: relações de poder, cultura e saberes. In: IX Educere – Congresso Nacional de Educação. Curitiba. *Anais do IX Educere*. 26 a 29 de outubro de 2009, p. 6531-6544.
- Habermas, J. (1975). Conhecimento e Interesse In: *Escola de Frankfurt*. Os Pensadores, XLVIII. São Paulo: Abril Cultural.
- Hammersley, M. (1990). *Reading Ethnographic Research: a critical guide*. London: Longman.
- Hernández, F. (2003). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre; ArtMed.
- Houaiss, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.
- Juliá, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44.
- Kaplan, R.S. (1998). *Balanced scorecard*. HSM Management. V. 11, nov-dez, p.120-126.
- Lapassade, G. (2005). *As Microsociologias*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro.
- Lapassade, G. (1997). Grupos, organizações e instituições. Trad. Henrique Augusto de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Levy-Straus. (1975). *Le cru et Le cuit*. Paris: Plon.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão a Escola*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. e Toschi, M. S. (2012). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez,

- Lima, L. (1992). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2000). Reformar a administração escolar; a recentralização por controle remoto e autonomia como delegação política. In: *Revista Portuguesa de Educação*, volume 8 número 01.
- Linhares, C.; Silva, W. C. da. (2003). *Formação de professores – travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília: Editora Plano.
- Lück, H. et al. (2000). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- LÜCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis: Vozes, 2010. Série: Cadernos de Gestão.
- Ludke, M.; André, M. E. D. A. de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Luz, R. (2003). *Gestão do clima organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.
- Macedo, B. (1994). *A construção do projecto educativo da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- Maia, A. C. (1995). Sobre a analítica do poder de Foucault. *Tempo Social. Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 7(1-2): 83-103, outubro.
- Marx, K. & Engels, F. (1988). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 138 p.
- Marx, K. & Engels, F. (2009). *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro.
- Marx, K. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec.
- Mc Grath. M. (1991). *O Trabalho em Equipe*. São Paulo: Martins Fontes.
- Merleau-Ponty. (1975). *A Estrutura do comportamento*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Michaelis (1998). *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.
- Moreira, A. F. B.; Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23.
- Motta, F. C. P. (1984). *Participação e co-gestão: novas formas de administração*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Nóvoa, A. (1995). *Organizações escolares em análise*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. A. (1999). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis-RJ, Vozes.

- Oliveira, M. A. (org). (1995). *Pesquisas de Clima Interno nas Empresas: o caso dos desconfiômetros avariados*. São Paulo: Nobel.
- Paro, V. H. (2001). *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã.
- Paro, V. H. (2000). *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3 ed. São Paulo: Ática.
- Paro, V. H. (1995). Gestão da escola pública: alguns fundamentos. In: Subsídios para os encontros regionais. In: *Congresso Estadual De Educação, 14., Proposta...* São Paulo: Apeoesp.
- Penin, S. T. de S. (1994). *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas, SP: Papyrus.
- Peroni, Vera (2003) *Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ramos, G. (1966). O negro desde dentro. In: *Ensaio em teatro experimental negro-testemunhas*. Rio de Janeiro: Edições GRD.
- Riggs, F. W. (1964). *A ecologia na administração pública*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Rodrigues, A.; Assmar, E. M. L. e Jablonski, B. (2003). *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Sabirón, F. (2001). Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de La Educación (I). *Revista Europea de Etnografía da Educação (1)*, 27-42.
- Sander, B. (2002). O estudo da administração da educação na virada do século. In Machado, L. M. & Ferreira, N. S. (orgs.). *Política e Gestão da Educação: Dois Olhares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora/ANPAE, pp. 55-68.
- Sander, B. (2007). *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Santos, N. M. B. F. dos. (1999). *Clima organizacional: pesquisa e diagnóstico*. São Paulo: Siciliano.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.
- Senge, Peter et al. (2005). *Escolas que Aprendem. Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. 22ª edição, São Paulo: Cortez.
- Silva, N. S. (1987). *Supervisão Educacional: Uma reflexão Crítica*. Petrópolis: Vozes.

