

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**A GESTORA ESCOLAR**

**ENTRE A PRÁTICA E A GRAMÁTICA**

**RÚBIA CRISTINA CRUZ**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> CORINTA MARIA GRISOLIA GERALDI**

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração Ensino, Avaliação e Formação de Professores.

CAMPINAS  
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

C889g	<p>Cruz, Rúbia Cristina, 1968- A gestora escolar: entre a prática e a gramática / Rúbia Cristina Cruz. -- Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador: Corinta Maria Grisolia Geraldi. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Gestores - Formação. 2. Cotidiano escolar. 3. Investigação. 4. Narrativas. 5. Formação continuada. I. Geraldi, Corinta Maria Grisolia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>12-075/BFE</p>
-------	---

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em ingles:** The school management: between practice and grammar

**Palavras-chave em inglês:**

Managers – Training

School routine

Research

Narratives

Continuing education

**Área de concentração:** Ensino, Avaliação e Formação de Professores

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Corinta Maria Grisolia Geraldi (Orientador)

Pedro Ganzeli

Maria Carolina Bovério Galzerani

Maria Emília Caixeta de Castro Lima

Ivanete Bellucci Pires de Almeida

**Data da defesa:** 07-05-2012

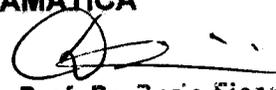
**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [rubia.cruz@yahoo.com](mailto:rubia.cruz@yahoo.com)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título A gestora escolar : **ENTRE A PRÁTICA E A GRAMÁTICA**

  
Prof. Dr. Dario Fiorentini  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Unicamp  
Matrícula: 21582-9

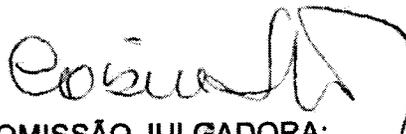
Autora: Rúbia Cristina Cruz

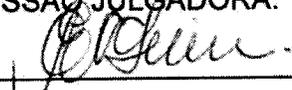
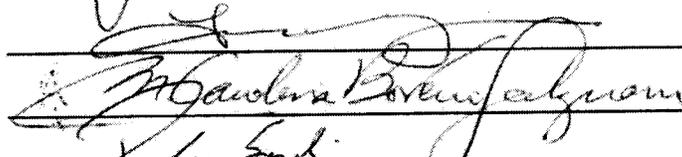
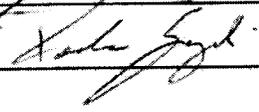
Orientadora: Profª Drª Corinta Maria Grisolia Geraldi

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Rubia Cristina Cruz e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 07/05/2012

Assinatura Orientadora

  
COMISSÃO JULGADORA:

2012

201228059

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

## **Dedicatória**

Aos meus pais, que retornaram aos céus...  
mas antes, me ensinaram a ter fé e a lutar cada  
dia.

Aos queridos alunos, alunas, pais e comunidade da EMEF  
Gal. Humberto de Sousa Mello, juntamente com a vice-  
diretora, o vice-diretor, orientadoras pedagógicas, professoras,  
professores, guardas, cozinheiras, serventes, secretário e  
secretárias, coordenadora pedagógica, supervisora  
educacional, aposentadas e aposentados, sem os quais não  
haveria esta história para contar...

## Agradecimentos

A Deus, que é tudo em todos, pelo dom da vida.  
À minha irmã, Marilena, mulher da luta e de fé, do trabalho e da força, pela presença cotidiana amorosa, acolhedora e sábia;  
Aos meus filhos, Guilherme e João, bênçãos de Deus na minha vida e razão da minha existência, motivo do amor incondicional que nos une, e à Camila, filha que transborda seus atos em gentileza.  
Ao Nilton, pelo companheirismo e paciência na espera de meus retornos.  
À Prof<sup>a</sup> Corinta Geraldi, amada, Mestre das lições da Academia e da Vida, exemplo de docência, bondade e acolhimento, professora e amiga.  
À Prof<sup>a</sup> Maria Emília Caixeta Lima, amada, Mestre da Arte de Narrar e Ensinar com sabedoria, mulher da vida, acolhedora, solidária, conselheira e amiga.  
Ao Prof. João Wanderley Geraldi, amado, Filósofo por excelência, cuja sabedoria excede nosso tempo, que segurou minhas mãos para meus primeiros passos acadêmicos, meu amigo.  
Ao Prof. Pedro Ganzeli, pela importante contribuição para este trabalho e pelo acolhimento.  
Ao Prof. Guilherme Prado, por me acolher sempre em amorosidade gepecquiana.  
A Professora Maria Carolina Bovério Galzerani, minha querida professora benjaminiana que ensina pelas ações e gestos da docência fraterna.  
À Professora Ivanete Bellucci de Almeida, por compartilhar sua experiência, conhecimento e fé, pelo apoio incondicional e amizade.  
Ao Prof. Francisco Evangelista, pelo respeito e confiança, pela amizade e bênção.  
À Andréa Rosa, pela amizade irrestrita na partilha dos sorrisos e lágrimas.  
À Mabel Servidone, pela amizade, companheirismo, confiança e por partilhar comigo o sonho de uma escola outra.  
À Conceição Sangion, pelo exemplo, amizade e acolhimento em sua linda família, da qual sou parte;  
À Antonieta Teixeira de Andrade, pela amizade, parceria, confiança irrestrita, por me ensinar algo sempre novo, na gestão e na vida.  
À Ana Maria Campos (Aninha), pela amizade incomensurável, e por me abrigar debaixo de uma *mangueira frondosa* para que eu pudesse escrever este trabalho, e ao João pela bondade.  
Às amigas e amigos: Cidinha Muccilo, Silvia e Chico Lopes, Clair Valderramas, Rosângela de Assis, Lilian Alvisi, Renata Von Zuben,

Carmem Júlia, Elianinha Pires, José Paulo Mendes da Silva, Larissa Corillo, Magda Bueno, Edna e Chico Campos pela presença cotidiana, pelo apoio e incentivo.

Ao GEPEC, em especial a Glória, Cris Hop, Mafê, Claudinha, Carla, Josefa, Marcemino e Wilson, por partilharem os sonhos de uma escola de qualidade social para todos.

Aos irmãos e irmãs da Igreja Presbiteriana do Jardim Guanabara, em especial a: Fernando e Walkíria Arantes, Besalíel e Quitéria Botelho, Marília e Hugo Mendes, Vandersí Castro, Márcia e Max Erhardt, Cícero e Elaine Martins, Marcelo e Karen Paciti, Evandro e Gislaíne Melarato, Gilberto Kuyumjian, José Henrique Elias, pelo apoio e orações.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, Nadir, Rita, Cleonice e Antonio Carlos, pela paciência, alegria e gentileza constantes.

À equipe da EMEF Gal. Humberto de Sousa Mello, Alexandre, Almecê, Ana Flávia, Ana Lúcia, Analice, Anamaria, Andréia, Aparecida, Andreia, Antonieta, Antonio Carlos, Benê, Berenice, Carlos Alberto, Cida, Cristina, Cristiane, Diva Camilo, Eliana Barros, Elita, Evair, Fátima, France, Francisca, Gina, Girlene, Glorinha, Guiomar, Isa, Ivanda, Jackeline, Jair, Jair (aluno), José (pai), José Renato, Jurandir (aluno), Keila, Ketheen, Laís, Loana, Jovem, Márcio e Marcos, Maria Helena, Maria, Maria Angela, Marilena, Mário, Marly, Maza, Neusa, Solange (mãe), Patrícia, Paulo, Rachel, Regina, Ricardo, Sandra, Solange, Sr. João, Suely, Tânia, Vaine (pai), Valdir, Vladimir, Dona Maria, Supervisora Telma e CP Sonia,; em especial aos entrevistados: Marcelo, Márcia, D. Marlene e Sr. Manoel; aos que a memória roubou-me os nomes, pela convivência, ensinamentos, alegria, acolhimento e pelas lições.

Às crianças: Gigi, Yasmim, Luan, Lucas, Poliana, por me ensinarem a lutar por uma escola para todos.

À Diva Furlanetto, pela amizade e apoio na gestão do lar.

À Paulinha Back, querida sobrinha, que sendo tão moça, soube demonstrar o que é ter coragem e me ensinou a não desistir dos sonhos.

E, finalmente, à semente de meus pais: Angela e Paulo, André, Karolina e Édison, Kamilla e Danilo, Larissa (do meu coração!); e, Mateus, Caio e Carla, Luíza e Bruno, João Pedro, Maria Clara, Ana Elisa, Beatriz, Daniel, André e a todos os outros que virão, cumprindo a promessa de Deus aos nossos queridos Affonso e Iracema, com as bênçãos de geração a geração.

O quadro de eventos elaborados por alguém que é pessoalmente afetado por eles difere usualmente, de modo característico, daquele que se forma quando observados com a imparcialidade e o distanciamento de um pesquisador. É como uma máquina fotográfica, que pode ser focalizada em função de diferentes distâncias - close up, plano médio e grande distância. Algo semelhante ocorre com o ponto de vista de um pesquisador que também vivenciou os eventos que está estudando.

Norbert Elias, 1997, p.15

## RESUMO

Esta pesquisa toma como objeto de estudos a gestão escolar na complexidade de seu cotidiano, com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre a formação do gestor em seu próprio ambiente de trabalho. A compreensão dos processos que constituem o trabalho de gestão sustenta-se num conjunto de narrativas, selecionadas dentre os acontecimentos cotidianos na escola, com base nos conceitos benjaminiano e larrosiano de experiência. A metodologia utilizada foi a da investigação narrativa. Na reconstituição narrativa dos acontecimentos, além da memória da própria investigadora-narradora e gestora, foram utilizados distintos materiais: anotações da gestora, de outras colegas de gestão, documentos da escola, documentos legais, atas de reuniões, e também entrevistas com os sujeitos envolvidos em cada um dos acontecimentos, incluindo não só professores mas também outros trabalhadores da escola e membros da comunidade. O entrecruzamento das informações e dados destes diferentes materiais empíricos permitiu uma aproximação maior dos fatos tomados aqui como ponto de partida da reflexão. A organização dos acontecimentos narrados, depois de uma primeira análise, obedeceu a critérios temáticos: a gestão dos espaços e tempos da escola; as relações mais amplas com a comunidade do bairro da escola na constituição do Conselho Escolar e a implicação das decisões jurídicas sobre aplicabilidade da legislação independentemente das condições concretas da escola para atendê-las. De cada história e seu tema foi extraída uma lição para o exercício da gestão. E cada lição foi estudada com base na bibliografia pertinente ao tema e à gestão escolar. As três principais lições podem ser consubstanciadas nos seguintes enunciados: (a) ainda que procedente de uma visão tradicional de gestão, na escola é de responsabilidade administrativa gerir os conflitos relativos aos espaços e tempos; (b) a uma gestão democrática é imprescindível o contato constante com a comunidade do entorno, tanto para compreender a história do lugar e da própria escola, quanto para gerir o presente de modo a respeitar o passado para construir em conjunto um futuro; (c) as políticas públicas que chegam a expressar-se na forma de leis, independentemente das condições concretas da escola para executá-las, abrem espaços para a judicialização da oferta de educação impondo soluções "ad hoc" para casos específicos com perda da finalidade maior da própria política pública que deu origem à legislação. Esta pesquisa beneficiou-se das experiências de trabalho com o cotidiano da escola e com a metodologia da investigação narrativa das produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - GEPEC - da Unicamp, a que a presente investigação está filiada.

Palavras-chave: formação do gestor; cotidiano escolar; investigação narrativa, formação continuada

## ABSTRACT

This research has as study objects the school management in its daily complexity, with the objective to contribute to the thinking about the formation of the manager on its own work place. The understanding of the process that constitute the work of management is sustained in a group of narratives, selected among the daily school events, with basis on benjaminianism and larrosianism concepts of experience. The methodology was the narrative investigation. In the events narrative reconstitution, besides the memories of the investigator-narrator and manager herself, distinct material were used: manager's annotations, and other colleagues of management, school documents, legal documents, meeting reports, and also interviews with involved persons in each of the events, including not only teachers but also other workers of school and members of the community. The crossroads of the information and data of there different empircal materials allowed a bigger approximation from the facts here taken as the beginning of the thinking. The organization of the facts narrated here, after a first analysis, obbey to thematical criteria: the management of the times and spaces of the school; the bigger relations of the school neighborhood community in the constitution of the School's Council and the implication of legal decisions about the application of the legislation independently of the concrete conditions of the school to attend them. A lesson was extracted of every story and theme for the managing execution. And every lesson was studied based on a bibliography pertinent to the theme and the education management. The three main lessons can be substantiated in the following titles: (a) even being derivated from a traditional management, it's the administrative responsiblity to manage the conflicts related to times and spaces; (b) for a democratic management the constant contact to the community around is very necessary, thus for the comprehesion of the region and the school itself, as to manage the present respecting the past to everybody construct a future; (c) the public policies that sometimes express themselves in the form of laws, independently of the concrete conditions of the school to execute them, open spaces for the judicialization of the offering of education imposing "ad hoc" solutions for specific cases with the loss of the bigger goal from the public policy that originated the legislation. This research was benefited by the experiences of daily school work and with the methodology of the narrative investigation of the "Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada" - GEPEC UNICAMP - studies, wich this investigation is affiliated.

Key-words: manager formation; school routine; narrative investigation, continued formation

## Lista de Abreviaturas e Siglas

AAE – Associação de Amigos da Escola  
AI – Avaliação Institucional  
ANPAE - Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação  
CE – Conselho de Escola  
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil  
CF - Constituição Federal  
CIMEI - Centro Integrado Municipal de Educação Infantil  
CPA – Comissão Própria de Avaliação  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EE – Escola Estadual  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil  
EMPG – Escola Municipal de Primeiro Grau  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação  
FUMEC - Fundação para a Educação Comunitária de Campinas  
GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada  
GERES - ou Estudo Longitudinal da Geração Escola  
IEL – Instituto de Estudos da Linguagem  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LOED - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos  
MEC – Ministério da Educação  
NAED – Núcleo de Ação Educativa Descentralizada  
OP – Orientado (a) Pedagógico (a)  
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE - Programa de Desenvolvimento Escolar  
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  
PP – Projeto Pedagógico  
PPP – Projeto Político  
PRODESP – Companhia de Processamentos de Dados do Estado de São Paulo  
ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional  
RME – Rede Municipal de Educação  
SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
TDA - Trabalho Docente com Aluno  
TDC – Trabalho Docente Coletivo  
TDI - Trabalho Docente Individual  
TDPA - Trabalho Docente de Preparação de Aulas  
UE – Unidade Educacional  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
USP – Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - À guisa dos inícios .....	1
PARTE I .....	9
PERCURSOS DE TRABALHO E PERCURSOS DO TRABALHO.....	9
1. Novela de Formação – As Escolas (In)Visíveis .....	11
2. De história em história: A história da escola e do bairro.....	47
3. Caminhos de construção da pesquisa.....	63
3.1. Referencial teórico-metodológico .....	63
3.2. As pesquisas narrativas.....	66
3.3. Sobre as pesquisas realizadas pelo GEPEC.....	69
3.4. O eu e os outros na pesquisa narrativa .....	70
3.5. Pesquisa na escola.....	75
3.6. A escolha das histórias e construção das narrativas .....	76
3.7. A escrita da história da escola e do bairro .....	81
PARTE II .....	83
TRÊS HISTÓRIAS, NO MÍNIMO TRÊS LIÇÕES .....	83
TEMPO, ESPAÇO E COTIDIANO .....	85
CAPÍTULO I .....	91
PRIMEIRA HISTÓRIA.....	91
1.1. Muros, muretas e portões .....	91
1.2. Discussões dos “manuais” de Gestão Educacional.....	103
1.3. Diálogos possíveis.....	119
CAPÍTULO II .....	137
SEGUNDA HISTÓRIA.....	137
2.1. As demandas, os silêncios, o fechamento de turnos e a participação política na gestão escolar: uma história em andamento.....	137
2.2. A Gestão Democrática: contribuições das teorias para a proposição e compreensão do tema.....	155
2.3. Diálogos Possíveis .....	171

CAPÍTULO III.....	199
TERCEIRA HISTÓRIA.....	199
3.1. Passa para o próximo... este não é atendido pela educação especial.....	199
3.2. Gestão e Políticas Públicas.....	211
3.3. Diálogos Possíveis.....	229
ENTRELAÇAMENTOS FINAIS .....	239
BIBLIOGRAFIA.....	247
DOCUMENTOS.....	265
INVENTÁRIO DOS DADOS .....	269
ANEXO .....	281

## **INTRODUÇÃO - À guisa dos inícios**

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender a gestão escolar como ação prática, nas suas singularidades e idiosincrasias no cotidiano da escola, a partir do olhar da diretora, envolvida e implicada nas relações institucionais. Nesse sentido, contribui para a reflexão sobre a formação do gestor em seu próprio ambiente de trabalho. Integra as produções do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

A importância em pesquisar esta temática se situa na necessidade de produção de conhecimentos no campo da gestão escolar que - evidenciando seu cotidiano e a complexidade de suas relações - retorne à escola e aos seus sujeitos promovendo movimentos mais reflexivos, críticos, legítimos e portanto potencialmente transformadores das relações ali presentes.

Nesse sentido, o trabalho pretende: (a) compreender a gestão escolar e a constituição da diretora, implicada no processo; (b) conhecer as teorias da gestão escolar na abordagem das questões relativas à relação com a comunidade, às injunções das leis e dos direitos sociais no que se refere ao atendimento às demandas escolares; e, (c) narrar algumas histórias da comunidade e da escola investigada, suas lutas, necessidades e desafios.

Para a compreensão dos processos que constituem o trabalho de gestão, lancei mão de um conjunto de narrativas, que foram selecionadas dentre os acontecimentos cotidianos na escola, com base nos conceitos benjaminiano e larrosiano de experiência. Elas se constituíram lugares conflituosos, contraditórios e de (des)encontros na construção da pesquisa. Foram lugares onde a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) provocou as práticas investigativas e de produção do conhecimento na relação teoria e prática – na prática e na gramática do trabalho na gestão.

A reflexão debruça-se sobre a experiência vivida como diretora educacional da EMEF Gal. Humberto de Sousa Melo, no bairro Jardim das Bandeiras II, na região Sul de Campinas, São Paulo, no período de janeiro de 2007 e dezembro de 2011.

A análise entrelaça duas contribuições importantes para as análises e compreensões do cotidiano e da experiência nele vivida e retomada na pesquisa. A primeira contribuição analítica provém de Larrosa (2004) quando explicita a experiência como “aquilo que se nos passa”. É uma experiência que não prevê a quantidade dos anos, nem da repetição delas, pelo contrário, ela pode ser única, inédita, sem necessitar do acúmulo do tempo, é a apropriação de um acontecimento que na sua dimensão e intensidade nos provoca reflexão e transformação, nos faz mudar de rota, faz nosso pensamento apontar para outros aspectos antes não conhecidos e apreciados. A outra é encontrada em Benjamim (1994) e é marcada pela sensibilidade diante das transformações sociais e culturais; onde o mergulho no passado traz as compreensões do presente para se projetar o próprio futuro.

Desta forma, narrar as experiências do/no cotidiano escolar, e, portanto, do cotidiano desta pesquisa, provocou sentidos em quem os vivenciou, narrou, escreveu, em quem lê e compartilha as histórias narradas embebidas de experiência na gestão.

Assim, o objeto empírico de pesquisa é a própria experiência da pesquisadora-diretora-narradora, que trará para si suas verdades ainda que mutantes e provisórias, a partir vivido, do experienciado.

O recorte acadêmico deu o tom das narrativas. As narrativas explicitaram temas da necessária revisão bibliográfica. As análises ofereceram as lições, contribuição final deste estudo.

O trabalho está estruturado em duas partes.

Na primeira parte, após a exposição das intenções da pesquisa, seus objetivos e sua importância para os estudos em gestão, apresento minha Novela de

Formação com o meu percurso profissional e acadêmico, expressão dos fragmentos de minha memória no entrelaçamento da docência com a gestão escolar. Foi um movimento caleidoscópico, mexendo, mudando de lugar para tentar ler, reler as palavras com que nos inscrevemos para falar de nós mesmos (GERALDI, 2000).

Em seguida, conto a história da construção da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Gal. Humberto de Sousa Mello. A história da escola se apresenta também numa narrativa construída a partir das histórias ouvidas na escola e de entrevistas com os seus sujeitos e seu entorno. Nela ecoam as vozes do guarda, de professores e de uma líder comunitária dos anos 80, além das múltiplas vozes que ecoam na narradora.

As narrativas da Novela de Formação e da História da Escola encontram-se na primeira pessoa, já que estou mergulhada na experiência singular vivida na gestão. Trazer a público a novela de formação segue a configuração dos estudos realizados no Programa da Pós Graduação, mais especificamente protagonizados pelo GEPEC, cuja ênfase sobre a Novela de Formação (LARROSA, 2004, GERALDI, 2004, LIMA, 2005) e Memorial de Formação (PRADO e SOLIGO, 2005), desnudam as subjetividades dos pesquisadores, protagonistas de suas pesquisas.

No referencial-metodológico explícito a opção pela investigação narrativa e pelo estudo da experiência do sujeito envolvido e implicado na pesquisa - a gestora que fui, a pesquisadora que sou.

Portanto, a metodologia utilizada foi a da investigação narrativa, tecida no encontro do mundo do vivido, cheio de experiências dos sujeitos, campo de onde os dados são construídos pelo mundo da pesquisa, e se busca produzir conhecimentos.

O desafio maior enfrentado foi o contínuo deslocamento entre a investigadora, narradora e gestora consubstanciadas numa só pessoa, mas que dialogavam de lugares diferentes, fazendo ver caleidoscopicamente os

acontecimentos. Este contexto explicita encontros entre esse Eu/Outro e com os sujeitos da escola, também um Outro. Experiência vivida da qual ninguém sai ileso, pois se abre à possibilidade de re-conhecer no outro a si mesmo.

As histórias foram construídas pela reconstituição narrativa dos acontecimentos. Trouxe os lanceios da minha memória, secundada numa diversidade de materiais, como: anotações da gestora, de outras colegas de gestão, documentos da escola, documentos legais, atas de reuniões. Recorri também a entrevistas com os sujeitos da escola, incluindo professores, funcionários da escola e membros da comunidade.

Algumas questões me sobressaltaram na construção deste trabalho: como, a partir de um olhar que já era informado, construir este percurso sobre/na experiência com as aproximações e distanciamentos necessários, com movimentos ora de mergulho ora de fuga? Compreendi que deveria, mais do que partir de perguntas, partir de histórias.

O desafio de compor essas três histórias implicou em contar da gestão sendo parte dela. Mobilizou uma coragem movimentada por um grande medo: a exposição de si mesmo. Diante do desafio, as palavras dos sujeitos da escola indiciaram contra-palavras nas interpretações, nas re-leituras e re-escritas das narrativas da diretora. Na medida em que as histórias foram sendo construídas com acentos deliberadamente escolhidos e propósitos de extrair lições que elas nos dão, o medo foi dando lugar ao riso de se encontrar com a diretora que fui, e o contorno da personagem foi se distanciando da autora. Desta forma, foi possível narrar a minha versão da história.

Cada uma das histórias indiciava a construção de um tema que compôs uma revisão bibliográfica. Esse tema ao ser estudado ia realizando um entrecruzamento da história com bibliografia pertinente. Era um movimento que explicitava uma lição para a gestão escolar.

O entrecruzamento das informações e dados permitiu uma aproximação maior dos acontecimentos. Esses acontecimentos foram organizados e se constituíram como ponto de partida para a construção das reflexões que indiciavam. A organização dos acontecimentos narrados, depois de uma primeira análise, foi submetida a critérios temáticos: (a) a gestão dos espaços e tempos da escola em seu cotidiano; (b) as relações mais amplas com a comunidade do bairro da escola na constituição do Conselho Escolar enquanto colegiado e (c) a implicação das decisões jurídicas sobre a aplicabilidade da legislação independentemente das condições concretas da escola para atendê-las.

Na segunda parte, narro as três histórias que explicitam a experiência da diretora no cotidiano desta escola. Cada história originou um capítulo, escrito em três atos. O primeiro ato trata do narrar o que se passou; o segundo, os que os teóricos nos dizem sobre os assuntos que as histórias nos trazem; e, no terceiro ato, travamos os diálogos possíveis entre o narrado, a teoria e as lições aprendidas.

As histórias são prototípicas inerentes à gestão que evidenciam complexidade das relações vivenciadas no confronto das demandas do cotidiano escola, em seus espaços e tempos, pessoas, leis e políticas públicas. Escolhi narrar as experiências da diretora na terceira pessoa, pois essa opção me possibilitava um distanciamento entre pesquisadora e diretora, aquela que fui e que se torna minha personagem. Embora narradora, diretora e pesquisadora sejam a mesma pessoa, provei a alteridade dessa relação para emergir a dialogia entre elas.

A primeira história traz os dilemas da diretora ao quebrar uma mureta na frente da escola. O movimento de exotopia e do excedente de visão trazem a lição protagonizada pela diretora, pelos guardas da escola e pela D. Maria<sup>1</sup> (moradora do bairro da escola).

Na segunda história o enredo é a constituição do Conselho de Escola (CE) em seu sentido mais amplo de colegiado e a sua relação com a comunidade

---

<sup>1</sup> Não peguei o nome completo desta senhora na pesquisa de campo. Ao retornar para fazê-lo, os contatos foram perdidos, motivo pelo qual não disponho de seu sobrenome.

escolar, os representantes das Políticas Públicas do município na figura do poder executivo e legislativo. A gestão democrática se evidencia na discussão. Destacam-se como personagens a diretora, os membros do Conselho de Escola e os representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME).

E, finalmente na terceira história, temos a narrativa sobre as condições da escola para o cumprimento das legislações em vigor. A ética freireana nos oportuniza compreender a relação da diretora com o juiz da cidade e com as professoras de Educação Especial que coordenam o trabalho de inclusão no município. A insubordinação, a subordinação e a judicialização evidenciam a trama e explicitam as relações educacionais dentro das políticas sociais. Temos as personagens da diretora, do juiz, das professoras da escola e das professoras de educação especial no município.

A categoria da cronotopia, da indissociabilidade entre tempo e espaço, transpassa e enlaça o enredo e a análise das três histórias. É o tempo histórico que constitui os lugares da comunidade da construção da escola, a constituição do fortalecimento do colegiado (Conselho de Escola) e a construção das bases da legislação brasileira da Educação Para Todos. Cada um deles encontra o seu lugar, resultado da ação do tempo. Esse mesmo lugar mobiliza outros tempos para se constituir o processo inesgotável de produção da existência. A escola tem história e memória e por isso produz outros espaços e tempos pedagógicos; o espaço democrático faz a escola se pensar enquanto coletivo e empreender suas lutas para o futuro e os espaços da subordinação às leis produzem o movimento para criar as condições de cumprí-la paradoxalmente também pelas insubordinações.

A “Bibliografia” apresenta o percurso em que me debrucei sobre os teóricos da área e as legislações consultadas estão relacionadas em “Documentos”. No “Anexo” o leitor encontrará minha trajetória profissional nas diversas funções/cargos dentro da Carreira do Magistério.

E, finalmente, o “Inventário dos Dados”. O inventário foi construído a partir da catalogação, análise sobre a pertinência temática e classificação dos

dados. Consta de caixas de arquivos, para o material impresso, e em pastas do computador, para materiais digitais. Para que pudessem oferecer organização na consulta, foram classificados por abreviações, devidamente identificados e descritos a partir do que ofereciam à pesquisa. Busquei referência desta construção em Lima (2004), Pereira (2008), Cunha (2010), Ferreira (2004), Varani (2007), orientada por minha Professora-Orientadora, que sempre enfatizou a importância da seleção dos dados empíricos como instância constitutiva da pesquisa. No decorrer do texto, se apresentam com as suas abreviações que podem ser conferidas no quadro final, denominado “Inventário de Dados”, em ordem alfabética, dentro de uma organização didática.

Este trabalho não é um estudo de caso, mas do estudo do meu próprio caso. A gestão escolar como criação de um tempo/espço, histórico e localizado, de que pretendo buscar uma compreensão circunstanciada. É a expressão do tempo que interfere na configuração dos espaços e espaços modificados que imprimem outros tempos. Para além da gestão escolar como instância administrativo/pedagógica, busca-se uma reflexão sobre uma gestão enquanto ação política, ideológica e de transformação.

É um convite à exploração do cotidiano na sua complexidade e boniteza, parafraseando Freire (1996). Mas que aponta para possibilidades de uma gestão *com* os outros, de modo a compartilhar decisões, solidarizar-se com o outro, agir com o outro, pensar com o outro, conflitar com o outro, acima de tudo, conviver com o outro.

# **PARTE I**

## **PERCURSOS DE TRABALHO E PERCURSOS DO TRABALHO**

## 1. **Novela de Formação – As Escolas (In)Visíveis**

Em *Cidades Invisíveis*, Calvino (1999) nos brinda com o diálogo entre Kublai Khan e Marco Pólo. O imperador que não deixava seu palácio para conhecer as terras conquistadas de seu império, podia reconhecer-se nas aventuras que Marco Pólo lhe narrava da experiência vivida de suas andanças de cidade em cidade. No encontro entre viajante e imperador as longas conversas transformavam-se em possibilidades de partilha e de construção de realidades, na medida em que dialogavam longamente confrontando os seus mundos e suas experiências.

Mais próxima a Marco Pólo, minha trajetória profissional foi uma experiência de um caminho construído de escola em escola, numa itinerância que parecia não ter fim, objeto de reflexão no mestrado (CRUZ, 2010). Entre as lições dos tempos e espaços descontínuos vividos nesses lugares como portos de passagem (GERALDI, 1992) aprendi que cada um de nós constroi sua própria história, irrepitível e inacabada. Viver é por em marcha nossa história, matizando os fragmentos na tentativa constante de conferir sentidos às experiências vividas. Foi com Walter Benjamin que aprendi o significado da perda da capacidade de narrar e a importância de narrar histórias das quais possam emergir lições e conselhos.

Benjamin (1995) nos aproxima de cidades, como Berlim e Paris, em que sua vivência fora tocada por experiências, desde o rememorar de sua infância no movimento frenético de elementos do cotidiano modificados pela modernidade e pelos avanços científicos. O que poderia ter passado imperceptível a muitos, não passou a ele. Re-significou detalhes - um telefone, talheres, porcelanas da China, luvas, material escolar, objetos tão simples do cotidiano, locais corriqueiros das brincadeiras de infância, esconderijos - que amalgamados à crítica severa da modernidade construíram sentidos e significados essenciais à composição de olhares sobre a vida e na vida. Modificações mutuamente implicadas nos tempos e espaços da história da humanidade.

Promovendo uma aproximação ou encontros entre Calvino e Benjamin valho-me da personagem Marco Pólo para compreender a narrativa como possibilidade de olhar para a minha experiência como expressão da própria vida. Percorro “minhas cidades” vivificadas na memória para fazer emergir delas a constituição da diretora que cheguei a ser. A minha história nas diferentes escolas, nos diferentes cargos ou funções que ocupei é que me foram impingindo um jeito de ser, de olhar e de viver a condição de gestora. Fui aluna, professora da educação infantil e de ensino fundamental, mãe de aluno, orientadora pedagógica (OP), assessora de secretaria municipal de educação e diretora.

Caminho longo, cheio de reveses encontros, desencontros, acontecimentos, incertezas, des-verdades. Caminhos sempre, inconclusos. Mas, posso assegurar que bem contadinhos - excetuando o ano que não trabalhei em escola para ser apenas mãe de primeira viagem – foram mais de 24 anos de magistério. Mais que uma vida, é uma militância pela educação. Insisto no trabalho como princípio que transforma a mim mesma e aos outros.

Fui itinerante. Coincidentemente, fiquei cinco anos na EMEF em que realizei esta pesquisa – meu maior tempo num mesmo lugar - cinco meses na que eu menos fiquei. Na itinerância, minha insistência em me formar na/pela experiência, no/com o trabalho na Educação.

Iniciei minha vida profissional em 1987. Na **Educação Infantil** fui professora por quase quatro anos, orientadora pedagógica (OP) por dois anos e meio e diretora por dois anos. No **Ensino Fundamental com EJA** foram dois anos e meio como professora, quatro anos como OP e seis anos e meio como diretora. E, finalmente, na **gestão municipal** totalizei três anos de trabalho<sup>2</sup>.

Portanto, vi e vivi a gestão de variados lugares. Convido-os para conhecer esse caminho e, na condição de leitores – co-produtores de texto – fazer parte dele também. Entrar na história atualizando-a com seus sentidos.

---

<sup>2</sup> Conferir no Anexo I a trajetória profissional da pesquisadora de 1987 a 2011.

...

Diretora de escola, lugar que hoje ocupo, precisa ter seus lugares de refúgio. Há momentos em que precisamos nos distanciar dos inúmeros telefonemas a atender, da pilha de papéis que paira sobre a mesa, da tempestade de ideias para os projetos pedagógicos, enfim, até mesmo da urgência da prestação de contas que fazemos periodicamente.

Paradoxalmente, as escolas grandes, com mais alunos, pais e corpo docente são onde mais podemos ficar invisíveis. Dissimulamos nossas crenças e posições espalhando-as entre as muitas vozes. Escondemo-nos. Numa escola pequena não existem esconderijos. O lugar de refúgio é sempre partilhado, não há lugares para se estar sozinho com os próprios pensamentos.

Alguns lugares acolhem mais que outros. À sombra do abacateiro do pátio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gal. Humberto de Sousa Mello, olho a escola, penso nela... sinto que ela pulsa em mim. E lembro minha infância crescida por entre as árvores do pomar de onde eu morava. A criançada espalhada pelo pátio da escola, brincando, correndo e gritando traz o sentido vivo da infância, o cheiro da terra, o gosto da fruta escorrida no canto da boca, o cheiro da laranja lima, descascada por minha mãe, debaixo da árvore, na sombra das tardes.

Com oito anos de idade brincava, sonhando ser professora. Sonho que acabei realizando numa vida de andanças em muitas escolas. Iniciei minha vida no Magistério logo depois de formada. O Curso Normal me habilitou para conhecer e trabalhar com meus primeiros alunos. Só agora me ocorre que nunca vi criança brincando de escolinha encarnar a personagem de diretora. A docência parece, aos olhos da criança, o centro da ação. Para as normalistas, a realização dos sonhos brincados.

## **Escola Maternal Arca de Noé – 1987**

Na Escola Arca de Noé teve início minha profissão. Era uma turma de maternal – uma média de três anos de idade – com 17 crianças, contadas uma a uma nos amarelados registros, guardados nas velhas gavetas como relíquia de uma história. Aquelas crianças me ensinaram que pisar na areia e brincar com água era bom e saudável. Vivi com elas os prazeres da infância que fora impedida de usufruir. *Essa menina tem asma e não pode resfriar, senão começa a tossir, a fungar e tem crises de chiar o peito!*

Freireanamente ensinava e aprendia com as crianças pequenas. Brincar fazia parte da escola, do currículo pulsante e da vida. A diretora da escola? Recorria a ela em raros momentos, embora permanentemente a visse sob pilhas de papéis e relatórios... A gestão daquela escola passou-me desapercibida, era tempo de aprender a ser professora e isso já me enchia os pensamentos.

À noite, seguia meus estudos. Envolvida com as aprendizagens da Faculdade de Educação da PUC de Campinas, sentada na cadeira universitária, sonhava ser diretora e professora no Ensino Superior. Era um mundo muito grande a conquistar a partir do olhar de quem professorava na Escolinha Noé. Filha de pais de poucos estudos e recursos, eu precisava trabalhar para produzir a própria existência.

Foram dois anos...

## **Escola da Vida – 1989**

Nasceu meu primeiro filho e não trabalhei durante o seu primeiro ano de vida. Aprendia a amar enquanto amamentava o Guilherme. Sentia sua confiança ao

segurar a ponta do meu dedo para ensaiar seus primeiros passos. Éramos cúmplices, pois eu também ensaiava para retornar ao mundo do trabalho e dos estudos.

### **EMEF Presidente Floriano Peixoto – 1991**

Fui aprovada no concurso para professora da rede pública de Campinas. Tomei posse em junho de 1991. A escola de ensino fundamental ficava a pouca distância de minha casa, o que me possibilitava ir a pé. A turma de 2ª série tinha alunos dos oito aos 13 anos. As dificuldades a serem enfrentadas eram muitas: aprendizagem, indisciplina, participação da família, dislexia e agressividade. Eram todos temas recorrentes dos compêndios da Pedagogia e da Psicologia e eu os vivia na pele. A gestão já me ocupava os dias. Era preciso aprender a gerir a classe nos espaços e tempos e a organização dos conteúdos escolares.

O meu planejamento anual desencontrado com o das minhas colegas fazia com que ensinássemos a mesma conta de divisão na 2ª, na 3ª e na 4ª série. O dia em que descobri nosso descompasso, abandonei o livro didático e construí minha primeira metodologia de ensinar cálculo matemático a partir de material concreto. Percebi que as crianças aprendiam mais rápido e conceituavam as quatro operações com menor dificuldades. As aulas iam se abrindo ao acontecimento que era aprender.

Aprendi, nessa escola, a ensinar outras coisas: brincadeiras de roda, rouba-bandeira, adoletá, pega-estátua. E as crianças me ensinavam a ser solidária, o cuidado a ser despendido uns com os outros, o apoio escolar do mais experiente àqueles que nem sabiam do que se tratava em determinada aula. Era uma festa: abraçar quando se chega, fazer a roda para contar histórias, escovar os dentes após o lanche, socorrer quem cai, chorar com quem chora. Rir de nós mesmos.

Percebia alguma sintonia entre o meu trabalho docente e os anseios dos pais das crianças. As reuniões em que estavam presentes mãe, pai, tia, avó, sobrinho, primo entravam em pauta os assuntos da vida: receita de bolo, vacinação na escola, surto de catapora, a festinha de aniversário das crianças na sala de aula. Em espaço reservado e individual tratava das questões particulares de alguns alunos que desafinavam... Ou será que a desafinada era eu? Tateava procurando compreender as causas dos problemas tão sérios que chegavam à sala de aula. As histórias de vida deles, quando narradas pelos seus familiares, me incomodavam e eu me sentia impotente diante de tamanhos desafios. A vida era bem maior que a escola.

Apostava na relação pais e escola e torcia para dar certo. Gostei quando a diretora me convidou para ajudá-la a preparar a primeira assembleia para a eleição do Conselho de Escola. Viveríamos as primeiras experiências no sentido de iniciar a democratização da gestão, como eu aprendia na PUCC, com a professora Igínia, nos estudos do Vitor Paro.

Trabalhava de dia e continuava meus estudos na Pedagogia à noite. Tempo corrido para conseguir presença em espaços tão distantes, mas necessário à formação acadêmica que me qualificava para compreender a trama de relações que envolvia a sala de aula e a escola. Era preciso estudar além do Curso Normal.

Sonhava com os livros que não podia comprar, aqueles que eu lia e resenhava nas longas tardes de estudos na biblioteca da universidade.

Depois de três anos nessa escola, decidi voltar à educação infantil. Com os pequenos me sentia mais à vontade. A expectativa era encontrar uma escola de educação infantil como aquela que eu havia conhecido nos primeiros anos de docência.

## **Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Profª Hermínia Ricci – 1994**

A escola era enorme, cheia de parques, tanques de areia, campo gramado, labirintos surpreendentes, pátio, salas de aula que se abriam para o jardim florido e bem cuidado. O belo espaço contrastava com o regime autoritário dos adultos em relação às crianças e pais.

O chão quadriculado pelos lajotões demarcava *cada criança no seu quadrado!* Hora do descanso era para dormir: *Vira de bruço, fecha o olhinho e durma!* Cada mesinha da sala acomodava quatro lugares – elas eram oito ao todo: *Podem sentar duas meninas e dois meninos!* E por aí seguiam as ordens: *fila de menino, fila de menina! Comer de boquinha fechada! No refeitório não se conversa! Hora de cantar, é prá cantar! Boa taaaaaaaarde, professoora! Boa tarde.*

Os alunos que frequentavam a escola em período integral sofriam naquele espaço rígido e formatado. Nenhum projeto específico era pensado de modo a diversificar as atividades daquelas crianças que lá permaneciam das 7 às 17 horas, todos os dias. Nenhuma flexibilidade cabia. Pontualmente as crianças tinham que chegar à escola, bem como era rigorosa a hora da saída. Atrasos eram intoleráveis. Os pais tinham que se adequar e as crianças também. Era um tempo quase que fabril.

Toda aquela organização e disciplina era motivo de orgulho de muitos que trabalhavam ali. De portas fechadas, minha sala de aula costumava virar espaço de transgressão. As crianças podiam se assentar na mesa que queriam, escolher o brinquedo preferido, deitar no colchãozinho quando se sentiam cansados e com sono, entre outras coisas como essas.

Quando chegou o final do ano, pedi remoção para outra escola. Fui para um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), conhecido popularmente como creche. Embora as CEMEIs fossem evitadas por muitos profissionais não titubiei,

pois nada me parecia mais complicado do que aquilo eu estava vivendo na educação infantil daquela EMEI.

### **CEMEI Zoé Valente Bellocchio – 1995**

Em meu primeiro dia na escola nova, a creche, fui direto para a sala de aula, onde me informaram as crianças estariam ainda dormindo o soninho do depois do almoço.

Abri a porta e vi a cena. *Você deita e dorme e acabou!* A funcionária tirou o chinelo e bateu no bumbum da criança de cinco anos, de quem eu ainda nem sabia o nome. Estremeci... mas reagi imediatamente, e num ímpeto ameacei de denunciá-la à diretora se o fato se repetisse. Conclusão: nunca mais presenciei qualquer atitude semelhante, mas eu tinha um olhar sempre desconfiado.

Cá com meus botões, considerava que era preciso mais que um bom projeto de sala de aula, mais que uma boa prática docente. Era preciso um projeto de escola, de educação.

Sem querer seguir à ordem dominante, parecia sempre do contra. Contestava a distância entre a prática pedagógica e a falta de diálogo entre professoras e monitoras de educação infantil, a indiferença com os pais e a comunidade, a implementação de propostas curriculares na sala de aula sem discussão, a palavra final que vinha do diretor da escola e que fechava a conversa. A exigência de haver uma aproximação entre a formação de professores e o exercício da docência se impunha. Questionava, cobrava, problematizava na academia a distância entre a intenção e o gesto.

Inconformada, ouvia as lições de meu pai, professor em militância que se formou no interior do Partido Comunista Brasileiro: *A história tem seu tempo.*

*Imagina hoje: você pode falar em praça pública sem ser presa. Vivi num tempo que nem constituinte feita pelo povo a gente tinha.*

Na faculdade de educação discutíamos sobre o Projeto Pedagógico (PP), a ênfase de Freire (1996) sobre o ato pedagógico como ato político. Paulo Freire era leitura obrigatória em todos os cursos de educação. Era nele que eu ancorava a luta e o desejo de libertação. Qual jugo me oprimia? O que oprimia aos outros? O que oprimia as crianças? Como a educação poderia contribuir para mudar um mundo?