- Smolka, A. L. B. (1991). *Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola*. Campinas. n. 18, p. 15-28, dez.
- Sodré, N. W. (1989). *Síntese de História da cultura brasileira*. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Souza, E. L. P. (1978) Clima e Cultura Organizacionais: como se manifestam e como se manejam . In: *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro.. vol. 20, nº 4, out/dez., p. 27.
- Sperb, D. C. (1963). *Administração e supervisão na escola primária*. Rio de Janeiro: Globo.
- Szymanski, H. (2007). *A relação família escola: desafios e perspectivas*. 2. ed. Brasília: Líber Livro.
- Teixeira, M. (1995), *O professor e a escola. Perspectivas organizacionais*, Lisboa, McGraw-Hill, pp.159-193.
- Toledo, F.; Milioni, B. (1979). *Dicionário de Administração de Recursos Humanos*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.
- Torres (2007). Cultura Organizacional nas Escolas: Apogeu Investigativo num Mundo de Emergência das Políticas Neoliberais. *Revista de Ciências de Educação* n. 28, pp 157.
- Tragtenberg, M. (1989). *Administração, poder e ideologia*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Vasconcellos, C. dos S. (2008). *Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. 15. ed. São Paulo: Libertad.
- Vasconcelos, T. (2000). Ao ritmo de um cortador de relva: entre o “estar lá” e o “estar aqui”, o “estar com”, dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade. *Educação Sociedade & Cultura*. Porto: Edições Afrontamento, n.º 14, 37-58.
- Vidal, D. G. (2005). *Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados.
- Weber, M. (1971). La objetividad del conocimiento en las ciencias y la política sociales. *Separata de Sobre la teoria de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ediciones Península, p. 5-91.
- Wittmann, L. C. (1987). Administração da educação hoje: ambigüidade de sua produção histórica. *Em Aberto*, Brasília, v. 6, n. 36, out./dez.
- Woods, P. (1995). Adaptando la etnografía a la educación. In: Martínez, I. ; Vásquez, B. A. (Coord.). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías: Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Colección Cultura.

## **Bibliografia Documental**

- Brasil. (2014) Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, DF.
- Brasil (2002) Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Brasília: MEC.
- Brasil (2000) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.
- Maranhão (2012) Referenciais curriculares do Estado do Maranhão (Ensino Médio). Secretaria de Estado da Educação – SEEDUC-MA.
- São Luís – Maranhão. (2010) Projeto Político Pedagógico – PPP da Unidade de Ensino Coronel Mochel.

## **Webgrafia**

- Castro, M. de. (1998). Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo , v. 24, n. 1, Jan. 1998 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acessado no dia 13 de novembro de 2014.
- Faria Filho, L. M.; et al. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação da história da educação. Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, nº. 1, p. 139 – 159, Jan./ Abr. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>> Acesso em 06 set. 2012.
- Ferrari, M. *Michel Foucault*. 2011. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/michel-foucault-307907.shtml>. Acessado em 12 de junho de 2013.
- Fino, C. N. (2008a). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: Escallier, C.; Veríssimo, N. (Org.) *Educação e cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53.
- Fino, C. N. (2008b). Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). In: Mendonça, A.; Bento, A. V. (Org). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira.
- Magalhães, L. L. (2008). Relações interpessoais no cotidiano e Aprendizagem. Texto trabalhado na Palestra 'Relações Interpessoais na Escola', por Graça Martins - *Comissão*

*de Educação do CRP 13* – abril 2008 y Conciencia. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.(acessado em 13 de março de 2014 às 22:30 horas).

Pedro, A. P.; Pereira, C. M. A. L. dos S. (2010). Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 36, n. 3, Dec. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acessado no dia 13 de novembro de 2014.

Sousa, J. M. (2000). O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional)*, 2 (1), 107-120. v. 02, n. 01, jun/2000. ISSN: 1516-4888.

Tragtenberg, M. (2009). *Relações de poder na escola*. Disponível em: [http://mauricio-tragtenberg.blogspot.com.br/2009\\_04\\_01\\_archive.html](http://mauricio-tragtenberg.blogspot.com.br/2009_04_01_archive.html). Acessado no dia 14 de novembro de 2014.

Viana, Nildo. (s/d). *Weber: tipos de educação e educação burocrática*. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos914/weber-educacao-burocratica/weber-educacao-burocratica2.shtml>. Acessado em 15 de fevereiro de 2014.

Wild, Bianca. (s/d). *Os Tipos de Dominação segundo Max Weber*. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/sociologia/os-tipos-dominacao-segundo-max-weber.htm>. Acessado no dia 23 de março de novembro de 2014.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE I:**

**PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA  
PESQUISA**

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
TEMA DA DISSERTAÇÃO – Relações de poder na escola: desafios, possibilidades  
e limites da gestão participativa  
MESTRANDA – Meire Lourdes Pereira Almeida  
ORIENTADORA- Profa. Dra. Manuela Sampaio**

**Ilma. Sra. Diretora da UEB Major José Augusto Mochel  
Profa. Maria da Glória Araújo Silva  
Nesta**

Meire Lourdes Pereira Almeida, brasileira, casada, professora, vem mui  
respeitosamente solicitar a V.S. permissão para desenvolver sua pesquisa de campo que  
culminará com sua dissertação de Mestrado na Universidade Fernando Pessoa-  
Porto/Portugal sob a coorientação brasileira da Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos  
Reinaldo. Tal pesquisa envolve instrumentos como aplicação de questionários,  
entrevistas e observação de campo, necessário para o alcance dos objetivos propostos no  
projeto de investigação inicial. Certa de sua atenção e disponibilidade, agradece.

Meire Lourdes Pereira Almeida  
**Mestranda**

Manuela Sampaio  
**Orientadora**

Maria da Glória Araújo Silva  
**Diretora**

**APÊNDICE II:  
QUESTIONÁRIO PARA FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA**

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
TEMA DA DISSERTAÇÃO – Relações de poder na escola: desafios, possibilidades e limites da gestão participativa  
MESTRANDA – Meire Lourdes Pereira Almeida  
ORIENTADORA- Profa. Dra. Manuela Sampaio**

**QUESTIONÁRIO PARA FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA**

Caros (as) senhores e senhoras funcionários da Unidade de Educação Básica Major José Augusto Mochel, este instrumento de investigação, denominado de “Questionário”, tem por objetivo levantar subsídios para o desenvolvimento de minha dissertação de mestrado na Universidade Fernando Pessoa, na cidade do Porto, Portugal. Assim, solicito penhoradamente que respondam ao mesmo de forma clara e precisa, contribuindo para a melhoria da educação em nossa escola.

**MARQUE CADA ALTERNATIVA COM UM X**

1 Como você conceituaria esta escola como local de trabalho?

- (a) Ruim
- (b) Regular
- (c) Mais ou menos (boa/ruim)
- (d) Boa
- (e) Muito boa

Explique o porquê da sua resposta:

-----  
-----  
-----

2 Como você se sente emocionalmente neste local de trabalho?

- (a) Infeliz
- (b) Feliz
- (c) Injustiçado
- (d) Insatisfeito
- (e) Satisfeito
- (f) Realizado

Explique o porquê da sua resposta:

-----  
-----  
-----

3 Qual a sua relação profissional com a direção da escola?

- (a) Ruim
- (b) Regular
- (c) Mais ou menos(boa/ruim)
- (d) Boa
- (e) Muito boa

Explique o porquê da sua resposta:

-----  
-----  
-----

4 Você se sente corresponsável pela educação dos alunos desta escola?

- (a) Sim
- (b) Não
- (c) Em parte
- (d) Completamente

Explique o porquê da sua resposta:

-----  
-----  
-----

5 Qual a sua relação com seus colegas de trabalho?

- (a) Ruim
- (b) Regular
- (c) Mais ou menos(boa/ruim)
- (d) Boa
- (e) Muito boa

Explique o porquê da sua resposta:

-----  
-----

6 Na sua concepção nesta escola todos têm direitos e deveres iguais?

- (a) Sim
- (b) Mais ou menos
- (c) Não

Explique o porquê da sua resposta:

---

---

---

7 Qual a sua contribuição para o desenvolvimento do processo educativo da escola atualmente?

---

---

---

---

8 Você participa do processo de tomada de decisões na escola? Comente.

---

---

---

---

9 Você gostaria de participar das reuniões que ocorrem rotineiramente na escola. Por quê?

---

---

---

---

10 Você acha que seus objetivos pessoais são alcançados nesse trabalho? Por quê?

---

---

---

---

11 Você se acha reconhecido e estimulado no trabalho desenvolvido? Por quê?

-----

-----

-----

-----

**APÊNDICE III**  
**RESPOSTAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ESCOLA**

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**TEMA DA DISSERTAÇÃO – Relações de poder na escola: desafios, possibilidades e limites da gestão participativa**  
**MESTRANDA – Meire Lourdes Pereira Almeida**  
**ORIENTADORA- Profa. Dra. Manuela Sampaio**

**RESPOSTAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A ESCOLA**

**Questão 1: Na sua opinião, a escola que você frequenta é uma boa escola?**

<b>ALUNOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>01</b>	Não, porque a escola não oferece condições físicas para estudar.
<b>02</b>	Não, porque os professores não são legais.
<b>03</b>	Sim, porque querem uma boa educação.
<b>04</b>	Sim, porque os professores são bons.
<b>05</b>	Sim, considero a escola boa.
<b>06</b>	Não, porque não tem lanche todos os dias.
<b>07</b>	Sim, porque os professores são bons.
<b>08</b>	Não, porque está caindo aos pedaços.
<b>09</b>	Não, porque os professores são mal educados.
<b>10</b>	Não, porque a escola é pichada.
<b>11</b>	Sim, porque gosto de estudar.
<b>12</b>	Não, porque a estrutura física é ruim.
<b>13</b>	Não, porque os funcionários e a gestão são mal-educados.
<b>14</b>	Não, é boa porque falta organização e mais professores.
<b>15</b>	Não, porque a construção está velha.
<b>16</b>	Não, porque a estrutura física não é boa.
<b>17</b>	Não, porque tem poucos professores e os alunos trazem bebidas para a escola.
<b>18</b>	Não, porque falta professor.
<b>19</b>	Não, porque falta professor.
<b>20</b>	Não, porque falta estrutura.
<b>21</b>	Não, porque falta estrutura.
<b>22</b>	Não, porque não tem livros.
<b>23</b>	Não, porque falta estrutura.

MOTIVOS EXPLICITADOS/ALUNOS	Nº
<p><b>Relacionadas à situação de infraestrutura da escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não oferece condições físicas para estudar.</li> <li>• Não é boa porque está caindo aos pedaços.</li> <li>• A escola está pichada.</li> <li>• Não é boa porque a estrutura física é ruim.</li> <li>• Não, porque falta estrutura.</li> <li>• Não, porque falta estrutura.</li> <li>• Não, porque a construção está velha.</li> <li>• Não, porque a escola é pichada.</li> <li>• Não, porque a estrutura física não está boa.</li> </ul>	09
<p><b>Relacionadas à qualidade docente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores são legais.</li> <li>• Os professores são bons.</li> <li>• Os professores são bons.</li> <li>• Falta professor.</li> <li>• Professores mal-educados.</li> <li>• Professores são ignorantes.</li> <li>• Possui poucos professores.</li> </ul>	07
<p><b>Relacionadas à gestão escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Queremos os uma boa educação.</li> <li>• Gestão ignorante.</li> <li>• Falta lanche.</li> <li>• Falta organização.</li> <li>• Presença de bebida alcoólica na escola.</li> </ul>	05
<p><b>Relacionadas ao processo didático-pedagógico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não tem livros.</li> </ul>	01
<p><b>Relacionadas à motivação para o estudo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola é boa porque gosto de estudar.</li> </ul>	01