Precisava conhecer novas teorias, outras metodologias, as especificidades da minha área. Sempre trabalhando e estudando associava a realidade dura ao sonho e à utopia. Acreditava que pelo trabalho podíamos mover mundos. O trabalho politizado, não alienado. Mais que ser professora, via a educação como a prática para a liberdade, como a possibilidade de ler primeiro o mundo e depois a palavra, como alavanca – uma das principais – para a transformação da sociedade.

Fazendo a relação entre as teorias de gestão que estudava e as práticas que vivenciava em tão pouco tempo de profissão considerava que as equipes gestoras precisavam enxergar mais do que os papéis sobre a mesa e as demandas da Secretaria Municipal. Por detrás dos números a serem enviados para aquilatar o recebimento de alimentação escolar, havia as crianças nas suas singularidades, as relações inter-pessoais a serem construídas com amorosidade, superando os resquícios do autoritarismo vivenciado na sociedade. Precisávamos pensar na construção de um projeto pedagógico relacionado às demandas educacionais e aos avanços da Ciência da Educação.

Dois meses foram suficientes para concluir que iria em busca de outro lugar. Deixei a escola, a sala de aula e passei a ser orientadora pedagógica (OP).

## **CEMEI e EMEI Prof<sup>a</sup>Thermutis Araújo Machado e EMEI Beija-Flor – 1995**

Aquela seria minha primeira experiência fora da sala de aula. O cargo de OP me atraía desde muito tempo. A OP compunha a equipe de gestão da escola. Era a responsável pela articulação, pelo movimento das ações pedagógicas dentro das relações da escola, na docência, na relação com os pais, entre os profissionais. Nela se ancoravam vários projetos de formação continuada em serviço. Lidava com o coração da escola, o ato pedagógico, portanto, político.

Cheguei à nova escola como OP substituta em meio à semana de planejamento. A diretora me recebeu com muita expectativa, pois estava sem orientadora pedagógica há um bom tempo. A rede municipal organizou, na época, o que denominou de “bloco”: escolas de educação infantil eram agrupadas por suas localizações, e um bloco era composto por uma Escola de Educação Infantil (EMEI) que atendia crianças de 4 a 6 anos e um Centro de Educação Infantil (CEMEI), a creche, de 0 a 3 anos. Eram no mesmo terreno e funcionavam como uma escola só, inclusive os prédios eram unidos fisicamente. Ainda tinha mais uma escolinha, que ficava afastada desse prédio, bem no final do bairro: lá havia apenas duas classes. Todas as três escolas formavam o bloco nº 03 ou CIMEI 03 (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil).

Na primeira reunião que coordenei, mostrei a que tinha vindo: *A professora precisa ter seu planejamento sempre bem estruturado... a professora precisa compreender sobre o educar e o cuidar... a professora precisa integrar suas atividades nos seus coletivos... a professora...* Prescrições e deveres não faltaram na minha estreia como OP. Faziam parte dos estudos bem realizados que me conferiram a condição de Orientadora Pedagógica. Saberes desse fazer. Havia um conjunto de orientações sobre o que consistia a ação do orientador pedagógico. Nos assessoramentos da Secretaria de Educação, aprendíamos a nova função, pois éramos várias estreantes. A nós era atribuída a responsabilidade sobre os desígnios do Projeto Pedagógico, agora conhecido como Projeto Político

Pedagógico (PPP), devidos às discussões sobre a sua importância na relação com a construção de uma sociedade democrática.

Eu ainda tropeçava nas considerações do trabalho integrado entre professoras e monitoras. Usava o termo professora de forma recorrente para designar o profissional da educação infantil. À hora do almoço, na parada da reunião que se estenderia por um dia inteiro, a diretora chamou-me à atenção: *não se esqueça que aqui na creche o trabalho pedagógico é realizado por monitora e professora. Atendemos crianças de zero a seis anos e realmente o cuidar e o educar são o cotidiano de todas elas.*

Nas minhas experiências de escola, trabalhava apenas com a docência. E minhas palavras ainda estavam presas aos discursos daquilo que eu só conhecia de ouvir falar. Esse novo espaço oportunizava novas aprendizagens.

Mesmo sem experiência para compor uma equipe gestora, tão logo cheguei à escola, a diretora me incluiu na composição da gestão escolar. Compartilhávamos diversos assuntos, desde a recepção de um bebê, seu período de adaptação, passando pela autonomia das crianças no auto-servimento da alimentação até as práticas pedagógicas de monitoras e professoras nos ambientes da escola.

Nessa escola tive, de fato, oportunidade de muitos aprendizados para além da gestão da sala de aula, dos tempos e dos conteúdos escolares. Passei a me dar conta de outras dimensões até então ausentes da lida como professora. Um outro lugar, outro jeito de olhar e de significar.

Rica de espaços criteriosamente organizados para as atividades pedagógicas, tínhamos desde um tanque de areia e uma sala de vídeo até uma sala de dança, com espelhos nas paredes. A infraestrutura material da escola possibilitava um trabalho pedagógico levado a cabo por meio de oficinas, ancoradas nas lições de Freinet: aprender na vida, com a vida, para a vida. Tínhamos salas diferenciadas: sala de referência da criança – onde ficava livro da vida, opiniões e

críticas sobre/no trabalho da sala de aula e da escola; sala de Arte – tintas, pincéis, esponjas, aventais, papéis para revestir parede e mesa, argila, sucata; sala de leitura e histórias – os livros das editoras e das crianças; a sala de jogos – desde jogos de encaixe aos jogos de construção. Os espaços físicos expressavam as intenções pedagógicas.

Aquela escola tinha um diferencial quanto à formação em serviço de seus profissionais. Em dias previamente incluídos no calendário escolar, aconteciam as Reuniões de Formação. Todos participavam: cozinheiras, ajudantes da lavanderia, serventes, monitoras, professoras, orientadora pedagógica, vice-diretora, diretora. Nesse espaço pude compreender o sentido do aprender em comunhão – éramos aprendizes umas com as outras. Ocorriam atividades pensadas para diversificar a relação com os conhecimentos das áreas que abrangiam a Educação Infantil: reuniões conjuntas – com outras escolas - para discutir os currículos, os assuntos da educação infantil e trocarmos experiências sobre os diferentes saberes; visita à Bienal do Livro em São Paulo, ao Museu da Cidade, ao bosque do bairro, às exposições de artes plásticas; almoços comunitários; comemoração de aniversários; oficinas de música e dança. Tudo isso com o propósito de educar para além dos muros da escola. A vida fervilhava na escola e fora dela para mim, para a diretora, para as professoras, para as monitoras, para as funcionárias e para as crianças. Tempos de aprender.

Nem sequer passava por minha cabeça sair daquela escola, quando veio o meu desassossego. Um mandado de segurança concedeu a um grupo de especialistas o direito de escolher cargos, na carreira do Magistério, como diretor, orientador pedagógico e outros. Essa definição beneficiava os profissionais que por meio do último concurso interno – o de 1993 - puderam escolher seus postos de trabalho. Essa forma de acesso na carreira não aconteceu mais depois de 1996 e em 2002, a Prefeitura de Campinas passou a realizar concursos públicos para o provimento de todos os cargos da carreira do Magistério.

Como eu não tinha feito tal concurso interno, o cargo que eu ocupava foi oferecido ao acesso. Com choro e sem velas tive que deixar a escola. Tinha sido um ano e meio de construção de um trabalho pedagógico diferenciado, de muitos aprendizados que levaria comigo na longa caminhada que ainda estava bem no início.

### **EMEF Profª Maria Pavanatti Fávaro – 1996**

Todas as orientadoras pedagógicas substitutas, o que era meu caso, retornaram à lista classificatória para escolher outra escola. Como havia mais cargos do que profissionais disponíveis, não foi difícil encontrar outras terras.

Fui “parar” numa escola que fica na cabeceira do aeroporto – há 25 km de minha casa. A distância só não era maior do que o tamanho do desafio que me aguardava. Era uma escola de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, que naquela época era chamada de Ensino Supletivo. Funcionavam duas escolas em uma, pois havia uma equipe gestora – diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica – para cada modalidade de ensino: regular e supletivo.

Chegamos todas juntas: diretora, vice-diretora e OP. A equipe gestora que antecedeu à nossa, juntamente com a equipe docente que permanecera – uma das melhores que conheci -, tinham deixado um trabalho pedagógico muito bem estruturado. Por incrível que pareça todos os cargos de especialista da escola estavam em constante substituição. Escola longe do centro da cidade é assim, ninguém escolhe, tem sempre cargo vago.

Dei continuidade ao Projeto Pedagógico da escola e procurei contribuir na discussão daquelas questões que me incomodavam na sala de aula, quando fui professora na EMEF Pres. Floriano Peixoto (1991). Tais problemas poderiam ser

revisitados a partir desse outro lugar, na condição de orientadora pedagógica, agora numa dimensão de escola.

Decorridos seis meses de trabalho, a novela se repetiu. Os cargos preenchidos pelo mandado de segurança de 1996 não conseguiam suprir todas as lacunas. Havia cargos vagos e não havia concurso nem público e nem de acesso interno. As enormes listas classificatórias para substituição regiam a vida da rede municipal de Campinas. Novamente, de nome na lista, pude escolher uma escola menos distante da minha casa. Mãe de filho pequeno, a distância de casa ao trabalho consistia em grande problema.

### **CEMEI Maria Batrum Cury, EMEI Jardim Encantado e EMEI AMAPAT – 1997**

Meu local de trabalho naquele ano era mais perto de casa, mas composto por três escolas - em três diferentes bairros, embora próximos. Eram: CEMEI Maria Batrum Cury, EMEI Jardim Encantado e EMEI AMAPAT. Na CEMEI e EMEI Thermanis (1995), também tinha sido assim, lembram-se? Mas, essa nova experiência permitiria compreender outros modos: eu trabalharia com duas diretoras com visões de gestão muito diferentes, uma dirigia o CEMEI e a outra que dirigia duas EMEIs. Os meus dias da semana eram divididos entre as três escolas. Cada dia eu estava numa escola e elas me disputavam cada minutinho... trocar dias devido a alguma atividade pedagógica ou festiva, gerava o desconforto das autorizações das duas direções.

Nas relações com a proposta pedagógica da SME, participava do grupo que sistematizou o currículo da educação infantil da rede municipal dos anos 90, o Currículo em Construção. O grupo era composto por professoras, monitoras, orientadoras pedagógicas, coordenadoras pedagógicas, diretoras de escola e supervisoras. Os encontros semanais eram insuficientes para tantos assuntos do

cotidiano escolar: a criança e o brincar, educar e cuidar, os tempos e espaços na infância, formação dos educadores, rotinas, metodologias, planejamento, a escola e os pais, a comunidade, os fundamentos da EI, as políticas públicas etc etc etc.

Não sei como organizava o tempo para as três escolas e mais o grupo de currículo. Com cada uma das diretoras, tinha uma relação diferente com a gestão escolar. Às vezes, sentia que compunha a equipe gestora, às vezes nem queria compor - fazê-lo seria assumir, por exemplo, a condição de inspeção de limpeza: *vamos passar o pente fino no cabelo das crianças, toda segunda-feira, e quem tiver piolho volta pra casa!* Era o fim!

O CEMEI Maria Batrum Cury atendia crianças de zero a seis anos. Contava com uma diretora, uma vice-diretora e uma administradora. O cargo de administradora decorria da transição entre creche e centro de educação infantil. As creches eram antes vinculadas à Secretaria de Assistência Social e foram transferidas à Secretaria de Educação, em 1991, na primeira gestão petista da cidade, tempo em que a Profa. Corinta Geraldi foi a Diretora Pedagógica.

As EMEIs Jardim Encantado e AMAPAT contavam com apenas uma diretora, seis professoras em cada uma e os funcionários como o guarda, a cozinheira e a servente. Funcionavam em dois bairros diferentes, mas próximos. Elas atendiam as crianças de 4 a 6 anos apenas. Uma funcionava em uma casa alugada pela prefeitura e a outra numa associação de bairro.

Lá fui eu aprender a trabalhar com três projetos pedagógicos diferentes ao mesmo tempo e compor duas equipes gestoras. Meu jogo de cintura tinha que ser muito bom, pois eu sabia que algumas atividades planejadas a OP não poderia estar de fora: acompanhar a instalação do pau-de-sebo para a festa junina, a finalização do projeto sobre Os Mamíferos, a chegada da Bruxa, irmã da Bruxa Onilda – que era eu mesma! -, a ida ao Planetário com as crianças de 6 anos, o estudo do meio no Bosque dos Jequitibás com as cem criancinhas (de 2 a 5 anos) do CEMEI, a homenagem às Mães, a Oficina para os pais sobre sexualidade (de novo, a palestrante era eu...), o acompanhamento do projeto de estimulação

sensorio – motor do berçário, a acuidade auditiva, o re-planejamento dos projetos das salas de aula, o acompanhamento da introdução do auto-servimento do almoço para os pequenos de 4 anos... eram muitas atividades e concomitantes. Ser da escola, ter identidade nos seus grupos exigia de mim esforços intelectuais, emocionais, inter-pessoais e até físicos – cheguei várias vezes a percorrer as três escolas num mesmo dia.

Foram tempos e espaços de outras aprendizagens. Tudo era diferente: diretora, corpo docente, funcionários, comunidade, e, como não poderia ser diferente, cada escola tinha o seu projeto e ação pedagógica. Eu me orgulhava em trabalhar para mantê-los assim, com suas singularidades.

Neste ano eu comecei a freqüentar o GEPEC, na UNICAMP. Pelas mãos da Mabel, tive a oportunidade de conhecer a Profa. Corinta Geraldi, professora que coordenava o grupo, e que só conhecia pelo seu trabalho na rede municipal até 1991. Terça-feira era o dia oficial em que o GEPEC se reunia. Nesses tempos, discutiam a constituição do professor-pesquisador com as contribuições de Zeichner e Shön, e estavam produzindo os textos que deram origem ao livro *Cartografias do Trabalho Docente*. Eu e os professores, cujo trabalho não permitia participar do grupo nas terças-feiras, frequentávamos o *GEPEC do sábado*. Mal havia chegado e percebia que estava num grupo em que eu poderia falar das minhas inquietações com a escola e que poderia contribuir com meus saberes da prática de professora e orientadora pedagógica. Sentia-me acolhida e aprendia com meus colegas. Estar no GEPEC fazia perceber que eu protagonizava a minha história profissional.

Muito raramente eu conseguia ir ao GEPEC às terças-feiras. Foi num desses dias que conheci a Profa. Maria Emília Caixeta de Castro Lima, professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que tinha vindo de Belo Horizonte especialmente para conhecer o grupo. Nas nossas apresentações – como é de praxe, toda reunião do GEPEC tem apresentação dos participantes, pois sempre temos gente nova – expressei meu desejo de conhecer mais de perto o trabalho do Prof. Fernando Hernández, teórico espanhol. Imediatamente recebi o

convite da Profa. Maria Emília para um curso que ele ministraria em BH. Não deu outra: fui para lá procurando aprender um pouco mais sobre a Pedagogia de Projetos com o disputado professor.

A Pedagogia de Projetos ganhava força nas discussões educacionais da academia e da rede municipal, no movimento do Currículo em Construção, da Educação Infantil. O Prof. Fernando Hernández, que conheci em BH, também esteve conosco no GEPEC. Eu levei seus textos, ainda sem tradução no Brasil, para o trabalho com as escolas.

No CEMEI Maria Batrum Cury, os projetos “incendiaram” a relação pedagógica entre monitoras e professoras. Eles desencadeavam o protagonismo das crianças, sujeitos de saberes; integravam as áreas do currículo vivido; estabeleciam outras rotinas; avançavam na compreensão das atividades pedagógicas; aproximavam as práticas das reflexões sobre o fazer. Nessa escola, a discussão com as educadoras sobre as práticas e metodologias avançavam a cada encontro. Meu desejo era continuar ali para participar de todos os desencadeamentos, dúvidas, movimentos do desenvolvimento dos projetos que construíamos coletivamente. Mas precisava ir ao outro bloco de trabalho.

Quando ia às outras duas escolinhas, me envolvia de outra forma. Existia muito trabalho a realizar com as professoras que, diferentemente da outra equipe docente, queriam trabalhar com temas geradores. E eu sentia a enorme responsabilidade de possibilitar um trabalho formativo que avançasse nas discussões metodológicas deste grupo.

A intensidade da relação com a formação de professores e a experiência vivida no CEMEI me levou a concorrer para uma vaga no mestrado na UNICAMP, junto ao GEPEC. Estudei muito, fui aprovada na prova escrita, mas não consegui ser selecionada na entrevista. Eu transitava entre estudar metodologias adequadas às demandas dos processos ensinar-aprender-avaliar e o significado de constituição de grupo de trabalho para as discussões das práticas no cotidiano. Eu

ainda achava que se plantasse semente de girassol, nasceria girassol. Fui aprendendo que existem muitos movimentos de plantar, arar, semear, afogar a terra, observar os ventos, as chuvas, as pragas, e a colheita é reveladora destes processos; portanto, estes processos precisavam de cuidados mais precisos.

Então, procurando compreender o que me ensinavam, eu me dedicava ao trabalho, tentando me despojar de tantas técnicas para adentrar nos processos e relações. Mas fiquei cansada de correr atrás da Academia... eu tinha lugar no grupo, mas não no Programa.

Com a chegada do final de ano, vieram as festas e o *dingle bells* anunciou mais uma vez a chegada do Papai Noel e a hora de conferir o lugar de classificação na lista de OP. Lá fui eu para outras paragens. Ainda em dúvida sobre retornar ou não àquelas três escolas, outra colega, na condição de melhor classificada, escolheu primeiro. Estava de volta ao Ensino Fundamental. Pelo menos era mais perto de casa e para uma gestante, como estava naquele momento, significava me expor menos ao risco das estradas e de tantos lugares simultâneos.

### **EMEF Prof. Ciro Exel Magro e Centro Supletivo da EMEF Francisco Pôncio Sobrinho – 1998**

Nesse novo bloco, dividia as oito horas diárias de trabalho em duas escolas como OP. Durante o dia trabalhava na EMEF Prof. Ciro Exel Magro, de Ensino Fundamental Regular, e à noite, no Ensino Supletivo da EMEF Francisco Pôncio Sobrinho.

Aprendi rapidamente sobre cada lugar, pressentia que não ficaria muito tempo por ali... mal cheguei às escolas tive que me afastar pois o meu caçula

resolveu nascer antes da hora e quase o perdemos. Com as complicações do parto, minha licença maternidade se estendeu e voltei a trabalhar apenas no próximo ano. Prometi a mim mesma que levaria uma vida mais pausada. Em 1999, o bloco foi desmanchado e, para minha surpresa, a EMEF Prof. Ciro Exel Magro estava disponível para a escolha quando chegou a minha vez. Não tive dúvidas, voltei para lá, era uma escola conhecida, perto de casa e eu ia a pé.

### **EMEF Prof. Ciro Exel Magro – 1999**

Minha chegada à escola foi comemorada. Depois de sete meses retornei ao trabalho de OP. A maioria dos professores da escola eram substitutos. Os ocupantes dos cargos efetivos de professores estavam substituindo OPs, vices, diretores. A diretora, a vice e eu éramos também substitutas.

Aprendi a ouvir as histórias dos alunos, primeiro por seus professores, nas nossas reuniões semanais, e depois por eles próprios. Eram casos da vida real que banhavam os encontros docentes, principalmente de 5ª a 8ª séries.

Alternava a correria de tantas atividades pedagógicas, profissionais e de estudo, com momentos de amamentar o pequeno João, que minha mãe fazia questão de levar à escola. Era tanto colo de mãe que o menino crescia forte e amado, superando seus problemas de nascimento.

Com os alunos da escola fomos ao cinema, ao teatro, às exposições de arte da cidade, fizemos releituras em Hip Hop nos muros da escola, colorimos as paredes duras e marcadas pelo tempo com a cores da vida. Desfilamos com a fanfarra no bairro e no centro da cidade. Aprendi a olhar para os alunos, para os professores, para os pais, como sujeitos da escola e como meus Outros. Acreditei que poderia colorir o mundo a partir do meu jardim. Tinha sentimento de pertença à

escola. Eu me sentia parte do grupo dos professores, ao mesmo tempo que também compunha o grupo da gestão. Transitava em todos esses espaços e percebia que o nosso trabalho, expresso em todas essas equipes, articulava um projeto pedagógico que avançava na relação de alteridade dos sujeitos da escola e na relação da escola e bairro.

Compreendi que na relação de formação humana e profissional temos vários Outros, os professores, os alunos, a diretora da escola, os pais, a comunidade, e que eles me constituíam a OP que eu era. Nessa escola a experiência de alteridade com o grupo de professores foi tão marcante que me levou a exonerar-me do cargo de professora na Fundação para a Educação Comunitária de Campinas (FUMEC), em que acabara de ser aprovada, para não deixar a escola. Eu tinha que responder sim ou não. A peça de teatro de Brecht, *Aquele que diz Sim, Aquele que diz não*, oferecida para minhas reflexões pelo professor Adriano Marins dos Santos, reverbera até hoje dentro de mim.

Era uma história composta de duas partes, em que dois textos semelhantes expõem o drama de um garoto que decide acompanhar seu Mestre para além da sua aldeia, na tentativa de buscar socorro para sua mãe enferma. Na viagem é acometido de doença grave, e deveria ser atirado no abismo, como o costume, a fim de não atrapalhar a continuidade da expedição. Na primeira parte da peça, ele diz *sim*, e morre ao ser lançado no abismo. Na segunda, o seu *não* o faz retonar à aldeia, correndo o risco de envergonhar-se ou demonstrar sua covardia à aldeia.

Diria *não* ao concurso da FUMEC, para cargo efetivo sem correr riscos de perda? Ou diria *sim* à escola que me oferecia um cargo de substituição que poderia durar não sei quanto tempo? Havia algo de singular, um acontecimento nessa história. Esse algo me fazia optar por viver o sentimento de pertença não importava por quanto tempo, mas naquele agora, com a intensidade daquele momento presente. Decidi ficar na escola.

Nasceu em mim o desejo da pesquisa, precisava compreender essa história. Numa terça-feira saí da escola e rumei para a UNICAMP para me aconselhar com a orientadora. Eu precisava que ela me ajudasse a compreender o que acontecia comigo, com minhas escolhas profissionais, com minhas histórias. Pensativa, eu ia contando a ela sobre o trabalho na escola, o envolvimento com o grupo de professores e com os alunos, as minhas preocupações com minha itinerância, mas as minhas certezas quanto ao trabalho para aqueles alunos que eram do lugar e que não sairiam dali tão rápido como eu, das necessidades de se pensar numa escola outra. O mais difícil: eu precisava compreender o que se passava no cotidiano tenso e rico daquela escola e da constituição das minhas identidades. A Profa. Corinta Geraldi me abraçou. Eu me senti forte outra vez. *Venha para a disciplina que estou ministrando e para o GEPEC! Voltei e reencontrei meu lugar no grupo. Reuni minhas forças, registrei meu trabalho e construí mais um projeto. Este foi aprovado e iniciei minha pós-graduação. Eu me beliscava para acordar dos sonhos...*

Com a eleição do governo popular e democrático, em 2001, voltei à escola em que eu era professora efetiva. Não teríamos substituições naquele ano para OP. A tentativa da nova secretária de educação, minha orientadora do mestrado, era arrumar a casa, colocar as pessoas em seus lugares de origem, fortalecer os grupos da escola e os seus projetos pedagógicos. Eram mais de 8 anos sem concurso público e a rede de profissionais da educação era uma rede de substitutos e de itinerâncias, como a minha.

Na eminência de voltar à sala de aula na escola em que tinha o meu cargo de professora, perdi o objeto de pesquisa do mestrado - como as histórias de vida dos alunos mobilizavam o trabalho coletivo daqueles professores, naquela escola, que eu estava deixando. Quase não tinha mais lágrimas para arrumar minhas coisas e sair da escola.

Mas, este foi o momento em que também pude reconhecer e re-significar a minha itinerância, tecendo uma crítica às políticas públicas quanto ao deslocamento de seus profissionais na rede municipal de Campinas.

Sem a opção para substituir OP, fui substituir vice-diretora, pois a esta altura da vida, dependia do salário melhorado que o cargo de especialista me oferecia.

### **EMEF Corrêa de Mello – 2001**

Assumi o primeiro, dos três cargos dispostos para a substituição da equipe gestora da EMEF Corrêa de Mello: dois de vice-diretor e um de diretor. Aquele que escolhesse primeiro a escola seria o diretor. E fui eu quem escolheu na frente, é certo que era uma das últimas da lista. Saí da atribuição diretora da maior escola municipal de Campinas naquela época: 16 salas por período, quatro períodos, quatro quadras esportivas, 2 mil metros quadrados de construção... escola de um quarteirão inteiro, 90 professores, 30 funcionários, Conselho de Escola com 40 membros. Estava a quase 20 km de casa.

As duas vices que foram comigo, escolheram imediatamente depois de mim. Eram colegas do tempo de OP. Nós três tínhamos experiência como OP, mas não para o cargo de diretor. Mesmo assim, uma ajudando a outra, combinando ações, posturas, encaminhamentos, afinávamos a conversa e a escola caminhava redondinha. Dos nossos combinados o que eu mais fazia gosto era de que elas também eram diretoras, tinham autonomia de trabalho e direção das atividades, pois nem sempre estávamos todas juntas; cada uma assumia *ser diretora* no seu período de trabalho, e sempre ligadas, íamos nos acertando, corrigindo nossos deslizes, refletindo nos imprevistos, aprendendo com os acontecimentos do

cotidiano. Enfim, enfrentamos os desafios da gestão com a cumplicidade de uma equipe e fomos nos constituindo diretoras de escola.

Não tínhamos OP. Sem que a lista de OP tivesse sido chamada nos revezávamos nas atribuições ditas administrativas e pedagógicas, pois para nós isso era uma coisa só, como deveria ser. A nossa experiência pedagógica nos credenciava para dirigir a escola, pois víamos as questões administrativas como suporte àquilo que era a vida, a essência da escola: os processos pedagógicos. Era o ensinar as primeiras letras, o cuidado com a infância, a compreensão aos processos conflituosos dos adolescentes, o acolhimento ao adulto que retornava aos estudos, o respeito profissional, a integração docente, as relações interpessoais, o currículo que pulsava em nós, a participação dos pais e da comunidade.

A escola caminhava bem, apesar de todo o tamanho e de todos os desafios que se mostravam nos números sempre enormes de tudo: sete primeiras séries.... oito oitavas séries! 120 profissionais numa reunião! 1000 alunos cruzando o portão de entrada, 500 saindo e outros 500 entrando – fora os pais que os acompanhavam – *ainda bem que a rua era fechada nesses horários*. Festa? Tranquilamente contávamos com no mínimo 1500 pessoas.

Lá conheci professores que tinham muito tempo de casa e não se removiam, amavam a escola. Fui até rima dos versos do sr. Agenor, o guarda da escola, poeta por dom, que nem ligava para as letras corretas do papel. Debrucei-me num Conselho de Escola forte, participativo, exigente. Reorganizei a secretaria e sala dos professores. Ajudei a montar o ateliê das artes. Participei até da peça de teatro dos adolescentes. Organizei duas festas com a comunidade, a Junina e a dos anos 60. Discuti o orçamento para a compra dos bancos para a área de convivência dos jovens. Sentei à sombra do “chapéu de praia” para assistir aos jogos de vôlei dos adolescentes e perceber os movimentos da escola que eu dirigia... gostei de me ver diretora.

O Conselho de Escola era um grande desafio para a gestão. Os pais estavam acostumados a participar de todos os assuntos da escola, eram

politizados, alguns até partidários. Tinha concepções bem diferentes de mundo e de escola. As nossas reuniões adentravam-se no período noturno e só nos aquietávamos porque a escola tinha que fechar. Remarcávamos outro encontro para a semana seguinte e continuávamos. Eram discutidos, além dos orçamentos e a gestão financeira, as questões da sala de aula, do pátio, da entrada, da participação dos alunos em estudos do meio. Os projetos desenvolvidos tinham o crivo dos conselheiros, sempre muito atentos às atividades pedagógicas. Eram parceiros da gestão. Aprendi que os conflitos gerados no Conselho nos fazia avançar nas propostas e ações da escola.

Em agosto daquele ano fui convidada pela Profa. Mabel Servidone a trabalhar na Secretaria de Educação na Coordenadoria do Ensino Fundamental e a EJA. Era um desafio enorme. Construir um olhar para as políticas públicas bem no meio da efervescência das discussões do governo de esquerda que assumira a prefeitura.

Era uma gestão marcada pela polêmica de se inverter a seta: olhar para os processos da escola como eixo de todos os demais processos que deveriam ser desencadeados em todas as outras instâncias. Trocando em miúdos: era a escola que demandava para a SME, que ao invés de ditar as regras a seguir, era o grande suporte para as ações da escola. A escola como o centro dos processos demandou os princípios do projeto político da secretaria: singularidade do projeto pedagógico da escola, participação efetiva da comunidade escolar e inclusão de todos os sujeitos nos processos educativos. E eu partilhava cada uma dessas afirmações. Era a construção da Escola Viva.

Não titubiei e fui. Conheci a maestria de uma Secretária de Educação que trabalhava com uma equipe composta por pessoas com experiências e caminhos muito diversos, mas que se constituíam cotidianamente em unidade pelo trabalho com os princípios professados da Escola Viva<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Os princípios do Projeto Escola Viva de Campinas (2001-2204) podem ser conferidos na publicação: GERALDI, Corinta M.G., RIOLFI, Claudia Rosa e GARCIA, M. de Fátima. **Escola Viva. Elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Mercado Letras, 2004.

Aprendíamos uns dos outros, com e na experiência. Eram as bonecas negras étnicas que perpassavam o currículo; as escolas que declamavam, fotografavam, construíam seus projetos singulares; o grafite e o hip hop a expressar os sentimentos dos alunos adolescentes e jovens; a fanfarra a ritmar outros passos, as bailarinas a dançar outras músicas; os pais a localizarem seu filho num corpo de baile de 4.500 crianças; as escolas a desencadearem as eleições de conselhos mais participativos; os adultos desejando ler a palavra jogando fora seus medos e fantasmas; professoras e monitoras construindo modos de aprender a brincar; dinheiro público municipal direto na escola para o Conselho gerenciar as finanças, as reformas, a compra dos livros e dos brinquedos. Era luta e atuação na educação da cidade para a construção da esperança na formação dos sujeitos da escola.

Na coordenadoria intercalava meus aprendizados da política pública em educação com os desafios cotidianos de construí-la naquilo que me cabia, como assessora da coordenadoria. Ia à escola para participação nos conselhos de escola em meio aos problemas escolares do dia-a-dia, nas reuniões pedagógicas, nas comemorações, inaugurações, apresentações; às reuniões na diretoria de ensino para formulação de resoluções conjuntas entre o estado e a prefeitura, distribuição das demandas dos alunos para o ensino fundamental, discussões de atendimento aos que estavam fora da escola, planejamento de campanhas educacionais, geoprocessamento para assegurar vaga às crianças mais próxima de suas casas; às reuniões de equipe da secretaria com a Secretária, ora ampliadas, ora do Departamento Pedagógico, ora da Coordenadoria, ora na integração com a Coordenadoria da Educação Infantil ou com a FUMEC. Era muito trabalho... nunca eu poderia pensar que por trás de uma escola havia tantas atribuições nos processos de rede.

O Mestrado coincidiu com minha atuação na Secretaria Municipal de Educação. Intercalei idas e vindas entre a secretaria e a Faculdade de Educação da UNICAMP. O meu tempo era espremido entre as disciplinas que cursava para o Mestrado e o GEPEC e a demanda exacerbada da SME. Mesmo assim, as Culturas Escolares, a Memória, a Experiência, a Formação de Professores, a História da

Educação, as Metodologias da Pesquisa, a Alteridade, os Sujeitos Históricos, as Narrativas, a Sabedoria, as Lições... eram *minhas primeiras histórias* sistematizadas com a academia.

No início de 2002, em meio a muitos conflitos que a Secretaria de Educação gerenciava, fui para o Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Sudoeste (NAED SO), como coordenadora – ainda estava em gestação a terminologia para este cargo, que depois, em 2003, veio a ser chamado de Representante Regional, representava o Secretário de Educação numa determinada região geográfica da cidade. Campinas tinha cinco regiões geográficas a partir da distribuição da Secretaria de Educação: Norte, Noroeste, Sul, Sudoeste e Leste.

O NAED SO ficava na maior região populacional da cidade, eram mais de 600 mil pessoas distribuídas entre vilas populares, bairros de classe média e ocupações. As escolas localizavam-se no espaço contornado por grandes avenidas e rodovias, como a Avenida das Amoreiras, a Ruy Rodrigues, a John Boyd Dunlop e a Rodovia Santos Dumont.

Fui para lá pois conhecia bem a região. Muitas das escolas que eu tinha trabalhado estavam ali: o CIMEI 03, o CEMEI Maria Batrum Cury, as EMEIs Jardim Ecantado e AMAPAT, a EMEF Corrêa de Mello. Outras conhecia de realizar reuniões conjuntas quando trabalhei com a diretora do CIMEI 03, ou pelas visitas às escolas de ensino fundamental quando trabalhei na Coordenadoria.

Nas reuniões ampliadas da equipe da gestão da Secretaria, discutíamos uma nova organização do trabalho para a elaboração de um organograma que, para além do fluxo documental, expressasse o nosso grande princípio: a escola como centro dos processos. Íamos ao limite de discutir, propor, repensar, rever, elaborar, monitorar, construir o trabalho, os processos, as nomenclaturas, que apontassem a atualidade da discussão dos processos democráticos na gestão escolar e pública.

O núcleo descentralizado era a possibilidade da participação das decisões mais gerais que afetam as escolas. Lá é que demandariam as grandes políticas para a rede como um todo, e que a escola teria mais proximidade com os processos centralizados, que rediscutidos ofereceriam as possibilidades das decisões descentralizadas.

Era um lugar de mediações entre o extremo da descentralização – a escola e seus poderes – e a centralidade – a Secretaria de Educação e a Política Pública Educacional para toda uma cidade.

A equipe educativa - era assim que chamávamos a equipe que trabalharia descentralizada – era composta por mim, por duas supervisoras educacionais, a coordenadora regional da FUMEC e por três assistentes administrativos. Não tínhamos coordenadores pedagógicos pois todos estavam referenciados no Departamento Pedagógico.

Éramos três profissionais a percorrer mais de trinta escolas da região para compartilhar todos os assuntos escolares, como por exemplo: o pai que reclamou que entregaram a criança com a roupa suja na mochilinha, a diretora que não contou um certificado ainda válido para a professora, a demanda de alunos que foram para o ensino médio, se os equipamentos de informática chegaram ao laboratório da escola, como a escola se relacionava com o Juiz da Vara e da Infância e seus mandados de matrícula, como a discussão do projeto pedagógico estava acontecendo na escola, como os princípios da Escola Viva eram fortalecidos na escola.

A equipe foi crescendo conforme as discussões da equipe ampliada avançavam a partir das necessidades que a escola demandava. As representantes dos cinco núcleos ganharam assento na reunião semanal entre a Secretária e os departamentos da secretaria e as demandas escolares ganhavam pauta direta com o primeiro escalão do governo municipal. *Precisamos de uma professora de referência de Educação Especial na equipe... ah! Também de coordenadores pedagógicos que nos ajudem a discutir formação dos profissionais e o projeto*

*pedagógico da escola, mais supervisores, pois temos as escolas particulares de educação infantil! ih...está faltando computador e com acesso à internet porque está impossível ter agilidade nos processos! E, se possível um prédio novo, onde ficamos é de madeira, não tem circulação de ar, é pequeno e não tem onde os profissionais pararem o carro para entrar e pegar a correspondência da escola, sem falar da falta de uma sala de reuniões.*

Enquanto o planejamento era implementado paulatinamente, íamos resolvendo caseiramente os problemas de estrutura no NAED. As reuniões, sem salas para acolher tantos profissionais, eu agendava sempre numa escola da região que dispusesse de local para isso. Cada um levava uma contribuição para o lanche e conhecíamos sempre uma escola nova, e mais que isso os modos dos profissionais dirigirem sua escola, resolverem os problemas que enfrentavam.

Foi numa dessas reuniões que na creche do Parque Universitário aprendi que escola precisava ter espaço para funcionário. A diretora me levou a um espaço que ela havia reformado com cozinha, banheiro e uma ampla varanda com duas redes. Ela tinha razão: as monitoras de educação infantil, naquela época, trabalhavam 8 horas por dia e tinham que obrigatoriamente fazer duas horas de almoço para compor a jornada de abertura da escola que era de 12 horas. Elas precisavam almoçar, descansar e esperar o tempo passar para pegar no trabalho de novo. Além delas, havia as serventes, as cozinheiras. Eram trabalhadoras que passavam no local de trabalho pelo menos 10 horas do seu dia. Eu me pegava nas contradições de olhar para o mundo da educação. Professora que somos, esquecemos que as outras mulheres profissionais que trabalham conosco nem sempre pertencem à carreira do magistério – a sua jornada ultrapassa as 4, 5 horas de trabalho por dia. E, porque falo mulheres? Como gestam vida, frequentemente precisam ir aos médicos. Precisam trabalhar num local, que além de poderem esquentar sua marmitta e tirar uns 15 minutos de sono, possam ter um banheiro com chuveiro para as suas emergências. Aprendia a cada dia o quão complexo é trabalhar numa escola...

Os conflitos sobre a Carreira do Magistério e seus concursos de acesso interno foram delineados pelo parecer do Conselho Nacional de Educação: ingresso em cargo público só por concurso público.

A Secretaria fez transitar para discussão o Projeto de Lei nº30/02 para extinguir os cargos de Vice-Diretor, Orientador Pedagógico, Diretor, Coordenador Pedagógico, Supervisor Educacional e criar em seus lugares as funções incorporadas dos cargos. O ingresso se daria por concurso público no cargo de professor que poderia assumir essas funções, sem os cargos. Isso seria possível e os que já compunham o quadro do Magistério transitariam nesses lugares, podendo inclusive voltar à sala de aula. Cada função exigiria, é claro, a devida licenciatura para exercer profissionalmente a pretendida designação.

Os especialistas se organizaram num movimento contrário ao que propunha o projeto-lei e a Câmara de Vereadores não aprovou. Rapidamente a Secretaria de Educação publicou o concurso público para cada cargo, sem que entre eles pudesse ter acesso ou troca – uma vez concursado para diretor, seria diretor no período de permanência na instituição.

A experiência na EMEF Corrêa de Mello tinha sido tão valiosa para mim que decidi prestar concurso público para diretor educacional. Passei e assumi. Politicamente para nós que estávamos em cargos na secretaria a prioridade era: nenhuma escola sem seus profissionais. A equipe da SME foi completamente alterada. Éramos pelo menos seis profissionais que tinham assento na equipe da gestão da Secretaria de Educação, e em bloco, todos fomos às escolas escolhidas pela classificação do concurso.

## **CEMEI Orlando Ferreira da Costa (Orfeco)– 2002 (e os interstícios na Secretaria de Educação)**

Assumi como diretora efetiva a pequena creche Orfeco, em setembro de 2002. Sentia que estava assumindo um lugar que ninguém poderia me tirar, somente eu, se quizesse. Tinha completado onze anos de prefeitura, dos quais 8 anos eu tinha substituído orientadora pedagógica e diretora, então me sentia mais segura diante do novo cargo.

A leveza daqueles dias contrastavam com a ebulição que eu havia vivido na Secretaria de Educação. O tempo era generoso para a conversa, o diálogo, a parceria.

A vice-diretora trabalhava com memórias em seu doutorado. E eu tateava as aprendizagens das narrativas benjaminianas. Quando eu achei um porta cartão antigo do registro do ponto diário, de madeira, no arquivo morto da escola, a enfermeira da creche quase chorou: *nosso ponto era fiscalizado em cada minuto, tempos difíceis os que vivemos no início dessa creche...*

Não bastou o seu relato. Quando nos demos conta tínhamos um grupo na escola que compartilhava as memórias do trabalho das mulheres crecheiras. Ouvíamos as histórias das monitoras, professoras, serventes... as nossas. Ríamos, perguntávamos, explicávamos, constextualizávamos, chorávamos, começávamos de novo depois de um abraço acolhedor.

O trabalho com as memórias das monitoras sobre o processo de passagem da creche da Assistência Social para a Educação foi registrado e apresentado por todas nós do grupo numa comunicação no I Seminário Internacional da Educação de Campinas, promovido pela Secretaria.

Estudamos a experiência larossiana, a partir do texto “Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência”<sup>4</sup>, Entendíamos, nos nossos encontros, o que era *o que nos passava*. Eu procurava compreender o *que me passava*. Pesquisava sobre isso. O eu e o Outro. Não perdia os cursos bakhtinianos que o Prof. Geraldi oferecia no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da UNICAMP. Saía rápido da escola e chegava com dez minutos de atraso, mas já não tinha mais lugar na sala, era preciso por mais cadeira. Nenhum aluno piscava, extasiados com os princípios do filósofo russo, encarnados no filósofo, nosso professor.

A vida como diretora daquela escolinha me presenteou com um bom ano de experiência na gestão da educação infantil. Esperava que de lá não sairia até chegar minha aposentadoria.

Recebi, numa tarde, a visita da Secretária de Educação. O convite para assumir o lugar de sua assessora direta me pegou de surpresa. Era mais que um lugar, era um voto de confiança, e era de confiança recíproca.

Com dois meses de assessoria da secretária, eu ainda tropeçava nos procedimentos do lugar. A saída da Diretora Pedagógica veio com mais um convite. Assumi o Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação. Sentia a enorme responsabilidade de dirigir a proposta pedagógica da SME para seus 66 mil alunos.

Ali aprendi que política se faz com ação pedagógica, que discurso não faz escola e que é preciso muito mais que vontade política para mexer as difíceis engrenagens do sistema público.

Foi um ano extremamente difícil. As eleições para prefeito batiam às portas da cidade. Nossas ações sofriam os crivos do partido que representávamos e era telhado de vidro a todos os outros. Não tínhamos nada do que nos envergonhar. O trabalho era feito com honestidade, ética, empenho, força, garra e esperança.

---

<sup>4</sup>LARROSA, Jorge. Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência, Leituras SME. Julho de 2001, nº4.

Defendi o Mestrado entre mandados de segurança tirando e retornando com os especialistas concursados em seus lugares e as lições da experiência legitimadas em Bakhtin, Benjamim, Larrosa, Geraldi e Lima. Tive uma tarde de realização, mesmo ameaçada de nem ter cargo de diretora – o mandado também me dizia respeito. Era 09 de junho de 2004.

Mandado cassado. As pessoas em seus lugares legítimos e a roda viva carregava *a roseira prá lá*. Nosso partido não venceu as eleições municipais. Alguns de nós ficamos para além da transição, na gestão que assumiu a prefeitura de Campinas depois do pleito. Eu fui trabalhar como Representante Regional no NAED Leste. Tinha uma estrutura bem melhor daquela que eu havia ajudado a construir em 2002. A equipe educativa apontava sintonia para os problemas das escolas, coordenadores pedagógicos e supervisores trabalhavam juntos mobilizados pelos projetos pedagógicos escolares e pelas ações inter-setoriais entre secretarias distintas. Havia mais equipamentos, educador étnico e professora de educação especial. Era certo: tínhamos dado passos importantes para a construção do trabalho descentralizado.

Fiquei até abril de 2005. Voltei à Escolinha Orfecó, que estava sem diretora e sem vice. A OP comparecia à escola apenas duas vezes na semana, pois tinha no seu bloco, outra escola para trabalhar, história já conhecida. Reuni forças e enfrentei os desafios da gestão da escola, sem a vice-diretora – companheira valorosa que também ficou sozinha na direção quando fui para a secretaria.

Concomitantemente ao trabalho na gestão do CEMEI Orlando Ferreira da Costa, iniciei minha docência no Ensino Superior. Senti uma forte emoção ao ministrar minha primeira aula no curso de Pedagogia. Lembro que chorei e recordei do sonho, ainda aluna no curso de Pedagogia, de ser professora na graduação. O caminho foi cheio de sinuosidades: tentativas frustradas para a seleção do Mestrado; dificuldades em estudar os textos discutidos no GEPEC, conciliando os estudos com o trabalho, o lar, a maternidade e os sonhos.

Agora, somava o trabalho da gestão ao do planejamento das aulas de Didática e Prática de Ensino e do acompanhamento do campo de estágio das alunas da graduação.

Quando na remoção anual, a EMEF Prof. Ciro Exel Magro acenou para mim com o cargo vago de diretor, fui sem medo do risco. Era a escola do coração. Isso falou muito alto e me removi para lá.

### **EMEF Prof. Ciro Exel Magro – 2006**

A escola estava sem a equipe gestora. Só eu era a equipe. Vices e OPs afastadas. Muito trabalho desde a organização da secretaria até a organização pedagógica. De início, recebi o planejamento pronto - das mãos da diretora anterior - da festa dos 30 anos de escola. Cumpri. Envolvi os professores, funcionários, mães e Conselho de Escola.

Na festa, escola limpa, arrumada e cheia de trabalhos dos alunos, apresentação de danças, bolo e refrigerante para a comunidade toda. Escola aberta, como sempre gostei. Vieram o Secretário de Educação e Vereadores, professores antigos, diretores fundadores da escola. A comunidade também, mais de mil pessoas passaram pela escola naquele dia. Plantamos uma árvore, símbolo da vida daquela escola. Sentia o pulsar das mãos que batiam na terra dentro do meu coração. Aprendia que direção de escola também se faz com sensibilidades.

Começamos com o Hino Nacional, formalidades, discursos e homenagens. Terminamos com o forró na sanfona e eu dançando com os alunos da EJA.

Sentia que sem uma equipe gestora, não conseguiria dirigir a escola. Os meus antigos colegas que ainda estavam na escola tentavam me ajudar, mas nem

sempre conseguiam e o serviço administrativo, burocrático em sua maioria, ia se acumulando. A Representante Regional, havia sido diretora daquela escola e sabia bem do que eu falava em meus pedidos. Por seu empenho profissional, recebi a vice-diretora Antonieta de Andrade em abril.

Antonieta, chegou à escola e tornou-se uma parceira inigualável na ética, no trabalho e no sonho de construirmos um projeto de escola pública que atendesse às demandas da comunidade.

Foi numa das tardes que estava na escola, coordenando uma reunião docente, que recebi a grata notícia de que eu havia sido selecionada para o Doutorado. Fiz matrícula, iniciei as aulas intercalando meu horários de trabalho na escola, às vezes sobrecarregado com as funções de diretora e OP. Com a chegada da Iara Juliano, que assumiria o cargo de orientadora pedagógica, renovei as esperanças no trabalho.

Mas, eu trazia um cansaço de muitas caminhadas. Adoeci. Refiz minhas escolhas, deixei de ministrar aulas no ensino superior, diminuí jornada de trabalho, afastei-me das aulas do doutorado. Tive que me refazer. Foi um processo lento de compreensão de escolhas e perdas. Escolhi viver mais pausadamente. Aprendi que no mundo da vida, as escolhas profissionais precisam ter consonância para as relações para além do mundo do trabalho. Com uma saúde frágil, optei em deixar a escola do coração e fui para a EMEF Gal. Humberto de Sousa Mello.

### **EMEF Gal. Humberto de Sousa Mello - 2007**

Cheguei à escola e logo me deparei com muitos problemas, era parede cor-de-rosa, estacionamento congestionado, aulas cortadas, espaço físico

conturbado, mau aproveitamento dos materiais pedagógicos, quatro períodos de aulas, quatro grupos distintos de professores.

Pessoas novas, convívio novo. Eram apenas conhecidas a Antonieta - vice da EMEF Prof. Ciro Exel Magro – pois combinamos ir juntas para a nova escola -, a Ivanda Alexandre– colega do GEPEC e das militâncias – e a Eliana Barros – professora referência da Educação Especial quando fui Diretora Pedagógica e companheira de partido.

Ali, naquela escola, eu estava na vizinhança da escola do Parque Oziel, locus da minha pesquisa de doutorado. Planejei realizar minhas idas ao Parque Oziel, antes ou depois de meu horário na escola. Ledo engano! Não conseguia sair da escola a tempo. Esta escola, embora bem menor que a anterior, apresentava um cotidiano intenso, diverso e tumultuado. Era outra escola que não respirava, quatro períodos de atendimento espremidos no seu pouco espaço de convivência. O histórico da falta de espaço da escola se entrecruzava com os movimentos sociais dos favelados da década de 1970. Mergulhei na escola, em seus problemas, em seus conflitos, nas minhas contradições de ser diretora.

O tempo do trabalho na EMEF Gal. Humberto de Sousa Mello me distanciava do campo de pesquisa no Parque Oziel. E as escolas foram ficando muito distantes... o quilômetro e meio que as afastava foi duplicando virtigiosamente. Até que me dei conta de que meu objeto de pesquisa tinha se modificado nesse percurso. A experiência da diretora, que eu era, confrontava-se às novas histórias que eu ia ouvindo, conhecendo, me diluindo.

Diferente de tudo que vivi nas descontuidades do trabalho na rede municipal, esta era uma escola em que a maioria dos professores permaneciam sem remoções, os funcionários não saíam, os pais-ex-alunos matriculavam seus filhos – alguns eram já avós-ex-alunos e os netos estudavam ali. A escola era bem pequena para tanta gente representada em tantas histórias que ouvi. O pouco espaço não intimidava a história de uma comunidade que ocupou o terreno público para morar e separou um lugar para ser escola.

Fiquei por 5 anos. Lá construí a minha pesquisa de doutorado nos entrelaçamentos do trabalho que realizava na gestão. Sofri e ri com meus distanciamentos e meus mergulhos nessa relação. Vivi encontros com grandes personagens da escola junto à mureta, bem na entrada; participei de todas as reuniões de Conselho de Escola e dos seus processos constitutivos; me insubordinei às regras estabelecidas pensando na distância das leis e sua implementação. Amei profundamente o processo formativo que experienciei, porque amei a escola, sua história, suas personagens, seu cotidiano, sua luta, seus sonhos e utopias, sua esperança no devir.

Amar a escola faz parte de ser diretor. A amorosidade freireana legitima o trabalho que vai para além de suas razões com a subsistência humana, as competências profissionais, os desejos para o futuro pessoal. É preciso amar o que se faz para realizar o trabalho como vida, intenso, pleno que projeta os sonhos. O desejo de justiça mobiliza o trabalho pelo injustiçado, nos traz esperança, que nos (trans)forma na militância da educação. Militante ama a causa. Eu amo a educação e, como Freire (1996), *amo as gentes*.

É deste tempo que se faz o tecido desta investigação sobre a formação da gestora no trabalho. É sobre ele que se tratará nas páginas que se seguem.

## 2. De história em história: A história da escola e do bairro

Campinas vivia um processo de migração muito intensa ao final dos anos 1970. Os bairros mais próximos ao centro da cidade recebiam muitas melhorias e a periferia ficava abandonada. Cada vez que a prefeitura retirava as pessoas de uma ocupação nos bairros mais centrais da cidade, jogava essas famílias para áreas mais distantes.

A história do bairro em que se situa a escola de que trataremos começou em 1977. Assim me contou a Marlene Corrêa. Era conhecida como a *Marlene do PT* e foi uma das lideranças do bairro nessa época.

Dona Marlene teve nove filhos e sua família era apenas mais uma das muitas que migravam de outras cidades. Escolheram ocupar alguns terrenos vazios no Jardim das Bandeiras.

Contou-me que foi a partir do dia que presenciou maus tratos às pessoas que eram jogadas nos terrenos do bairro, depois de serem retirados de áreas de ocupação mais centrais, que decidiu lutar pelo direito de sua moradia. Foi eleita representante da favela do Jd. das Bandeiras II.

O movimento dos favelados, como se intitulavam, contava com mais de 1.500 representantes de favelas da cidade. iam e vinham, muitas vezes a pé, dos encontros com o prefeito no Paço Municipal para reivindicarem direitos à moradia.

As terras do Jd. das Bandeiras II, na periferia sul da cidade de Campinas, recebeu sua favela em 1978. O espaço era diferenciado entre bairro e favela. O bairro convivia com sua precariedade de serviços públicos, as casas eram simples em terrenos devidamente registrados, as ruas de terra e o esgoto corria a céu aberto com precária rede de energia elétrica. A favela se levantou em um terreno vazio, alto, ao lado de uma plantação de bananeiras que descia *morro adentro*, casas de madeira uma ao lado da outra, com pequenas vielas que entrecortavam o terreno para as passagens e o acesso aos barracos mais escondidos. Bairro e favela procuravam organizar seus espaços para garantir moradia e cidadania.

Com tantas famílias em um mesmo local, logo a falta de escola bateu à porta. D. Marlene, líder dos favelados, conseguiu negociação para que as crianças estudassem no bairro quase vizinho: o São João. Porém, a Rodovia Santos Dumont, com pista dupla, fazia a grande divisão entre os bairros. Por causa do movimento de crianças, receberam um guarda que fazia a travessia de todas elas. Todos os dias era aquele passa-passa de meninos e meninas que buscavam a escola e um outro futuro como seus pais lhes ensinavam.

Na pista, uma das crianças foi vítima de uma tragédia. O guarda fazia a travessia de uma menina, com outra criança no colo. Um carro em alta velocidade atropelou a menina que segurava a mão do guarda e matou-a na hora.

A população se revoltou. Muitas mães tiraram as crianças da escola, não queriam mais que se arriscassem para ir à escola.

D. Marlene organizou um movimento com as mães para reivindicarem uma escola no bairro. Nessa mobilização, a líder da comunidade de favelados conseguiu conversar com o prefeito da cidade, José Roberto Magalhães Teixeira, para pedir uma escola. E receberam a resposta: *Se vocês querem escola, vocês arrumem o local.*

Em meio a muitas dificuldades e escolhas, era complicado definir o local de construção. Área pública? Difícil encontrar em área de ocupação. Aos risos, D. Marlene me contou que a única área pública era aquela que os favelados haviam ocupado.

A intenção dos moradores da favela era construir, nessa área, uma sede para a associação de bairro. Era um pequeno pedaço de terra que havia sido reservado para este fim. Não havia construção alguma, era como um campo de terra batida. Mas, os moradores da favela, diante do acontecido, resolveram destinar esse terreno para a construção da escola.

A previsão que a prefeitura oferecia para erguer a unidade educacional reivindicada, era de seis meses. *É quase o mínimo para as estruturas burocráticas se moverem!*

Mas as pessoas se revoltaram porque as crianças estavam perdendo aula... *é ir e morrer.*

D. Marlene e as mães propuseram um acordo com o prefeito para que ele construísse a escola em sessenta dias. O prefeito se negou, sem condições de atender ao pedido. Oras... *Você põe uma turma pra trabalhar de dia e uma turma pra trabalhar de noite-* sugeriu a ele a D. Marlene.

Pois a escola foi construída em 45 dias! E, não parou aí, o prefeito veio para a inauguração!

D. Marlene contou orgulhosa que a prefeitura atendia as reivindicações porque havia pressão dos moradores, o movimento social dos favelados era grande. Campinas conheceu o auge destes movimentos na década de 1980. Foi um período de expansão desenfreada da cidade e da concessão de áreas aos favelados.

A liderança de D. Marlene se iniciou em 1978 e foi até 1994. Foi tão promissora que alternava entre ser presidente do bairro e da favela. Conseguia tantas benfeitorias para a favela, que as pessoas do bairro a reelegiam para presidente da associação de moradores. Alternava seu trabalho entre esses espaços e ajudava a diminuir as grandes diferenças entre estes dois grupos de moradores do Jardim das Bandeiras II: os favelados e os moradores do bairro. E não parou por aí: em 1982 foi candidata a vereadora na cidade.

Na favela todos eram cadastrados. Tinham as listas, tinham os nomes, as ruas, tudo certinho. A luz elétrica chegou em 1984. A ligação da água foi feita pelos moradores com a ajuda da Regional 7 que cedia as ferramentas.

Os favelados trabalhavam na abertura das valetas e uniam as tubulações enviadas pela Sanasa. Pegavam as ferramentas na sexta-feira, trabalhavam sábado e domingo, sem descanso. Na segunda-feira o caminhão estava na porta da ocupação para pegar as ferramentas de volta. *E isso tava tudo contadinho no papel, quantas picaretas, quantos enxadão, quantas enxadas... Foi tudo braçal.*

As questões, desde as mais simples, eram discutidas pelos moradores. Na ligação da água não aceitaram um único hidrômetro. Cada morador tinha o seu para pagar a sua água. Eram mais de cem casas.

Nas relações com a escola havia uma parceria, um sentimento de ajuda e companheirismo. Era um contato estreito entre a escola e a comunidade que se fortalecia nas conquistas para as melhorias nas condições de vida daquela população migrante.

Como D. Marlene conhecia todo mundo, a diretora costumava chamá-la para ajudar a escola. Visitava as famílias cujas crianças não estavam comparecendo à escola. Saía da sala da diretora com uma lista de crianças, para investigar o que estava acontecendo com elas. Ia de casa em casa.

Percebeu que o desemprego estava afastando as crianças da escola. Visitou a casa de uma família, que morava lá na Vila Lourdes. *O que está acontecendo que as crianças não estão indo na escola, Maria?* Maria vivia o desespero de muita gente, falta de emprego. Contou à Dona Marlene que eles não tinham o que comer. Então o marido levava os meninos para o mato para catar esterco de animal para vender. D. Marlene observou que as crianças estavam com a ponta dos dedos machucadas, *estava tudo furadinho de espinho.*

Foi à Prefeitura falar com o prefeito: *a gente tem que fazer alguma coisa, essa criançada fora da escola e esses pais desempregados, não tem como dar certo.*

Ela conseguiu o apoio do prefeito, da Ceasa e da Guardinha para fornecer alimentação para essas famílias. O alimento saía da Ceasa, a sopa era

feita na sede da Guardinha e transportada para o Jd. das Bandeiras. *A gente fez assim, uma concha de um litro, né? Aí eles levavam a panela, se tivesse 10 pessoas eram 10 conchas daquela. Era uma concha por uma pessoa, pra almoçar e pra sobrar para jantar.*

D. Marlene se relacionava diretamente com a escola, fazia o levantamento das crianças que tinham muita dificuldade na alimentação, e as acompanhava no almoço, não deixava jogar nada fora. E ainda conseguiu que a CEASA mandasse 15 caixas de alimentos como chuchu, abobrinha, cenoura, verduras, para distribuir para o pessoal. As crianças iam se fortalecendo e estudando.

As escrituras dos terrenos foram chegando e a vida se regularizando. D. Marlene mudou da favela para o bairro, em 1989, para a casa onde mora até hoje.

Quando faziam as concentrações no Paço Municipal, levavam as crianças e pediam ajuda do Professor Enildo Pessoa, Secretário de Educação da época. Com sua autorização chegava leite, bolacha, qualquer coisa para as crianças comerem. Ela mesma ia na cozinha da Câmara dos Vereadores e fazia o leite... *panelada de leite, panelão cheio de leite, e depois, descia pelo elevador. E, o pessoal jogava os colchões no chão e dormia no saguão da prefeitura.*

Contou que o primeiro prédio público no bairro foi a creche CEMEI Catarina Milani, *lá em cima*, em 1979, e em seguida a EMEF Gal. Humberto de Sousa Mello, em 1980. Somente depois de algum tempo que foi construída a Escola Estadual (EE) Theresina da Fonseca Pares. Sabedora dos detalhes de construção compreendia os porquês da prefeitura em não poder construir outra escola no mesmo bairro. Como a escola municipal era pequeninha, abriram mão da praça do bairro para o Estado construir uma escola.

O Posto de Saúde também foi construído onde era a Praça São José. Foi muito difícil também para desapropriar a praça, *os moradores do bairro Bandeiras*

*queriam e a gente fazia abaixo-assinado, eles (do bairro São José) faziam abaixo-assinado pra não desapropriar.*

Na intensidade da conversa com a Dona Marlene, percebi que aqueles problemas que eu vivenciava com a falta de vagas na escola, não eram novidades naquela região.

Quando contamos uma história procuramos as pessoas que as viveram. Foi assim que fui entrevistar o Professor Marcelo Eduardo Guirotto, que chegou nessas bandas quando a escolinha, era um bebê de meses. O Professor Marcelo leciona há mais de 30 anos na escola. Chegou em 1981. Formado em Estudos Sociais pela PUC Campinas e influenciado por uma tia, licenciou-se em História, para depois ingressar no curso dos seus sonhos: a engenharia. Com a licenciatura inscreveu-se para dar aulas na Prefeitura. Teve uma surpresa ao atender ao telefone, e ser chamado para o Cargo de Orientador de Centro Cívico, dentro da disciplina de Educação Moral e Cívica, de uma escola recém-inaugurada no Jd. Bandeiras II.

Foi ao descer do ônibus todo bem arrumado que conheceu de perto uma favela. Era o seu primeiro dia de trabalho - 20 de agosto de 1981. A recepção da escola ficava realmente na rua Altino Arantes, como diz o endereço. Hoje, a entrada é pela lateral. As modificações do espaço externo provocaram a redistribuição e a disposição do prédio.

Recém-chegado, imaginava encontrar a antiga diretora, D. Ana do Prado, na figura de uma velhinha de birotinho na cabeça. E ficou surpreso: ela era *uma jovem senhora, que há 30 anos atrás, usava tênis no dia a dia. Mulher usar tênis não era comum. O máximo que você podia ter era uma congá no pé.* Além do tênis, ela tinha uma moto Vespa. *Então, quando que eu começo? Senta aí que você vai começar agora mesmo. Me arrumaram uma mesa debaixo do vitrô.*

O vitrô também não existe mais, deu lugar à porta balcão que divide a Biblioteca/Brinquedoteca e a Casinha de Bonecas, pois por ali não se entra mais na

escola. A partir de seu trabalho como Orientador de Educação Moral e Cívica, foi lentamente mergulhando num universo que ainda não conhecia.

Como a prefeitura nunca tinha feito concurso de 5ª a 8ª, os professores que chegavam à escola iam pegando aula a aula: Geografia, História, de OSPB, de Ed. Moral e Cívica, Português, Inglês etc. Em 1990 houve concurso. Criaram-se os cargos para concurso e os professores passaram a ter estabilidade, cumprindo os princípios da Constituição de 1988. Este concurso ocorreu na primeira gestão petista da cidade, com o Prefeito Jacó Bittar, quando a Profª Corinta Geraldi foi diretora do Departamento Pedagógico. Para conseguir implementar cargas horárias e turnos para o exercício do magistério, no concurso foram agrupados os cargos para Educação Moral e Cívica junto com Geografia, e os cargos para OSPB junto com História, resolvendo situações de fato e obedecendo aos critérios de formação dos professores.

Quando conheci o Prof. Marcelo me admirei que ele permanecesse há tantos anos na mesma escola. Inicialmente, com sua situação funcional, denominada função pública, ele não poderia se remover. Porém, com as mais recentes determinações da Secretaria de Educação isso tornou-se possível, pois sua situação funcional igualou-se aos dos efetivos por concurso público.

Era uma das coisas que me atraía nessa escola: os professores e funcionários permaneciam por muito tempo. Eu até sabia porque isso me causava estranheza, eu era a itinerância personificada, como narrei no capítulo anterior.

Ao longo dos cinco anos em que estive nessa escola, tive a honra de realizar dez homenagens aos profissionais que se aposentaram. Com exceção de duas professoras, as demais tinham mais de dez anos de casa. Aos aposentados foram dez cartões de prata, gravados com mensagens de reconhecimento e agradecimento<sup>5</sup>. Dona Cecília, que faz as gravações, ali da Rua 13 de Maio, já me conhece... *Outra aposentadoria?*

---

<sup>5</sup> Inventário Cap.

O Prof. Marcelo contou que o bairro era, então, extremamente pobre. Ninguém tinha nada, os barracos estavam começando a ser substituídos por casas de alvenaria, porque foi este o trato com a prefeitura em troca da negociação do terreno.

O terreno da escola existia, a planta existia, o projeto existia, e os lotes foram distribuídos segundo interesses políticos para a população que ocupou a área.

Compreendi naquele momento que a ocupação da área pública que ainda restava modificou a história que o poder público teria para o lugar. Conferi a planta da escola. Era isso mesmo. Apenas metade do projeto fora construído, pois a outra metade do terreno abrigava a população que ocupava o terreno e que já havia recuado para construir o prédio inicial da escola.

O sr. Manoel Machado de Almeida, guarda da escola, contratado pela FUMEC, me contou, todo sorridente, que os engenheiros da prefeitura foram para o Bandeiras, depois que eles abriram mão do terreno que seria a sede do bairro, para ser a escola. Eles punham as estacozinhas no chão, delimitando os lugares: *olha daqui pra trás, vocês podem construir. Daqui pra cá é a escola.*

E assim foi feito. A planta inicial da escola tem o corpo da escola, e saindo em L tinha mais um pedaço a ser construído. Esse pedaço ficou na planta e desapareceu na história da ocupação.

O Prof. Marcelo participou do que poderíamos chamar de equipe gestora. Falou com orgulho que Dona Ana lhe dava carta branca e que isso ajudava a construir uma escola com mais autonomia e responsabilidade.

Foi nessa época que chegou à escola a professora Márcia Maria Guirotto, para dar aulas numa sala invisível... Com uma impolgação ímpar, me contou que chegou à escola, professorinha moça e recém-formada, cheia de sonhos, aqueles que nos povoam quando somos apaixonados pelo que fazemos...

*Desci do ônibus, o motorista falou: é aqui, viu moça? Entrei na escola, fui devagarinho. Quando eu entrei na diretoria, que hoje é a atual cozinha, o Marcelo estava na mesa da frente, e a diretora estava na mesa ao lado, de frente pra ele.*

*Imediatamente a diretora levantou-se para levar a professora à sua sala de aula. A escola foi acabando, as salas de aula foram terminando e elas contornaram os fundos da escola. então, é a partir daqui que a gente vai começar a organizar a sua sala. Porque? Porque na realidade não existe uma sala física pra você. Só existe a sala humana. Exatamente isso, a professora teria que ocupar o refeitório com algumas mesas de andaimes nos dias de chuva, mas nos dias sem chuva a gente vem aqui por trás, porque aqui, ... lá havia um L de paredes que seria a futura sala de aula. Nesse espaço havia os tijolinhos em que as crianças iam sentar, até que a gente conseguisse um espaço no posto de saúde; era um entremeio, entre um bairro e outro. Isso foi em 1982.*

*No refeitório ela escrevia com giz na parede de cimento, e aí a gente ia apagando assim, com pequenos toques, com a bucha com água; secava e depois você explicava de novo. Lá fora agente ocupava uns pedaços de tijolo baiano. Porque tinha o tijolinho de cimento que era o tijolo para as crianças se sentarem. E aí era na lata d'água mesmo que se limpava a "lousa" e podia escrever quando secasse de novo. O sr. Evair<sup>6</sup> que ajudava com a lata de encher, que era lata de tinta e eles amarravam, pregavam uma madeirinha na ponta, que é onde você pegava e jogava.*

Este foi o cotidiano da professora com seus alunos por quase um mês. Transitavam entre fundo da escola, entre duas paredes em L e o refeitório, e do refeitório, das mesas de andaime, para o fundo, nos banquinhos de tijolo. Os pais eram muito politizados, e se movimentaram, a situação não podia continuar. A escola conseguiu, então, uma sala para a professora dar aulas no Posto de Saúde.

---

<sup>6</sup> Evair de Oliveira era o guarda da escola.

*Só que pra chegar até este posto, era longe, então a diretora dizia, você vai, faz a aula até a hora tal, nós vamos adiar o máximo que a gente puder o horário do lanche, porque aí eles voltam, já tomam o lanche e vão embora para casa.*

A professora e as crianças atravessavam o bairro pulando o esgoto a céu aberto e aprendendo as lições da vida entre si... *eu nunca tinha visto esgoto a céu aberto na minha vida. Nunca. Eu ia andando naquelas ruas de terra cheios de sulcos molhados no meio, e eu via que eles iam pulando, mas todo dia aquela água escorrendo, e eu cheguei a comentar com uma criança. Mas de onde vem esta água? Aí, lógico, que no linguajar dele, ele me explicou que aquilo não era água.*

Por sorte, no Posto de Saúde havia carteiras, lousa, cadeiras, era uma sala de aula *um céu!*, embora deslocada do prédio principal, há quase um quilômetro. No caminho, as novidades do chão entrecortado de esgoto, poeira e a alegria da criançada.

Nesse meio tempo, a diretora movimentava na Secretaria de Educação a construção da sala, porque havia um espaço, as paredes em L indicavam que só mais duas paredes e um telhadinho e lá teríamos mais uma sala de aula. Mas a burocracia para a construção deixava tudo muito demorado.

Até um dia... começaram alguns barulhos muito estranhos em volta do postinho e a criançada começou a se abaixar, a se jogar no chão... *dona, dona, abaixa, abaixa, abaixa... o que que era aquilo que as crianças estavam todas fora do lugar, mas o que que está acontecendo? Não, não, abaixa, abaixa.*

Somente com a chegada da diretora e dos professores da escolinha lá no posto de saúde que a professora compreendeu o que acontecera. Foi um tiroteio entre os grupos opostos que comandavam, naquela época, alguns setores do bairro. A polícia havia chegado logo em seguida, e por isso aumentou o tiroteio.

É claro que a história chegou à Secretaria de Educação, e o acidente, com o perigo iminente, sem contar todo o problema de higiene, de contaminação

das crianças que andavam pulando esgoto, ganhou força para conseguir construir a sala, tão esperada na escola.

Foi a alegria do momento, até o primeiro dia de chuva. Chovia mais dentro da sala do que fora...

A escola entrou em férias e a Secretaria de Educação decidiu por bem, reprovar toda aquela turma naquele ano, devido aos contratempos a que ficou submetido o ensinar-aprender.

Essas crianças deviam estar vindo com a migração. Mas, nenhum pai achou ruim porque realmente *que qualidade de educação você poderia dar naquele ano?*

*Eu chegava na escola em época de frio, agasalhada e tudo mais, mas para ir para sala e ter contato com as crianças, eu tirava tudo o que eu levava de casaco e entrava porque eles iam de calçãozinho e de regatinha. Uns iam descalços, outros de chinelinho, como que eu ia entrar encapotada com casaco de couro? Então deixava tudo lá na sala dos professores para poder entrar, para poder dar aula.*

Naquela época alguns pais dos alunos da professora se ofereciam para ajudar outros alunos que tinham dificuldade dentro da sala.

Quando as professoras entregavam a criança no final do dia, recebiam o abraço e o beijo gostoso de um *até amanhã*. Os pais traziam mandioca, alface, como presente. A professora Márcia era uma das presenteadas que pegava o ônibus de volta para casa com a sacola cheia...

Foram tempos de muita solidariedade e afetividade - a troca de carinhos era recíproca. No ano seguinte, a professora pediu remoção para uma EMEI. *Vi que, por incrível que pareça, dentro da própria área, restrita ao município, existe uma diferença enorme e gritante. Parecia uma escola particular, mas havia 42 alunos, de três anos e meio a quatro anos. Era um monte de olhinhos, olhando pra*

*mim... eu não sei o que era pior, pular o esgoto para dar aula, ou 42 criancinhas e eu sozinha.*

A escola se fortalecia com as parcerias que ia estabelecendo com a comunidade e com as empresas da região. As festas juninas tinham inúmeras doações, *gente que dava a salsicha, a gente que dava o pão*. Os professores, em posse do ofício da escola pedindo doações, pegavam tudo o que podiam de loja em loja na R.13 de Maio, e voltavam para escola de carro carregado.

Nesse percurso, segundo o Prof. Marcelo, criaram a bandeira e o brasão da escola. Era uma escola com história e tinham orgulho dela.

Faziam eventos junto com a escola municipal do bairro vizinho, o São José. As famílias estavam sempre prontas para ajudar.

Como não existiam as verbas municipais ou federais diretamente para a escola, como hoje temos com O Conta Escola, o Mais Educação, o PDDE e o PDE, os profissionais precisavam se mobilizar para conseguir alguns recursos para manter a escola em funcionamento.

Empolgado, o Prof. Marcelo me contou que até desfile de moda organizou no Shopping Iguatemi. *Nós chegamos a fazer dois ou três desfiles de moda no shopping Iguatemi, com a Sandiz. Eles levavam tudo! Não cobravam nada, só em troca dos convites de propaganda. A professorada levava tudo de comer, tudo de beber, era um chá. Todo mundo doava as coisas e sorteava até casaco de pele.* A própria Secretaria de Educação dos anos 1990, quando viu que a coisa pegou, promoveu um desfile na Hípica.

Eu ouvia atentamente, pois não conhecia esta história da Secretaria de Educação. Esses orientadores eram deslocados para todas as escolas da prefeitura. Eles ficavam como professores e também como orientadores.

Era um grupo que atuava também com a formação de outros professores junto às escolas. *As aulas que a gente tinha como orientador, cumpríamos na*

*Secretaria e começou a desenvolver esse trabalho coletivo, um trabalho de formação. Tinha transparências, a gente levava filme, o material todo, os impressos... a gente fazia o trabalho e percorríamos todas as escolas da prefeitura. Até que foi minando cargos, a gente foi trocando a carga horária por aula, a rede foi crescendo e... estamos aí até hoje.*

O Prof. Marcelo contou que discutiam muito com o Prof Enildo, Secretário de Educação, pois ele defendia que embaixo da árvore se podia ensinar. *Não era bem assim...* Foi na gestão do Prof. Enildo que os orientadores saíram das escolas para trabalhar em conjunto na secretaria. Mas esses orientadores foram paulatinamente pegando aulas e deixando os lugares da orientação.

Embora os processos de gestão fossem institucionalizando todas as ações, percebi que a escolinha nunca perdeu a coragem de enfrentar seus desafios.

Fiz uma busca pela data mais precisa da inauguração da escola. Percorri as infinitas linhas dos Projetos Pedagógicos da Escola. Em uma das inúmeras organizações de armários, trouxe do arquivo morto raridades documentais que iam me delineando a história da escola e de suas gentes. Enfim, encontrei o Ato Legal de criação, com a publicação no Diário Oficial do Estado de 14/09/1979.

Mas, a escola iniciou suas atividades em 22 de abril de 1980, segundo o seu Projeto Político Pedagógico de 2005<sup>7</sup>, ano da comemoração de seu Jubileu de Prata. O seu nome inicial era Escola Municipal de Primeiro Grau (EMPG) Jardim das Bandeiras, fazendo jus ao nome do seu bairro. Em 1983, foi batizada com o nome de um dos generais da ditadura militar, Humberto de Sousa Mello, ligado às instituições educativas militares. Com a LDB/96, sua denominação é adequada à lei e recebe o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), em 1998, deixando a antiga nomenclatura Escola Municipal de Primeiro Grau.

---

<sup>7</sup> Inventário PPP05.

Há registros de discussões da comunidade estudantil e da equipe de educadores propondo realizar um plebiscito para a mudança do nome, procurando os vínculos mais reais e históricos com a vida da comunidade. Poderia ser a escola da D.Marlene...

Está localizada entre duas outras escolas: EE Theresina da Fonseca Pares e a EMEF Professor Benevenuto de Figueiredo Torres. Faz parte do grupo das escolas da rede municipal, em que não há parada. Funciona em quatro períodos consecutivos, das 7 às 23 horas. Pelas horas do dia passam mais de 600 alunos, entre crianças, adolescentes, jovens e adultos. Pela manhã, falamos com a turminha de cinco para seis anos, e à noite, fechamos a escola com o pessoal cuja maturidade os trouxe de volta aos bancos escolares.

O espaço apertado oferece cinco salas de aulas, um refeitório coberto – quase uma varanda-, um pátio e uma quadra bem pequena, nada oficial. Há biblioteca, brinquedoteca e Casa de Bonecas. Os funcionários têm sua cozinha e banheiro. Os professores iniciam o dia da escola na sala deles, hoje com banheiros masculino/feminino, armários para a guarda e materiais e ar condicionado, mas nem sempre foi assim. A diretoria e a secretaria partilham um espaço quase que coletivo, mas com uma diretoria um pouco mais reservada, ambiente às vezes necessário para acompanhar os reveses do cotidiano. O estacionamento comporta treze garagens individuais, e não mais atrapalha os processos da sala de aula, como outrora, como veremos nas histórias que serão narradas na segunda parte deste trabalho.

Árvores? Só restou o abacateiro. Perdemos três delas, uma secou, a outra rachou – o pobre do pau-brasil, e a penúltima da história precisou ser retirada pois resolveu se enroscar na fiação. Ia me esquecendo... tem uma pequenina, próxima ao muro da entrada; essa alegre com suas flores a placa com o nome da escola, com o logo da Escola Viva, marca do governo do Partido dos Trabalhadores 2001-2004.

O laboratório de informática, meio que repaginado, acolhe também uma televisão, dessas bem grandes, para alternar com atividades de vídeo, se necessário. Recebeu novos computadores do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), do governo federal para a democratização do acesso às novas tecnologias. Podemos ainda falar da pequena saleta de educação física, cujo espaço apertado com o material de esportes e a fanfarra, cede destaque aos inúmeros troféus dos campeonatos que a escola conquistou. Escola de glórias!

Esta história se compõe de narrativas de muitas personagens da escola, que fizeram das histórias vividas uma referência na sua vida profissional e pessoal. Sinto-me profundamente marcada pelas gentes que lá conheci e com quem convivi. Tenho profunda admiração por elas e profundo prazer em cada re-encontro oportuno.

### **3. Caminhos de construção da pesquisa**

#### **3.1. Referencial teórico-metodológico**

Existe um debate recorrente nos meios acadêmicos sobre a produção do conhecimento científico e sobre o que significa ou não fazer pesquisa. A distância entre o pesquisador e seu objeto costuma ser uma recomendação de praxe para resguardar o caráter de cientificidade e se constituir como conhecimento generalizável e confiável.

As pesquisas nas Ciências Humanas se ocupam essencialmente da compreensão das experiências da vida humana, e não com as explicações acerca da natureza ou da realidade “em si”, como se elas fossem campos existenciais objetivos, isto é, independentes das ações dos sujeitos. Enquanto ciência do singular, entendemos que a pesquisa nas Ciências Humanas nos oferece lições e não regras ou prescrições gerais.

O sujeito que pesquisa em Ciências Humanas olha o mundo ou seu objeto de investigação de um determinado lugar, a partir das lentes teóricas que ele possui ou de suas crenças. Se, todo ponto de vista é a vista de um ponto, conforme Lima (2005), infinitos olhares podem ser construídos acerca dos objetos eleitos e das experiências selecionadas. Essa polifonia é que confere riqueza à pesquisa nas humanidades.

Valho-me nessa pesquisa de um modo de construção de conhecimento não-paradigmático (BRUNER, 1997) a partir da narrativa de experiência singular em que fui protagonista. A pesquisa narrativa está em acordo com outras já apresentadas e defendidas em outros trabalhos do GEPEC que me antecederam (LIMA, 2005; CAMPOS, 2007, PEREIRA, 2008; CAMPOS, 2009, CUNHA, 2010).

As narrativas na formação docente e na pesquisa vêm sendo muito usadas por diversos grupos no país desde as duas últimas décadas. Contudo, os modos de apropriação das experiências vividas variam de acordo com a visão de pesquisa e de formação dos envolvidos. A aproximação da comunidade dos práticos (professores, diretores de escola, orientadores pedagógicos etc) tem produzido pesquisas nas quais o pesquisador se vale tanto das narrativas de vida, quanto das histórias de aspectos singulares sobre a prática, provocadas pelo pesquisador a partir de entrevistas semi-estruturadas ou de situações episódicas que surgem em grupos de formação continuada.

Encontramos ainda as narrativas de relatos de experiências vividas em torno de uma situação experimentalmente organizada para efeito de pesquisa. No caso das histórias de vida, bastante presente na pesquisa sobre os professores, um dos primeiros autores que entra no Brasil, trazendo esta temática ao campo da educação, é Antônio Nóvoa (1991, 1992).

As pesquisas acerca das histórias de vida na formação de professores apostam no potencial da escrita de si como matéria significativa na compreensão dos processos de formação dos sujeitos. Em outras palavras, a escrita possibilita aos professores a produção de aprendizagens sobre a constituição docente e a própria profissão.

As narrativas autobiográficas representam parte significativa das pesquisas que visam a reconstituição da história de si próprio, como possibilidade de encontro do narrador com o(s) seu(s) eu(s). Essas pesquisas têm sido conduzidas no Brasil por diversos autores (SOUZA e PASSEGGI, 2008; OLIVEIRA, 2008; CUNHA, 2008).

De acordo com Lima e Geraldi (2012) as autobiografias compõem um dos quatro grandes grupos de pesquisa narrativa atualmente produzida no país. Além das autobiografias, as autoras identificam um outro grupo no qual inscrevem as pesquisas que buscam na história oral a resignificação da história. Um terceiro grupo é o das narrativas de relatos de experimentos, previamente organizados, em

que se objetiva analisar e validar recursos didáticos, instrumentos mediacionais ou, ainda, práticas docentes. No quarto grupo estão as narrativas de experiências na qual esta pesquisa se insere. Como explicar essa variada gama de pesquisas identificadas como narrativas no âmbito da educação?

Acredito que o uso das narrativas como objeto de investigação decorre, em parte, da insatisfação com as produções no campo da educação que mais falam sobre a escola do que com ela e a partir dela. Muitas críticas têm sido feitas ao modo como temos falado acerca do ensino, que não é apenas inadequado, mas sistematicamente enviesado e diferente do modo de expressão dos sujeitos envolvidos. De acordo com o referencial bakhtiniano, os sentidos das enunciações produzidos dependem do modo como se diz e do contexto em que as coisas são ditas. O reconhecimento de que as condições de produção dos discursos influem nos sentidos que configuramos sobre eles tem legitimado esforços de re-significar os saberes da experiência por meio das histórias contadas pelos próprios sujeitos investigadores.

O conhecimento produzido nesta pesquisa pretende trazer outros sentidos e movimentos sobre a gestão escolar, haja vista que não tive conhecimento de nenhuma narrativa de experiência de gestão entre as publicações no país. Trata-se do olhar do lugar singular de uma diretora que se faz pesquisadora ao buscar compreender a própria prática. É também uma escolha política da pesquisadora que procura apontar os próprios porquês no e do ato de pesquisar um mundo que não é, mas que está sendo (FREIRE, 1996, p.85).

Tive alguns cuidados na realização dessa pesquisa, quais sejam:

- Explicitar as condições de produção dos dados de pesquisa. É importante dar a ver ao leitor o *corpus* de dados, os modos como chegamos até eles, as escolhas feitas ao recortá-los e ao modo de apresentá-los, as visões subjacentes de sujeito, de escola, gestão e de pesquisa que orientam o meu olhar de pesquisadora;

- Procurar dar profundidade em termos de penetração nos discursos, tanto no sentido da verticalização interna nas implicações dos dados, quanto em termos de extensão com discursos mais distantes. Movimento de profundidade e de extensão. A profundidade desta pesquisa foi buscada pela articulação de elementos de compreensão a partir de um referencial teórico consistente com nossas crenças, compartilhadas no grupo de pesquisa (GEPEC) no que diz respeito aos compromissos entre formação e pesquisa, bem como na tentativa de promover um diálogo entre a experiência singular de uma gestora com as contribuições dos teóricos da gestão.

Se esses dois compromissos não foram atingidos como era o desejo, isso se deve à complexidade do tema, às dificuldades particulares da pesquisadora na realização desta pesquisa e à falta de outras pesquisas narrativas sobre gestão com as quais pudesse dialogar.

Três acontecimentos ocorridos em uma escola estão aqui narrados a partir do olhar da diretora e analisados como objeto de tese. Cada uma das histórias foi organizada em três atos: 1. Do narrar; 2. Da revisão dos teóricos e, 3. Da análise das histórias. Assim, procurarei promover uma conversa a três: o narrador com suas histórias, os gestores com suas teorias e a pesquisadora com seu esforço de compreensão, isto é, de cotejar um texto com outro texto, como ensina Bakhtin (2003).

### **3.2. As pesquisas narrativas**

Na medida em que a narrativa se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social e do seu conhecimento sobre ele, do interior dela o narrador faz emergir uma moral, um sentido pessoal, um conselho benjaminiano ou uma lição como o faz Lima (2005).

O narrador não está interessado em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como se fosse uma mera informação ou um relatório de prestação de contas. A narrativa mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, “como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994). Concluimos, então, que a narrativa é uma importante ferramenta de significação para a nossa cultura e estará sempre expressando um saber, baseado na autoridade da experiência vivida.

A experiência permite o aflorar da sabedoria, de acordo com Benjamin (1994), ao mesmo tempo em que resguarda os saberes das experiências de modo a evitar que sejam perdidos. Valendo-nos de Boaventura Souza Santos (2006) podemos dizer que tomar o vivido como objeto de compreensão é uma atitude contra o desperdício da experiência. Por conseguinte, as narrativas têm se constituído como material importante na compreensão da prática dos sujeitos das escolas de forma que, o que acontece na escola seja re-significado.

Há uma contradição do viver a modernidade, entre um tempo que passa velozmente, com as informações e opiniões que não apresentam sentidos, e o tempo que ultrapassa a vivência, produzindo a rara experiência conforme afirma Benjamin (1994), em seu célebre texto, “O Narrador”. O tempo do trabalho da cadência desumana, dessa corrida desenfreada pelo domínio das relações, conhecimentos e atuação no mundo, precisa ceder o lugar à construção do tempo de narrar. Este ato é desafiador, mas imprescindível àquele que se pretende constituir sujeito da experiência.

Ao contrário da informação e da opinião, que transformaram o tempo em pura velocidade para atualização, a experiência é cada vez mais rara (BENJAMIM, 1994). Ela é dotada de sentidos: “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2004, p. 116).

Na direção oposta à modernidade capitalista, a experiência requer um gesto de interrupção, uma parada para pensar, olhar, escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar,

demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p.122).

Ser sujeito da experiência é mais do que descrever os fenômenos, mas é interpretá-los e reinterpretá-los, compreendê-los e recompreendê-los dentro dos seus contextos e partir dos olhares a eles direcionados com o objetivo de extrair lições.