**Questão 2: Analisando o cotidiano desta escola, do que você mais gosta e por quê?**

ALUNOS	RESPOSTAS
01	Gosto dos professores devido à humildade deles.
02	Gosto das aulas de educação física porque eles brincam.
03	Gosto das aulas de educação física porque eles brincam.
04	Gosto de estudar com o professor A porque é paciente.
05	Gosto das aulas de educação física.
06	Gosto porque aprendo mais os conteúdos vistos anteriormente.
07	Gosto das aulas de educação física porque o professor gosta da gente e é brincalhão.
08	Gosto das aulas de educação física pelas brincadeiras e da professora B porque é elegante e carinhosa.
09	Gosto das aulas porque são interessantes.
10	Gosto das aulas, dos colegas, dos professores e da escola.
11	Gosto das aulas de educação física porque são divertidas.
12	Gosto das aulas porque aprendo muitas coisas.
13	Gosto das aulas, mas não de todos os professores.

14	Gosto da merenda.
15	Não gosto de nada porque nada presta.
16	Gosto de jogar bola e bola e da saída.
17	Gosto da merenda.
18	Não gosta quando não tem professor na escola.
19	Não respondeu.
20	Gosto dos professores e das aulas.
21	Gosto das aulas de história.
22	Gosto da hora da saída porque a escola é chata.
23	Gosto dos professores e principalmente do de Educação Física e de brincar.

MOTIVOS EXPLICITADOS/ALUNOS	Nº
<p><b>Relacionada às atividades escolares que mais envolvem os alunos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gosto das aulas de educação física porque eles brincam.</li> <li>• Gosto das aulas de educação física.</li> <li>• Gosto porque aprende mais os conteúdos vistos anteriormente.</li> <li>• Gosto das aulas de educação física porque o professor gosta da gente e é brincalhão.</li> <li>• Gosto das aulas de educação física pelas brincadeiras e da professora B porque é elegante e carinhosa.</li> <li>• Gosto das aulas de educação física porque é divertida.</li> <li>• Gosto de jogar bola e bola e da saída.</li> <li>• Gosto dos professores e principalmente do de Educação Física e de brincar.</li> <li>• Gosto da hora da saída porque a escola é chata.</li> </ul>	09
<p><b>Relacionada às atividades de ensino e aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gosto das aulas porque são interessantes.</li> <li>• Gosto das aulas porque aprende muitas coisas.</li> <li>• Gosto das aulas, mas não de todos os professores.</li> <li>• Gosto dos professores e das aulas.</li> <li>• Gosto das aulas de história.</li> <li>• Gosto porque aprende mais os conteúdos vistos anteriormente.</li> <li>• Não gosto quando não tem professor na escola.</li> </ul>	05
<p><b>Relacionada às interações sociais no ambiente escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gosto dos professores devido a humildade deles.</li> <li>• Gosto das aulas, dos colegas, dos professores e da escola.</li> <li>• Gosto de estudar com o professor A porque é paciente.</li> </ul>	04
<p><b>Relacionada à necessidade básica de sobrevivência</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gosta da merenda.</li> <li>• Gosta da merenda.</li> </ul>	02
<p><b>Relacionada à insatisfação em relação à escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não gosto de nada porque nada presta.</li> </ul>	01

**Questão 3: Tem conhecimento do regimento da escola?**

ALUNOS	RESPOSTAS
01	Sim, através da mãe e dos avôs.
02	Sim, através dos pais.
03	Sim, através dos professores.
04	Sim, através da diretora.
05	Não respondeu.
06	Sim, através dos pais.
07	Sim, através da direção.
08	Sim, através da direção.
09	Sim, através da direção.
10	Sim, através da direção.
11	Sim, através dos pais.
12	Sim, através da direção.
13	Sim, através da direção.
14	Sim, através de palestras dadas na escola.
15	Não respondeu.
16	Através de professores.
17	Através das carteirinhas.
18	Não respondeu.
19	Sim, através de cartazes.
20	Através da direção.
21	Não conheço.
22	Não conheço.
23	Sim, através dos professores.