O sentido da experiência benjaminiana aponta para a luta pela vida, na sua capacidade de sobreviver à cultura, nos aproximando mais da ideia de fazer do que de formar. Tomando o tempo presente, o momento, como matéria de reflexão. “É nesse momento “agora”, marcado pela confluência entre uma história individual e a história coletiva, que vem se inscrever a possibilidade de restaurar o passado, sem repeti-lo” (MITROVITCH, 2011, p. 167).

É a afirmação de que não podemos parar o movimento para fazer ciência, ou deter seus processos para analisá-los; tudo isso pode ocorrer ao mesmo tempo. Há um movimento ininterrupto dos sujeitos na sua atuação em processos também ininterruptos da vida. Motivo pelo qual precisamos compreender as complexidades do cotidiano.

Como afirma Santos (2006) ao se posicionar contra o desperdício da experiência:

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode se apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (p. 60).

A escolha por um paradigma social e por uma metodologia narrativa tem também um caráter político na medida em que nos aproxima dos princípios freireanos em considerar o humano, o outro, as gentes (FREIRE, 1996).

### **3.3. Sobre as pesquisas realizadas pelo GEPEC**

As pesquisas do GEPEC valem-se essencialmente da narrativa para produzir conhecimento e, além disso, procuram valorizar sobremaneira a investigação da própria prática. Nossa concepção no Grupo é de que a pesquisa faz parte da nossa formação como sujeitos da escola. Há no GEPEC uma indissociabilidade entre pesquisar e formar. Prova disso é a convivência no mesmo espaço de professores da rede pública e estudantes de mestrado e doutorado e seus professores. Na medida em que tomamos para nós a decisão e a responsabilidade de analisarmos nossa própria história temos evitado ser desfigurados por pesquisadores externos que vão às escolas fazer pesquisas sobre elas. Ao mesmo tempo, a política de formação e pesquisa do GEPEC permite que as produções geradas no grupo sirvam às escolas e aos sujeitos de modo mais imediato e implicado em termos de suas consequências.

Na medida em que as pesquisas do GEPEC se voltam para as narrativas de experiência, afirma que estamos intimamente comprometidos com a produção de uma epistemologia da prática. A partir das histórias que vamos contando nas reuniões do grupo, cria-se um espaço de diálogo intersubjetivo que nos permite aproximação e distanciamento, identificação e desidentificação com o vivido. Fazemos esse movimento juntos com os colegas e com os pesquisadores orientadores, à luz das reflexões e produções do grupo e de outros teóricos da educação. É no grupo que podemos negociar sentidos e produzir compreensão sobre nossas práticas e assim nos fazemos autores de nossa prática e de nossas reflexões.

A narrativa traz para nós a possibilidade de negociação cultural de sentidos pelo confronto com outras histórias que são trazidas e pela evocação de autores que já trataram daquela temática. Argumentos, provas e proposições de autoridade dão lugar a outras experiências, a mais uma história (CUNHA, 2010, CAMPOS, 2009, PEREIRA, 2008). As pequenas histórias que fazem parte do cotidiano das escolas têm ganhado estrutura narrativa, vem sendo compartilhadas

pelo grupo, tornadas públicas e vêm sendo chamadas de pipocas pedagógicas (CUNHA, 2010).

Uma característica singular das narrativas no espaço de formação do GEPEC é o fato de que, apesar delas tratarem de detalhes, do particular, da dimensão subjetiva dos sujeitos narradores, elas guardam a possibilidade de serem interpretadas como casos. São histórias singulares e particulares de quem conta e dá conselhos, mas que podem ser comparadas, pela verossimilhança que guardam com as experiências de quem escuta (LIMA, 2010). São lições de formação autorizadas pela experiência de quem a viveu. Geralmente uma história contada lembra ao ouvinte uma outra. Extraídas do contexto narrado podem ser recontextualizadas em outras situações ou experiências, produzindo compreensão entre os contadores e ouvintes. É isso que confere um caráter quase universal à narrativa (LIMA e GERALDI, 2012).

#### **3.4. O eu e os outros na pesquisa narrativa**

O referencial teórico bakhtiniano levou-me a compreender o caráter complexo de se fazer uma pesquisa sobre a própria prática de gestão, pela polifonia dos discursos. Contudo, também me forneceu elementos importantes de análise. A pesquisa nas Ciências Humanas reconhece a subjetividade do conhecimento que produz. Nossos objetos de pesquisa são os sujeitos e seus discursos. A subjetividade traduz a relação do sujeito com seu objeto, bem como as relações entre os sujeitos.

Nesta pesquisa o objeto de estudo é uma experiência, narrada a partir de uma determinada posição, sobre o vivido numa escola de ensino fundamental e de educação de jovens e adultos da qual fui diretora durante cinco anos. Na narrativa de tais histórias atravessaram-se pelas muitas vozes, aquelas mesmas que

compuseram seu cotidiano. Tratam de problemas de gestão dos espaços e tempos, dos espaços coletivos de participação democrática e das injunções das leis que regem a educação no país. Desse modo, o objeto investigado se volta para os próprios sujeitos e suas histórias, que são aqui objetivados, mas não objetificados ou coisificados. Nossa atenção recai, sobretudo, na relação dos sujeitos entre si e sobre os discursos por eles proferidos: um exercício vigilante de alteridade.

Quais são os outros na relação pesquisadora-narradora-diretora? Na condição de autora-narradora-diretora dessa pesquisa, compareço nas histórias narradas como a diretora de quem se fala, a diretora que fui, e como pesquisadora que coleta dados e observa de outro lugar o movimento da gestão escolar. Sou ao mesmo tempo sujeito e objeto. No trabalho pós-campo, sou a pesquisadora que recorta os dados, analisa e tira lições do vivido. Na condição de autora da pesquisa dialogo também com vários outros sujeitos, também pesquisadores.

A construção da personagem da diretora foi orientada pela lição que cada história pretendia oferecer. Nesse sentido, mais luz foi jogada em determinados nuances da personagem. O propósito era apresentar a personagem frente ao episódio e mostrar os diferentes modos de se estar na gestão. Não se pretendeu classificar ou rotular a diretora porque o enquadramento pouco contribuiria para a discussão junto aos profissionais da educação; pelo contrário os afasta das pesquisas acadêmicas. Procurei enfatizar a importância da compreensão dos processos que constituem o diversificado e complexo cotidiano escolar.

Escolhi narrar as experiências da diretora na terceira pessoa, opção justificada pelo mecanismo de distanciamento que o uso do “ela” (a personagem que fui) me possibilitou. Embora narradora, diretora e pesquisadora coincidam, na medida em que se tratam da mesma pessoa, o exercício permanente e vigilante da alteridade é que fez com a relação dialógica entre elas pudesse ocorrer. Caso contrário, não haveria produção de sentidos, compreensão e, portanto, transformação ou experiência no sentido larroseano.

Desse modo, como pesquisadora, tenho nessa pesquisa vários outros que são 1) aqueles sobre quem falo; 2) aqueles com quem falo e 3) aqueles para quem falo, conforme se seguem descritos<sup>8</sup>:

1) *Aqueles sobre quem falo* ou que me ajudam a narrar essa história. A diretora como uma das personagens que vive no texto é uma versão ou criação da pesquisadora. Esse Outro está na condição de personagem da história lembrada e fornece dados/casos para o estudo, que é matéria significativa da pesquisa. A diretora não vive na gestão separada dos coletivos da escola. Assim, nesse texto aparecem outros sujeitos que são chamados a ajudar a contar essa história. Contam com ela. São eles: pais, professores, porteiro, vice-diretora, juiz etc. São personagens e co-autores da narrativa. Esses Outros são também sujeitos da pesquisa na medida em que compartilham suas histórias com a da diretora para compor a versão do acontecido apresentada.

2) *Aqueles com quem falo*. Os referenciais teóricos constituem um conjunto de interlocutores dessa pesquisa. São aqueles que nos antecederam no campo de investigação sobre a gestão, a pesquisa narrativa e a constituição dos sujeitos. Enfim, aqueles que já falaram e que continuam falando no texto.

3) *Aqueles para quem falo*. Há um Outro que constitui o "auditório geral" que define o estilo do gênero discursivo tese. De modo local, encarnam a figura de examinador que avalia, julga, argui. São os membros da banca avaliadora, já que o gênero tese pressupõe um determinado modo de funcionamento de leitura como ritual de avaliação. Mais distante, mas também sobredeterminando a escrita, está a comunidade de pesquisadores da área. Essa audiência ainda comporta aqueles que foram sujeitos da pesquisa, outros colegas de profissão, formadores e demais pesquisadores próximos, como os pertencentes ao GEPEC. Valho-me da categoria de grande tempo (BAKHTIN, 2003) quando se refere à inscrição dos discursos para além do aqui e agora. Esse Outro da grande temporalidade é chamado por Amorim

---

<sup>8</sup> Nesta exposição, sigo orientações e anotações de aulas do Prof. João Wanderley Geraldi, em curso ministrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, em março de 2012.

(2004) de sobredestinatário. As pesquisas se inscrevem na grande história e “falam” ainda para aqueles leitores que sequer conhecemos ou nasceram e presumimos como leitores reais contemporâneos.

A diretora, no texto, é uma criação da narradora-pesquisadora, pois o modo como ela narra e é narrada é produto desta pesquisa. Portanto, a autora-criadora não coincide com a criatura-diretora. Ao produzir as análises sobre as histórias, a pesquisadora já ocupa um lugar diferente da posição de diretora. Sendo portadora de um excedente de visão e de conhecimento, a pesquisadora dialoga com a diretora numa posição exotópica.

No ensinamento de Bakhtin (2003, p. 10), na obra estética autor e herói/personagem se aproximam entre si, fornecendo um ao outro aquilo que do lugar ocupado só um pode saber acerca do outro. O autor é o depositário da tensão exercida pela unidade de um todo acabado, o todo do herói e o todo da obra, um todo transcendente a cada um de seus constituintes considerado isoladamente. Esse todo que assegura o acabamento ao herói não poderia, por princípio, ser-nos dado de dentro do herói. O herói não pode viver dele e inspirar-se nele em sua vivência e em seus atos, esse todo lhe vem – é-lhe concedido como um dom – de outra consciência atuante, da consciência criadora do autor.

A visão que a pesquisadora passa a ter na pesquisa sobre a diretora e o seu mundo transcende aquele da diretora que fui. Nesse sentido, a pesquisadora acaba por ter uma consciência que engloba e dá acabamento à consciência da diretora.

O ato da pesquisa, como criação, possibilita à pesquisadora compreender aquela diretora em particular e outras que enfrentam situações semelhantes. Ao realizar uma investigação sobre uma situação determinada, produz também sentidos sobre outras diretoras e sobre os processos de gestão. A diretora que vive cotidianamente os acontecimentos da gestão, não pode compreender a si mesma, sem o outro. Desse modo, de acordo com Bakhtin, a diretora não poderia ter de si essa consciência a não ser pela relação com o Outro,

vivida na pesquisa. É essa consciência de uma consciência que Bakhtin explica por meio do excedente de visão.

O excedente de visão que a pesquisadora possui permite que ela ocupe um lugar de fora da relação com os seus outros na pesquisa – uma extraposição. É o ato exótopico que possibilita à pesquisadora afastar-se da condição ou lugar de diretora, como numa atitude de estranhamento, produzir diálogo nas interações do vivido. Ao distanciar-se do lugar da gestão aprecia os acontecimentos com suas nuances, tensões e conflitos, informada pelo olhar de pesquisadora. Contudo, o exercício da exotopia é promovido tanto pelo encontro e confronto com o outro, quanto pelo retorno a si mesma. Desse encontro/confronto tira lições e de volta pode compartilhá-las com outros pesquisadores.

Como pesquisadora foi preciso afastar-me do lugar da diretora, sem o qual não seria possível a construção dos sentidos e a produção de conhecimento. O esforço de compreensão decorre entre outras coisas da leitura dos teóricos, da escrita de várias versões das histórias e das análises produzidas. Enfim, o estranhamento tanto é produzido pelas leituras como resultado delas. Concorreram ainda para isso as diversas voltas aos dados, a atitude crítica em relação à diretora, as disciplinas cursadas nas quais bebi. Esse excedente permanente da minha visão e do meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Em decorrência das reflexões anteriores, o texto de pesquisa é sempre resultado da leitura feita sobre o acontecido. Sendo assim, as histórias e análises nunca coincidem com os fatos acontecidos, pois dos fatos temos sempre versões.

A produção do texto de pesquisa pode ser compreendida cronotopicamente na medida em que se realiza num mundo social - que está sendo e é historicamente construído - ao mesmo tempo em que está indissolivelmente ligada ao espaço concreto - onde a vida se realiza. É “um cronotopo criativo particular, no qual ocorre essa troca da obra com a vida e se realiza a vida particular de uma obra” (1998, p. 359).

O texto da pesquisa – a versão do acontecimento que engloba as narrativas, lições etc - é onde reside o mundo representado. Esse mundo, conforme Bakhtin (1998) é falante e significativo, contudo localizado. Trata-se de uma abstração do vivido. O texto ocupa um lugar definido no espaço, mas a sua criação, o seu conteúdo, seus dados, histórias e lições, fluem no tempo e nos trazem a voz humana, a voz dos sujeitos.

Entre o mundo representante – o acontecido na escola - e o mundo representado – a versão narrada – Bakhtin indica a existência de uma fronteira rigorosa e intransponível. Contudo, apesar dessa imensa fronteira os dois mundos estão indissoluvelmente ligados e se encontram em constante interação. Em termos bakhtinianos, a obra como representação do acontecido penetra no mundo real enriquecendo-o. O mundo real, por sua vez, penetra na obra e, portanto no mundo representado (1998, p. 358). Assim, no processo da criação da pesquisa como no processo imediato da leitura há uma constante renovação da obra. A cada leitura a obra se atualiza por meio da percepção criativa do leitor. Cada leitor ao ler produz novos sentidos, a obra por ter uma natureza aberta e se inscreve na grande temporalidade.

Desse modo, podemos compreender que a pesquisa narrativa é tecida no encontro de dois mundos: o mundo do vivido, campo de onde emergem os dados, e o mundo da pesquisa, no qual se materializa a produção do conhecimento.

### **3.5. Pesquisa na escola**

Tomando os fragmentos dos dados, na medida em que iam sendo construídos, optei por narrar as histórias rememoradas, inspirada pelas mônadas benjaminianas.

O desafio de narrar um conjunto de histórias vividas no âmbito da escola investigada para elucidar o objeto da pesquisa me confrontou com muitos impasses e desafios. Falar em gestão a partir de narrativas me parecia quase impossível.

Na condição de aprendiz de narradora precisei desenvolver a sensibilidade no dizer, fazer escolhas dos eventos que seriam incluídos como dados significativos em termos de compreensão e de lições, dar acentos emotivos-volitivos a cada enunciação para a composição dos personagens.

Foi nas possibilidades de ouvir, narrar, compartilhar as histórias, olhar de modo indagador o próprio cotidiano da escola e da pesquisa que fui provocada a rever meus pressupostos e referenciais teórico-práticos de gestão. Uma outra diretora foi sendo formada pela pesquisa, constituindo-me sujeito dentro do próprio movimento de pesquisar.

### **3.6. A escolha das histórias e construção das narrativas**

As histórias narradas condensam os dados empíricos que foram inventariados (LIMA, 2005, p. 40) e que serviram de apoio à memória. As histórias tiveram inúmeras versões até se consolidarem no resultado narrativo que ficou aqui registrado. A escolha pelas três histórias demorou acontecer e elas só ganharam realidade depois do estabelecimento de critérios para a escolha. De acordo com Lima (2005), quando o pesquisador faz seu recorte – no meu caso recortei pelas histórias – já existe uma hipótese que será perseguida pela via da abdução. As histórias escolhidas eram recorrentemente lembradas nos momentos em que falava sobre a escola e sobre minha pesquisa, seja no GEPEC, seja em reuniões de orientação. O que as fez sobressaírem-se entre tantas outras? Estranhamento pessoal. Tensões, conflitos, decisões, titubeios, excitação provocados na escola.

Lições que fui capaz de tirar delas, ainda que de modo incipiente no início da pesquisa. Talvez tudo isso e muito mais que ainda não percebo.

As três histórias não eram prototípicas a priori; mas tocavam intuitivamente as sensibilidades e ganharam lugar de destaque e estruturação como sendo três e não uma só, pelo esforço de compreensão. O entrecruzamento do que falar com o como falar foi aprendido durante toda a pesquisa.

As histórias acabaram se configurando como prototípicas, modelares ou exemplares não por serem perfeitas ou para que outros as repitam. São representativas dos temas escolhidos e potencialmente ricas em lições a serem tiradas no campo da gestão. Ainda que não estejam presentes nas preocupações de muitos teóricos da área, essas histórias fazem parte do desafio de ser gestor das escolas reais de nosso país.

Nas histórias, os sujeitos da escola são personagens que se entrelaçam em seus interesses e necessidades, compõem coletivos, enfrentam, disputam, sofrem, são vitoriosos, choram, riem, zombam.

Cada vez que essas histórias eram repetidas, recontadas, se enriqueciam de novos e importantes detalhes, ao mesmo tempo em que outros se perdiam ou eram deliberadamente excluídos para dar o acabamento necessário para as lições que já iam surgindo. Comecei a perceber relações entre as personagens que passaram despercebidas, outras que não mereciam ser retomadas. Nesse trabalho percebi que me faltavam dados, o que me fez retornar a campo.

As análises construídas, inicialmente incipientes, serviam mais para fornecer elementos para a composição narrativa do que outra coisa qualquer. Mas no movimento narrativo já permitia realizar um outro: o de compreensão do narrado. Há histórias em que rapidamente compreendemos a lição a ser aprendida, noutras é preciso maior tempo para compreensão, e há aquelas em que apostamos numa lição e depois percebemos que eram muitas outras. Nessa altura da pesquisa, as

relações entre a narradora-diretora e a pesquisadora-narradora passaram a ser mais tensas e constantes. O autor e o herói se olhavam, se estranhavam e disputavam palavra por palavra, gesto a gesto. A compreensão na pesquisa narrativa acerca da própria experiência exige de nós uma permanente vigilância de não dissolução no outro. Quantas vezes, a pesquisadora quis “salvar a pele” da diretora. Quantas vezes, a diretora deu boas lições para a pesquisadora. Muitas dessas tensões podem ser flagradas na entonação, no acento emotivo intencional e deliberadamente utilizado, nas ironias e provocações.

Para preencher os vazios provenientes da falta de dados que pudessem auxiliar na composição e compreensão das histórias, fiz quatro entrevistas que foram registradas em vídeo. Resultaram em 10 horas de gravação e muitas de transcrições desnecessárias só percebidas a posteriori. As entrevistas apresentavam, inicialmente, roteiros estruturados que eram transgredidos no envolvimento com os sujeitos da pesquisa.

Rever as filmagens das entrevistas me oportunizou interpretar gestos, olhares e negativas expostas pelo movimento corporal. Dado importante na escolha de determinadas enunciações para serem trazidas para o texto do modo como foram ditas, acrescidas das impressões causadas na narradora, pois de acordo com Bakhtin (1998):

para a apreciação cotidiana e para adivinhar o significado verdadeiro das palavras de outrem, pode ser decisivo saber-se quem fala e em que precisas circunstâncias. A compreensão e o julgamento cotidiano não separam a palavra da pessoa totalmente concreta do falante (o que é possível na esfera ideológica). Além disso, é muito importante situar a conversação; quem esteve presente no ato, que expressão tinha, como era sua mímica ao falar, quais as nuanças de sua entonação enquanto falava (p. 141).

Para refinar contextos, para as compreensões da pesquisa, outros dados foram consultados diretamente de documentos oficiais. Neles se incluem: a correspondência oficial entre a escola e as demais instâncias municipais, livros de ata de reuniões pedagógicas, do Conselho de Escola, de atendimento com pais e alunos, de visitas de autoridades, a planta física do prédio escolar, Ofícios do

Conselho Tutelar e Vara da Infância e Adolescência, Resoluções e Comunicados Municipais, Resoluções Estaduais, Leis Federais, Estaduais e Municipais, dentre outros. Às vezes as lições se apresentavam independentemente, mas era necessário, para referenciar as histórias, explicitar os conceitos históricos, políticos e legais que contextualizam os cenários narrados (BRUNER, 1997).

Como já mencionado anteriormente, o inventário dos dados foi fundamental. Fiz um trabalho de nomeá-los e de organizá-los, alguns por temas, outros por datas, de acordo com a necessidade identificada. Recorri tanto aos oficiais como àqueles que são da ordem do não-documentado ou não oficial (EZPELETA e ROCKWELL, 1989).

O material que compôs o documentado se encontrava arquivado na escola e foi consultado lá mesmo quando se fez necessário para a confirmação de alguma informação ou para sua retomada como documento oficial.

Folhas avulsas com lembretes, esboços de reunião, planejamentos informais, anotações em cadernos usados em reuniões, orientações dos encaminhamentos tomados, cadernos de aulas, agendas, cadernos de orientação formam um outro conjunto de dados do não-documentado.

Esses dados subsidiaram a organização do tempo, a construção da história de formação do bairro e da escola, bem como para compor as demais histórias. Valeram ainda para enfatizar um aspecto ou um detalhe que fosse necessário para ampliar a compreensão do leitor sobre as relações entre a gestão e os demais grupos da comunidade escolar. Tal como ocorreu com outra pesquisadora do GEPEC:

Custou-me perceber que o conjunto dos dados compunha uma só narrativa. Nem isso, nem aquilo, mas a história narrada pelo conjunto de dados dessa arqueologia. A arqueologia, a organização do inventário, a narrativa e o encontro com os autores possibilitaram estabelecer uma melhor cronologia dos acontecimentos e um melhor reconhecimento dos dados. (LIMA, 2004, p 35)

Dados de difíceis elaborações, na conciliação do fazer laboral e do fazer da pesquisa. Furgeri (2007), ao referir-se à pesquisadora que trabalha e pesquisa sua prática expõe essa complexidade ao afirmar que:

Seu trabalho de educadora e a pesquisa acadêmica sempre se deram nas escolas, no miúdo cotidiano, nas contradições das relações, assumindo a condição de ouvinte e aprendiz com professores, crianças, pais e mães. Nunca se sentia pronta para perguntar, observar, analisar, refletir, colecionar pistas, informar a respeito das coisas ou, como um detetive atento, realizar um inventário de dados para adequar as proposições aos fatos, partir só de lugares conhecidos e chegar a outros já imaginados, delimitando espaços estáveis de circulação, relacionando cada pista a um fato em busca de resolver uma pergunta. O que era familiar, o vivido, a contradição nas diferentes formas de expressão a capturavam (p. 90).

Quando a vida nos captura, é preciso cuidado. É preciso ouvir, olhar, sempre e de novo e mais uma vez. Trazer à memória o que traz a esperança (JEREMIAS, 1993). Houve uma atenção especial em lembrar muitas conversas informais, às vezes anotadas em síntese em algum papel para depois comporem uma narrativa, quase uma pipoca a ser ainda mais submetida a temperos para aprimorar a criação dos sentidos escolhidos a cada uma das histórias.

Um dos grandes desafios metodológicos foi o de procurar a superação da cotidianialidade na teoria, ou seja, de criar interpretações dentro do cotidiano escolar das teorias conhecidas, criadas, contempladas. Corremos o risco por reduzi-las ou re-interpretá-las de acordo com a necessidade de um momento e não em averiguar com profundidade o movimento pulsante da vida que se nos transpassa nos contextos escolares.

Fazer pesquisa no cotidiano requer de nós um outro movimento, muito mais complexo do que um simples distanciamento, é como se desentranhássemos aquilo que nos constitui a fim de buscar outras interpretações. Movimento conflituoso, contraditório de quem precisa realizar superações e compreensões do seu fazer.

O cotidiano escolar não nos deixa margem e nem tempo para que em cada decisão a ser tomada se faça uma busca e um refinamento teórico. Isso se torna possível quando nos debruçamos na pesquisa no/sobre o cotidiano, nos faz

construir, produzir um distanciamento em que podemos realizar análises e proposições acerca das situações vivenciadas.

### **3.7. A escrita da história da escola e do bairro**

Para a história apresentada no capítulo anterior, foram entrevistados sujeitos da escola e da comunidade que tinham muitos anos de vivência naqueles lugares. O guarda da escola, Sr. Manoel, funcionário do quadro efetivo da Fundação para a Educação Comunitária de Campinas (FUMEC), há 23 anos na escola, mora ao lado dos muros da escola, parte do terreno municipal que se tornou uma favela urbanizada. Acompanhou a construção e alguns processos na luta por moradia e educação dentro do bairro. Era morador/vizinho e foi para lá como funcionário quando a escola já funcionava há sete anos no bairro.

Nas conversas com o Sr. Manoel encontrei D. Marlene. Procurei-a para uma entrevista sobre a construção da escola. A Sra. Marlene foi líder da comunidade do Jd. Bandeiras II no movimento dos favelados na cidade de Campinas nos anos 1970. É reconhecida como uma das maiores lideranças dentro do bairro, responsável pela construção da escola e das melhorias de vida junto ao bairro e junto à área que foi destinada à favela. É conhecida no bairro como Marlene do PT. Descobri sua residência a partir de uma conversa com o vigilante da escola, o Jovem.

No cotidiano da escola o Professor Marcelo se orgulhava de ter sido um dos primeiros professores a chegar à escola e trabalhar ali, ao longo de 30 anos. Foi coordenador do Centro Cívico, professor de Geografia e de História. Conhecia todos os alunos, os pais de cada um e até avós, quase todos também tinham sido seus alunos.

A professora Márcia transitava por ali desde o início da escola no bairro, além de ter relações com outros equipamentos públicos da região. Ela também foi uma das primeiras professoras efetivas da escola. Permaneceu lá por dois anos e pediu remoção. Como possuía acúmulo de cargos, acabou por exonerar-se da PMC em 1985.

Essas entrevistas ajudaram a compor o contexto histórico da construção da escola e os encaminhamentos realizados pelo poder municipal para atender a população. Além disso, me permitiu acompanhar a instituição de uma política pública no município de Campinas a partir dos anos 1980.

Tendo como pano de fundo estas vozes que me contaram a história do bairro e da escola, associei outras vozes à minha memória para narrar as três histórias que compõem a segunda parte deste trabalho, a parte propriamente substantiva da pesquisa.

## **PARTE II**

### **TRÊS HISTÓRIAS, NO MÍNIMO TRÊS LIÇÕES**

## TEMPO, ESPAÇO E COTIDIANO

Thompson (1991) nos apresenta a relação da ação humana na construção do tempo. A busca constante do homem na construção de mecanismos que explicitem o tempo da natureza, desde o movimento da terra em relação ao sol até à relação do *time is money*, tão presente na modernidade. A ação do homem na natureza vai lhe proporcionar um outro tempo e o seu controle indo na oposição do tempo da natureza. É o tempo fabril que passa a ditar as regras da vida do homem moderno, cujo controle se estabelece na geração do capital e em sua concentração na mão de poucos.

A interpretação do tempo dentro da narrativa da mitologia grega nos chama a atenção e pode nos ensinar a considerar o tempo na dimensão proposta para esse estudo. Trata-se de um tempo que assume uma forma multifacetada, uno em seus vários modos de ser e de se relacionar com outras categorias, como, por exemplo, o espaço.

O tempo e a temporalidade para os gregos se apresentam em três dimensões, para as quais a língua grega tem palavras e sentidos distintos: “Chronos (o tempo comum), Kairós (o tempo oportuno), Aion (o tempo sagrado, eterno, a eternidade), que, apesar de diferentes, não parecem hierarquizadas” (PAULA, 2008, p. 32).

Chronos, titã, inimigo dos mortais, tem o poder de contar/historicizar, portanto, de fazer crônicas, ao mesmo tempo que mede, cronometra. Sendo “pai” da agricultura, mede e semeia o espaço/a terra, e sabe que para isso é necessário o tempo de espera no cultivo. O dia e a noite são considerados suas dimensões.

Conta a mitologia que ele mutila os órgãos genitais de seu pai Urano, com uma foice dada por sua mãe que temia pela vida dos filhos, odiados pelo marido. Parte dos órgãos e do sêmen cai no solo. Semeia, fertiliza, traz vida ao espaço. Chronos destrona seu pai e reina apoiado pelo seu irmão primogênito, que em troca exige morte à sua posteridade masculina. Por isso, passa a devorar os

filhos recém-nascidos, para não ser destronado - *o tempo devora até os filhos*<sup>9</sup>. Porém sua esposa (e irmã) consegue salvar alguns. Dentre eles, Zeus, que em luta com o pai, Chronos, arremessa seus órgãos genitais ao mar e reina em seu lugar.

Na mitologia romana, Chronos, denominado de Saturno, é o protetor da agricultura. Zeus, denominado Júpiter, vence o pai Chronos/Saturno, acorrenta-o ao curso dos astros, no limite do universo conhecido. Assim, Chronos/Saturno passa, também, a significar o guardião dos limites do universo (espaço e tempo). Diz a mitologia que Zeus/Júpiter sobreviveu porque Chronos/Saturno foi enganado. Mas os homens não conseguem tal feito, enganar Chronos, apenas acorrentá-lo.

Em contraposição à imagem de Chronos, encontramos Kairós, que representa a oportunidade, ou o momento breve e decisivo. Representado por jovens em um movimento de colheita. Depois do século XI, fundiu-se com a figura da Fortuna (a palavra latina para Kairós é do mesmo gênero que fortuna)<sup>10</sup>.

Apesar da relação entre o tempo/Chronos e a cronologia com a figura do relógio mecânico, sua imagem antiga era outra: semear, prover a fertilidade, aguardar, lançar dados, ceifar, muito ligada à própria história mitológica. As imagens antigas de representação do tempo estão ligadas à velocidade fugaz, de equilíbrio precário, do movimento e da fortuna ou de símbolos de poder universal e fertilidade infinita, da vida e da agricultura, da regeneração ou das gerações (PAULA, 2008).

Nos mitos grego e romano há relação profunda entre tempo e espaço: é o sêmen do tempo que germina no espaço em que foi lançado, terra e mar. É o tempo que devora a tudo e a todos, que reina soberano e inquestionável nas suas

---

<sup>9</sup>Para Bacon (2002, apud PAULA, 2008, p. 35),

“a alegoria presente neste mito em que Chronos devora os filhos pode ser a seguinte: o tempo devora até os filhos. O Tempo (Chronos) que não se sacia, pois devora todos aqueles que passam. O Tempo que, munido de uma foice, devora filhos e mata o pai, mas também semeia o solo e o mar. No semear, o sêmen lançado (alegoria masculina e não feminina da fertilidade) ao solo e ao mar é que unirá o Tempo/Chronos a outra narrativa.”

<sup>10</sup>Contrária à figura de Kairós, temos Aion, o princípio ativo da criatividade eterna e inesgotável (PAULA, 2008).

determinações. É ele que, quando acorrentado, aprisiona a outros e lhes limita os movimentos, portanto a ocupação dos espaços.

Bakhtin (1998) ao cunhar o conceito de *cronotopo* nos estudos literários, trazendo o termo da teoria da relatividade, aponta para a importância do tempo na relação com o espaço, para a indissociabilidade de espaço e tempo. O teórico russo afirma que o princípio condutor do cronotopo é o tempo. Trata de um tempo que é histórico e que marca profundamente o espaço com o qual se relaciona, tal como o sêmem de Chronos e de seu pai espalharam-se nos espaços, no mar e na terra. A ação proliferou vida, outra vida. O tempo germinou o espaço.

O cronotopo bakhtiniano é a interligação das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas pela literatura. Entendido como uma categoria conteudístico-formal, na literatura o cronotopo determina os gêneros e a imagem do indivíduo histórico real. É por meio do cronotopo que a “realidade histórica” se introduz no romance, e se processa o entrecruzamento do espaço e do tempo, e a representação da História.

Para Bakhtin (1998)

No cronotopo artístico-literário, ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico (p. 211)

O autor considera que na arte e na literatura, todas as definições espaço-temporais são inseparáveis e são “sempre tingidas de um matiz emocional” (p. 349). Elas são impregnadas por *valores cronotópicos* de diversos graus e dimensões. “Cada momento, cada elemento destacado de uma obra de arte são estes valores” (p. 349).

Bakhtin (1998) analisa os grandes cronotopos tipologicamente estáveis: “a grande estrada”, o castelo, o salão-sala de visita, a *cidadezinha provinciana*, a

soleira. Todos esses cronotopos incidem sobre o significado *temático*. O autor considera-os os centros organizadores dos principais acontecimentos temáticos do romance. “É no cronotopo que os nós do enredo são feitos e desfeitos. Pode-se dizer francamente que a eles pertence o significado principal gerador do enredo” (p. 355).

Associando tempo e espaço no cronotopo encontramos a possibilidade de olhar para os acontecimentos, a partir do tempo da vida humana, tempo histórico, em lugares definidos do espaço. Como o cronotopo oferece a imagem do movimento, o que aparentemente é estático porque espacial não deve ser descrito de modo estático, mas sim incluído na série temporal dos acontecimentos representados e da própria imagem narrativa, conferindo-lhe movimento histórico.

Por isso, é de fundamental importância o conceito do cronotopo bakhtiniano para as três histórias que serão narradas, pois tempo e espaço se inter cruzam nos processos de gestão escolar a que cada narrativa fará referência.

Além desta relação tempo/espaço, sempre presente quando acontecimentos são tomados como o enredo de narrativas, outro conceito essencial para este trabalho é relativo à questão ao cotidiano, pois as histórias fazem parte deste cotidiano e sobre ele, essencialmente, que se debruça este estudo sobre a gestão escolar.

A vida cotidiana está no “centro” do acontecer histórico (HELLER, 2008, p.34), como verdadeira essência da substância social. A sua principal característica é a espontaneidade, que pode ocorrer em diferentes níveis, em situações diversas. Em todos os casos, a espontaneidade é a tendência de toda e qualquer atividade cotidiana, tanto nas motivações particulares quanto nas atividades humano-genéricas (HELLER, 2008).

É na vida cotidiana que o sujeito atua sobre as possibilidades entre as atividades e suas consequências. Para Heller (2008) fazemos considerações prováveis, pois nunca fomos parar embaixo de um carro, embora isso possa

acontecer “mas se, antes de atravessarmos, resolvêssemos realizar cálculos cientificamente suficientes, jamais chegaríamos a nos mover” (p.48). Viver o cotidiano é um risco imprescindível e necessário para a vida.

“As ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis” (p. 49). A práxis é a atividade humano-genérica consciente, pois na cotidianidade a atividade individual é apenas uma parte da práxis, “da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado” (p.50).

As atividades cotidianas compreendem aquelas voltadas para a reprodução do indivíduo, contribuindo para a reprodução da sociedade. São consideradas atividades genéricas em-si, sem exigir reflexão sobre sua origem. As atividades não cotidianas são compreendidas como atividades genéricas para-si e exigem reflexão sobre sua origem e produção, como a ciência, a arte, a política (HELLER, 2008, DUARTE, 2007, GANZELI, 2011).

São processos que atravessam a sociedade capitalista em que vivemos e, portanto, as atividades dessas duas esferas, cotidianas e não cotidianas, perpassam também as relações da escola, produzindo no seu interior movimentos de alienação e humanização respectivamente.

Para o presente trabalho é essencial considerarmos o cotidiano escolar como propulsor de relações que ora reproduzem a sociedade capitalista e ora produzem mecanismos de enfrentamento e transformação, pela reflexão das ações cotidianas. Torna-se fundamental a reflexão sobre/no cotidiano e não a sua condução cega.

Como Ganzeli (2011) afirma,

a reinvenção da escola pública, da perspectiva da emancipação humana, exige que os educadores construam um processo de reflexão-ação-reflexão no âmbito da organização escolar, que amplie sua consciência sobre a relação entre o trabalho na escola e as relações de poder da sociedade capitalista (p. 25).

Os processos vivenciados pela educação brasileira são a representação das tentativas de reiventação da escola, a partir de cotidianos pensados, analisados, propositores, portanto, reflexivos. “Em todas as épocas, existiram personalidades representativas que viveram numa cotidianidade não-alienada” (HELLER, 2008, p. 59). Algumas proposições ganharam formas de lei, projetos educacionais e sociais. Outras ainda não foram consideradas, por isso ainda há muito o que repensar na e para a escola.

As Políticas Públicas dos últimos vinte anos têm procurado atender alguns movimentos, saídos das escolas, das famílias, dos educadores, dos movimentos sociais. Eles pressionam as autoridades para legitimar ações que coloquem a escola como um dos protagonistas sociais, para a construção do bem comum. É um movimento também contraditório, envolvido na hierarquia das políticas, particularmente por que a política econômica é a regente das políticas, principalmente as sociais, onde se situam as políticas educacionais.

# CAPÍTULO I

## PRIMEIRA HISTÓRIA

### 1.1. Muros, muretas e portões

A diretora, que fui, chegou à escola num dos dias de janeiro de 2007. A escola dormitava tranquila com as férias de seus alunos. Resolveu conhecer aquela que seria o seu novo local de trabalho, depois do esperado processo de remoção anual para diretores. Acompanhada da Antonieta, amiga e vice-diretora, foi atendida pelo vigilante que se encarregou de apresentar a Escola Municipal de Ensino Fundamental “General Humberto de Sousa Mello”.

Era pequena e sem espaço. No pátio, o abacateiro parecia testemunha solitária dos motivos que levaram a equipe de gestão anterior a pintar as paredes de lilás, com um barrado rosa choque.

Quando os alunos chegaram, efusivos de saudades, o espaço parecia ter-se reduzido ainda mais. Era uma imensidão de gente e um espaço apertado para acolher uma escola. O abacateiro gentilmente oferecia sua sombra enorme, como ancoradouro das brincadeiras infantis. Fôra salvo pelo Professor Marcelo quando os muros da escola foram construídos. *Esse não vai cortar!*

Seiscentas pessoas, ou mais, circulavam diariamente entre alunos - crianças, adolescentes e adultos - e os profissionais da escola - professores, serventes, guardas (porteiros) e vigilantes. O único portão de entrada de alunos também dava acesso à secretaria da escola. Às 11 horas, saíam 150 crianças, e entravam outras 150, acompanhadas de seus pais, desviando-se dos professores e funcionários que trocavam seus turnos de trabalho; esse movimento se repetia às 15 e às 19 horas.

No estacionamento *Tira carro, põe carro!* era uma constante. E o tempo das aulas (Chronos) passando, sem parar para esperar a volta da professora para continuar com a lição. As oitocentas horas exigidas pela lei, escorriam pelos dedos de quem as contasse.

Havia cinco salas de aula multiplicadas pelos quatro períodos de funcionamento, comprimidos no tempo das 16 horas de atendimento.

O dia de aula começava como em toda escola, portão que se abria, pais que davam as mãos aos filhos pequenos até a porta da sala de aula, os *bom dia!* ora fraternos, ora apressados, ora incomodados, ora sem *bom dia* qualquer...

Depois dos *bom dia* das onze horas, ainda havia os *boa tarde* das 15 e os *boa noite* das 19 horas. A cada cumprimento de chegada se desdobrava ainda em *até logo, até amanhã* etc. Escola é assim: gente entrando e saindo num ritmo frenético, mas cadenciado pelos tempos do relógio, pelos dias escolares das semanas, pelos meses do calendário oficial. Nas salas de aulas o tempo das aulas se movimentava mais devagar, mas sempre interrompido pelo pedido de manobrar o carro. *Professora, você pode tirar o carro? Acabei agora o reforço escolar com meus alunos e preciso ir embora.* O acompanhamento pedagógico para além da aula era um tempo estendido que interrompia o outro tempo reprimido da aula que se quebrava.

No dia seguinte, a diretora assistia a repetição desses movimentos, perdida em seus pensamentos sobre os atos pedagógicos da escola. Parou, um instante à sombra do abacateiro, de onde vislumbrava as cinco salas de aula. *É possível ensinar em meio às interrupções constantes das aulas?*

Percorria os espaços da escola diariamente e logo percebeu que os funcionários não tinham banheiro e nem lugar de almoço e descanso. Descobriu que eles compartilhavam o banheiro dos alunos: *funcionário não usa banheiro de professor.*

Faziam sua alimentação em períodos opostos ao dos alunos. No horário de almoço, encostavam-se no banco do refeitório esperando o tempo passar. Descanso? Somente quando chegassem em casa. O próprio horário de refeição era também de trabalho, sempre havia uma pedido a atender, *Dona, minha professora pediu um pano úmido.*

Os agitados adolescentes no pátio misturavam-se às cores fortes das paredes. *Talvez uma cor mais clássica, contribuísse na relação de calma entre tantos comportamentos entrelaçados e o espaço,* pensava a diretora.

Para ela, o primeiro problema a atacar seria a pintura da escola, em seguida derrubar o muro que dava sinal de desgaste e indicava logo sua queda; talvez não resistisse às próximas chuvas. E, se houvesse condições, ao mesmo tempo, seria preciso dar um jeito no estacionamento; os donos dos carros passavam muito tempo manobrando os veículos, em meio às suas atribuições docentes. E ainda, pensar em lugar de apoio ao trabalho dos funcionários.

Nos estudos sobre gestão educacional importavam outros problemas a organização institucional, a democratização, as relações entre as pessoas. Mas as questões prosaicas e desimportantes da infraestrutura estavam ali, presentes, incomodativos. Recorrer aos estudos que apontavam para a construção de modos mais solidários e democráticos de planejar e agir não afastava o que incomodava a nova diretora, e que mesmo sendo antigo não se tornara naturalizado para os professores, alunos e funcionários.

Eram recorrentes as manifestações de insatisfação do corpo docente e do Conselho de Escola com relação a esses três problemas: pintura, estacionamento e banheiros. *Meu Deus, que cansa!* Enfim, o que estava em questão parecia ser o trabalho pedagógico, fragilizado pela estrutura física da escola que se imiscuía no tempo do aprendizado dos estudantes. O espaço apertando o tempo que corria.

As paredes tinham ganho as cores de rosa e lilás ao final do ano letivo de 2004, o que causara grande surpresa aos professores no retorno das férias escolares: as paredes, anteriormente brancas e azuis – cores oficiais da prefeitura - tinham ganho aquele colorido! Não gostaram, protestaram, mas tudo já estava feito. *Pelo menos a escola ficou mais limpa*, pensavam alguns. Soube que a “escolha” da cor da tinta deveu-se ao sabor do mercado: compraram aquela que estava em promoção. Era pouco dinheiro para muita parede.

Os professores passaram a atribuir àquelas cores efusivas a agitação das crianças e a forma conturbada de como ocupavam o espaço do pátio. Os momentos de dispersão no pátio tinham ficado agitados demais. Estava na hora de trocar a pintura, o que poderia ser justificado pelos dois anos decorridos desde a última pintura.

O estacionamento era outro ponto que trazia transtornos para a sala de aula. Um único portão de garagem dava acesso à entrada e saída dos carros. Em duas fileiras, os carros iam sendo guardados por ordem de chegada. Os profissionais que permaneciam além do horário do período de aulas saíam em meio às aulas do período seguinte. E, o professor que estava em meio à aula, saía para manobrar seu carro para outro ir embora. Enquanto isso, a aula entrava em regime de suspensão e os alunos em compasso de espera. Ilusão de que aula não é acontecimento.

A primeira vez que assistiu ao frenético entra e sai, seguido de rápidas movimentações destinadas a manobras de carro, a diretora ficou atônita. Uma escola não podia funcionar daquele jeito como se naturalmente as coisas tivessem que ser assim, porque assim o era desde sempre. Os professores que saíam ou que ficavam se mostravam irritados a cada solicitação. Os que queriam ir embora se atrasavam para sair, os que estavam em sala de aula, perdiam o fio-da-meada, os que queriam entrar já sabiam que tão logo deixassem o carro teriam que voltar para outra manobra. *Por que não deixar na rua? Não pode. Já levaram um pneu do*

*meu carro e também de um colega. Sorte que não levaram o estepe.* Enquanto não ocorria uma solução, o *balé motorizado* se repetia dia a dia, turno a turno.

E a situação dos funcionários? Não possuíam espaço para alimentação e sequer para higiene pessoal. O único banheiro da escola para eles havia sido apropriado pelos professores e professoras. A expressão é proposital, pois na medida em que os professores utilizaram esse banheiro, os funcionários passaram a usar o dos alunos. A diretora sabia que o uso de banheiros que atendem a um grande número de pessoas aumenta o risco de contaminação. Por consequência, as funcionárias da cozinha punham em risco a própria segurança dos alimentos por elas preparados. Haveria de encontrar uma solução para aquilo .

Mas havia outro problema. Para além da plataforma sindical sobre as condições de trabalho, o risco apontava também para a saúde dos funcionários. A diretora tinha sido convocada para dar parecer no caso da aposentadoria de D. Maria Aurora da Silva, funcionária antiga da limpeza e da cozinha que estava afastada por motivos de saúde causados por “inadequação das condições de trabalho”, conforme o laudo pericial. Foram mais de vinte anos de trabalho, com dias muito longos, em que passou transportando panelas enormes e pesadas de alturas inadequadas, cuidando ao mesmo tempo da merenda e da faxina, sem fazer uso, no seu tempo de descanso, de um espaço adequado para alimentação ou para suas necessidades fisiológicas. *Definitivamente, era preciso enfrentar tal situação e cuidar dos espaços destinados a esses funcionários.*

A diretora se movimentava como aprendiz da gestão escolar. Experiente na gestão de outras escolas e lugares, ela se admirava com esse novo espaço que demandava soluções a questões antes não vivenciadas.

Dialogou com as pessoas da escola sobre esses assuntos nos seus tempos e espaços: entre aulas, nos corredores; nas reuniões formais, nas despedidas no portão; no Conselho de Escola, na *carona* oferecida/recebida. Selecionava as reivindicações coletivas das pessoas, explicitava os jogos de

interesses, trabalhava com as críticas dos conciliadores e dos rebelados, olhava, re-olhava, ouvia, calava, falava.

Assim, a pauta da diretora ia sendo composta por longas conversas embaladas nas histórias e reivindicações que refenciavam as solicitações, as preocupações e as proposições dos que conheciam os problemas antes mesmo de sua chegada. Além, é claro, daqueles problemas que passam a ser mais dela do que dos outros ou que iam incomodando mais alguns do que outros. Escola é assim. Tem coisas que aborrecem os estudantes, outros incomodam professores, outros são dos pais, tem aqueles que perturbam mais os gestores e daí por diante. Enfim, tem coisas que incomodam igualmente a todos, embora não sejam mais fáceis de serem atacados porque as soluções podem não ser consensuais.

Era um espaço de muitas vozes. Alguns expunham seus pontos de vista nos pequenos momentos do trabalho escolar. Outros, desafiavam o grupo para um olhar sobre o conjunto dos problemas. Em alguns momentos, sair do seu lugar mais confortável e da sua verdade, doía. Era uma arena de reivindicações, com contraposição de concepções, desejos e sonhos, às vezes faraônicos. E a diretora procurava lugares seguros para pisar esse chão movediço que a escola lhe oferecia.

Das reuniões do Conselho de Escola, coletivo que se fortalecia na calor dos assuntos, foram legitimadas as ações prioritárias que seriam desencadeadas.

Foi assim que a escola foi pintada em cores mais suaves, e os ambientes foram arejados. O muro foi ao chão. Doze portões foram instalados no estacionamento, o que possibilitou a entrada e a saída individual dos carros. O amplo laboratório de informática foi redimensionado de modo a sobrar espaço para banheiros masculino e feminino na sala de professores. O espaço restante foi suficiente para acomodar os 23 computadores da escola. A sala da biblioteca também foi dividida: conservou espaço para os livros de pesquisa e empréstimo e do outro lado da divisão deu lugar à uma cozinha para funcionários com pia, fogão, geladeira, mesa, cadeiras e um banco para descanso, além do banheiro. A antiga

sala dos professores, interligada à sala da biblioteca, ofereceu espaço para o segmento infantil, e ganhou varanda com uma casinha de bonecas de madeira, vinda de uma escola municipal de educação infantil - os ares da infância começaram a soprar na rigidez da estrutura de escola de ensino fundamental.

Para ela, havia, ainda, uma outra questão que nem fôra discutida: o portão de atendimento da secretaria e de entrada e saída dos alunos. Localizado na rua lateral da escola, possuía duas pequenas muretas, uma de cada lado. Esse cenário protagonizou uma experiência inesperada à diretora que pensava estar fazendo tudo para garantir o processo de ensinar/aprender/avaliar da escola.

Na mureta, ao lado do portão, algumas pessoas da comunidade se sentavam e ali “rolava” o maior bate-papo à espera do ônibus, ou do filho que sairia da escola, ou por outro motivo qualquer. Lugar que batia o sol nascente, também atraía algumas pessoas da antiga ocupação, no mesmo terreno da escola, que não tinham sol no seu quintal. Era dali que podiam ver e ouvir a escola na sua intimidade.

Silenciosa, a diretora se incomodava. Cada mureta segurava uma muda de árvore, sufocada por tantas pessoas que dividiam o seu espaço para nela se sentarem e que despretensiosamente deixavam cair papel, tocos de cigarros, restos de alimentos etc. Ainda que com pouco conforto, mantinham-se assentados ali na mureta por horas a fio. Olhavam! Aquelas pessoas não se incomodavam com o vai e vem da escola, com o movimento das entradas e saídas de crianças, adolescentes, professores, funcionários e, por vezes, da diretora.

O incômodo era pessoal e era dela. Ouvia as conversas e as risadas despretenciosas. A porta da escola era uma festa. Como pensar numa escola organizada para receber as pessoas se na entrada se alvoroçam os transeuntes, esperando transporte, acertando suas contas, marcando seus encontros e passando a limpo seus desencontros?

O mestre de obras, Celídio Coelho, o Maza, era o antigo parceiro dela na realização de outros “projetos arquitetônicos” nas escolas em que fora diretora. Pedreiro de mão cheia, preço bom, rápido e eficiente, foi logo contratado para a empreitada de reforma. Chegou cedo à escola no dia combinado para a derrubada do muro que daria início à reforma do estacionamento.

Ansiosa com a oportunidade de resolver não só o problema da entrada e saída dos carros à escola, mas também das pessoas na mureta, bradou: *Aproveita e quebra aquela mureta! É hoje que vou dar um jeito nisso. Chega de tanta gente sentada na porta da escola!*

Diretora que se preza é assim, toma decisões rápidas em prol do bem comum. De marretada em marretada, a mureta foi posta a baixo até ficar com a altura de apenas um tijolo.

Satisfeita com o resultado, logo se surpreendeu com o fato de que nem todos gostaram daquela quebradeira. Como resultado das conversas de pé-de-ouvido, um dos guardas da escola, o Sr. Evair apresentou-se como porta voz dos protestos contra a derrubada da mureta. Cogitavam até um abaixo-assinado da comunidade contra a iniciativa da diretora.

A diretora passou a usar os portões novos do estacionamento, o que a afastou temporariamente do portão onde antes existia a mureta. No corre-corre, não percebera que a mureta fora reerguida. Só no dia em que foi para o trabalho de ônibus e passou pela antiga entrada é que percebeu com surpresa que uma nova mureta havia sido erguida. Bateu os olhos e lá estava ela de novo, imóvel, nova, reconstruída, a provocar-lhe vertigens. Estavam medindo forças! Insubordinando-se contra sua autoridade. *Desde quando estava ali? Quem teria sido o autor desse projeto de engenharia?* Bem ao contrário de Helena de Tróia, *alguém teceu à noite*, enquanto a diretora dormia. Ou teria sido no final de semana, destinado ao descanso de todos? O canteiro da entrada, cercado pela mureta voltou a servir de cinzeiro, lixeira e depósito de “santinhos” estampando os rostos dos muitos candidatos às eleições municipais.

A diretora chamou o Jovem, como era conhecido o José Geraldo Lima Elias, vigilante da escola. Meio sem jeito, não titubeou e explicou: *sabe o que que é? As pessoas só sentavam ali um pouquinho, tentando aproveitar a sombra da árvore deveria largar isso para lá, não é motivo para preocupação.*

Sem argumentos, ela percebeu que estava na hora de parar de implicar com muros, muretas e portões, outros problemas maiores já se lhe apresentavam.

Não se passaram muitos dias, ao chegar à escola, observou que a mureta havia sofrido nova transformação: *O que é isso? Com esse cimentado a mureta agora virou banco!* O vigilante prontamente explicou: *É para evitar que vire lixeira. O pessoal tem colocado muita coisa aí dentro!* A solução definitiva veio por iniciativa do Jovem quando pediu para o Maza colocar um pouco de cimento dentro e transformar a mureta em um banco. O acabamento do reboco foi o próprio Jovem que cuidou de dar.

E a mureta, transformada em banco, resgatou o conforto perdido pela comunidade desde que um sofá velho deixado na esquina da escola tomara outro destino. Alí ele servia desde as mulheres grávidas e idosos até as crianças da comunidade. Mas isso era outra história, conhecida posteriormente, das conversas com outro guarda, o Sr. Manoel, mas que como o Evair havia muito tempo que andava por ali.

Ela desistiu de vez! Percebeu que era melhor deixar como estava. Continuou passando por ali vendo as pessoas, dando um bom dia aqui e outro ali, pedindo licença e desviando daqueles que, ausentes das preocupações e urgências da gestão, insistiam em compor o cotidiano da escola e espreitar mais de perto a escola dela. Acabou se acostumando, ainda que incomodada ou inconformada com o desfecho. Uma bobagem a ser esquecida ou um enigma a ser decifrado?

Mas, não é que essa história ganhou ainda outros contornos no dia em que conheceu D. Maria? Como uma história puxa a outra... Dona Maria é uma senhora moradora do bairro beirando oitenta anos bem vividos. Coleciona muita

coisa para contar, que vem desde o tempo em que *o bairro nem era bairro*. É amiga da primeira hora que socorre a todos da comunidade nas doenças, nos nascimentos e batizados, mortes e aniversários. Conhece todo mundo e visita a todos com frequência. Aquelas pessoas que se encontram doentes, prontifica-se a acompanhá-los até o posto de saúde, lugar onde trabalhou por muitos anos, fica com elas até serem atendidas para depois as levar de volta para casa.

A escola fica a caminho do posto de saúde. E, não é que a mureta serve de banco para D. Maria se assentar para descansar e conversar com os conhecidos do bairro? É lá que se pode ouvir as histórias dela, que surgem misturadas às do bairro. Vão desde o tempo da ocupação e da divisão geográfica do espaço entre bairro e favela até os feitos mais recentes. Rememora a inauguração do posto de saúde, a construção da escola, as necessidades, lutas e conquistas da comunidade. Deve saber até contar o susto dos moradores no dia em que a mureta veio abaixo e depois quando outra novinha e com mais conforto para assentar fora construída.

Conheceu D. Maria ali, assentada na mureta quando decidiu parar e tirar um dedo de prosa. A pressa esperou e a figura daquela senhora sentada chamou-lhe a atenção. Andava coletando dados para fazer uma tese na Unicamp. Assim, depois de ouvir várias histórias, entrou no carro. Pelo retrovisor podia se ver que seu semblante já não era mais o mesmo. Pegou a longa rodovia que separa sua casa da escola num trajeto de quase uma hora, dependendo do trânsito. Viu transfigurar-se aquele espaço de pensar. O tempo se dilatou, no caminho foi repassando os fatos, as histórias, os achados. Pensava na tese, repensava a diretora.

No dia seguinte, além de todos esses pensamentos que lhe assolavam, precisava reunir suas forças para participar do planejamento da Festa Junina. Como a escola não tinha espaço interno suficiente para uma festa aberta à comunidade, a ideia era fechar a rua. O Conselho de Escola aprovou. O bairro parou. Com a rua fechada, o pátio da escola ganhou mais espaço para acomodar tanta gente, tantos

traseuntes que puderam, então, ser vistos como comunidade. Os imensos portões do estacionamento, ao serem abertos, uniram a escola à rua. *Danças, piruetas e mascaradas* profanaram a pedagogia da escola, e todos se divertiram. A diretora estava confundida com os demais. Misturadas a eles animava a festa colorida em trajes juninos. Os professores perderam-se no meio da multidão de pais e crianças. Quem dava o tom da festa eram os alunos com suas danças, apresentações e brincadeiras. Perderam-se no espaço da festa e no correr do relógio. Os porteiros lambeiram as bordas do espaço, os limites da escola se dilataram para além de seus muros, portões e muretas.

## 1.2. Discussões dos “manuais” de Gestão Educacional

### De onde vem o termo?

O termo gestão vem do latim (*gestio-ōnis*) e significa ato de gerir, gerenciar, administrar, dirigir. “Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção” (FERREIRA, 2006, p. 306), e se relaciona com a atividade de impulsionar uma organização e atingir seus objetivos e metas, fazendo-a cumprir com sua função.

As instituições escolares são organizadas para os fins da formação humana e de cidadania. Nesse contexto, tomamos o termo gestão educacional para referir-se às práticas de gerir a escola e os sistemas de ensino. Para Ferreira (2006),

A gestão da educação é responsável por garantir a qualidade de uma “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 1980:120), que se constitui como único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos. Seus princípios são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos – uma educação comprometida com a “sabedoria” de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independente de raça, cor, credo ou opção de vida (p. 306-307).

O termo gestão, ligado à área educacional, desvela certa polêmica. Por isso, é recorrente quando tratamos da Gestão Educacional a utilização dos termos: administração, gestão, governo, governação, governança e governabilidade. Eles merecem de nós uma discussão devido às suas implicações políticas e pedagógicas. O seu uso é necessário no sentido de explicitar a responsabilidade na condução/direção dos processos educacionais em todos os níveis do ensino e também da escola.

De acordo com os trabalhos de Sander (2005),

foi no mundo da administração industrial e comercial que a produção do conhecimento tomou a dianteira, inicialmente movida pela ética protestante, amplamente interpretada na obra sociológica de Weber (1921). Seguiu-lhe a administração pública, aliada à ciência política e influenciada pela teoria weberiana da burocracia e, posteriormente, pelo enfoque comercial da administração de negócios. No âmbito da administração empresarial, à luz da própria concepção taylorista de *management*, desenvolveram-se novos conceitos administrativos, como os de *gestão* e *gerência*, que rapidamente invadiram as distintas áreas temáticas da administração. Surgiram, assim, os cargos de *gestor* e *gerente*, em substituição ou adição aos de *administrador* e *diretor* (p. 121).

No contexto histórico da utilização das terminologias, destacaram-se as obras de Anísio Teixeira (1935) e Lourenço Filho (1941) que falam em *administração do ensino* e *administração educacional*, no contexto da *administração pública*, apontando uma tendência mais sociológica no estudo das políticas educacionais e da administração do ensino, conferindo-lhe especificidade.

A consolidação da administração educacional como campo de estudo deveu-se à fundação da Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE)<sup>11</sup>, em 1961, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Outro marco para esta área de estudos e pesquisas foi o IX Simpósio Brasileiro de Administração Educacional, em 1978, na Universidade Federal do Paraná que, além de avançar na concepção de *especificidade da administração* no campo da educação, cunhou a expressão *administração da educação* (SANDER, 2005, p. 123).

O termo *administração* dominou o pensar e o fazer a educação na vida republicana do país, e os termos *gestão*, *gerência* e *governança* passaram a disputar com ele um espaço semântico de uso, sob influência da administração empresarial. A utilização do termo *gestão* aparece nos últimos vinte anos da discussão teórica e prática da educação brasileira.

Os administradores de empresa traduziram o termo a partir do *management* anglo-americano, da *gestion par les systèmes* dos franceses, ou seja,

---

<sup>11</sup> Atualmente denominada, Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

da gerência racionalizadora e instrumental dos homens de negócio, trazido do alémmar, pelos representantes do pensamento neoliberal.

Na realidade, para muitos analistas, a adoção dos termos gestão e gerência representa mais uma transposição tão comum na história do pensamento administrativo brasileiro, de categorias analíticas e praxiológicas da administração empresarial para a administração do Estado e da Educação (SANDER, 2005, p. 124).

A Constituição Federal (CF, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e numerosos instrumentos normativos do sistema de ensino brasileiro consagraram o termo *gestão*, que integrou, também, o vocabulário dos movimentos sindicais e da sociedade civil.

Os pesquisadores têm procurado estudar as diferentes termologias de utilização para definir os profissionais e as práticas no governo da educação (CURY, 2002), a fim de lhe garantir especificidade. Há uma demanda acadêmica nessa matéria, explorando a origem etimológica e arqueológica do termo *gestão*, chamando a atenção para a postura dialógica subjacente ao conceito de gestão como forma de governo da educação em seus distintos níveis e modalidades de ensino.

Cury (2002) nos remete ao termo *governança*, do latim *gubernatione*, significando condução, direção, ação ou efeito de governar, destacando a ideia de processo, de exercício e ação de governar, como superação do enfoque funcionalista, do pensamento administrativo tradicionalmente adotado na educação ocidental (SANDER, 2005).

E, no sentido de intervenções democraticamente referenciadas, dentro da discussão de legisladores, pensadores e atores da política e do governo da educação, cunhou-se o conceito de *gestão democrática da educação*.

## **A Gestão Educacional no seu percurso histórico: Da Administração da Educação à Gestão Democrática da Educação**

Podemos considerar que a atividade administrativa é condição fundamental da vida humana, pois envolve o planejamento e as ações necessárias na utilização de recursos para a realização de fins. Está presente em todos os tipos de organização social.

No campo educacional, a orientação e a direção das práticas de formação humana também se constituem numa prática milenar. Na civilização ocidental, a orientação política da educação e as práticas de formação humana tem raízes na *paideia* grega e nos ensinamentos do Cristianismo, passando pelos pensadores do Império Romano. A partir da Idade Média, impôs-se a necessidade de organizar mais sistematicamente as atividades do ensino na Europa, na sua maioria delegadas aos sacerdotes e religiosos. Essa circunstância deu origem a modalidades de administração educacional de natureza normativa e prescritiva, na linha da tradição monárquica europeia e da filosofia escolástica, com um enquadramento jurídico ditado pelo direito administrativo romano (SANDER, 2005).

O positivismo francês do séc. XIX, acentuou o caráter normativo, com forte influência na educação e nas Ciências Sociais em todo o mundo ocidental. No Brasil, até a Primeira República, as memórias, relatórios e descrições assistemáticas, de caráter subjetivo, normativo, prescritivo e legalista são os registros sobre as políticas educacionais e sobre as práticas de organização e administração do ensino. A administração educacional, como campo profissional de atuação e de estudo, foi discutida amplamente na efervescência político-cultural dos anos 20 e 30. Merecem destaque, neste contexto, as obras de Anísio Teixeira, Querino Ribeiro, Carneiro Leão e Lourenço Filho.

Antes, já a partir do séc. XIX, se manifestou a preocupação com a sistematização das práticas de organização e administração, tal como as

conhecemos no mundo ocidental, por ocasião da explosão organizacional imposta pela Revolução Industrial. Com isso, o início do séc. XX, vislumbrou o surgimento das *teorias de administração*, protagonizadas por Taylor (1911), nos Estados Unidos da América; Fayol (1916), na França; e Weber (1921), na Alemanha”, que integram a *escola clássica de administração*, oferecendo os princípios e estruturas organizacionais para guiar a ação nas instituições humanas em geral (SANDER, 2005).

As teorias clássicas tinham por objetivo desenvolver uma *teoria geral de administração*, com políticas e práticas aplicadas a qualquer organização humana. No percurso histórico a natureza do objeto governado foi definindo a própria natureza da ação administrativa.

Consolidam-se, assim, a *administração empresarial*, iniciada com o enfoque científico da teoria gerencial de Taylor; a *administração industrial*, concebida por Fayol; e a *administração pública*, protagonizada por Willoughby (1929) no contexto da ciência política. Esses desenvolvimentos deram origem ao *princípio da especificidade* no campo da administração (SANDER, 2005, p. 120).

Desta forma, a prática administrativa na sociedade capitalista tem sua origem na *Administração Científica* de Taylor, e está assentada nos fundamentos da organização e do controle dos processos de trabalho. Podemos dizer que esta *gerência científica* foi assumida como um dos elementos fundantes da *gestão escolar*.

A relação entre a produção das teorias em administração, principalmente, conta com um aporte da ciência positivista, marca da modernidade capitalista. A relação desta ciência com a administração escolar colaborou na mediação da exploração do trabalho pelo capital, com garantias da ordem social, marcada pelo caráter conservador e excludente” (HORA, 2007).

Retomamos os três princípios de Taylor para a gerência científica, de acordo com Braverman (1987, p. 103-109): **dissociação do processo de trabalho** das especialidades dos trabalhadores submetido às determinações do administrador no exercício de suas tarefas cotidianas; **separação entre concepção**

**e execução**, pois a gerência possui a capacidade de estudar, conhecer e desenvolver o trabalho, e as repassa aos trabalhadores que devem seguir sem compreender os raciocínios técnicos; utilização do **monopólio do conhecimento** para controle de cada fase do processo de trabalho e sua execução.

Esses princípios deram base à *gerência moderna* de modo que na estrutura e funcionamento do capitalismo, foi possível a geração desde uma simples organização linear até complexas equipes de organização (HORA, 2007).

A *gerência* veio a ser *administração*, enquanto processo de trabalho efetuado para fins de controle no seio da empresa, “como um processo de trabalho rigorosamente análogo ao processo da produção, embora ele não produza artigo algum que não seja a operação e a coordenação da empresa” (BRAVERMAN, 1987, p. 228).

Portanto, cumpre à administração, no sistema capitalista, mediar a exploração do trabalho pelo capital, apresentando-se conservadora ao contribuir “para a perpetuação, tanto no nível econômico, quanto no nível político, da dominação que a classe detentora dos meios de produção exerce sobre o restante da sociedade” (PARO, 1996, p.123-124). No entanto, esse formato de administração não serve para a escola, instituição social, que demanda ações voltadas para a transformação social, para a cidadania, para a criticidade.

Corrêa e Pimenta (2005) evidenciam esse distanciamento, considerando os quatro paradigmas que sustentam os pressupostos epistemológicos que fundamentam os estudos organizacionais: a **teoria clássica**, a **escola de relações humanas**, a **escola estruturalista** e o **poder e a política**.

Quanto à **Teoria Clássica da Administração**, destacam a preocupação com a racionalização, os métodos de trabalho e os princípios administrativos que garantem o trabalho mais produtivo e centralizado na gerência; a dicotomização do trabalho, no taylorismo, entre os que pensam/administram e os que executam, sob a maximização da eficiência; e, a marca hierárquica e centralizadora das decisões,

onde o que importa é a valorização dos papéis assumidos e não das pessoas que os assumem, com base em Fayol (1947).

Para o ajustamento do trabalhador aos processos de produção, para além da forma coercitiva, o paradigma da **Escola de Relações Humanas** se baseia na seleção, treinamento, adestramento, pacificação e ajustamento do trabalhador; na centralização no trabalho e sua adequação às necessidades do capital e o ajuste do trabalhador aos processos produtivos. Explicita-se por um indivíduo que é condicionado por necessidades de segurança, aprovação social, de prestígio e de auto-realização. O grupo redefini comportamentos e produz identidade. A tecnologia atua como elemento de uniformização, enquanto a gerência se organiza na convergência de interesses. O conflito é visto como desajuste individual e a participação do trabalhador é requisitada apenas nas decisões que afetam diretamente o seu trabalho, num espaço e tempo padrão determinados. A adequação do trabalhador às necessidades do capital aponta para o deslocamento para um modo de vida mais psicologizante que esconde as relações com as barganhas salariais, os novos tempos alocados e impostos.

A **Escola Estruturalista** tem origem na transição entre a teoria da administração para a teoria das organizações. A organização é entendida como uma rede cujas decisões dependem de suas inter-relações que são articuladas entre si, pelos seus diversos elementos estruturais e comportamentais. A leitura das organizações como sistemas sociais e o desenvolvimento dos fundamentos da teoria geral dos sistemas se alicerça nas contradições do modelo taylorista-fordista e abre caminho para o *funcionalismo estrutural*.

O **funcionalismo estrutural** conta com três contribuições clássicas: interpretação estrutural-funcionalista da abordagem sistêmica, a teoria de Durkheim de cunho mais sociológico ao entendimento das organizações, e as contribuições de Weber reforçando seu caráter estrutural. Este paradigma se pauta na organização enquanto sistema funcionalmente efetivo na medida em que atinge seus objetivos através de processos racionais de tomada de decisões. Possui como

premissa a estrutura que depende do desempenho satisfatório das funções (papéis exercidos). Portanto, as organizações representam estruturas estáveis e tendem ao equilíbrio e consenso cuja tomada de decisões é articulada por elementos estruturais e comportamentais que limitam a racionalidade. Os conflitos são vistos como produtos das tensões entre racionalidade e irracionalidade, estrutura formal e informal, ordem e liberdade. Na relação entre organizações e ambiente os sistemas se ampliam na unicidade entre o social e o técnico e estrutura leis e regras de relacionamento adequado.

Podemos perceber que o funcionalismo estrutural e a teoria de sistemas, a partir dessas premissas, contribuiu para a “despolitização” eficaz dos processos de tomada de decisão. Os conflitos de valor sobre fins e meios em questões técnicas podem ser resolvidas por meio de um projeto eficaz de sistema e administração, segundo Reed (1998:71 apud CORRÊA e PIMENTA, 2005, p. 32).

Como não nos é possível falar de forma unilateral sobre os designios históricos, paralelamente se desenvolveram visões mais críticas em gestão focalizando as questões do **poder e da política**.

A partir das ideias de Weber sobre a análise das estruturas de dominação, há uma reorientação da leitura dos conflitos para as suas relações com *o poder e a política*, relacionando a racionalização da sociedade e da organização, submetidas aos seus “especialistas” e peritos” (REED, 1998:75, apud CORRÊA e PIMENTA, 2005, p. 33). A sociedade passa a ser considerada como um sistema em mudança contínua e o conflito como processo social básico sendo que sua resolução determina a direção das mudanças.

Os estudos marxistas explicitaram a sociedade como produto da história e como produto concreto dos homens, onde o mundo é derivado da base material e das relações de produção, e as relações entre indivíduos são mediadas pelas relações de classes. É neste universo teórico “que se introduz o estudo das organizações mediante o processo e organização do trabalho, reforçando as

preocupações com conflito, poder e resistência”, como analisam Corrêa e Pimenta (2005, p. 33).

As organizações, como lugares privilegiados para a luta política,

não podem ser reduzidas às suas dimensões técnicas, psicológicas ou estruturais, definidas apenas no espaço de subordinação de autoridade e de interações. Foucault (1975) investiga o processo histórico-político das organizações, compreendendo o poder como uma extensa e complexa rede na sociedade e nas instituições, em seus processos micropolíticos. Esta leitura define, ainda, o mosaico de coalizões e alianças que mobilizam os regimes disciplinares. A análise de Lukes (1974) na configuração do poder leva a uma compreensão mais sofisticada das relações e processos referentes ao poder e suas estruturações nas formas organizacionais (CORRÊA e PIMENTA, 2005, p. 34).

Se vivemos atualmente sob o *paradigma do pós- fordismo*, cuja globalização, dentro da lógica de acumulação do capital num tempo mais curto, via mundialização financeira, na lógica neoliberal, propõe um discurso e inaugura uma prática de “menos Estado” e “mais empresa”, corremos o risco da entrega do comando da vida social à empresa, apoiada nas instituições internacionais.

O trabalhador assume responsabilidades diferentes de tomada de decisão dentro de uma equipe auto-gerenciada. O ator fundamental do processo de produção é o saber social, que demanda do trabalhador competências para lidar com as tecnologias que vêm alterando de forma radical a intervenção humana no processo de trabalho. Os imprevistos do trabalho não estão mais na rotina dos postos de trabalho isolados, com atividades prescritas, mas sim no trabalho em equipe e complexo, cujas demandas se estabelecem na prontidão para lidar com o imprevisto.

Nesta base se postula o retorno ao sujeito e a questão da subjetividade, como possibilidade de nova relação no interior do processo de trabalho. Os exércitos de reserva formados pelo desemprego, tem significado a perda do espaço público e das possibilidades de formação identitária com o coletivo de produtores. Este modelo baseado no conhecimento forma redes mutáveis e instáveis de poder e na competência tem-se o aporte para os novos controles de bases tecnológicas cada vez mais sofisticados.

A organização torna-se portadora de conhecimentos sociais, técnicos e de distintas competências, por meio dos quais grupos particulares se constituem e se reproduzem organizacionalmente, reproduzindo ao mesmo tempo a organização que se deseja.

Para as autoras citadas, a organização é “desconstruída” e oferece espaço a decisões descentralizadas, que conferem um “certo poder” para níveis hierárquicos mais baixos, de forma que a interação e a informação se processem dialeticamente. A tecnologia, o ambiente, o poder e o conhecimento se estruturam, fundamentando ações diversificadas das organizações. A hegemonia da razão instrumental direciona a ação efetiva e define o comportamento ético. A ciência é ideologizada em função da produção, que subordina a educação, a política e o lazer. Se de um lado pressupõe-se a subjetividade, por outro a racionalidade define a ação voltada para o consumo, o ganho, as vantagens individuais e o poder. “É o reino da mercadoria e de sua administração” (CORRÊA e PIMENTA, 2005, p. 37).

Neste reino, o gestor é um modelador da cultura organizacional e orientador de sua direção. As inovações tecnológicas apontam para um grande diferencial competitivo entre organizações e o aumento na produtividade implica em inovação administrativa e gestionária. As relações capitalistas, na busca do seu sucesso expresso pelo lucro, são expandidas às demais instituições sociais.

E a escola? A partir do pressuposto de que há uma relação entre a gestão educacional/escolar com a gestão empresarial/industrial, foi preciso transitar nas concepções sobre a administração e a gestão, a fim de compreendermos como suas influências se explicitam no cotidiano escolar. E, mesmo o princípio da generalidade das teorias da administração de empresas, resultado do desenvolvimento dos seus estudos, não é capaz de determinar a elaboração de uma teoria que englobe toda a realidade prática administrativa da organização, qualquer que seja a sua natureza.

A racionalidade técnica diretamente ligada à racionalidade econômica, transferida para a administração escolar, aponta como sua tarefa a adequação dos

meios aos fins. Sua utilização na escola se articula às determinações sociais e econômicas, e se apresenta como elemento de manutenção e de expansão dos modos de produção capitalista.

Historicamente percebemos dois movimentos interdependentes, relativamente ao uso dos estudos sobre a Administração Clássica: dos *teóricos da administração* na tentativa de uma formulação genérica a todas as outras instituições, e dos *teóricos da administração escolar* tentando validar suas teorias em bases científicas, a partir das teorias de administração de empresas a fim de assegurar os mesmos padrões de eficiência e racionalização (RIBEIRO, 1978 e ALONSO, 1978). A Administração Escolar, fez uma adaptação à sua realidade dos estudos de administração pública ou privada.

Para as autoras Corrêa e Pimenta (2005), a teoria clássica de administração transporta para a administração escolar seus pressupostos e, em consequência, temos as formas de direção hierárquica e centralizadora das decisões, cabendo o processo ensino-aprendizagem ao professor. Os papéis estavam postos e definidos, o diretor administra, o professor ensina e o aluno aprende.

O paradigma das Relações Humanas, segundo as mesmas autoras, também se expande para a administração escolar, e nele encontra campo fértil, devido às influências antigas da tradição psicológica na educação. Na escola a dimensão humana é recuperada e é inserida na vertente da produtividade, eficácia e resultados. As relações de poder e de autoridade internalizam-se, na expressão de uma metodologia centrada na tarefa para uma alocação do indivíduo em pequenos grupos.

Sob a influência do funcionalismo estrutural, a escola é vista como uma organização normativa, onde os órgãos diretivos utilizam controles normativos em primeira instância e coercitivos, em segunda. A organização burocrática se constitui no centro da gestão escolar. A administração da escola enfatiza sua dimensão sociotécnica, com caráter neutro. Neste momento as discussões demandam as

associações de pais e mestres como sistema de suporte, apoio à escola e à sua administração, não enquanto responsáveis pelas questões decisórias da escola.

Portanto, a prática da administração escolar, nesses paradigmas, acabam por concretizar a concepção da escola como aparelho ideológico e sua gestão passa pela estrutura do poder necessária à dominação ideológica. Para Althusser (1974) os aparelhos ideológicos do Estado podem agir pela repressão ou pela ideologia. No caso das instituições escolares funcionam pela ideologia, secundariamente, pela repressão. São o alvo e também o lugar da luta de classes. Na versão crítica de Althusser, acompanhamos o caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção. Na versão positivista, a escola inculca valores e normas comuns à sociedade, realizando os direitos civis e a justiça social. São conceitos de escola homogeneizantes, cuja determinação fundamental é estatal e estrutural.

Contudo, Ezpeleta e Rockwell (1989) afirmam uma coexistência: da história e existência *documentada*, com outra história e existência, *não documentada*. É o lugar onde a escola toma forma material e ganha vida. Para as autoras, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis. No cotidiano escolar temos, então, o entrecruzamento de uma homogeneidade documentada decomposta em múltiplas realidades onde os sujeitos escolares se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola cotidiana, na história não-documentada. A trama entre a presença estatal e civil no cotidiano escola produz inúmeros sentidos, de acordo com determinadas conjunturas em nível nacional ou local.

Nesse sentido, podemos afirmar que a escola também é produtora de relações democráticas e emancipatórias, inventora de outros modos de ser e se relacionar com a sociedade e as culturas.

Para Corrêa e Pimenta (2005) essa percepção tem permeado vários estudos em gestão educacional, resultando em propostas de uma gestão escolar numa perspectiva democrática, ou seja, com a ampliação do acesso à e

permanência na escola das camadas mais pobres da população e as transformações dos processos administrativos sistêmicos, “com eleição de diretores pela comunidade escolar (professores, pais e funcionários) e a participação desta nas decisões”, inaugurando novos modelos de organização que, “de certa forma, ‘recuperam’ a sua unicidade dialética” (p. 34).

No contraponto, a gestão escolar é impactada pela tese *da qualidade total da gestão* empresarial, na qual a busca por resultados, o pragmatismo pedagógico, cujos modelos da eficiência e da eficácia são garantidos pelo método da competitividade e do sucesso individual como regra (MELO, 2006, p. 244). As suas técnicas são baseadas na automação e controle, desprovendo o processo dos seus sujeitos, trocando-os por indivíduos submetidos ao paradigma do dirigismo.

Assim, o lugar da gestão escolar acaba se fazendo ambivalente pela preocupação com a eficácia e o sucesso, ao mesmo tempo em que é assumida como espaço da produção de outros modos de se pensar e viver, inclusive a própria gestão educacional. É nessa ambivalência que a herança de construção da administração escolar se entrecruza com a constituição de uma gestão escolar democrática e a contradição se estabelece em:

- a) a necessidade da mobilização da subjetividade dos diferentes atores sociais (gestores, funcionários, professores, alunos e pais) para constituir a participação efetiva nos processos decisórios, na construção do trabalho coletivo; na formação continuada de seus sujeitos; no diálogo; elaboração, proposição e prática de projetos políticos-pedagógicos que envolvam a comunidade escolar nos processos e resultados educacionais.
- b) a percepção de que a racionalidade instrumental permeia a sociedade capitalista, e, portanto, a escola, que pode vivenciar seus momentos de contradição.

É nesse sentido que há urgência na produção crítica do trabalho na gestão educacional, sair do nível do controle para a libertação. Para isso é preciso

que a *teoria da administração escolar* retome as especificidades da administração vinculada à natureza da educação, em seu sentido político de superação do autoritarismo, que “vem marcando suas relações pela ausência da participação dos sujeitos educativos nas decisões de seus objetivos e de suas realizações” (CORRÊA e PIMENTA, 2005, p. 37).

Esse estudo revela uma preocupação com a sintonia democrática da sociedade e da escola. Existe um movimento de pesquisas realizadas em escolas que caminham nessa direção, protagonizando a ação dos sujeitos da escola na sua construção de forma mais participativa e responsável, que pode ser apreendido nas análises e proposições de vários autores (CORRÊA e PIMENTA, 2005; CURY, 2002, 2005, 2006; GADOTTI e ROMÃO, 1997; GANZELI, 2011; GERALDI, 2004; HORA, 2007; MELO, 2006; OLIVEIRA, 2005; PARO, 1995, 1996, 2001, 2007; PRAIS, 1992; SANDER, 2005, entre outros<sup>12</sup>)

Paro (1996) ressalta a importância de uma teoria e prática de Administração Escolar que se dedique a superar qualquer ordem autoritária que se apresente na sociedade a fim de que a escola se consolide em bases democráticas.

Para Sander (2005),

como a gestão da educação constitui uma função pública, a formação e a eleição de seus atores sugerem participação pública, vale dizer, sugerem participação democrática, mediante um efetivo funcionamento, com poder de decisão, de colegiados e conselhos escolares e comunitários (p. 127).

E, como Corrêa e Pimenta (2005) defendem, é preciso delinear um novo modelo de gestão, contemporâneo da globalização e da reestruturação produtiva atual, mas que se fortaleça nos princípios democráticos.

Neste sentido, os estudos de Ferreira (2006) apontam para uma gestão que prime pela garantia de qualidade da educação e do processo educacional em

---

<sup>12</sup> Conferir em: ALMEIDA, 2010; ARANHA, 2005; FERRAÇO, 2006; FERREIRA e AGUIAR, 2006; FERREIRA, 2003; FORTUNA, 2000; FRANÇA e BEZERRA, 2009; FRANCISCO FILHO, 2006; OLIVEIRA e ADRIÃO, 2001; PRAIS, 1992; RIBEIRO, 1978; SALERNO, 2007.

todos os níveis do ensino e da escola. A autora traz os modos de entender a direção escolar para Sancristán (1995):

a gestão escolar constitui uma dimensão da educação institucional cuja prática põe em evidência o cruzamento de intenções reguladoras e o exercício do controle por parte da administração educacional, as necessidades sentidas pelos professores de enfrentar seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato de seu desempenho e as legítimas demandas dos cidadãos de terem interlocutor próximo que lhes dê razão e garantia de qualidade na prestação coletiva deste serviço educativo (p.15, apud Ferreira 2006, p. 307).

O processo de compreensão da gestão democrática está em “sendo”, “se fazendo”, “acontecendo”. Ancora-se na construção do projeto político-pedagógico da escola na sua dinâmica participativa, inclusiva e singular (GERALDI, 2004), considerando a relação democrática entre os modos de ser e de agir de seus sujeitos, quer na gestão dos processos da sala de aula, quer na gestão dos processos da escola como um todo. É um processo construído historicamente na trama das relações sociais, culturais, econômicas e políticas. Retornarei a esta questão quando da análise da História 2, no próximo capítulo.

### 1.3. Diálogos possíveis

As reflexões de inúmeros teóricos, como Ganzeli (2011), Geraldi (2004), Hora (2007), Oliveira (2005) , Paro (1995, 1996, 2001, 2007), entre outros, nos oferecem outros estudos sobre a discussão dos modelos frequentemente expressos nas práticas de gestão, originados no fordismo, taylorismo e toyotismo.

Esses estudos apontam para a construção de relações democráticas, participativas e de partilha das decisões e responsabilidades no trabalho da gestão educacional.

O projeto da modernidade capitalista procura padronização de planejamento e ações para uma escola idealizada. É por isso que a capacidade reflexiva e crítica de desvelar suas expressões precisa ser exercitada nos coletivos escolares em movimentos de democratização das relações entre seus sujeitos e com o seu entorno; na capacidade de ouvir o outro, vê-lo como parte de si; na construção de um olhar mais atento à comunidade e às suas necessidades sociais, culturais, educativas; no enfrentamento à burocratização com ações conscientes e inter-relacionadas, com ruptura das hierarquias estanques que isolam os trabalhadores da escola em redutos, ora de submissão, ora de contraposição, ora de controle, ora de mando.

Com estes pressupostos iniciamos a construção de uma compreensão da constituição do trabalho cotidiano da gestão educacional, a partir da escola e dos seus sujeitos, com base nos fatos que compõem o enredo da narrativa *Muros, muretas e portões*. Na história narrada acompanhamos o cotidiano do trabalho com a gestão escolar. A personagem da diretora explicitava sua preocupação com as questões que ora eram trazidas por colegas ora ela mesmo observava, ora vivenciava, a respeito do cotidiano de uma escola e comunidades específicas. Acompanhava os contratempos dos professores a estacionar o carro e correr para sua aula, depois deixar a aula para tirar seu carro e dar saída ao seu colega; a cor das paredes da escola a inquietar crianças, adolescentes e professores; as

questões dos funcionários em não ter, enquanto trabalhadores, local próprio para uma alimentação ou para sua higiene pessoal; e, as aglomerações no portão a interferirem na rotina do seu trabalho.

O desencadeamento das ações foi nos mostrando as possibilidades de trabalho da gestão que, na figura de uma diretora, pretendia compartilhar as decisões. Com as questões dos espaços físicos a serem modificados, procurava discutir com os coletivos e com as pessoas da escola as formas de intervenção.

Mas a escuta se mostrou insuficiente: administrar “racionalmente” os espaços, ainda que submetendo esta racionalidade ao crivo da comunidade escolar ouvida – aqui professores e colegas de gestão – não faz da solução encontrada uma panacéia : ao contrário o remédio pode ser fatal para práticas sociais de sujeitos não ouvidos – aqui, a comunidade que se reunia e ocupava como assento a mureta existente. A história, o passado e sua presença no presente na forma como o tempo definiu o espaço – cronotopo – apareceu no encontro entre diretora e moradora. A mureta da escola ganha outros sentidos. A história da mureta poderia ser considerada comum, corriqueira. Mas, é esse episódio que nos possibilita compreender a contradição no trabalho com a gestão escolar.

Nesse sentido, a relação que o trabalho da gestão desencadeava parecia não incluir a mureta e suas personagens do lado de fora do portão da frente da escola. Para a diretora, a entrada da escola em alvoroço, “enfejava”, desorganizava o ambiente que estava sendo preparado para o ensinar/aprender.

Tomada pelos princípios da Administração Clássica, esqueceu-se por alguns momentos de reconhecer todo o cenário da escola como constitutivo do trabalho da gestão. Considerou que o que estava para fora dos portões da escola, não era escola. Os borburinhos do portão não pertenciam ao projeto educativo. Poderia interferir no espaço da mureta a fim de salvaguardar a proposta pedagógica.