MOTIVOS EXPLICITADOS/ALUNOS	Nº
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não respondeu</li> </ul>	<b>01</b>
<b>Informações oriundas da gestão escolar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, através da diretora.</li> <li>• Sim, através da direção.</li> <li>• Sim, através da direção.</li> <li>• Sim, através da direção.</li> <li>• Sim, através da direção.</li> <li>• Sim, através da direção.</li> <li>• Sim, através da direção.</li> <li>• Sim, através da direção.</li> <li>• Sim, através de palestras dadas na escola.</li> <li>• Através das carteirinhas.</li> <li>• Sim, através de cartazes.</li> <li>• Através da direção.</li> </ul>	<b>11</b>
<b>Informações oriundas da família</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, através da mãe e dos avôs.</li> <li>• Sim, através dos pais.</li> <li>• Sim, através dos pais.</li> <li>• Sim, através dos pais.</li> </ul>	<b>04</b>
<b>Informações oriundas do corpo docente</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, através dos professores.</li> </ul>	<b>03</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, através dos professores.</li> <li>• Sim, através dos professores.</li> </ul>	
<b>Relacionada ao desconhecimento do documento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não conheço.</li> <li>• Não conheço.</li> </ul>	<b>02</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não respondeu.</li> <li>• Não respondeu.</li> <li>• Não respondeu.</li> </ul>	<b>03</b>

**Questão: 4 A gestão da escola mantém um relacionamento democrático com os alunos?**

<b>ALUNOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
01	Não considero uma boa relação porque a diretora manda muito.
02	Sim.
03	Sim, considera uma boa gestora.
04	Sim, considera uma relação boa.
05	Sim, considera uma relação boa.
06	A relação é boa.
07	Mantém um bom diálogo com os alunos.
08	Não tenho nenhuma sugestão.
09	Um bom diálogo.
10	Não respondeu.
11	Diálogo bom.
12	Não respondeu.
13	Ela se relaciona com muito ignorância.
14	Não nunca houve isso na minha escola.
15	Não respondeu.
16	Não sei.
17	Nunca.
18	Não deu sugestão.
19	Não.
20	Não.
21	Não.
22	De forma nenhuma.
23	Através de protesto.

<b>MOTIVOS EXPLICITADOS/ALUNOS</b>	<b>Nº</b>
<b>Informações que denotam autoritarismo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não considero uma boa relação porque a diretora manda muito.</li> <li>• Ela se relaciona com muita ignorância.</li> <li>• Não nunca houve isso na minha escola.</li> <li>• Não tenho nenhuma sugestão.</li> <li>• De forma nenhuma.</li> <li>• Através do protesto.</li> <li>• Não sei.</li> <li>• Nunca.</li> </ul>	<b>12</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não deu sugestão.</li> <li>• Não.</li> <li>• Não.</li> <li>• Não.</li> </ul>	
<p><b>Informações que denotam gestão democrática e participativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim.</li> <li>• Sim, considero uma boa gestora.</li> <li>• Sim, considero uma relação boa.</li> <li>• Sim, considero uma relação boa.</li> <li>• A relação é boa.</li> <li>• Mantém um bom diálogo com os alunos.</li> <li>• Um bom diálogo.</li> <li>• Dialoga bem.</li> </ul>	<b>08</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não respondeu.</li> <li>• Não respondeu.</li> <li>• Não respondeu.</li> </ul>	<b>03</b>

**Questão: 5 Existe na escola algum tipo de organização/representação dos alunos?**

<b>ALUNOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
01	Sim.
02	Não, eles não estão nem aí pra representação de alunos.
03	Não.
04	Sim.
05	Às vezes.
06	Não.
07	Não.
08	Sim.
09	Sim.
10	Não, não somos reconhecidos.
11	Sim.
12	Não há liderança de classe.
13	Não, os líderes não são respeitados.
14	Sim.
15	Sim.
16	Sim.
17	Sim.
18	Sim.
19	Sim.
20	Sim.
21	Sim.
22	Sim.
23	Sim.