A diretora expressava convicção nos seus afazeres junto à gestão da escola. Demonstrava compromisso em realizar o seu trabalho de forma a garantir espaços escolares adequados a todos os trabalhos internos. Salas arejadas, pintadas e limpas, ambientes para os funcionários para que tivessem o seu desempenho e satisfação aumentados, estacionamento para os professores para que pudessem ministrar suas aulas com zêlo e tranquilidade. E, finalmente, terminar com a movimentação em frente à escola, para assegurar a tranquilidade ao ambiente escolar, bem como, oferecer bases para a disciplina e organização dos que entram e saem pelo portão, demonstrando a harmonia do ambiente escolar.

Desta forma, não havia argumento para a preservação da mureta. Especialista que era, a diretora sabia muito bem o que favoreceria o ambiente escolar, e era preciso fazê-lo. Chegou a estranhar porque algumas pessoas não aprovaram sua atitude quanto à demolição da mureta.

A diretora ao conhecer uma das personagens do local e um pouco de sua história, sentiu que outras questões se apresentavam para se pensar na gestão escolar. O encontro com D. Maria mostrou que uma escola, apesar de seus muros, amplia-se para seu exterior e que este exterior não pode ser modificado com base nas necessidades do intra-muros. Foi pêga na contramão: aquele espaço, mesmo que externo à escola, constituía os seus sujeitos, possuía referência nos aspectos históricos do local, circunscrevia-se no tempo e no espaço.

Nas discussões internas e nos encaminhamentos realizados a partir do interior da escola, tudo corria como o esperado, o planejado levando em conta a racionalidade preconizada pela teoria da gestão educacional que orientava as ações relativas à ocupação do espaço.

Podemos acompanhar o desencadeamento dessas questões na formulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP)<sup>13</sup>, cuja preocupação era a constituição dos espaços físicos para 2007:

---

<sup>13</sup> Inventário PPP 07.

Pensamos em objetivos direcionados a gerar possibilidades da permanência e integração de todos os educadores/educandos, numa comunhão para que a escola possa oferecer um ambiente prazeroso e acolhedor, em que a escola seja um lugar humanizador e humano. Para isso, é necessária a preocupação constante com a sua estrutura física, com a conservação de suas dependências, espaços que possibilitem que as áreas livres, esportivas, salas de aulas, sala de informática e outros espaços, que tragam aos alunos, professores e comunidade a possibilidade de ocupar, frequentar e explorar de forma lúdica, confortável, alegre, científica e pedagógica cada cantinho da escola.

Desta forma, nesse ano decidiu-se, juntamente com o Conselho de Escola, investir parte dos recursos financeiros do Conta Escola<sup>14</sup> no melhoramento e adequação dos espaço da Unidade Escolar, visando a redução do stress promovido pela falta de espaço para desenvolver as atividades pedagógicas, uma vez que a escola é pequena e não há possibilidade de ampliação devido a falta de terreno para isso.

A preocupação dessa equipe escolar com o espaço físico da escola caminhava no sentido de considerar os espaços como constitutivos das aprendizagens. Era necessário uma organização espacial pensada em parceria com a proposta pedagógica da escola. Outro fator é que não se podia pensar em oferecer uma aula com inúmeras intercorrências dos mais variados tipos. A aula exigia uma organicidade, planejamento e ações que articulassem o espaço e o tempo de alunos e professores.

Essa escola, em especial, possuía uma característica comum na rede municipal de educação (RME). A redução de seu espaço físico e o aumento continuado da demanda escolar na região. Internamente, essas questões faziam com que a simples compra de um móvel, de um equipamento ou de material pedagógico, viesse acompanhada da discussão pedagógica de seu uso e das questões de *onde vamos acomodá-lo, em qual espaço, como acessá-lo com*

---

<sup>14</sup> O Programa Conta Escola, foi formulado em 2002 como política de fortalecimento da escola enquanto centro dos processos educativos e de descentralização financeira da Secretaria Municipal de Educação, amparado pela Lei nº 11.116 de 27 de dezembro de 2001(Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros às Unidades Educacionais Públicas Municipais). Através dela as escolas recebem uma verba trimestral para gastos com materiais pedagógicos e de escritório, manutenções e pequenas reformas, formação continuada, etc. A sua utilização garante as ações do Projeto Político-Pedagógico; é acompanhado pelo Conselho de Escola que planeja, delibera e fiscaliza os gastos. A sua formulação aponta para a construção de uma Gestão Democrática, em um sistema de ensino, na medida em que se descentraliza o planejamento e o uso de verbas públicas. Em administração pública pode ser considerado uma inovação para a escola municipal por estar acima da dança das cadeiras dos governantes no envio de condições materiais à escola. Com dinheiro em mãos, a escola garante o seu Projeto Político-Pedagógico.

*facilidade?*

A preocupação em tornar o espaço existente mais adequado e acolhedor era premente. Na elaboração do PPP/2007<sup>15</sup>, a escola expressava que :

Esses ambientes por si só não são suficientes para a qualidade educacional e interpessoal, é necessário dar qualidade e beleza às ações e as relações pessoais e interpessoais; é necessário que estes espaços sejam reformulados, e promovam momentos diversos de ações culturais prazerosas ao nosso educando [...]

Note-se a importância dada à qualidade e à beleza. Não era só organizar, construir, reformar espaços. A relação estética estava presente como possibilidade de alavancar os processos de ensinar e aprender. Era um belo na apreciação estética, na relação e interação interpessoal dos seus sujeitos, na apropriação e produção do conhecimento. Era um desafio.

A escola possuía alunos de todos os períodos da vida: crianças de seis anos a adultos de 70, 80 anos. A sala de aula utilizada pela classe de alfabetização das crianças, pela manhã, era a mesma em que o adulto se detinha na álgebra, à noite. A cadeira enorme em que a criança de seis anos sentava, tornava-se pequena para o jovem, das aulas da noite, cujas pernas ultrapassavam a carteira. Os cartazes com o *alfabeto divertido* conviviam com a exposição das redações sobre a crítica à *contratação de mão de obra barata no país*.

Portanto, parecia que todos os sujeitos, em suas intenções e proposições, agrupavam-se em torno de um espaço em que deveria se realizar um projeto que atendesse a todos, apesar da exiguidade e da impossibilidade de grande expansão física.

Considerando a experiência de relação entre o interno e o externo, no caso da mureta, seria preciso trocar em miúdos: O que seria o belo, na relação da escola com seu entorno? Se as pessoas que ali se sentavam não comprometiam os valores da escola, quais relações suscitava? As pessoas da comunidade é que davam o tom da pertença dos sujeitos da escola. Eram o símbolo de uma história,

---

<sup>15</sup> Inventário PPP 07.

uma memória viva.

E mais, se o Projeto Político Pedagógico pretendia *promover o sentimento de pertencimento e aceitação das diferenças, através do debate crítico e histórico, promovendo assim sua (a do aluno) formação cidadã*, quem vinha no descompasso?

Como afirma Ganzeli (2011), “a construção de um Projeto Político-Pedagógico da perspectiva da emancipação humana demanda a um processo de formação da identidade coletiva entre os sujeitos que participam do cotidiano escola” (p.25).

Os sujeitos da mureta da escola também participavam desse cotidiano, embora não sofressem ações educativas diretas da escola. Eles ofereciam a possibilidade de construção de identidades coletivas. Foi esse pressuposto que faltou à diretora quando aproveitou a ocasião para, derrubando os muros, derrubar também a mureta.

A escola compartilhava seus espaços com a comunidade há muito tempo. No início de sua construção, em 1980, aquela escola não tinha muros. Ela se fundia ao território da favela que havia sido erigida no que chamamos de reserva pública – para construção de equipamentos públicos como escola, posto de saúde, praça. Os alunos conviviam livremente entre os tempos da escola e o espaço compartilhado do pátio, e mesmo sem muro, nunca fugiram da aula. Os moradores despreocupadamente atravessavam o terreno, que hoje é o pátio da escola, em direção às suas casas, sem incomodar os ritos pedagógicos e escolares.

Essa organização só foi alterada quando um aluno foi atropelado por uma bicicleta nesse pátio. Na história contada pela Professora Marli Salgado<sup>16</sup> tomei conhecimento deste fato. A solução de murar o pátio da escola separou a escola da favela.

---

<sup>16</sup> Inventário CadC09 - Caderno de Campo, 2009.

Em tempos anteriores, a sombra da grande árvore da esquina da escola abrigou um sofá velho, que oferecia um assento aos cansados do dia, ou um leito para a soneca daqueles que, depois de passar pelo bar da outra esquina, encolhiam-se no conforto de um sono – despertando ao nascer do sol, na calçada.

Historicamente, portanto, o lugar de sentar era entre a esquina da escola e o seu portão de entrada e saída de alunos e de atendimento da secretaria. Nenhuma racionalidade outra, desrespeitando a história que no seu tempo compôs este espaço, seria aceita – como não foi - pela comunidade. Compreendi com a entrevista com o Sr. Manoel, guarda antigo da escola, que há muitos anos as pessoas se sentam ali, entre esquina e portão. Foi ele que relembrou a história do sofá velho, debaixo da sombra das árvores.

Rúbia: A nossa escola não tem muita árvore, né?

Manoel: É, tem nada. A sra sabe aquela árvore que tem flor branca que a gente passa para ir ao estacionamento?

R: Sei, sei...

M: Ali tinha um tronco dessa grossura (mostra com as mãos) [...] que enchia a árvore de folhas e entupia as calhas. Por isso que cortou.

R: Ah! teve que cortar...

M: É, ia lá pro outro lado da rua, fazia aquele sombrio. Aí o povo punha sofá debaixo pra sentar.

R: Ah! o povo punha sofá e sentava?

M: E a negada dormia lá...

R: Mas tinha o muro [...]?

M: É. É, tinha o muro.

R: Eles punham o sofá do outro lado do muro?

M: É que a galhada fazia um sombrão lá do outro lado. E eu não sei como é que ela cresceu mais que a outra.

Com a retirada da árvore de tronco largo, sobrou a arvorezinha de pequena sombra na mureta, que lhe impunha o limite das raízes. A mureta assumiu o lugar do sofá, o substituiu e inaugurou o outro lugar do assento, da conversa, do descanso.

A reação de reconstruir a mureta representa, portanto, a preservação dos espaços conquistados desde a ocupação pelo “movimento dos favelados”<sup>17</sup>. Os muros, as muretas, os portões faziam parte da história daquela comunidade na sua relação com aquela escola.

E, como pensar em uma diretora que desconhecendo o valor simbólico daquele espaço, ousa quebrar a mureta? Sr. Evair agiu com propriedade, aquele lugar tinha dono, e não era a diretora, e sim a comunidade que o tinha ocupado e conquistado. Foi a comunidade que lutou pela escola e a acompanhou nos seus 45 dias de construção. Viu as paredes ganharem telhado, o chão batido virar piso, a sala de aula ganhar cadeira, carteira e lousa. Acompanhou o crescimento do muro, bloco por bloco, a separar-lhe a convivência com a escola.

O tempo de derrubar a mureta, num lance de decisão “racional” da diretora provocou o lance tático (CERTEAU, 1998) de sua reconstrução, num tempo Kairós (tempo oportuno), significando a pronta atenção do fraco em agir quando o inimigo se distrai.

Ora, a mureta foi reerguida fora do tempo do trabalho da diretora, e ninguém lhe contou. Em entrevista com o sr. Manoel, um dos guardas da escola, perguntei como a mureta fôra reconstruída.

Rúbia: eu lembro que, como ficava muita gente ali na frente, e eu achava que às vezes era perigoso - eu não conhecia o pessoal - eu pus o murinho lá no chão. O sr lembra?

Manoel: Lembro.

R: Então, aí o sr. Evair ficou bravo... lembra?

M: é... é mesmo!

R: Então, quem é que foi subindo o murinho?

M: Foi o Evair, ele foi subindo o murinho.

R: De fim de semana?

M: É. Eu não estava aí, e ele subiu de novo, (risos) subiu!

R: Ficou de novo o murinho para sentar?

M: É, ficou.

R: Aí a árvore morreu?

---

<sup>17</sup> Na entrevista com a Dona Marlene, líder e presidente da Associação de Bairro nos anos 70 e 80, os movimentos sociais, conhecidos atualmente como Movimento do Sem Teto, era auto-denominado, naquela época de Movimento dos Favelados.

M: É, [...]... morreu a árvore. Depois que a arvinha morreu o Jovem jogou cimento, [...] pôs concreto.

R: Virou um banco perfeito!

M: É. Virou um banco. É como nós estamos falando. Se fosse pela escola, punha outro banquinho prá lá, para os idosos, para os velinhos sentar...

R: Mas porque os idosos sentar?

M: Porque ficam cansados esperando o ônibus... Às vezes o ônibus demora [...]e ele já tem lugar para descansar. Não é que a gente quer para fazer bonito, não. Mas é que a gente sente no coração da gente, que tem uma coisa que necessita mesmo, aquilo ali, que não precisa ser banco da prefeitura [...]. É uma coisinha para descansar o espinhaço um pouquinho, esperar um ônibus, qualquer coisa [...]...

O sr. Manoel faz referência ao sr Evair, que foi funcionário da escola por mais de 26 anos, e era morador do bairro a muito mais tempo. Viu a escola ser construída e acompanhou a organização do seu espaço durante todo esse tempo, como morador e como funcionário.

E, não seria uma diretora, uma estrangeira ao lugar, que teria o direito de mexer naquilo que tinha dono, era ocupado, na legitimidade da história de uma comunidade.

A diretora vencida em seus argumentos, com tantos afazeres, burocracias e exigências do sistema municipal de educação a cumprir,

[...] desistiu de vez!

Mas, em meio às turbulências do cotidiano escola, o encontro com D. Maria trouxe à reflexão do trabalho na gestão daquela escola outras considerações sobre as práticas do gerir/dirigir e sobre o olhar para os sujeitos do lugar.

Podemos perceber que na história esses diferentes mundos das personagens são explicitados ao longo da narrativa.

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. Para Bakhtin (2003),

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. Essa distância concreta só de mim e de todos os outros indivíduos – sem exceção – para mim, e o excedente de minha visão por ele condicionado em relação a cada um deles (p 21).

A proximidade e a contraposição destes mundos é que nos permite ver no outro aquilo que não conseguimos ver em nós mesmos. O mesmo ocorreu com essa diretora: D. Maria lhe possibilitou ver o que sozinha era incapaz. Ver a si mesma lhe trouxe a profunda modificação de seu próprio semblante. Percebeu-se outra. Compreendeu-se na contradição do trabalho da gestão transitando entre o fazer junto aos seus e o fazer sozinho. Entre conhecer e viver uma proposta de gestão democrática.

As relações que travaram naqueles instantes possibilitaram à gestora um excedente de visão. Bakhtinianamente, a possibilidade de constituir-se só é possível pelo outro. É o outro que “possuindo um excedente de visão em relação a mim, me diz e me completa naquilo que, do lugar em que me situo, estou constringida a não ver” (LIMA, 2005, p. 162).

Consideramos que o gestor precisa parar para ouvir, um ouvir que passa pela sensibilidade de compreender o discurso do outro a partir do seu referencial de vida, de posição no mundo e do que intenciona com o modo de dizer e agir.

Tal como o cirurgião e o mágico, o pintor e o cinegrafista, é preciso “penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade” (BENJAMIM, 1994, p.187). É preciso estabelecer um diálogo de sentidos, em que, muito mais do que ouvir e falar, seja possível sentir o que se fala e o que se ouve. É a sensibilidade, tal como ensina Benjamim (1994), que atravessa a racionalidade e a palavra.

Ouvir a palavra do outro é mais que comunicar-se com o outro, quer ele um teórico ou um anônimo da comunidade. É preciso senti-los como parte de si, a sua fala, o seu gesto, o seu pensamento como parte de nós e de nossa própria história.

Para Bakhtin (2002),

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise à coletividade (P.113).

O encontro entre a diretora e D. Maria explicita que a palavra proferida entre essas duas personagens ofereceu à diretora a possibilidade de se redefinir não em relação à D. Maria, mas em relação ao coletivo de que ela faz parte. D. Maria era o símbolo da trajetória de uma comunidade que tinha lutado pelo direito à habitação, à saúde e à educação naquele lugar.

As personagens desta história nos fazem pensar nos diferentes mundos em que estão inseridas. O trabalho da gestão estava voltado ora aos afazeres da organização dos tempos e espaços do ambiente escolar, ora às preocupações com os movimentos do ensinar e aprender. Para uma diretora recém-chegada, era tempo de se apropriar das condições oferecidas em seu novo local de trabalho para a escola cumprir com sua função.

O conturbado espaço escolar, já muito conhecido pelos professores, lhes provocava insatisfação ao perceberem os problemas se arrastando ano a ano<sup>18</sup>; resignados, não deixavam de reclamar dos reflexos das saídas sistemáticas para manobrar carros, na perda de nexos que isso representava em suas aulas.

Os funcionários da escola, por seu turno, na condição de trabalhador furtado de seus direitos mais básicos, resultado de uma política trabalhista omissa, pareciam presos no conformismo de suas funções rotineiras e alienadas.

---

<sup>18</sup> Vejam algumas orientações oferecidas em uma das reuniões de planejamento e integração em 2000, aos professores na tentativa de organizarem esses momentos:

RPI 2000: Orientações Gerais: [...] 15 – Estacionamento – Pedimos a colaboração de todos os professores na organização, quanto a colocação dos carros no estacionamento, de modo que não gere problemas com o bom funcionamento da escola. A escola não irá oferecer cópias de chaves aos professores por conta disto, pedimos que cada um reproduza sua chave. O guarda só irá abrir o portão do estacionamento, a medida do possível, se naquele instante não estiver atendendo alunos, que é prioridade, como: abertura do portão aos alunos no início do período ou ajudando no recreio. Para medida de segurança, no horário em que estiver dois guardas, um deles poderá abrir o portão do estacionamento, desde que não esteja ocupado com outra atividade com alunos. Horário dos guardas: 1º período, temos só Evair, noturno, só Sr. João (PPP 2000).

Os alunos incorporavam a desorganização desses espaços-tempos nos seus modos de ser estudante. Acostumados com interrupções, com tumultos nos intervalos, conviviam nesse contexto sem grandes questionamentos.

Para a diretora, não havia argumento para a preservação da mureta, que sob seu ponto de vista “desorganizava” a entrada dos alunos. Ela, como especialista em educação, sabia que era preciso cuidar adequadamente do ambiente escolar e estranhou o fato de algumas pessoas não aprovarem sua atitude quanto à demolição da mureta.

[...] logo se surpreendeu com o fato de que nem todos gostaram daquela quebradeira.

Para ela, certamente, tais pessoas, não sendo pedagogos, pouco entendiam de escola, pouco entendiam de gestão.

Os guardas como vigilantes da história, da escola e das pessoas driblavam astuciosamente os encaminhamentos de que discordavam. Tudo fizeram para garantir a volta do lugar de conforto dos transeuntes, da espera do transporte ou do colega, da reposição das energias do doente, daquele que chega ou vai, que eram seus interlocutores na solidão de “guardar” o portão da escola.

O Conselho de Escola, representado por todos os segmentos, procurava compreender os matizes das ações em conjunto, explicitados nas vozes dos pais, alunos, professores, funcionários e gestores. Era um aprendizado para a construção desse coletivo e um esforço para sair da mera convenção de existir<sup>19</sup>, para ganhar uma vida com ação participativa efetiva no cotidiano escolar.

O trabalho da gestão oscilava entre as decisões planejadas, racionalizadas, eficientemente ponderadas no seu custo/benefício, sob o discusso da eficiência e produtividade, centrada em sua figura, e a construção de práticas da gestão que considerasse seus sujeitos e a coletividade das suas ações.

---

<sup>19</sup> Lei 6662/91, que cria o Conselho de Escola nas escolas municipais de Campinas.

Mas decisões assim tomadas, aparentemente óbvias, nem sempre correspondem às necessidades historicamente satisfeitas pelos modos de adaptação do espaço ao longo do tempo. A continuidade da narrativa nos possibilita perceber que a mureta que tanto incomodara à diretora, foi reerguida e ela não percebeu.

No corre-corre, não percebera que a mureta fora reerguida. Só no dia em que foi para o trabalho de ônibus e passou pela antiga entrada é que percebeu com surpresa que uma nova mureta havia sido erguida. Bateu os olhos e lá estava ela de novo, imóvel, nova, reconstruída, a provocar-lhe vertigens.

Encontramos, neste momento, uma diretora que se distanciou das conversas das pessoas da escola. Embates com outros mundos? Onde estaria a relação do seu mundo com o mundo das outras pessoas, dos sujeitos locais, dos *camponeses sedentários* que permanecem de sol a sol em seu lugar? Benjamim (1994) nos ensina sobre a experiência do narrador a partir do encontro entre o profundo conhecedor do lugar, o camponês, e o conhecedor de outras terras e mares, o *marinheiro comerciante*.

O tempo/espaço ganha múltiplos significados, a partir da **cronotopia**, em Bakhtin (1998), para explicitar outras facetas do trabalho com a gestão. Havia um cronotopo da mureta, considerando a sua relação tempo-espaço envolvida na produção do encontro e da palavra proferida.

Considerando o espaço como o lugar da expressão social, o tempo se apresenta histórico. Nessa relação, podemos considerar que a mureta é o lugar, o espaço de sentar, contar histórias, descansar. Foi historicamente constituído, desde a ocupação do terreno, a edificação da escola, a construção do muro, o plantio das árvores, a presença do sofá, o levantamento da mureta. Logo, o tempo histórico foi vivenciado por essa comunidade que construiu o seu lugar para o assento e o descanso, para a conversa e para a espera.

Quando a diretora tentou demolir a mureta, e a encontra reconstruída e transformada depois em banco, desistiu de insistir nesse assunto. Podemos

compreender que, para apagar aquele espaço, seria preciso destruir mais do que a mureta enquanto lugar, teria que destruir a memória do que o tempo ali produziu. E isso não é possível de realizar, pois a memória é constitutiva das pessoas e é histórica. Para Vigotski (1999) a memória é mediada pelos signos, portanto produto das pessoas e da cultura. A mureta era a representação da história daquelas pessoas que viveram seus embates sociais pelo espaço, e portanto significava mais do que o assento, como o sr. Manoel pretendeu expor – talvez para a diretora conseguir entender – era o lugar de se re-significar as próprias histórias, no avanço cronológico do tempo.

A diretora recém chegada procurou nos projetos pedagógicos antigos e na documentação escolar, indícios do registro dos problemas e seus encaminhamentos. No projeto pedagógico de 2006, encontrou alguns subsídios que foram trazidos para a discussão do Projeto Político-Pedagógico de 2007<sup>20</sup>:

A mudança do prédio é uma das discussões que se apresenta na escola. Tido como um dos assuntos tratados no movimento coletivo, ocupa preocupações na equipe escola. Ora, se não é possível a mudança do prédio é necessário que este seja adaptado às necessidades encontradas. A falta do espaço interno da escola é uma questão que precisa ser discutida junto à equipe da SME para que haja avanços nas discussões.

O estacionamento para os carros dos professores constituía-se num grande problema. Fica localizado na lateral da escola com duas mãos de entrada, o que dificultava a saída dos professores que haviam chegado mais cedo à escola. O transtorno era sentido em todos os períodos em que professores ficavam à espera da saída dos seus colegas do período anterior ou teriam que retirar seu automóvel para que estes saíssem. A reforma do muro e a construção de portões, de abril a maio/07, solucionaram este problema.

A questão de um espaço para os professores de 5ª a 8ª série discutirem coletivamente o Projeto Patrimônio foi assegurado com o TDC, onde conciliou-se os horários de todos eles. A verba para a utilização nas aulas-passeio (Estudo do Meio) foi assegurada nos planejamentos semestrais do Conta Escola (PPP 2007, p. 10).

Notamos que a reforma do estacionamento ocorreu em meio à elaboração do PPP. Por isso o texto recuperou o PPP/2006 para em seguida apontar que a situação fôra resolvida. O problema vivenciado há mais de 15 anos teve sua solução em três meses.

---

<sup>20</sup> Inventário PPP 07.

Mesmo nessa agilidade a preocupação da diretora estava em conhecer as relações do novo local de trabalho, acreditando que isso a faria desempenhar melhor suas atribuições enquanto diretora na rede municipal de educação. Pela experiência vivenciada de outros anos anteriores, os duzentos dias letivos são velozes para uma diretora que acaba de conhecer uma escola. É preciso muita agilidade e capacidade de envolvimento rápido com as demandas do cotidiano, pois logo vem o final do ano, as formaturas, a assinatura das atas finais, o fechamento dos diários de classe, o recesso escolar. E a possível transferência, uma prática constante na rede municipal de tal modo que a sensação de ser sempre estrangeiro no local de trabalho está presente na formação prática de cada gestor desta rede.

A gestora traz de seu passado profissional esta preocupação de ser ágil e rápida no tempo de que dispõe para deixar na escola sua marca, assinalar sua passagem. Mas não é só a história profissional da gestora que está aí presente. Também as histórias locais sobre o passado estão presentes no cotidiano das instituições, nem sempre aparentes ou explicitadas. Mas elas não podem ser negligenciadas como se só o agora existisse. Há uma construção histórica dos sujeitos locais em espaços e tempos que precisam ser re-significados, pois nos advertem sobre as decisões do presente. Passado e presente se inter-relacionam e se constituem para se projetar o futuro. Para Benjamin, “a verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (BENJAMIM, 1994, p. 224).

Por isso, articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se sempre de uma versão contada pelos sujeitos que viveram as histórias. E, sem desprezo entre passado e presente, Benjamin nos ensina que a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras” (BENJAMIM, 1994, p. 229). Tempo que se relaciona com um espaço e que por estabelecer essa relação está preche de significações.

Para Benjamin (1994),

O mesmo ocorre com a imagem do passado, que a história transforma em coisa sua. O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro de ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, eco de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para o qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente (p. 223).

Obviamente, o passado no presente nem sempre justifica a manutenção dos espaços tal como os encontramos. Na ação realizada, há também o que se pode chamar de “sucesso” administrativo. A construção das entradas ao estacionamento. Este espaço modificado inicia uma outra relação com o tempo, o tempo de aula. A aula, lugar do acontecimento pedagógico não é interrompida em seus processos constitutivos pelo incômodo da guarda dos carros. Foi possível garantir mais do que as oitocentas horas/ano, previstas na LDB/96, mas **a aula** voltada às “questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida” (GERALDI, 2010, p. 100).

Desta forma, o espaço dos portões do estacionamento também construíram um tempo, o tempo do aluno aprender e o tempo do professor ensinar, e aprender ensinando, como Freire (1996) também nos ensina.

Evidência desse ganho para o processo ensino-aprendizagem é a afirmação do Professor Valdir Gomes da Silva, de matemática, numa reunião de Conselho de Escola à Supervisora Educacional:

O maior ganho pedagógico para a escola foi a construção do estacionamento com garagens individuais

E, indagado sobre esta ação corresponder à estrutura física da escola, prontamente o professor lhe respondeu:

Agora posso dar minha aula sem interrupção e sem perder o fio da meada.

No entanto, este sucesso do administrador que “faz”, que altera espaços não pode ocultar o ensinamento maior desta narrativa: as formas de ocupação dos espaços se dá na história e esta os sujeitos as conservam na memória.

Assim, sempre que se chega ao novo local de trabalho, desconhecem-se as pessoas, os tempos e os espaços. O gestor vai precisar estabelecer seus vínculos, conhecer a comunidade escolar, seus problemas e sua relação com o entorno.

Aprendida a lição com a mureta desta escola, extrai-se uma orientação para todo o gestor: na sua relação com o novo ambiente de trabalho, as referências que vai precisar utilizar para pautar o trabalho da gestão escolar serão aquelas que construirá com os sujeitos locais. Precisarás construir “uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia” (BENJAMIM,1994, p. 221).

## CAPÍTULO II

### SEGUNDA HISTÓRIA

#### 2.1. As demandas, os silêncios, o fechamento de turnos e a participação política na gestão escolar: uma história em andamento

Em 1991, ao ingressar no magistério público municipal, atuava como professora na EMEF Presidente Floriano Peixoto. Era novata na rede municipal, pouco conhecia de sua história. Os compêndios do final da ditadura, estudados na PUCC, haviam lhe ensinado sobre a importância, para os processos democráticos, da aproximação entre escola e comunidade. Ajudava a diretora nas atividades da escola que procuravam intensificar essa parceria. Eram festas, bazares, reuniões corriqueiras de pais, e logo se viram envolvidas com um tal de “Conselho de Escola”.

Chegou à escola, em meados daquele ano, o comunicado de que tinha sido promulgada a lei<sup>21</sup> sobre a participação dos pais junto à direção escolar através do Conselho de Escola. A diretora não cabia em si de felicidade. *É Agora!* Chamou a professora, contou sobre o comunicado e a necessidade de ajuda para a organização da assembleia que reuniria os pais para dar início à discussão sobre o Conselho de Escola - *grande passo em relação à democracia no interior da escola!* A rede municipal viveria suas primeiras experiências no sentido de iniciar a democratização da gestão.

No refeitório não cabia mais gente. Sem microfone, a diretora ia ficando cada vez mais vermelha e sua voz cada vez mais elevada. *Será que compreendem*

---

<sup>21</sup> Lei Municipal 6662/91, que cria o Conselho de Escola nas escolas municipais de Campinas.

*do que ela fala?* A diretora empolgada discursava, a professora, atenta, fazia a ata, que depois todos assinaram. *Ufa! Que tumulto.*

Entre o relampeio da memória de quase vinte anos atrás, e o chamamento para a assembleia de 2007, por quantos conselhos ela havia passado! Essa professora que fui, agora diretora, não faltara a nenhuma reunião. Mesmo quando trabalhou na Secretaria de Educação, participava dos Conselho Municipal de Educação e do Conselho das Escolas Municipais, assessorando a Secretária de Educação.

A regra era convocar assembleia de pais, professores, funcionários e alunos para a eleição do Conselho de Escola. Fazia parte da lei e dos procedimentos de cada início de ano para as escolas municipais. Na condição de diretora ela seguia “religiosamente” os preceitos da lei. A assembleia de 2007, no entanto, foi atípica na experiência de trabalho da diretora.

Contabilizando todas as presenças, contando bem no miudinho, apenas quatro pais estavam presentes. No segmento pais, era necessário pelo menos 10 pessoas, cinco que assumiriam como titulares e cinco como suplentes. Portanto, mesmo trocando olhares reticentes com a diretora, estavam “eleitos”.

Conclusão, a diretora precisaria, a modos domésticos, encontrar e convencer pelos menos mais seis a participarem para completar a representação. Uma conversa com a diretora aqui, uma com o professor ali, a funcionária com a vizinha que tem criança na escola... e, pronto! Estava montado e empossado o conselho.

Na posse, o Conselho de Escola estava completo e todos foram devidamente aclamados para o mandato anual. Mas, *entre eleger nomes e ter garantida participação e o envolvimento há um longo caminho.*

E, para desconforto pessoal, a diretora assumia a presidência de mais um Conselho de Escola. Desde 2003, a presidência do Conselho, pelos dispositivos legais, poderia ser assumida por um pai ou mãe interessados nesse trabalho. *Ah,*

*não! Ser presidente é muita responsabilidade. Tem que coordenar reunião... A gente não sabe fazer isso. Não... melhor ficar a senhora mesmo. Além do mais, todo ano a diretora que é a presidente*

Ela insistiu. Não houve jeito. E, para encerrar a conversa não faltavam, pais, professoras, orientadora pedagógica e vice-diretora para argumentar que a presidência deveria ser da diretora. *Presidente* do Conselho de Escola, contrariada, de *voto vencido*, empossou os demais membros.

Dividia a preocupação com tantos episódios com a vice-diretora Antonieta. Havia a necessidade de formação de um conselho que tivesse consciência da importância de sua participação na gestão da escola.

E, por compreenderem que muitos dos que estavam ali procuravam entender o que significava ser conselheiro, iniciaram um trabalho de motivação à participação ao mesmo tempo em que procuravam dinamizar as reuniões uma a uma. Pauta explicadinha, atenção à fala de cada um, observação atenta aos indícios de cansaço ou de impaciência com discussões inúteis infundáveis, café quentinho ou suco gelado conforme o dia, entre outras coisas que só a experiência nos ensina.

Em 2008, realizaram mais outra eleição do Conselho: *quem se candida à presidência do conselho?* A diretora foi novamente indicada.

O trabalho de instigar a participação dos pais e alunos subsidiou a dissertação de mestrado da Antonieta, em 2008<sup>22</sup>, que incomodada pela participação da comunidade escolar nas decisões junto à gestão, organizou uma pesquisa para ser realizada durante a matrícula de todos os alunos. Eram algumas perguntas bem simples como: *você conhece o Conselho de Escola? Já participou? Sabe o que discute? Gostaria de participar? Participou das reuniões de pais neste ano? Participou dos eventos que a escola organizou?*

---

<sup>22</sup> Andrade, 2009.

O envolvimento do pessoal da secretaria da escola e da equipe gestora neste processo ajudou muitos pais a compreenderem - ali mesmo, na hora de assinar a matrícula do filho - o que era o Conselho de Escola.

Em 2009, o olhar atento do Conselho era bem diferente daquele olhar indeciso de outrora. O trabalho comprometido da gestão, no incentivo à participação, fizera diferença.

No início desse ano os pais queriam dar continuidade ao seu mandato de conselheiro. A fragilidade da participação de outrora era revertida em um número maior de pais presentes à assembleia e na qualidade da participação. Eram 22 pessoas para a eleição dos 10 conselheiros desse segmento. *Quero ser titular!* afirmou uma mãe. Foi unânime o pedido por nova votação a fim de que os mais votados ficassem com os cargos de titulares e os demais como suplentes. Enfatizavam: *os titulares têm direito a voto, não é isso?*

Surpresa, a diretora conduziu mais uma votação para cada cargo. Mas, ainda assim, ninguém se oferecera para ser presidente. *Voto em você, diretora. Confiamos no seu trabalho, a escola parece outra. Você é uma boa presidente! Vê como conversa com a Secretaria de Educação?* Os seus argumentos tinham sido vencidos, mais uma vez.

O Conselho de Escola ia se constituindo na instância superior dos demais conselhos e das decisões, objetivo tão sonhado por muitos educadores. A diretora acompanhava esse movimento que extrapolava o cumprimento da lei. Discutiam assuntos da sala de aula, a seleção de redação para o concurso da cidade, a (in) disciplina dos alunos, o uso do boné, a limpeza da lixeira da escola, as alterações das diretrizes da Secretaria de Educação, a reorganização da biblioteca, a compra do *laptop*, o trabalho da educação especial com o postinho de saúde, as Olimpíadas de Matemática, os cardápios da alimentação escolar, o projeto gibi, os atrasos na entrada, a festa junina, o projeto dos armários das salas de aula e dos professores, a pintura do chão da quadra, o fechamento da rua, a divulgação das vagas da EJA, os estudos do meio, as poucas escolas do bairro, os resultados da

Provinha Campinas, o projeto de brincar no recreio, o Programa Mais Educação, o agendamento da igreja para a formatura, se dia de Ação de Graças seria ecumênico... e muito mais. Até à Câmara de Vereadores chegavam algumas das suas discussões!

Era visível que a participação mais qualificada dos pais, professores e funcionários da escola, fortalecia esse coletivo, que ia se constituindo um colegiado – mais do que um agrupamento de pessoas da comunidade escolar, estavam sendo construído novos modos de participar da gestão da escola.

Por isso, o Conselho foi o lugar que acolheu outro colegiado, a Comissão Própria de Avaliação (CPA). Na primeira reunião que os unia, a professora apresentou-se: *Meu nome é Gina Foresi, sou membro do Conselho há muito tempo e da CPA, desde 2006.* Um ou outro membro pertencia a apenas um deles – na sua maioria eram membros do Conselho de Escola e da CPA. De coletivo ampliado, Conselho e CPA, em trabalho parceiro e solidário, encampavam as discussões pedagógicas da avaliação dos processos educativos e de gestão.

Os princípios dos dois colegiados foram sendo amalgamados nas reuniões ordinárias e extraordinárias, coordenadas ora pela diretora, ora pela orientadora pedagógica<sup>23</sup>. Numa escola de tempos velozes, com quatro períodos e sem espaço para reunir coletivos, a possibilidade mais viável foi a de fundir o conselho e CPA. E, esses coletivos, juntos, fortaleceram os processos democráticos na escola.

O primeiro trimestre letivo de 2009 se encerrara, e a reunião extraordinária do colegiado de Conselho e CPA, viveria uma reunião tensa, naquele dia.

---

<sup>23</sup> CPA e Conselho de Escola, embora formulados pelas políticas públicas para fomento da participação e trabalho coletivo de planejamento, atuação e avaliação dos projetos pedagógicos, no envolvimento entre escola e comunidade, tinham organizações diferenciadas. Por exemplo: no conselho de escola, o diretor é o responsável pelas conduções dos processos; na CPA, o responsável é o orientador pedagógico. A escola optou por não competir em espaços e nem na responsabilidade e encaminhamentos de ações. Diretora e Orientadora pedagógica revesavam-se na tarefa de coordenação e articulação das reuniões.

- *É isso!* Fechou o computador. Enquanto observava os olhares atordoados dos conselheiros, o *laptop* e o *datashow* foram sendo desligados. A diretora coordenava a reunião e aguardava as perguntas sobre a exposição relativas às demandas da escola para o próximo ano letivo. E a questão da demanda recrudescia em função do fechamento do turno intermediário da escola estadual do bairro, uma diretriz da política estadual de educação.

*Vagas? Nem pensar!* A região em que a escola se localizava tinha mais aluno do que carteira, sala de aula e escola. A questão era: como continuar a atender aos nossos alunos se o período intermediário fechar? Seriam 150 crianças ou adolescentes que *bateriam em retirada* da escola.

Antonieta, contou aluno por aluno, dado por dado, pôs nas tabelas. Estavam descritos nas lâminas o número de alunos matriculados na escola, distribuídos por seus ciclos, as prováveis retenções, o abandono escolar com tantas histórias por trás... a defasagem das idades, pequenos e grandes na mesma série.

A projeção de tantos dados assustava a todos. *Nossa! Quanta reprovação? Aquela classe era tão boa! Robertinho evadiu de novo? Mudou-se de volta para o Paraná. Agora a mãe deixou o pai de vez... Pelo menos o ciclo não reteve os meus alunos do 1º ano, terão uma chance a mais para aprender a ler. Espero que até o 3º ano leiam e escrevam, para passar de ciclo. Como seria se houvesse a redução de períodos?*

O resultado de toda essa conversa se explicitava numa aritmética simples: sobrava aluno e faltava lugar na escola. A diretora, encarregada da apresentação, procurava mostrar que os dados levantados e projetados sobre o atendimento da demanda escolar apontavam mais alunos do que as cadeiras da escola. E não tinha sala da escola que não estivesse cheia.

Na comunidade, *terrenos ociosos* acolhiam os predinhos, cada vez em maior número, graças ao programa *Minha Casa, Minha Vida*, outros eram ocupados da noite para o dia pelo Movimento dos Sem-Teto.

O espaço apertado entre o Jardim das Bandeiras II e o Jardim São José, em Campinas, contava com apenas três escolas de ensino fundamental: uma pertencente ao estado e as outras duas municipais. Cabia à escola estadual o atendimento das crianças desde as primeiras letras até o ensino médio. É para lá que iam os alunos egressos das duas escolas municipais completar a educação básica.

Estudar sempre no mesmo bairro era uma segurança às famílias de mães e pais trabalhadores, que saíam do bairro bem cedinho e só voltavam à noite. *Eu saio de casa sossegada para trabalhar sabendo que meu filho vai a pé para a escola... Em casa, não tem perigo, os vizinhos correm o olho neles pra gente.* Comadres, avós, amigas formavam uma rede de cuidado.

Com a informação sobre a demanda reprimida, os conselheiros levaram mais um susto: a escola estadual fechou o período intermediário de aulas. *Minha nossa!* O que se sabia, na escola, era fruto do atendimento da secretaria aos inúmeros pedidos de vaga: *meu filho está indo de ônibus para outra escola, ele era do intermediário na escola estadual, preciso de vaga no bairro, dona!*

A escola estadual remanejou as crianças do período intermediário para escolas de outra região. O acesso das crianças a essas outras escolas se fazia por meio de ônibus escolares.

Na rede municipal havia um movimento parecido de reorganização das demandas, encampado pela Secretaria de Educação. *Vejam: as crianças serão distribuídas nas escolas de uma mesma região ou em bairros circunvizinhos. Sem o período intermediário a escola ganha cinco horas de aula por dia. É mais qualidade na educação!* Se a qualidade da educação fazia parte da plataforma política,

precisaria ser revertida em ações na construção de escola, também, como política – era óbvio.

Todos sabiam que, com seus quatro período de aula, a escola não conseguia oferecer nem quatro horas por dia de trabalho pedagógico. Com todas essas informações, a expectativa da diretora era de que a Secretaria de Educação tivesse um planejamento com algumas propostas na tentativa de solução para a relação demandaXvagas da região. Não tinha.

A diretora já havia tentado conversar com a diretora da escola do estado, mas esta nem lhe atendeu ao telefone. Foi pessoalmente, *Ela foi para uma reunião na diretoria de ensino*. Respondeu a vice-diretora. Deixou seu telefone de contato, ninguém retornou. *Era assunto entre Secretaria de Educação do município e Diretoria de Ensino do estado. Assunto de titãs*.

*Haveria a construção de outra escola? Os alunos seriam remanejados? Seria realizada uma parceria entre a secretaria de estado e a secretaria municipal? Mas, até agora, nada. Só o silêncio a indiciar<sup>24</sup> algum acontecimento repentino, estratégico<sup>25</sup>, da secretaria para pegar a escola no seu contrapé. Será? Eh... a diretora atual da Escola Floriano só soube que fecharia o período intermediário no dia da reunião de planejamento no NAED<sup>26</sup>! Remanejaram todas as salas do período e todos os professores. As crianças ganharam quilômetro e meio a mais para andar, todo dia, na ida e na volta. A única diretora que conseguiu negociar foi da Escola Maria Pavanatti - ficou para encaminhar no ano que vem.*

Os conselheiros entreolharam-se procurando uma voz que propusesse uma palavra de ânimo que rompesse com aquela inquietação. *O caso é sério! Não quero filha minha pegando ônibus pra baixo, pra cima. Moro aqui do lado da escola e isso é uma preocupação a menos para mim e pra todo mundo aqui*

---

<sup>24</sup> GINZBURG, 2006.

<sup>25</sup> CERTEAU, 1998.

<sup>26</sup> Núcleo de Ação Educativa Descentralizada da Secretaria de Municipal de Educação de Campinas – SP. Criado pelo decreto 14.460/2003, Artigo 16.

Teriam um grande desafio: discutir encaminhamentos para a relação *explosão das demandas do bairro X atendimento das escolas*. O tema tinha começado no miudinho das reuniões semanais de professores e foi ganhando volume e necessidade de discussão com cada vez mais interlocutores.

Sobressaltada a diretora retomou a coordenação da reunião. Mencionou aos presentes que a nossa cidade assistia ao paulatino fechamento do período intermediário a favor da extensão do tempo escolar dos alunos de quatro para cinco horas diárias. Em seus contatos com a supervisora educacional e a coordenadora pedagógica que atuavam nas escolas da região sul e compunham o trabalho do NAED a informação era a mesma.

*E pensar que essa escola nem quatro horas diárias conseguia assegurar!* Parecia dizer o olhar de uma professora. *Leis furadas!* Pensava consigo a diretora. *Precisa de mais escola por aqui!* Afirmou sr. José, conselheiro desde 2007, trazido pelas mãos da filhinha do ciclo II, sensibilizada pelo bilhete que a escola enviara para os pais, com apelos à participação, assinado pela diretora.

*Se fecha o intermediário para onde vai meu filho? E os meus? são muito pequenos para irem a outro bairro! E minha filha? O deslocamento por ônibus para outro prédio, provavelmente será para os professores e os alunos de 5ª a 8ª série – que são os mais velhos.*

Foi uma reclamação geral, para todo lado. Pais e professores borbulhavam suas queixas.

*Eu não troco meu filho de escola. Tenho outro ali, na creche! É meu direito dar aula aqui, vim por remoção, sou concursada, oras! É... para gerir, um período a menos faz diferença. Não há qualidade que dê conta de aulas tão corridinhas! Minha vizinha gosta da escola do Estado que dividiu as idades, agora só tem criança pequena... sem adolescente, até mais limpa a escola ficou. Ainda bem que minha filha está*

*no primeiro ano. Existe um programa federal que aponta para a escola de período integral. Só mudo de escola se for para dar aulas numa bem perto de casa. Gente, vocês não sabem o que é varrer cinco salas de aula em 10 minutos...Criança saindo e chegando, tudo junto!*

Entre os segmentos, emergiam os acordos.

Os pais presentes não concordavam com tais medidas e expressavam a sua indignação com aquela situação. Muitos deles não tinham colocado seus filhos ali por acaso, mas por opção, eram ex-alunos. Conheciam os professores e toda a dinâmica da escola, as regras, as formas de negociar etc. Transferir seus filhos para outra escola significava criar não só problemas de deslocamento, mas, sobretudo de confiança.

Os professores, por seu turno, também não eram favoráveis àquele encaminhamento que significava separar as crianças por ciclos, o que justificaria a transferência de parte deles para outra escola. As crianças pequenas, dos ciclos I e II, até mais ou menos dez anos, ficariam na escola. Os “mais velhos”, onze a catorze anos, iriam para outra escola. *Esse procedimento já ocorreu em outras escolas. Tem sido comum nas escolas do estado que dou aulas!*

Outros professores, pela agitação, pareciam pensar com seus botões: *Como vou chegar de ônibus para dar aulas em duas escolas diferentes? E se forem distantes? Não posso perder horas da jornada, comprometeria meu orçamento familiar, logo agora... Mas o projeto da escola prevê 9 anos de ensino! Puxa vida! O Projeto de integração com as P1<sup>27</sup> ia tão bem! Não sei trabalhar em outra escola que não seja essa...* confessara um professor à diretora, bem baixinho.

Em que pesem os diferentes motivos e argumentos políticos e pedagógicos, o caso resultaria em mudança de local de trabalho de muitos

---

<sup>27</sup> P1: eram chamadas assim pelos professores dos anos finais, as professoras que ministravam aulas nos anos iniciais.

professores, no comprometimento da sua jornada de trabalho, na mudança da rotina da própria vida.

A posição era unânime entre os docentes e pais: a escola deveria se organizar em torno do nível fundamental completo nos seus quatro ciclos.

Marcelo e Alexandre, professores da escola, lembraram o projeto que havia sido encaminhado à Secretaria de Educação em 2005. Era um estudo sobre a demanda externa da escola e com dados projetados a partir da crescente ocupação no bairro e dos loteamentos ocorridos na região, naquela época. *Há outro fator que interfere no levantamento mais preciso da demanda: a região possui um movimento de migração constante, ainda que em descréscimo.*

A diretora se lembrou dos inúmeros pedidos de vagas de famílias que estavam chegando da Bahia, Alagoas, Minas Gerais, Paraná... até de Roraima. *Dona, meus três filhos estão sem escola...*

Em 2005, os professores, mobilizados pelo projeto, em parceria com a Secretaria da Educação daquela administração, se organizaram numa comissão de estudos sobre a viabilidade de ampliação do atendimento às crianças no próprio bairro. Mapearam a região em busca de terreno para a construção de uma nova escola. Em vão. Não havia mais terrenos públicos no local.

Projetaram dados estatísticos sobre o número de crianças que já estavam no sistema, mais aquelas que ingressariam nos próximos anos. *Era muito aluno!*

Foram com a diretora da época à Secretaria de Educação. Tinham uma ideia: trocar o prédio desta escola pelo prédio da creche de educação infantil. *A Escola<sup>28</sup> Catarina, aqui, da entrada do bairro, atenderia direitinho nossa demanda. E, ainda tem espaço para ampliação de sala de aula!*

---

<sup>28</sup> A Escola era um CEMEI: Centro Municipal de Educação Infantil, que atendia crianças de 0 a 5 anos.

A comissão havia avaliado as condições do prédio da escolinha e a viabilidade técnica de adaptação dos espaços da escola infantil para atender as crianças maiores e o contrário também. *Ali! Naquele espaço dá para construir duas salas de aula. Aproveita o parquinho para as crianças do primeiro ano. Na EMEF é só adaptar os banheiro e o berçário. O pátio e a “quadra” podem virar parque. Dá para acomodar desde os bebês até às criancinhas nos seus cinco anos.*

Como o terreno da Escolinha Catarina possuía espaço para construção, a ampliação do prédio estaria garantida, assim como aumentar o atendimento à demanda reprimida.

Diferentes setores da Secretaria de Educação da época discutiram essa solução. Arquitetos, pedagogos, técnicos e administradores concordaram que esse caminho possibilitaria aumentar o atendimento às crianças sem escola no ensino fundamental e a própria redução do período intermediário. Porém, com a mudança de secretário de educação, o projeto ficou “guardado” em alguma gaveta, esquecido por uns e desconhecido por outros que assumiram os novos cargos, em 2006.

Na escola houve mais uma troca de diretora, que ficou apenas até o final daquele ano. O cotidiano transcorreu com naturalidade e as questões mais relevantes foram deixadas, então, para serem enfrentadas numa próxima gestão, como de fato, aconteceu.

Escaldados com esse desfecho por parte das políticas públicas municipais, os professores insistiam que era preciso procurar saber o que a Secretaria planejava para o atendimento das crianças da escola e dos sem escola.

Eram quase 22 horas e a reunião não acabava; dentre as propostas, uma se destacou: *Proponho encaminhar com urgência documentos às instâncias regionais e superiores da secretaria, solicitando esclarecimentos sobre como a política pública pretende resolver o problema de vagas e demandas na região! Eu acrescentaria: realização de um abaixo-assinado requisitando o prédio do Escolinha*

*Catarina.* As propostas foram aclamadas e aprovadas. *Boa noite!* Reunião encerrada, ata assinada. Cada qual voltou para casa com seu *filão* ameaçado.

Dias se passaram da entrega de ofício e abaixo-assinado e as respostas não vinham! Eram silêncios doídos que advertiam sobre a necessidade da continuidade à movimentação. *Não podemos parar, não podemos desistir! Está em jogo o projeto da escola e o oferecimento do ensino fundamental em seus oito, digo, nove anos! Mas, e os tempos escolares? E a demanda? Vamos nos preocupar com quem já esta dentro da escola!*

Silêncio não fala, mas as ausências de resposta *indiciavam* que as soluções que a Secretaria poderia estar tramando não correspondiam àquelas que a escola desejava e reivindicara.

*E se procurássemos os vereadores?* Alguém sugeriu taticamente<sup>29</sup> em outra reunião extraordinária. A proposta do Jura, aluno da EJA, soou como um conselho dentro do Conselho de Escola.

Foram à Câmara, ele e seu colega, cada qual no gabinete de um vereador!

A movimentação dos conselheiros de escola extrapolou a instância da Secretaria de Educação e do Poder Executivo. Procuraram seus vereadores na Câmara Municipal. O movimento cresceu. Eram contadas mais de cinquenta pessoas, entre gestores, professores, funcionários, pais, alunos, pessoas da comunidade e vereadores.

Um dia, depois dos incansáveis contatos e envios de documentos, e pressão também dos vereadores, a equipe da Secretaria foi à escola no dia da reunião para a qual havia sido convidada. Começaram então as negociações. Foram pelo menos três reuniões com o diretor pedagógico, diretor de apoio à

---

<sup>29</sup> Certeau, 1994.

escola, coordenador de arquitetura escolar, coordenador de educação básica, a representante regional da Secretaria de Educação, supervisora educacional, coordenadora pedagógica. *Só gente importante da secretaria...*

Enquanto isso, corria solto o abaixo-assinado junto à comunidade, com apoio dos conselheiros, a favor da troca do prédio. Graças à intermediação de um vereador eleito pela região, envolvido na discussão, o secretário de educação também foi à escola.

*O sr. vereador e o sr. secretário aceitam um cafezinho?* Eram bem-vindos. Conheceram o espaço da escola, alguns professores, as salas de aula. A diretora aproveitou para contar dos problemas enfrentados quando chegou e dos que enfrentava naquele momento. *Eh!, você tem mais problemas aqui do que na escola do bairro que me elegeu...* Sorriu o vereador.

A diretora prosseguiu levando os dois políticos a cada canto da escola, dando preferência aos lugares e casos que necessitavam investimento do poder público. Na conversa cordial, ia expondo que o objetivo de todo o corpo docente, do colegiado, Conselho de Escola e CPA, era manter a escola com seu atendimento total. Não concordavam em transferir nenhum aluno, nem reduzir períodos. A reivindicação era a de viabilizar a troca de prédios, conforme o projeto encaminhado à Secretaria. O ideal mesmo, seria a construção de outra escola, mas não havia terreno, era sabido.

Prontamente, o secretário afirmou que manteria contado com a secretaria estadual de educação e cogitou a possibilidade da escola do estado voltar a atender mais um período. Com isso, iria desafogar a demanda da região. Agradeceu a acolhida e foi embora.

Todos ficaram com a impressão de que as coisas estavam caminhando.  
*Agora vai!*

Porém, *nem tudo são flores!* Os interesses nem sempre são comuns e o que serve a uns, atrapalham a outros. A escolinha cujo prédio interessava, não queria a troca.

A diretora fez uma visita para conversar com a outra diretora sobre o problema pelo qual a Escola Humberto passava. Contou sobre o projeto de 2005, as discussões e os encaminhamentos do Conselho de Escola junto à Secretaria solicitando a troca dos prédios.

Foi aí que a diretora do CEMEI Catarina Milani respondeu que seria difícil fazer aquilo porque as famílias, pelo pouco que conhecia – era seu primeiro ano de trabalho ali - não concordariam.

Foi uma fala profética. As folhas do abaixo-assinado retornavam devagarinho, tímidas, poucas. Algumas vinham com dez, onze assinaturas. Era quase nada. A comunidade dava provas de que estava dividida. As famílias das crianças da Escola Catarina tinham os mesmos argumentos de que os seus pequenos também precisavam de escola perto de casa.

Quinze dias depois o telefonema da secretaria informava: *A decisão da Secretaria é de que as escolas não serão trocadas.* O documento protocolado com todas as assinaturas duramente colhidas, retornava com sua negativa. A preocupação pelos destinos da escola aumentava a cada dia.

Neste momento, cheia de dúvidas e incertezas sobre o que fazer, os pensamentos da diretora foram interrompidos pela professora de Educação Física. Tinha vindo de ônibus fretado, cheio de alunos que participavam dos Jogos Escolares Municipais. Era uma gritaria só: *É Campeão! É Campeão! Pegamos o segundo lugar! Isso sem quadra... imagina se tivéssemos espaço para uma!*

No dia da premiação, a diretora estava presente com a professora e os alunos. A cada troféu entregue era uma algazarra: gritavam, pulavam e gesticulavam. Vôlei, Dama, Futebol, Basquete, Xadrez, Handball, Atletismo... salto

em altura, corrida de 100 metros, lançamento de disco... *Assoviavam, davam tchau e jogavam beijos para a plateia. É muito troféu!*

A diretora, assentada ao lado do Secretário não perdeu tempo: o sr. vê? *A escola não pode perder nenhum desses alunos!* Ele balançava a cabeça e sorria. Ao final do evento, assegurou à diretora que não haveria mudanças na escola para o próximo ano. A diretora sentia a contradição: *escola com menos de quatro horas de aula por dia, todo dia, mas com todos os alunos e professores, nenhum a menos. O que-fazer era sua companhia diária.*

Na semana seguinte, outro telefonema. Mas a Antonieta sorria. A supervisora informava que a escola permaneceria com todos os seus alunos e como havia uma sala de 9º ano que se formava e deixaria a escola, haveria apenas uma sala de entrada para atender à demanda de primeiro ano.

De súbito a alegria lhes trazia o descontentamento político: *e as crianças de 1º ano, que não terão vagas aqui? Irão para onde? Quando conseguiremos uma outra escola?*

Outro documento foi elaborado pelo Conselho solicitando a construção de uma escola no bairro. Alguns dias depois a representante regional informou à diretora que havia um terreno, bem atrás da escolinha. Alguém deixou de pagar os impostos e a desapropriação oferecia local para a construção de outra escola.

Com a mudança, mais uma vez, do secretário de educação – era a terceira da mesma gestão municipal – retomava o projeto em cada reunião com as gestoras da região. O Conselho de Escola se aquecia para organizar o acompanhamento da próxima construção. *Calma! Precisamos da resposta documental!*

Em 2010, os conselheiros elegeram novamente a diretora como presidente do conselho. Ela protestou! *Precisamos considerar que o presidente pode ser um pai, uma mãe. Diretora, você teve muita habilidade com a Secretaria*

*de Educação, com os vereadores, com a comunidade, na direção deste processo do fechamento do período intermediário. Queremos que você continue.* Ela calou-se, parecia preocupada com o documento que não retornava para o encerramento oficial daquele processo.

Foi apenas em 2011, que o documento protocolado com a solicitação da construção de mais uma escola no bairro retornou para a assinatura da diretora, presidente do Conselho de Escola da Escola Humberto. *Haverá a construção de uma escola no terreno localizado... parari... parara... Ciente. Solicito cópia de inteiro teor!* O carimbo surrado, com seu nome e cargo, apoiava o traço confiante da sua assinatura, traçado cheio de vozes uníssonas daquele caso. Datou e devolveu o documento. Sorriu e despediu-se da assistente administrativa do NAED. Subiu no carro e voltou feliz para a escola. Estacionou ao lado da mureta, na calçada, cumprimentou as pessoas e ali mesmo já começou a contar sobre a boa notícia para o bairro.

## 2.2. A Gestão Democrática: contribuições das teorias para a proposição e compreensão do tema

A gestão escolar é impactada, na modernidade capitalista, pela influência da gestão empresarial. No entanto, aos modelos do “dirigismo” clássicos e modernos e de seus processos de administração reagem os avanços do conhecimento e da tecnologia que aproxima a administração da escola aos fins da educação e por isso mesmo as tomadas de decisões de forma “colegiada” devem ter preferência à racionalidade técnica e neutra que orienta o fazer administrativo da empresa.

Isto faz com que, como mostram Corrêa e Pimenta (2005), a gestão escolar se divida em duas direções opostas e contraditórias: a mobilização da subjetividade dos sujeitos escolares e a racionalidade da sociedade capitalista.

De um lado, a necessidade da mobilização da subjetividade dos sujeitos da escola - gestores, funcionários, professores, alunos e pais – pode estimular: *a participação no processo decisório; a formação profissional; a comunicação de mão-dupla; e, a aprendizagem organizacional*. Tais elementos podem ser expressos na proposição e na prática de projetos políticos-pedagógicos que envolvam a comunidade escolar como um todo, garantindo a adesão e o envolvimento dos sujeitos nos processos e nos resultados educacionais (p. 37).

De outro, tais estratégias podem se situar no marco da racionalidade instrumental que permeia a sociedade capitalista, que significa que

a escola, como todas as organizações contemporâneas, encontra-se submetida aos mesmos critérios de eficácia e efetividade nos termos desta lógica, e não de uma lógica humanista que muitos educadores prefeririam que a organização escolar contemplasse (CORRÊA E PIMENTA, 2005, p. 37).

As autoras afirmam que, neste sentido, é exigido dos gestores educacionais urgência na produção crítica do seu fazer, com o que concordo. Esta, aliás, é uma justificativa para o trabalho que realizo.

É preciso sair do *controle* exercido por produções que não tecem relações com as práticas de gestão escolar para a *libertação*, que nos é oferecida quando trabalhamos com a dialética entre a prática e a teoria, a *prática e a gramática*.

Para isso, a *teoria da administração escolar* vem retomando as especificidades da administração vinculada à natureza da educação, em seu sentido político de superação ao autoritarismo, que marca suas relações e sua origem, na sociedade capitalista.

A ausência da participação dos sujeitos educativos nas decisões, na formulação dos objetivos da escola, na sua realização, avaliação e deliberação, contribui para a cristalização deste autoritarismo, ora em trajes *demodé*, ora transvestido de roupagem *moderna*, de *discurso* de qualidade total, de *aparência democrática*.

Para além da necessidade de participação, é preciso compreender, ainda, como considera Paro, “em que condições essa participação pode tornar-se realidade” (PARO, 1995, p.20). O autor afirma que uma teoria e prática de Administração Escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas (PARO, 1996, p. 160 apud HORA, 2007, p.37).

Para Sander (2005),

como a gestão da educação constitui uma função pública, a formação e a eleição de seus atores sugerem participação pública, vale dizer, sugerem participação democrática, mediante um efetivo funcionamento, com poder de decisão, de colegiados e conselhos escolares e comunitários (p. 127).

Na discussão desses autores, é relevante a defesa da necessidade de delinear um novo modelo de gestão, contemporâneo da globalização e da reestruturação produtiva atual, mas que supere a forte tendência de se referenciar no modelo da gestão empresarial.

Hora (2007) discute a escola como instituição que contribui para o processo de democratização do país, sintonizada com a promoção social e intelectual das camadas populares. Ela pode contribuir para a formação de “cidadãos que resistam à submissão realizada por projetos impostos de fora e de cima”, tornando-se “sujeitos políticos ativos e capazes de responsabilidades sociais, de reinventar o mundo e recriar um Estado realmente público” (p. 21).

Na discussão sobre os processos de participação, historicamente nos reportamos ao liberalismo, corrente representativa da ascensão histórica da burguesia, no século XVII. O liberalismo apoiava essa nova classe social, oferecendo-lhe sustentação para sua consolidação como classe dominante. John Locke, considerado o *pai do liberalismo*, e os demais pensadores dessa corrente, não se debruçaram sobre os estudos da questão democrática, porque esta questão não estava posta à época histórica em que viveram. A tarefa que se colocava naquele contexto era o golpe final ao Estado Absolutista e “a consolidação de uma ordem burguesa com uma superestrutura política de natureza liberal” (COUTINHO, 2002, p. 12, apud HORA, 2007, p. 23).

Com Rousseau, no século XVIII, presenciamos a crítica e a elaboração de uma proposta de uma sociedade alternativa, democrática, radical e popular, um “contrato social”<sup>30</sup>. Com ele tivemos a contribuição da discussão sobre os limites ideológicos contidos no liberalismo, em seu *Discurso sobre a desigualdade*<sup>31</sup>.

O seu pensamento envolveu os jacobinos<sup>32</sup> e os precursores do comunismo, e se expandiu em reflexões e práticas para além dos princípios liberais, numa perspectiva democrático-popular.

Segundo Hora (2007), a democracia moderna caminhava num movimento de grande ascensão. A transformação da classe proletária e do povo em geral em atores políticos, pelo movimento socialista, do início do século XIX,

---

<sup>30</sup> ROUSSEAU, J.-J. *Do Contrato Social*. Os Pensadores. 1.ed. São Paulo: Abril, 1973.

<sup>31</sup> ROUSSEAU, J.-J. *O Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. Os Pensadores. 1.ed. São Paulo: Abril, 1973.

<sup>32</sup> Os jacobinos eram os sujeitos políticos ativos durante a Revolução Francesa.

obrigou o pensamento liberal a reagir criticamente contra a democracia moderna. Benjamin Constant, liberal francês, afirmava, em 1819, que esta *liberdade do mundo antigo*<sup>33</sup> não é mais válida para modernidade, que demandava um tempo de liberdade “como direito de usufruir, na esfera privada, dos bens que os indivíduos constroem para si mesmos, suas riquezas, sua família etc., estabelecendo assim a distinção entre a liberdade democrática e a liberdade liberal” (p. 24).

No século XIX, diferentes pensadores, assumiram a convicção que a democracia era um fenômeno sem volta, irreversível, como Aléxis Tocqueville<sup>34</sup>. No início do século XX, Gaetano Mosca, pensador liberal italiano, afirmava que a ideia democrática de soberania popular era um engodo, pois a maioria não se constituía em sujeitos políticos, seria uma fórmula política das elites governarem e se manterem no poder.

Com a participação limitada apenas aos cidadãos ativos, proprietários ou pagadores de impostos - únicos a exercerem o direito do voto, os primeiros regimes liberais foram oligárquicos e elitistas. Nesta prática liberal, as mulheres, os homens não-proprietários, os assalariados, ou seja aqueles que “não tinham interesse efetivo pela nação” e aqueles que “não tinham independência de juízo”, não votavam, caracterizando o sufrágio restrito.

De outro lado, a autora afirma que sufrágio universal - prática do regime liberal-democrático, dos direitos de cidadania - e a livre organização sindical e partidária, foram sendo impostos aos regimes liberais e se apresentaram como uma vitória sobre o liberalismo.

---

<sup>33</sup> Refere-se à “liberdade promulgada por Rousseau, pelos democratas e pelos jacobinos, que previa a participação popular na formação do governo e a criação de um espaço público em que todos são ao mesmo tempo governantes e governados.” (Hora, 2007, p. 24)

<sup>34</sup> Tocqueville considerava a necessidade de equalizar os indivíduos nas condições materiais de vida. Porém, acreditava que a igualdade eliminaria a liberdade, pois os homens obedeceriam a um “déspota” e se formaria “a tirania da maioria”. Para evitar tal ocorrência, seria necessário manter as liberdades individuais, os direitos privados e desenvolver o associativismo (Hora, 2007, p. 24)

O *processo de democratização*, para Coutinho (2002, apud HORA, 2007), tem valor universal porque se expressa na crescente *socialização da participação política* – também de valor universal.

No entanto,

o processo que amplia a democratização é contrário à apropriação privada dos mecanismos de poder, resultando em uma contradição: apesar de pessoas participando organizadamente e assim constituindo-se como sujeitos políticos e coletivos, há também a manutenção da apropriação restrita do Estado por um pequeno grupo de membros da classe economicamente dominante ou por uma restrita burocracia que o serve. Essa contradição impede a realização plena da democratização que só se dará na medida em que combinar a socialização da participação política com a socialização do poder. (HORA, 2007, p. 25)

Pela centralidade do poder podemos considerar que o final do século XIX e o século XX apontaram como seus defensores o bonapartismo, ditaduras abertas, como o fascismo (Itália), nazismo (Alemanha) e outras na América Latina. Foram formas personalizadas de poder e liderança carismáticas, que “diziam” representar os interesses do povo, aparecendo como *juiz* entre as classes sociais legitimando o sufrágio universal.

Schumpeter (apud. Hora, 2007) foi um dos primeiros pensadores liberais. Valorizava a ideia de democracia e afirmava que a política se faz pelas elites, uma vez que o povo não consegue juntar razão e interesse e é incapaz de avaliar racionalmente o que lhe interessa.

Rousseau, porém, compreendia que a democracia é participativa e direta, explicitava que não pode reduzir-se a regras formais que excluem a ideia de soberania popular, pois não há democracia política onde existe excessiva desigualdade material entre os cidadãos - já no século XVIII, a discussão apontava para uma dimensão social e, conseqüentemente, econômica.

Podemos perceber que a diversidade de compreensões para a democracia e o exercício democrático se espalha na construção histórica e social. Por isso, ao falar de democracia precisamos ter clareza de quais são as concepções defendidas.

No Brasil, até pelo menos 1930, a sociedade se apresentava num modelo em que o *Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva*. A Revolução de 1930, realizou vários movimentos políticos de massa, nacionalmente organizados, que ainda não haviam sido realizados no país.

No período populista, de 1945 a 1964, a sociedade civil demonstrou o desenvolvimento de consolidação de sua organização. O golpe militar expôs sua força às forças sociais crescentes - o movimento dos trabalhadores rurais, o movimento sindical dos trabalhadores urbanos, o movimento estudantil. A sociedade civil, pouco organizada e consolidada, “permitiu que o conjunto das classes dominantes rompessem com qualquer formalidade democrática durante muitos anos” (HORA, 2007, p. 27).

No movimento histórico das contradições, o período da ditadura militar também acompanhou a crescente movimentação da sociedade civil na sua organização e articulação. “Paradoxalmente, entre o final da década de 1970 e a primeira metade dos anos 80, cresceu significadamente o número de associações de moradores, a sindicalização urbana e a rural” (p. 27).

Em 1989, a proposta liberal-corporativista (modelo americano) trazida por Collor de Mello – defendendo a modernização - venceu a “democracia de massas” (modelo europeu), apresentada por Luiz Inácio Lula da Silva – que defendia a ampliação do espaço público, pela distribuição de rendas e pela participação popular organizada.

Os anos 90 conheceram dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que fez avançar o projeto neoliberal iniciado por Collor, com emendas à Constituição de 1988, privatização dos setores da economia, luta pela flexibilização das leis trabalhistas e regressão das conquistas sociais garantidas pelos direitos sociais assegurados pela Carta Magna.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, início do século XXI, constatamos que o neoliberalismo não era um projeto hegemonicamente consolidado no Brasil.

Para Hora (HORA, 2007),

o processo de esvaziamento da democratização realizado pelo governo FHC, por meio do abusivo uso de medidas provisórias e do aberto fisiologismo, dos casuísmos, das intempestivas mudanças das regras do jogo, materializa-se também nas políticas educacionais e na sua forma de gestão, configurando-se nesta área, colocando-a como tudo ou mais, a serviço da conservação do existente (p. 29).

Ora, se há uma inter-dependência entre educação e democracia, os processos democráticos de uma sociedade estão vinculados ao trabalho educativo da escola, da educação, para seu fortalecimento e consolidação. De outro lado a educação depende do projeto democrático de uma sociedade para o seu pleno desenvolvimento (Saviani, 1999, p. 54).

Bobbio (2000) afirma que uma das maneiras de se constatar se houve um desenvolvimento da democracia num dado país é procurar saber se “aumentou ou não o número dos que têm direito de participar das decisões que lhes dizem respeito, mas os **espaços** nos quais podem exercer esse direito” (p.83, *grifos nossos*).

A educação pode e deve se ocupar de tais espaços para a construção da cidadania, da liberdade de expressão e de ideias, de liberdade para a construção das aprendizagens, de crescimento pessoal e social, de libertação, como nos diz Freire (2006). No interior dos processos educativos, os processos individuais e coletivos precisam alimentar-se pela “convivência social pacífica e cooperativa” entre seus sujeitos históricos, como afirma Paro (2002, p. 4).

Como ensina Freire (1996), todo ato pedagógico é um ato político. Não há nenhuma ação educativa, pedagógica que não tenha cunho político, no sentido da atuação dos sujeitos históricos em sociedade.

Atuando em relações sociais democráticas a escola pode construir e consolidar espaços democráticos, de modo que os sujeitos históricos tornem-se responsáveis por uma conduta ética capaz de combater as práticas de dominação existentes.

Para Hora (2007)

o fazer democrático no interior da escola realiza-se pela transformação das práticas sociais que ali se constroem, tendo como foco a necessidade de ampliar os espaços de participação e de debates, preservando as diferenças de interesses entre os diversos sujeitos e grupos em interação, criando condições concretas para a participação autônoma dos variados segmentos, viabilizando, nesse processo, a horizontalidade das relações de força entre eles (p. 31)

A escola é uma das instituições sociais privilegiadas para desenvolver o fazer democrático, pois é o espaço do desenvolvimento da educação sistematizada. Essa educação é “reconhecida na sociedade globalizada de economia centrada no conhecimento com significativo valor estratégico para o crescimento social e como importante fator para a qualidade de vida das pessoas” (Hora, 2007, p. 39). A sua negativa neste sentido, assegura e legitima o sistema de dominação social.

A educação exige práticas transformadoras. A relação pedagógica, para nós, política e dialógica, necessita revalorizar as relações entre as pessoas em solidariedade e em cooperação para reconhecer o caráter coletivo dos processos de construção de conhecimentos e das identidades.

A universalização do atendimento da criança e adolescente, como prevê a LDB/96<sup>35</sup>, constroi-se pela democratização do acesso à escola. Porém, como enfatiza Aranha (2005, p.76), ainda não significa uma democratização da permanência e do acesso ao conhecimento. A lei também aponta a gestão democrática do ensino público<sup>36</sup>, onde expressa maiores detalhamentos aos sistemas, e afirma que um dos componentes mais importantes desta gestão é a

---

<sup>35</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9496/96.

<sup>36</sup> A LDB 94/96/96, Art. 14, inciso II, e a Constituição de 1988, artigo 206, em seu inciso VI, expõem a gestão democrática como princípio da educação pública.

participação das comunidades escolares e local em órgãos colegiados constituídos democraticamente.

Nas discussões que envolvem os órgão colegiados, Cury (2006) aponta que há uma falta de apetite político para participar, como tomada de tempo, disseminação de informações, coleta de dados e outras coisas. São afastamentos que podemos considerar como “estadania” - cultura de “esperar do Estado” ou de “aproveitar-se do Estado” mais do que democratizá-lo através da participação - contrastando com a cidadania.

As reformas “pelo alto”, a tradição de “conciliação das elites” e a política do “favor” podem sufocar, como a história já nos ensinou, os movimentos de participação fazendo do Estado mais um instrumento de troca política do que aparato para alargar as dimensões da cidadania.

Podemos perceber que a legislação educacional procura legitimar o direito de uma escola de qualidade. Há esforços na vinculação constitucional de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, a sua gratuidade em todos os níveis nos estabelecimentos oficiais, o ensino fundamental como direito público subjetivo de todos, independente da idade, e o chamamento à participação da comunidade nas escolas. E, mais, “o aproveitamento da cobertura jurídica que diversas leis facultam para se passar de uma presença quantitativa para uma presença qualitativa no interior da organização nacional da educação” (CURY, 2006, p. 58).

Portanto, esses colegiados, são fortalecidos sob inspiração de uma participação mais efetiva, abertura e diálogo. Para Cury é na relação com os estabelecimentos de ensino que perceberemos “o grau de diálogo com que os administradores dos sistemas e seus respectivos órgãos normativos poderão traduzir a gestão democrática como forma de participação” (CURY, 2006, p. 59).

A gestão democrática se apresenta como o contraste da gestão hierárquica, paternalista ou autoritária, que infelizmente tem acompanhado o trato

com a coisa pública. Para o autor, ela expressa “a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente quanto ao empenho por reverter a tradição que confunde os espaços públicos com os privados” (CURY, 2006, p. 55).

Ferreira (2005), em consonância com Cury (2006), aponta a gestão democrática, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a autonomia da escola como pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania, que avançam na sua constituição político- institucional, para além do mercado de trabalho, mas para cumprir sua função social.

Com este raciocínio, Dourado (1998, p. 79) afirma que a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do pensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (FERREIRA, 2005, p 304)

Fica evidente o caráter da formação de cidadania que o exercício da gestão democrática possui, ao abrir-se para a efetiva participação de todos - a participação cidadã - na construção e gestão do projeto de trabalho que vai formar cidadãos. É, para Ferreira (2005), também, um processo de auto-formação de todos os envolvidos pela e para a “leitura”, interpretação, debate e posicionamento que podem subsidiar novas políticas repensando no exercício da prática profissional, das estruturas de poder autoritário que ainda existem na sociedade, no âmbito educacional e na escola.

Ferreira (2005) afirma que:

a gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização (P. 167).

Portanto, a participação cidadã transcende a cidadania local e exige a possibilidade e a condição de cidadania mundial; e ela é fundamental para a construção da democracia, do PPP, da autonomia da escola e da própria vida.

A gestão democrática, a participação dos profissionais e da comunidade escolar, a elaboração do projeto pedagógico da escola, a autonomia pedagógica e administrativa, elementos salvaguardados pela LDB 9496/96, são indissociáveis na constituição do trabalho da gestão escolar.

Com a possibilidade da superação da concepção taylorista/fordista, a gestão democrática constrói coletivamente, através da participação, a cidadania da escola e de todos os seus sujeitos, que, para além dos aprendizados próprios da escola, podem desenvolver uma consciência e atitudes de participação mais ampla no mundo.

A gestão democrática, por princípio, rompe com a dicotomia pensar e agir, planejar e executar, e ultrapassa as formas de gestão estritamente racionais e mecânicas. Para Ferreira (2005), no entanto, sem prescindir

de alguns destes mecanismos, enquanto instrumentais necessários ao seu bom desenvolvimento e ao “bom funcionamento da escola”, mas, apenas enquanto instrumentais, a serviço dos propósitos decididos coletivamente e expressos no projeto político-pedagógico da escola que cumpre, desta forma sua função social e seu papel político-institucional. É consenso hoje que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão democrática um componente decisivo em todo o processo coletivo de construção do planejamento, organização e desenvolvimento do projeto político-pedagógico e de um ensino de qualidade. Todavia é realidade, ainda, que a compreensão teórico-prática da gestão democrática da educação ainda está se fazendo, no próprio processo de construção do projeto político-pedagógico e da autonomia da escola, que embora já seja uma convicção e uma prática em desenvolvimento, ainda não é uma realidade da vida social e profissional. Há que reforçar este valor, seus significados e suas práticas (p.308).

Nesse mesmo sentido, de construção de uma gestão democrática, Cury (2006), enfatiza que as leis e outras normatizações, as diretrizes curriculares, os financiamentos e fontes de recursos dos programas, provindos das áreas federal, estadual e municipal, não podem estar apenas sob competência de quem exerce funções administrativas (p. 44).

Os órgãos colegiados assumem, dessa maneira, grande importância no papel de democratização da escola. A educação possui várias instâncias colegiadas: os Conselhos de Classe – acompanhamento do rendimento escolar dos estudantes; os Conselhos Escolares - discussão e avaliação da evolução de um estabelecimento como um todo em que se expressa a participação da comunidade; os Conselhos de Controle Fiscal e Social – controle do dinheiro público investido na manutenção e desenvolvimento da educação; os Conselhos Municipais e Estaduais e o Conselho Nacional de Educação - órgãos colegiados, de caráter normativo, deliberativo e consultivo que interpretam e resolvem, segundo suas competências e atribuições, a aplicação da legislação educacional (CURY, 2006, p. 44).

Além disso, o autor destaca o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a existência de Conselhos Tutelares<sup>37</sup> de menores.

No nível administrativo há, também, muitos fóruns e coordenações que reúnem secretários estaduais e municipais de Educação, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSEd) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). E, ainda, os Conselhos de Educação se congregam em fóruns. “Em múltiplos aspectos, esses fóruns, em seus encontros periódicos, funcionam como se fossem “metaconselhos” (CURY, 2006, p. 44).

Esses conselhos trabalham para a garantia do acesso e permanência de todas as crianças, jovens e adultos em escolas de qualidade,

sendo a educação escolar um serviço público de finalidade universal, é no ensino público que a oferta de ensino deve ser cuidadosamente gerida a fim de que a igualdade perante a lei, a igualdade de condições e oportunidades tenham vigência para todos, sem distinções (Cury, 2006, p. 45).

Os Conselhos são elos de ligação entre Estado e Sociedade, participando de uma dinâmica política que ultrapassa o setor educacional, podendo se constituir num avanço na consecução das finalidades brasileiras, como também

---

<sup>37</sup> Os Conselhos Tutelares visam proteger e assistir crianças e adolescentes, desde sua vida social como no seu direito de estar/frequentar e se desenvolver física, emocional e intelectualmente na escola.

de retardo desses objetivos. Os conselhos devem ser caracterizados por uma pluralidade representativa, e a existência de conflitos entre concepções gerais e ideário educacional, fortalecem a construção dos processos democráticos, como observou Bobbio (2000), citado anteriormente.

No interior da escola, podemos considerar a presença de outros coletivos, que podem ser articulados, a fim de se integrarem às propostas de coletivos do trabalho e da militância na Educação. O Conselho de Escola é o mais conhecido.

### O que é Conselho?

*Conselho* vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto *ouvir alguém* quanto *submeter algo a uma deliberação de alguém*, após uma *ponderação refletida, prudente e de bom senso*. Trata-se, pois de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. (CURY, 2006, p. 47)

O verbo *consulere* contém em si um princípio de publicidade. E, cruza o interesse comum com a visibilidade, portanto, trata-se de um conhecimento aberto a todos, se relaciona com a modernidade, que afirma o papel do indivíduo como fonte do poder, que por sua vez, protege os direitos desses indivíduos. É um poder exercido diretamente quando se faz representar, como prevê a Carta Magna (1988)<sup>38</sup>: “todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”.

O Conselho é o lugar onde também se delibera, onde as decisões são tomadas a partir de um debate, que se torna público nos atos da audiência e na sua visibilidade.

Na história brasileira, os conselhos ganharam uma dimensão técnica, que nem sempre se pautou pela democracia, afirma Cury (2006). Era comum o pensamento de técnicos e especialistas sobre a participação de cidadãos comuns como sendo pessoas de visão parcial, que não conseguiriam a compreensão aos assuntos altamente especializados que seriam discutidos.

---

<sup>38</sup> Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Art 1º.

Mas, no movimento histórico de grupos sociais comprometidos com o estabelecimento da democracia, essa visão tecnicista tem cedido espaço às ações mais democráticas de condução dos conselhos.

Para o autor,

se descolados do princípio democrático e republicano, os Conselhos podem se perder na tecnocracia; quando ocupados por pessoas alheias aos e despreparadas para os assuntos específicos, eles poderão se desviar do essencial, seja no conteúdo, seja na forma (Cury, 2006, p. 49).

Mas, podemos considerar, ainda, outros elementos, como a mitologia. O verbo *consulo/consulere* possui uma raiz etimológica mais profunda, ligada ao mito grego-romano Consus.

Consus, deus romano protetor dos grãos plantados na terra, tinha seu altar no meio do Circo Máximo, em Roma. Ligado à agricultura, isto é, simbolizava a cultura de revolver a terra e de cultivar a planta. Protegia as sementes dos excessos da natureza - do frio, dos parasitas.

A sua origem se relaciona com a importância dos grãos semeados na terra, fundamentais para a sobrevivência.

O trabalhador que cultiva a terra por meio de sementes quer ver o resultado de sua produção. O cultivo árduo da terra pode resultar na boa safra, a qual, por isso, necessita de cuidados especiais. Mas, ao mesmo tempo, ela depende de temperaturas necessárias ao crescimento dos grãos. O excesso de frio ou calor poderia comprometer a colheita. *Consus* era tão acolhedor da moderação e do comedimento quanto contrário aos vegetais que vivem graças à nutrição retirada da seiva alheia (Cury, 2006, p. 49).

Consus não era um deus violento, era compassivo, dialogava com os homens e natureza. Para os gregos, o *lógos* é a dimensão humana que evita as guerras, pautada pela razão e pelo sentimento das coisas, discutida em praça pública, pelo *diá-logo* entre cidadãos e governantes. Em *lógos* a cidadania se sente co-responsável pelos destinos de uma comunidade.

Pelos estudos de Cury (2006), podemos compreender que o

*lógos* pressupõe e se expressa na democracia. Longe de imaginar o diálogo como algo tranquilo ou sem conflito, basta recordar um pouco deste método. Precedido pela *ironia* nos debates e nas discussões, acompanhado de uma *maiêutica* como semeadura de ideias que todos os homens possuem, a solução democrática dos conflitos ancora-se no *lógos* como um elemento fundante da vida coletiva. O *lógos* postula o convencimento como a forma mais elevada de discussão entre iguais a fim de buscar na razão explicativa mais ampla a solução dos problemas da Cidade. Não se trata da guerra cujo objetivo é vencer o outro pela força das armas. Ser não-violento e, ao mesmo tempo, ser respeitador da razão e do ponto de vista diferente de um adversário é a tentativa de *vencer com* o outro, isto é, *convencer*. Persuadir com argumentos mais amplos e mais explicativos, em busca da verdade, implica em considerar as verdades existentes em e entre todos os participantes da praça. (p. 49-50).

Cury (2006) afirma que faz parte da dialética de um conselho ser um órgão colegiado - um corpo colegiado, formado por membros de igual dignidade, com responsabilidades comuns, movidos pelo esforço coletivo para fazer uma leitura racional e dialógica dos problemas da instituição social, neste caso, a escola.

## 2.3. Diálogos Possíveis

### As instâncias participativas da escola

Podemos considerar uma conquista histórica dos educadores a escola ter a possibilidade de pautar suas ações nos princípios da democracia. Esses princípios legitimam a organização das diversas instâncias educacionais.

Considerando o Projeto Político Pedagógico 2011<sup>39</sup> da escola pesquisada, e portanto o ano final do período que esta pesquisa abrange, os professores se reuniram em diferentes coletivos: por ciclo, ciclos iniciais, ciclos finais, módulos da EJA, que compõem as jornadas docentes, como por exemplo o Trabalho Docente Coletivo (TDC)<sup>40</sup>. Esses espaços coletivos também subsidiavam as discussões que eram levadas às Reuniões Pedagógicas, aos Conselhos de Ciclo/módulo<sup>41</sup>, às Reuniões de Famílias e Educadores, as Reuniões da equipe Gestora e ao Conselho de Escola e CPA.

---

<sup>39</sup> Inventário PPP11.

<sup>40</sup> Na Lei Municipal nº12.985, de 28 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas, o TDC compõe a jornada de trabalho do Grupo de Docentes e é descrito como

“espaço formativo que compreende reuniões pedagógicas da equipe escolar para a construção, o acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico da Unidade Educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação”(Art.12, inciso I, alínea B).

Também fazem parte da jornada do professor o Trabalho Docente com Aluno (TDA), que compreende o exercício da docência com atividade direta aos alunos; o Trabalho Docente Individual (TDI), para o atendimento e a recuperação dos alunos, reuniões com pais, atividades educacionais e culturais com alunos; o Trabalho Docente de Preparação de Aulas (TDPA), para o trabalho destinado à preparação das atividades pedagógicas.

<sup>41</sup> Os Conselho de Ciclo e Termo são responsáveis, pela avaliação do processo de ensino e de aprendizagem de todos e de cada um dos alunos, assim como avaliar o trabalho pedagógico realizado pela escola, além de propor encaminhamentos para a efetiva aprendizagem de todos e de cada um dos alunos e favorecer a integração curricular e o trabalho interdisciplinar.