MOTIVOS EXPLICITADOS/ALUNOS	Nº
<p><b>Informações que denotam participação dos alunos na tomada de decisões</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Sim.</li> <li>• Às vezes.</li> </ul>	<b>14</b>
<p><b>Informações que não denotam participação dos alunos na tomada de decisões</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não, eles não estão nem aí pra representação de alunos.</li> <li>• Não.</li> <li>• Não.</li> <li>• Não.</li> <li>• Não, não somos reconhecidos.</li> <li>• Não há liderança de classe.</li> <li>• Não, os líderes não são respeitados.</li> </ul>	<b>21</b>

**APÊNDICE IV**

**QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ALUNOS:  
ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS RESPOSTAS ABERTAS**

<b>QUESTÃO 01</b>			
<b>CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE REGISTRO</b>	<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADES DE ENUMERAÇÃO</b>
Infraestrutura da escola	“Não oferece condições físicas para estudar”.	Escola	Questão 01
Qualidade docente	Para uns, “Os professores são bons”; para outros, “Falta professor”.	Profissionais de ensino na escola	Questão 01
Gestão escolar	“Falta organização”.	Escola	Questão 01
Processo didático-pedagógico	“Não tem livro”.	Material didático	Questão 01
Motivação para o estudo	“A escola é boa porque gosto de estudar”.	Metodologias de ensino	Questão 01
<b>QUESTÃO 02</b>			
<b>CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE REGISTRO</b>	<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADES DE ENUMERAÇÃO</b>
Atividades escolares que mais envolvem os alunos	“Gosta das aulas de educação física porque eles brincam”.	Atividades esportivas	Questão 02
Atividades de ensino e aprendizagem	“Gosta das aulas porque aprende muitas coisas”.	Metodologias de ensino	Questão 02
Interações sociais no ambiente escolar	“Gosta das aulas, dos colegas, dos professores e da escola”.	Relações interpessoais	Questão 02
Necessidade básica de sobrevivência	“Gosta da merenda”.	Relações interpessoais	Questão 02
Insatisfação em relação à escola	“Não gosta de nada porque nada presta”.	Gestão da escola	Questão 02

<b>QUESTÃO 03</b>			
<b>CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE REGISTRO</b>	<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADES DE ENUMERAÇÃO</b>
Informações oriundas da gestão escolar	“Sim, através da direção”.	Gestão da escola	Questão 03
Informações oriundas da família	“Sim, através dos pais”.	Família	Questão 03
Informações oriundas do corpo docente	“Sim através dos professores”.	Corpo docente	Questão 03
Relacionada ao desconhecimento do documento	“Não conheço”	Desconhecimento acerca do Regimento	Questão 03
Não respondeu	-----		Questão 03
<b>QUESTÃO 04</b>			
<b>CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE REGISTRO</b>	<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADES DE ENUMERAÇÃO</b>
Autoritarismo	“Não considero uma boa relação porque a diretora manda muito”.	Relações interpessoais	Questão 04
Informações que denotam gestão democrática e participativa	“Mantém um bom diálogo com os alunos”.	Relações interpessoais	Questão 04
Não respondeu	-----	-----	
<b>QUESTÃO 05</b>			
<b>CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE REGISTRO</b>	<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADES DE ENUMERAÇÃO</b>
Participação dos alunos na tomada de decisões	“Não, não somos reconhecidos”.	Gestão da escola	Questão 05