Ainda, conforme Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas, o Conselho de Ciclo e Termo decidem as ações e os encaminhamentos necessários para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos, durante e ao final de cada trimestre/semestre letivo e pela promoção ou retenção dos alunos ao fim de cada Ciclo ou Termo (PPP 2011, p. 69 – 70).

No coletivo dos gestores da escola, os encontros teriam que obedecer a uma periodicidade semanal. Nem sempre puderam ocorrer nesse ritmo temporal devido às inúmeras interferências dos assuntos do cotidiano, que por muitas vezes se estendiam e deixavam os gestores “presos” nas intercorrências.

As reuniões de pais subsidiavam as reuniões, mas não foram construídas enquanto coletivos regulares. Algumas classes possuíam uma prática mais participativa, com a discussão de assuntos em questão na escola. Era um espaço que dependia da condução da professora/professor e do seu engajamento nos outros coletivos da escola.

De acordo com o PPP/2011<sup>42</sup>, a escola ainda contava com os coletivos dos alunos representantes de classe dos ciclos 3 e 4 e os professores representantes de classe. Esses alunos, representavam suas classes, na sua participação nas ações colegiadas da escola, como o Conselho de Escola, a CPA, a discussão temática de assuntos que povoam o cotidiano escolar. Os professores representantes de classe, eram definidos como coordenadores de cada uma das salas de 6º ao 9º ano, apresentados como referência nas atividades desenvolvidas, pois cada classe possui oito professores dos diferentes componentes curriculares.

Estas instâncias de participação permitiam aos sujeitos escolares a se organizarem para o trabalho da sala de aula e da escola, a oferecerem ajuda aos colegas com dificuldades nos processos de aprendizagem dos alunos, a proporem ideias, trazer referências de livros e de experiências. Às vezes se contrapunham a algumas decisões tomadas pela gestão ou por outros grupos, enfim davam formas aos processos de construção de um trabalho escolar que entrecruzava a gestão, a docência e a comunidade.

Foram esses espaços coletivos que levaram a discussão sobre o fechamento do período intermediário para o colegiado do Conselho Escolar. Nessa escola, o Conselho reunia a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a Associação de Amigos da Escola (AAE) formando um só colegiado, que tomava as decisões

---

<sup>42</sup> Inventário PPP11.

relativas à organização e funcionamento escolar nos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

Abordaremos a seguir os processos pelos quais a CPA e a AAE compuseram um colegiado único com o Conselho de Escola.

## **A Avaliação Institucional (AI) e a CPA**

Referenciados nas produções editadas pela SME revisitamos o histórico de implantação da Avaliação Institucional nas escolas municipais de Campinas. De acordo com Souza e Andrade (2009), as análises dos modelos de Avaliação Institucional apontavam para a necessidade de construção de um outro modo de avaliar a escola que fosse mais compreensivo e processual, para realizar um afastamento dos modelos de ranqueamento, muito conhecidos pelos educadores do Estado de São Paulo <sup>43</sup>.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) - na administração do governo popular e democrático (2001-2004) - iniciou as discussões de um sistema

---

<sup>43</sup>Um dos exemplos é o SARESP, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, que desde 1996, realiza um trabalho de análise das atividades da sua rede escolar, voltado para avaliar o rendimento dos alunos e as tendências da educação. São realizadas medições pontuais anuais ou bienais que apresentam o 'panorama' do sistema de ensino. As medidas do desempenho em leitura e matemática referem-se às condições do momento da coleta dos dados (tomada de dados pontuais), portanto, não proporcionam um acompanhamento do aluno ao longo do tempo. Esse Sistema pretende gerar uma cultura de avaliação, para as tomadas de decisão nas melhorias do ensino e na capacitação contínua dos docentes e demais profissionais. É obrigatória a participação no SARESP para todas as escolas estaduais administradas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. As escolas das redes municipal e particular podem se associar por adesão. A aplicação de testes formais nas escolas municipais e estaduais, reforçou a idéia do ranqueamento,

ou seja, a disposição da escola em se submeter à busca da condição de "melhor escola da cidade", situação que permite receber vantagens, como bônus para professores, o estabelecimento de metas a serem atingidas, testes para "medir" o "rendimento" do aluno, de maneira a atender, satisfatoriamente e de forma sistemática, aos controles impostos pelas avaliações vigentes. [...] Existe, no interior das escolas, uma preocupação com a avaliação da instituição, do trabalho do gestor e do professor, fornecida pelos resultados. Deve-se evidenciar para essas preocupações que a escola será avaliada perante uma sociedade excludente, preocupada com a posição social ocupada pelos seus atores, sempre orientados pela competição (ALMEIDA, 2009, p. 26).

Em 2004, estive representando a Secretaria de Educação de Campinas para firmar acordo com Secretaria de Educação do Estado, em reunião para esclarecimento sobre o SARESP a todas as cidades do interior paulista. A cidade de Campinas não aderiu ao convênio, por compreender que a proposta política de avaliação externa teria que contemplar a escola, seu processo e seu avanço em relação a si mesma e, ao mesmo tempo, considerar o sistema como um todo.

de avaliação participativo em 2002, para se constituir em um instrumento a favor da melhoria da qualidade social da educação pública municipal (GERALDI, 2004), cujos protagonistas dos processos educativos fossem a escola e o seu entorno. O Projeto Escola Viva, sinalizava para a construção de espaços e projetos que fortalecessem a

a vida das crianças e jovens em primeiro lugar, organizando cada Escola a partir de seu entorno (SINGULARIDADE), buscando sempre um lugar especial e melhor para aquele e aquela que já sofrem a discriminação ou formas de exclusão na sociedade (INCLUSÃO RADICAL), assegurando que as decisões sejam tomadas com a participação de todos os interlocutores de uma escola viva, especialmente, dos pais e da população do entorno da escola, viabilizando a participação no projeto de educação de seus filhos, controle social e transparência das verbas da educação (PARTICIPAÇÃO DINÂMICA). Esse caminho construído coletivamente tem se nutrido da vontade política de resgate da cidadania (GERALDI, 2004, p.49)

Como a rede municipal possuía um percurso histórico de “constituição de espaços e tempos pedagógicos, de autonomia financeira e desenvolvimento de Projetos Pedagógicos (PP)” (SOUZA e ANDRADE, 2009, p. 54), era importante que outros trabalhos lhe fossem agregados. Em parceria<sup>44</sup> com o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da UNICAMP, a SME formalizou a garantia das condições para o fortalecimento e a implementação da Avaliação Institucional.

Firmou-se, em 2003, uma Carta de Princípios (FREITAS, SORDI, FREITAS E MALVAZI, 2004), dentro de um processo de sensibilização junto às escolas, que nortearia os trabalhos referenciados na parceria. Souza e Andrade (2009) destacam os seguintes princípios: “a avaliação educacional é um processo de reflexão coletivo, [...] destinado a promover o permanente crescimento”, mediado pela qualidade negociada entre escola e comunidade, sem conduzir a ranqueamentos ou classificação, cujos dados devem ser usados “na geração de reflexão local e melhoria da escola”; o processo avaliativo ao envolver participantes internos e externos, é construtivo e global (SOUZA e ANDRADE, 2009, p. 54).

---

<sup>44</sup> A parceria de 2002 com o LOED e a SME mantém-se até os dias atuais.

As primeiras discussões agregavam as escolas de ensino fundamental por adesão. Em 2006, a EMEF Gal. Humberto de Sousa Mello, aderiu ao processo, por meio de sua equipe gestora; fazia parte das sete escolas de ensino fundamental que participavam da implementação.

Em 2007, a partir da necessidade de “sair do discurso participativo” e criar “formas concretas de vivência de participação” (SOUZA e ANDRADE, 2009, p. 56), a Avaliação Institucional foi instuída em todas as escolas do Ensino Fundamental (42 unidades).

Os autores apresentam que uma política de avaliação estava estabelecida, cujo modelo de implementação “ancorou-se nas premissas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) [...] e incorporava as aprendizagens decorrentes da experiência do LOED com as escolas GERES<sup>45</sup>”, realizando processos de “avaliação interna, avaliação externa e sistema de avaliação de desempenho dos alunos” (p. 56).

O Projeto Geres também era conhecido pela escola, que participou dele por três anos. As professoras envolvidas no trabalho retornavam orgulhosas das reuniões com a equipe de avaliação.

A nossa escola apresenta um grande desempenho dos alunos. Eles chegam com uma experiência de leitura e escrita muito aquém do esperado e vencem o processo ao longo dos anos e igualam seu desempenho ao de outros alunos de outras escolas, que entraram no sistema com mais experiência de leitura e escrita (cadC 07).<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Em Almeida (2009), podemos conhecer o trabalho com as escolas do projeto GERES, ou Estudo Longitudinal da Geração Escola, entre 2005 a 2008, realizado em Salvador-BA; Campinas-SP; Belo Horizonte-MG e Rio de Janeiro-RJ, com uma amostra de aproximadamente 21.000 alunos de 303 escolas. Esse

modelo de avaliação conta com a participação de professores, diretores de escola, pais e os próprios alunos que, por meio de instrumentos compostos por itens, utilizados em aplicações marcadas ao longo do projeto e em instantes diferentes, determinaram os impactos no desempenho da aprendizagem, das condições familiares, escolares e da sala de aula para “oferecer subsídios práticos para a formulação de políticas voltadas para a melhoria da qualidade e da equidade da educação no Brasil (Boletim Geres, ano 1, nº 1, p. 6).

Esse estudo longitudinal é uma pesquisa com desenho de “painel” que permite monitorar a mesma amostra de alunos ao longo de um determinado período de tempo.

Um projeto com essas características necessita que sejam incorporadas abordagens avaliativas e estatísticas, que no Brasil tem sido implantadas cada vez mais na área educacional. Estudos de painel exigem, para seu desenvolvimento e planejamento, equipes montadas e orçamento de longo prazo (ALMEIDA, 2009, p.37).

<sup>46</sup> Inventário: Caderno de Campo, 2007.

A escola, portanto, tinha vivências sobre uma avaliação de alunos que eram inter-relacionadas com o trabalho dos professores e da construção do seu projeto pedagógico, na singularidade do seu entorno e das suas condições internas de produção dos processos pedagógicos.

Na avaliação institucional que em 2006 se propunha, a avaliação interna e a autoavaliação da escola apresentavam como principais objetivos:

pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela escola; identificar as causas dos problemas e deficiências pela escola; fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais; tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade; julgar acerca da relevância de suas atividades de ensino, além de prestar contas à sociedade (SOUZA e ANDRADE, 2009, p. 57).

A escola transitava, de 2005 a 2008, entre o projeto GERES e a constituição de uma comissão para a Avaliação Institucional, que concomitantemente, acompanhavam as discussões do seu cotidiano e de seu projeto pedagógico.

A avaliação interna, ligada à Avaliação Institucional, de cada escola era coordenada por uma comissão representativa dos segmentos escolares, a Comissão Própria de Avaliação (CPA). Em 2008, todas as escolas municipais de ensino fundamental tinham instituídas a sua CPA, como demanda de uma política de avaliação institucional. A escola pesquisada já contava com sua CPA.

Para que o processo de avaliação institucional se desenvolvesse nas escolas, a Secretaria de Educação optou por um articulador, o orientador pedagógico, pois oportunizaria uma articulação que “leve em conta a complexidade que envolve o início de um processo de avaliação institucional” (SORDI, 2009, p 63)

E, nestes moldes,

uma das tarefas assumidas no primeiro ano de implementação (2008) foi capacitar técnica e politicamente o orientador pedagógico [...] como forma de fornecer material e subsídios

ao trabalho dos diversos atores constituídos no processo de Avaliação Institucional (SOUZA e ANDRADE, 2009, p. 58).

Para os autores, o fato deste projeto “ter saído do campo das ideias e ter ganho a realidade das escolas da rede municipal nos fortalece e nos subsidia na luta por uma educação pública de qualidade” (p.58).

Um dos cenários levados em conta na avaliação deste trabalho é que cada escola desenhava também os seus modos de realizar os processos da avaliação intitucional; muitas já praticavam esses processos, ainda que não o soubessem. E, na sua composição, Sordi (2009) afirma que:

Nada justifica ignorar a historicidade de cada escola, sua militância de um projeto educativo edificante. A avaliação precisa ser compreendida como oportunidade e não como risco para a comunidade. E isso implica que inclusive se avalie a avaliação (p. 66-67).

A EMEF Humberto trilhava o caminho de procurar encontrar um lugar significativo para a CPA, dentro dos colegiados existentes, a fim de fortalecê-la. Por isso seu encontro no Colegiado constituído por ela e pelo Conselho da Escola.

### **Associação de Amigos da Escola – AAE**

A AAE foi incorporada pelo colegiado do Conselho de Escola desde as discussões de 2001, sobre a integração de ações dos órgãos colegiados na escola. Foi através da AAE<sup>47</sup> que as verbas federais e municipais puderam ser geridas. Por ela que a escola recebia os recursos financeiros através de convênios com o Ministério da Educação, realizados junto à prefeitura municipal, como por exemplo o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação - FNDE, que enviava recursos para atender aos programas "Programa Dinheiro Direto na Escola"

---

<sup>47</sup> Estatuto da AAE Gal Humberto de Sousa Mello (2003)

(PDDE), “Mais Educação” e “Programa de Desenvolvimento Escolar” (PDE)<sup>48</sup>. E, através do repasse da verba pública municipal, Conta Escola. Eram quatro contas bancárias diferentes movimentadas por cheques devidamente assinados pela diretora educacional, presidente nato da Diretoria Executiva e da tesoureira, uma mãe de aluna eleita entre seus pares.

Para a utilização das verbas foi necessário planejamento das ações e projetos escolares discutidos nas reuniões do Conselho de Escola, espaço coletivo onde ocorrem as decisões de planejamento e aplicação das verbas a partir das necessidades e do projeto pedagógico da escola.

Juntos, Conselho e AAE, administravam a **Assembléia Geral**, constituída por todos os segmentos escolares: especialistas, professores, pais, funcionários, alunos, representante da comunidade; o **Conselho Deliberativo**<sup>49</sup>, constituído de 19 dezenove membros; a **Diretoria Executiva** - constituída por: Diretor Executivo (a diretora), Vice-diretor Executivo (um pai), Secretário (professor), Tesoureiro (mãe de aluna); e o **Conselho Fiscal** - constituído de três pessoas, sendo um pai de aluno, um professor e uma funcionária.

A partir de 2008, constituíam o colegiado do Conselho de Escola, além de seus membros estatutários, também os membros da AAE, e toda a CPA. Deste modo, o Conselho foi se ampliando e ao mesmo tempo integrando outros coletivos,

---

<sup>48</sup> Em 2007 e 2008, a escola recebia a verba federal anual do PDDE e a municipal trimestral do Conta Escola. Em 2009, a escola teve seu projeto de apoio aos alunos do 6º ano aprovado pelo MEC e passou a receber além da duas verbas citadas, o PDE (verba federal anual). Em 2010 e 2011, juntou-se aos recebimentos das três verbas, o Mais Educação (verba federal anual).

<sup>49</sup> Esta escola encontrava na orientação do inciso II, Conforme Art. 9º, da Lei 6662/91.

**Artigo 9º** - O número de Conselheiros vinculados à Unidade Escolar será determinado pelo número de classes ou turmas existentes na mesma, de acordo com a seguinte proporcionalidade: **I** - Até 10 classes ou turmas: 09 Conselheiros; **II** - De 11 a 20 classes ou turmas: 19 Conselheiros; **III** - De 21 a 30 classes ou turmas: 29 Conselheiros; **IV** - Mais de 30 classes ou turmas: 39 Conselheiros; **Artigo 10** - A composição do Conselho de Escola obedecerá à seguinte proporcionalidade: **I** - Nas Escolas de 1º Grau: 40% (quarenta por cento) de docentes; 05% (cinco por cento) de especialistas de educação; 05% (cinco por cento) dos demais funcionários; 25% (vinte e cinco por cento) de pais e alunos; 25% (vinte e cinco por cento) de alunos. **§ 1º** - Caso os percentuais calculados sobre o número total de Conselheiros vinculados não correspondam a números inteiros, arredondar-se-á para o inteiro mais próximo, exceto quando este for igual a 0 (zero), sendo garantida pelo menos uma vaga para cada segmento, mantendo-se a proporcionalidade estipulada entre os outros segmentos para o número de vagas restantes. Caso estes arredondamentos alterem o total de Conselheiros, proceder-se-ão acertos, retirando-se conselheiros dos segmentos mais numerosos e crescendo-se aos menos numerosos, mantendo-se sempre, a necessária paridade.

de modo a tornar pública a ação de cada coletivo, fortalecido pelo seu pertencimento ao órgão máximo da escola. Deste modo, a escola conseguiu constituir um colegiado amplo que fortalecia, na prática, cada um dos coletivos que dele participavam. Evitava-se também uma pulverização do trabalho, e a burocratização das ações, pois muitos dos membros de um coletivo eram também membros de outro coletivo.

## **Conselho de Escola**

Dentre os espaços colegiados escolares, destacamos a importância do Conselho de Escola. O seu caráter deliberativo e não só consultivo, se apresenta com uma das instâncias mais democráticas da escola em que as Políticas Públicas<sup>50</sup> podem alicerçar sua participação efetiva na comunidade.

Na Lei de Criação dos Conselhos Escolares nas escolas de Campinas, temos os objetivos do Conselho de Escola:

**I** - Ser a base de democratização da gestão do sistema municipal de ensino, com a participação ativa do munícipe, como sujeito do processo educacional; **II** - Propiciar a mais ampla participação da comunidade no processo educacional da unidade, reconhecendo o seu direito e o seu dever quanto a isso; **III** - Garantir a democracia plena na gestão financeira da unidade, naquilo em que ela tem autonomia em relação à receita e às despesas; **IV** - Contribuir para a qualidade do ensino ministrado na unidade; **V** - Integrar todos os segmentos da unidade na discussão pedagógica e metodológica; **VI** - Integrar a escola nos contextos social, econômico, cultural em sua área de abrangência; **VII** - Levar a Unidade Escolar a interagir em todos os acontecimentos de relevância que ocorrerem ou que venham a ocorrer em sua área de abrangência; **VIII** - Ser uma das instâncias da construção e do exercício da cidadania (Lei 6662/91, Artigo 6º.).

---

<sup>50</sup> Vide como referência de construção de Políticas Públicas a gestão do Professor Paulo Freire, quando esteve como Secretário de Educação (1989-1992) junto à Prefeitura de São Paulo, SP (2006, p. 47) e da Professora Corinta Geraldi, como Secretária de Educação (2001-2004) junto à Prefeitura de Campinas, SP (2004, p. 53-55).

Dar e pedir conselhos faz parte não só da vida dos indivíduos, mas também das instituições. Cury cita Gramsci, ao se referir às pessoas que democraticamente compõem os conselhos: “todos são intelectuais, ainda que nem todos façam do intelecto uma função permanente” (CURY, 2006, p. 50). Como cidadãos são sujeitos históricos legitimados pelas suas experiências de vida e de lutas.

Larrosa (2004) e Benjamim (1998) nos ajudam a compreender essa experiência que transforma o mundo da vida. O narrador oferece conselhos (BENJAMIM, 1998). O ato de dar conselhos, fruto de uma experiência que transforma as subjetividades dos sujeitos é apontada por Benjamim, como sabedoria.

Conselho de Escola é o lugar de dar e receber conselhos sobre os assuntos educativos, sobretudo as políticas de educação em sua realização concreta na escola, para a tomada de decisões coletivas. É, portanto, espaço fundamental de construção da escola democrática e de qualidade social. Os seus membros constituídos em sujeitos da experiência, ao provarem da solidariedade e da construção coletiva dos projetos da escola entremeados aos de sua vida, podem se assumir como sujeitos da história.

A importância de produzir colegiados, unindo atividades, pode ser aquilatada na experiência desta escola no que concerne à avaliação institucional. Em 2007 o processo apresentava sinais de fragilidade. Reuniões eram desmarcadas, não se conseguia conciliar todos os representantes nas mesmas datas e horários, enfim, as discussões se enfraqueciam.

A escola com seu espaço físico tumultuado nas 16 horas de funcionamento não oferecia nem mesmo uma sala em que se pudesse receber os representantes de professores, funcionários, alunos e pais. As reuniões docentes semanais eram encurraladas na sala dos professores, entre interrupções de outros professores que entravam para tomar um café ou água, no intervalo das aulas.

Assim, em 2008, a proposta foi aliar as discussões da CPA com as do Conselho de Escola, no objetivo de fortalecê-los enquanto colegiados, pois os objetivos do Conselho eram também os objetivos da CPA, como podemos observar na especificação apresentada acima.

A decisão era uma ação possível, ética e legal, devidamente discutida nos processos centrais da SME:

O conselho de escola pode constituir a CPA porque ele é responsável por analisar os problemas e as potencialidades da escola e propor alternativas para o aperfeiçoamento de suas ações; é o Conselho que pode tomar decisões sobre o futuro da escola; ele aprova e acompanha o desenvolvimento do Projeto Pedagógico da escola e a participação nele é processo de aprendizagem sobre a construção da participação, da autonomia, da democracia e da cidadania (SORDI, 2009, p.82).

Portanto, a escola teria uma possibilidade maior de interlocução e agilidade do seu colegiado, poderia pautar todos os assuntos relativos ao desenvolvimento do PPP, desde seus pressupostos, seu planejamento, sua execução e avaliação. Conforme afirma Sordi (2009):

Vários cenários podem ser desenhados em cada escola a partir de sua forma própria de conduzir e vivenciar processos de Avaliação Institucional Participativa. Isso sugere que não deva ser imposto modelo único para as escolas. Estas deverão a partir da historicidade de seus processos internos propor e experimentar modelos próprios de concretização da avaliação. O que se exige para evitar que se percam as referências sistêmicas ou se caia em um subjetivismo, é a utilização do PP como balisador das metas a serem atingidas pela escola em um dado momento histórico. (p. 66)

A escola optou em seguir por esse caminho. O Conselho de Escola se fortaleceu na relação com a CPA, as coordenações de reuniões entre diretora e orientadora pedagógica eram alternadas. Dentre os assuntos trazidos pelos sujeitos estavam desde o miudinho da sala de aula até a relação da escola com a comunidade, com a SME, com a cidade. Os conselheiros opinavam e decidiam sobre a gestão financeira, os processos pedagógicos da sala de aula, a integração da escola com a comunidade, a integração interna dos processos educativos e de formação, as demandas escolares e os problemas da estrutura escolar e da região, a finalidade da escola, a identificação dos problemas e deficiências da escola para

atender aos processos de ensinar/aprender, além do fortalecimento das relações de solidariedade e de cooperação no vínculo dos sujeitos internos e externos à escola.

Como uma *arena de vozes* (Bakhtin, 2002), foi um processo intenso, onde seus sujeitos procuravam desvelar os problemas e os encaminhamentos, explicitavam seus interesses ora pessoais, ora comuns, que se contrapunham, que concordavam, que sugeriam, que explicitavam contradições. A escola vivenciava uma possibilidade de se construir, de palavra em palavra, um lugar mais democrático.

### **Dos coletivos ao colegiado**

Quando nos debruçamos sobre este processo que unificou espaços diferentes – Conselho de Escola, CPA e AAE, dois conceitos que emergem para a discussão: o coletivo e o colegiado escolar.

O termo *coletivo*, no ambiente escolar, remete a segmentos – coletivo dos professores do ciclo I, coletivo dos gestores, coletivo dos alunos representantes de sala, coletivo dos professores da EJA etc. Na escola os coletivos discutem assuntos, emitem opiniões mas não deliberam.

O termo *colegiado*, se refere a uma forma de gestão onde a direção é compartilhada por um conjunto de pessoas com igual autoridade, que reunidas, decidem sobre os assuntos em pauta. Na escola o *colegiado escolar* é composto por representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar: pais, professores, funcionários, alunos, gestores; é um espaço consultivo, deliberativo, que pode favorecer a implementação de novas práticas de gestão e ainda

proporcionar aos seus membros o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania.

Tradicionalmente, na escola, espera-se da diretora os encaminhamentos e as decisões finais a respeito dos assuntos. Por ser esta a cultura, a própria constituição da nominata de membros da comunidade para comporem o Conselho foi difícil nos primeiros anos: havia primeiro uma ausência, e depois timidez na participação e atuação dos conselheiros, principalmente nos segmentos dos pais e alunos, como pudemos notar na narrativa aqui apresentada.

Mesmo quando a prática começou a mudar, dando realmente a decisão ao Conselho, e a participação havia começado a alterar as relações entre a escola sua comunidade do entorno, a diretora se deparou com a resistência de ter na presidência do Conselho de Escola outra figura que não fosse ela mesma. Nenhum dos pais e mães se sentiam preparados para assumir a presidência, uma prudência que vem da história de exclusão da maioria, mas que também aparece como “necessária” em contextos como aqueles dos Conselhos específicos. Retomemos aqui a palavra de um teórico comprometido com a democratização, mas que não deixa de salientar este aspecto do conhecimento do especialista:

se descolados do princípio democrático e republicano, os Conselhos podem se perder na tecnocracia; quando ocupados por pessoas alheias e despreparadas para os assuntos específicos, eles poderão se desviar do essencial, seja no conteúdo, seja na forma (CURY, 2006, p. 49).

O segmento dos pais reconhecia: nenhum era especialista. E mesmo quando se oferecia um acompanhamento, uma aprendizagem, uma possibilidade de estar mais junto à direção, a recusa em assumir a presidência persistia. O “reconhecimento” da diretora como alguém que deveria ser o presidente do conselho não passava por uma aprovação do seu trabalho, da sua competência, do seu conhecimento em gestão, pois no início do ano, sendo ela a mais recente a chegar no grupo de funcionários da escola, eles nem a conheciam, nem a seu trabalho. Tratava-se, ainda, da cultura da autoridade.

Seguia-se o costume: o diretor assume a presidência do Conselho de Escola. Este procedimento é da tradição não só da rede municipal.

Como Freire afirma, devemos “identificar a presença da ideologia do poder e o poder dessa ideologia e a inexperiência democrática enraizada em nossas tradições” (FREIRE, 2006, p. 45). Nessa compreensão histórica do que é pensar a participação das pessoas e na sociedade ancora-se a necessidade de que é preciso continuar no trabalho de “aperfeiçoamento e democratização das instituições da sociedade” (p.45) e, portanto, da escola.

A diretora trazia a experiência vivida na Secretaria de Educação com a promulgação da Lei Municipal nº 11.893/2004<sup>51</sup> de trabalhar na possibilidade de equalização das forças dentro de um Conselho. O Presidente sendo o diretor, nos embates com órgãos superiores da Secretaria, tudo ficava dentro do âmbito da rede escolar, sem os “vazamentos” que a presença de alguém não pertencente ao corpo próprio da Secretaria – independente do cargo – provocariam na comunidade. O Secretário de Educação não se vê publicamente recusando à comunidade, mas ao diretor/diretora da escola.

Essa lei também atualizava as relações dentro do Conselho das Escolas Municipais. Este órgão colegiado, da Secretaria de Educação, e portanto com responsabilidade mais ampla na rede como um todo, era composto por conselheiros que pertenciam aos Conselhos de Escola de cada unidade educacional (UE) municipal. Os conselheiros escolares poderiam participar, se eleitos em uma assembléia geral no município. Portanto, no Conselho das Escolas Municipais havia

---

<sup>51</sup> A Lei Municipal nº 11.893/2004, dispõe sobre a alteração da Lei nº 7.145, de 03 de setembro de 1992, que “estabelece objetivo, competência e dá normas de funcionamento do Conselho das Escolas Municipais conforme Artigo 230, da Lei Orgânica do Município de Campinas”. Desde 2003, havia um movimento nas políticas públicas municipais de que o diretor de escola, obrigado a assumir a Diretoria Executiva, devido às questões de responsabilidade do financiamento da educação, não precisava necessariamente assumir a presidência do Conselho de Escola, que poderia ter um pai/mãe como presidente. Era uma tendência de fortalecer a participação democrática da comunidade, deixar as forças do Conselho de Escola em maior equidade.

a representação da rede como um todo. A Lei nº 7.145/92 que regia essa composição foi alterada pela Lei nº 11.893/2004. Podemos conferir as alterações significativas na construção de relações mais democráticas dentro do Conselho das Escolas Municipais:

- a) O secretário de educação não é mais obrigatoriamente o presidente do Conselho das Escolas Municipais – o artigo 4º, inciso I deixa de se referir ao secretário de educação como presidente do Conselho das Escolas Municipais;
- b) O número de pais e alunos é ampliado, sinalizando a importância desses segmentos para as discussões do Conselho – no mesmo artigo, inciso VII, há ampliação da participação do segmento pais de 4 para 10 pais de alunos e no inciso VIII, no segmento de alunos o número é ampliado de 4 para 9 alunos.
- c) O respeito ao mandato do conselheiro - no parágrafo primeiro não há mais como retirar um membro a qualquer tempo, ele é eleito e cumpre o seu mandato;
- d) Inclusão dos professores, diretores e funcionários da FUMEC – Lê-se em todo o Artigo 4º, sinalizando integração entre o trabalho dos profissionais da rede de educação e os profissionais da fundação;
- e) Garantia aos funcionários da rede municipal de educação que não pertencem à carreira do Magistério – inciso VII, em referência ao inciso VI, onde todos os que compõem o trabalho ligado à escola possuem assento no Conselho.

Lei nº 11.893/2004	Lei nº 7.145/1992
<p><b>Art. 2º</b> Fica alterado o <u>art. 4º</u> da Lei nº 7.145, de 03 de setembro de 1992, acrescido dos parágrafos 5º, 6º e 7º, que passa a vigorar com a seguinte redação:</p> <p><b>“Art. 4º</b> O Conselho das Escolas Municipais, nomeado por Decreto, será composto pelos seguintes membros: (NR)</p> <p><b>I --</b> O Secretário Municipal de Educação; (NR)</p> <p><b>III --</b> 9 (nove) professores da Rede Municipal de Ensino, sendo: (NR)</p> <p><b>a)</b> 3 (três) professores de Educação Infantil; (NR)</p> <p><b>b)</b> 3 (três) professores de 1ª a 4ª séries (regular e Educação de Jovens e Adultos 1º segmento); (NR)</p> <p><b>c)</b> 3 (três) professores de 5ª a 8ª séries (regular e EJA 2º segmento); (NR)</p> <p><b>V --</b> 3 (três) especialistas de educação, exceto diretor; (NR)</p> <p><b>VI --</b> 3 (três) funcionários cujos cargos estejam lotados nas unidades educacionais da Secretaria Municipal de Educação; (NR)</p> <p><b>VII --</b> 10 (dez) pais ou mães de alunos; (NR)</p> <p><b>VIII --</b> 9 (nove) alunos; (NR)</p> <p><b>§ 1º</b> Os representantes da Secretaria Municipal de Educação serão eleitos. (NR)</p> <p><b>§ 2º</b> Os representantes dos professores, dos especialistas de educação, dos funcionários, dos alunos da Rede Municipal de Educação e dos pais, deverão ser membros efetivos ou suplentes dos seus respectivos Conselhos de Escola. (NR)</p> <p><b>§ 3º</b> Os representantes citados nos parágrafos anteriores serão eleitos pelos seus pares em Assembléias amplamente convocadas. (NR)</p> <p><b>§ 4º</b> Cada segmento elegerá igual número de suplentes correspondentes à sua representação, indicando a sua ordem, que substituirão os efetivos em suas ausências e impedimentos. (NR)</p> <p><b>§ 5º</b> Entende-se por representante da Secretaria de Educação aqueles servidores que não estão lotados nas Unidades Educacionais. (NR)</p> <p><b>§ 6º</b> Para a representação referida no inciso V deste artigo, estão compreendidos o coordenador de unidade da FUMEC, o coordenador-pedagógico da SME, o orientador pedagógico, o vice-diretor e o supervisor educacional, desde que membros eleitos no Conselho de Escola de sua respectiva unidade. (NR)</p> <p><b>§ 7º</b> Para a representação a que se refere o inciso VI deste artigo, estão compreendidos os guardas, os agentes de apoio, os inspetores de aluno, os serventes, as cozinheiras, os monitores e demais servidores, excetuados aqueles contemplados nos incisos II, III, IV e V, desde que membros eleitos no Conselho de Escola de sua respectiva unidade. (NR)</p> <p><b>§ 8º</b> A composição de que tratam os incisos VII e VIII deste artigo, deverá contar, pelo menos, com a representação de um pai e um aluno por região, conforme divisão administrativa instituída por lei”. (NR)</p>	<p><b>Artigo 4º</b> - O Conselho das Escolas Municipais será nomeado através de decreto do Poder Executivo e composto pelos seguintes membros: <i>(Ver Decreto nº 12.855, de 26/06/1998) (Ver Regimento Interno de 26/08/1998 - DOM 29/08/1998: 06-08) (Alterado pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>I</b> - Secretário Municipal de Educação, que o preside; <i>(Alterado pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>II</b> - 2 (dois) representantes da Secretaria Municipal de Educação;</p> <p><b>III</b> - 9 (nove) professores da Rede Municipal de Ensino sendo: <i>(Alterado pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>a)</b> 3 (três) professores de ensino pré-escola; <i>(Alterado pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>b)</b> 3 (três) professores de 1ª a 4ª séries; <i>(Alterado pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>c)</b> 3 (três) professores de 5ª a 8ª séries. <i>(Alterado pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>IV</b> - 2 (dois) diretores da Rede Municipal de Ensino;</p> <p><b>V</b> - 2 (dois) especialistas em Educação; <i>(Alterado pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>VI</b> - 2 (dois) funcionários cujos cargos estejam lotados nas unidades da Secretaria Municipal de Educação; <i>(Alterado pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>VII</b> - 4 (quatro) pais de alunos; <i>(Alterado pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>VIII</b> - 4 (quatro) alunos. <i>(Alterado pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>§ 1º</b> - Os representantes da Secretaria Municipal de Educação serão indicados pelo Secretário Municipal de Educação e poderão ser substituídos a qualquer tempo. <i>(Alterado pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>§ 2º</b> - Os representantes dos professores da Rede Municipal, dos especialistas em Educação, dos funcionários, dos pais e dos alunos deverão ser membros efetivos ou suplentes dos diversos Conselhos de Escola. <i>(Alterado pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>§ 3º</b> - Os representantes citados no Parágrafo anterior serão eleitos pelos seus pares em Assembléias amplamente convocadas. <i>(Alterado pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>§ 4º</b> - Cada segmento elegerá também o dobro de suplentes correspondentes à sua representação, indicando a sua ordem, que substituirão os efetivos em suas ausências e impedimentos.</p> <p><b>§ 5º</b> - <i>(Acrescido pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>§ 6º</b> - <i>(Acrescido pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>§ 7º</b> - <i>(Acrescido pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p> <p><b>§ 8</b> - <i>(Acrescido pela Lei nº 11.893, de 04/03/2004)</i></p>

A renovação dos modos de composição dos órgãos colegiados, buscando maior presença de pessoas do entorno da comunidade, responde a uma política pública de gestão democrática. Obviamente, a política geral de uma Secretaria recebe implementações das mais variadas em cada escola. Na escola em questão, inicialmente o problema era da presença e participação do segmento de pais de alunos; depois veio a questão da efetividade desta participação – isto é, o respeito da direção às decisões tomadas pelo colegiado; no contexto deste, é que

aparece a possibilidade de um membro da comunidade assumir sua presidência, o que não se conseguiu realizar, sendo sempre indicada a Diretora para esta função.

Talvez ainda não se formara, então, um “novo intelectual” entre os pais de alunos, embora eles tivessem na história do próprio bairro e da ocupação exemplo de “intelectuais orgânicos” em figuras como a D. Maria e a D. Marlene (conforme vimos na primeira narrativa).

Como ensina Snyders (2005) na discussão sobre o *novo intelectual* em Gramsci.

O novo intelectual é aquele que, de maneira consciente explícita, está em relação orgânica, em conexão de sentimentos com a vida e a experiência as massas; apenas existe graças a esta comunicação e a toda riqueza concreta que o povo assim lhe transmite; ele sente as paixões do povo, não para as opor à cultura elaborada, muito menos para aí encontrar o esquecimento da cultura elaborada, mas, ao contrário, para as explicar, as justificar, as relacionar dialeticamente com o saber (p. 269).

A relação explicitada entre o novo intelectual e as massas pode nos indicar a relação entre a diretora e os conselheiros da escola. Foi na tentativa de colocar-se no lugar do outro que a diretora vê o seu trabalho em cumplicidade com os pais e professores.

Outras lideranças legitimadas pelo colegiado como um todo precisavam emergir para constituir as relações democráticas da gestão escolar para solidificar o próprio colegiado enquanto instância democrática.

Neste sentido, a nossa personagem/diretora não percebeu que uma decisão sobre a presidência do Conselho não poderia se encerrar numa de suas sessões, no início do ano letivo. Em outros momentos a questão deveria ter sido levantada, para que efetivamente se mostrasse que o lugar continuava disponível.

Somente consigo perceber isso hoje, pelo distanciamento da pesquisadora em relação à sua personagem. Ela nos é possível pela exotopia (BAKHTIN, 2003). A pesquisadora, ao ocupar um lugar de fora da relação com os seus outros na pesquisa produz um excedente de visão, que lhe permite o seu

afastamento do lugar de ser diretora, de estranhar-se diante do acontecimento. Pode produzir o diálogo nas interações do vivido.

O ato exotópico é expresso no encontro, no confronto com outro, e no retorno a si mesma. É no retorno que traz consigo as lições que pode compartilhar com outros pesquisadores. As lições são a construção dos sentidos e a produção do conhecimento.

Nesse caso, a diretora em posse do conhecimento sobre a gestão democrática, precisa além de ajudar na construção das relações participativas na escola, consolidar a participação e a formação de outras lideranças.

Como na literatura sobre gestão escolar a figura do Conselho de Escola sinaliza o nível de democracia que existem nas suas relações, havia muito trabalho a ser realizado a favor da democratização da gestão. Embora para os gestores da escola esses princípios democráticos, mesmo que tomados apenas pelo discurso, eram ponto de partida para os trabalhos escolares, na construção das relações mais participativas nem sempre se perceberam as oportunidades e sequer se cogitou de construir oportunidades como substituições ou alternâncias no exercício da presidência do Conselho.

As obrigações legais e políticas de eleição, a proporcionalidade entre os membros da escola e da comunidade, a eleição interna para a composição da diretoria executiva para o gerenciamento financeiro da associação de amigos da escola eram realizados na forma da lei, até com certo rigor, mas sem a preocupação mais necessária: aquela de tornar estes momentos formadores da cidadania.

No Projeto Pedagógico de 2007<sup>52</sup>, destacamos a metodologia de trabalho elaborada pela equipe escolar para os trabalhos daquele ano. Os sujeitos da escola pareciam afinar um caminho comum para atingirem os objetivos e metas, considerando a complexidade das relações. À época, escreveram:

---

<sup>52</sup> Inventário PPP07.

Ao definir ações que busquem reconhecer a realidade da escola, da participação da comunidade, de trabalhar atividades de forma alegre, lúdica, descontraída e incentivar as múltiplas culturas, temos que fortalecer a gestão democrática, não ampliando apenas a consulta à comunidade, mas, sobretudo, o seu envolvimento cotidiano nas decisões sobre os diversos fazeres escolares.

Para que se efetive o processo democrático as informações serão implementadas com ações que contribuam dentro dos princípios de lisura para que possam circular no âmbito de todas as atividades.

Nesse sentido, estaremos organizando diversos veículos de comunicação dentro da U.E. que contribuam para viabilizar estas ações pedagógicas coletivas e cotidianas, bem como os eventos e a comunicação com a comunidade criem mecanismo que tragam melhor qualidade nas interações e relações humanas entre os diversos segmentos da escola (PPP 2007, p 9).

Podemos notar no Projeto Pedagógico 2008<sup>53</sup>, com o início do fortalecimento entre Conselho de Escola e CPA, que as intenções iam sendo articuladas no processo constitutivo do colegiado:

O conselho de escola sinalizou por muito tempo este espaço democrático dentro da escola municipal. Junto a ele foram construídos espaços junto aos alunos e pais. Neste momento, vivenciamos a organização da comissão própria de avaliação que reúne todos esses segmentos e amplia as discussões pedagógicas e institucionais.

Podemos afirmar que a participação democrática no interior da escola nos faz revisitar conceitos importantes na formação cidadã: a crença na capacidade das pessoas decidirem, optarem, serem sujeitos; a sensibilidade, responsabilidade na resolução dos problemas cotidianos e proposições nas análises das macroestruturas; o desenvolvimento da capacidade reflexiva e de análise crítica; o propósito de trabalhar para o bem-estar dos outros e para o bem comum (PPP 2008, p. 291).

Porém, no movimento do cotidiano, nem sempre o colegiado era tão participativo e os ideais da gestão democrática pareciam adormecidos. Ficava como um grande objetivo a perseguir, mesmo que entrelaçado às contradições entre o vivido e o sonhado.

### **O período intermediário**

Apesar dos contratempos, e das insuficiências apontadas, o Conselho de Escola era palco dos lances dos jogos de interesse entre especialistas, professores, pais, comunidade, poder executivo e legislativo.

---

<sup>53</sup> Inventário PPP08.

Na história narrada havia um problema que afetava a alunos, pais e professores de forma direta: na escola não havia mais vagas para atendimento à comunidade e o período intermediário poderia ser fechado.

Parte dos alunos da escola poderia ser transferida para a realização da proposta da Secretaria de Educação quanto ao fechamento do período intermediário. Professores poderiam perder horas de trabalho da sua jornada, terem que se remover da escola, ou ainda compartilharem sua jornada em mais de uma escola. Os pais, por sua vez, apontavam que queriam que seus filhos continuassem na escola e no bairro.

Os movimentos de participação cresciam dentro do colegiado e as pessoas iam se sentindo mais autônomas em propor e ajudar a construir os rumos das discussões.

Podemos visualizar essa questão a partir dos conselheiros, personagens da história:

Marcelo e Alexandre, professores da escola, se lembraram de contar sobre um projeto que havia sido encaminhado à Secretaria de Educação em 2005.

*Proponho urgência em encaminhar documentos às instâncias regionais e superiores da secretaria, solicitando esclarecimentos sobre como a política pública pretende resolver o problema de vagas e demandas na região! E, um abaixo-assinado requisitando o prédio do CEMEI. A proposta foi aclamada e aprovada.*

A movimentação dos conselheiros de escola extrapolou a instância da Secretaria de Educação e do Poder Executivo. Dois de nossos conselheiros procuraram seus vereadores na Câmara Municipal. O movimento cresceu.

*E se procurássemos os vereadores? Alguém sugeriu taticamente. A proposta do Jura, aluno da EJA, soou como um conselho dentro do Conselho de Escola.*

Foram à luta!

Enquanto isso, corria solto o abaixo-assinado junto à comunidade, com apoio dos conselheiros, a favor da troca do prédio.

Um dia, depois dos incansáveis contatos e envios de documentos, e pressão também dos vereadores, a equipe da Secretaria foi à escola no dia da reunião para a qual havia sido convidada. Começaram então as negociações.

A movimentação do colegiado da escola trazia a discussão histórica da democratização dos processos de gestão escolar, defendida pelos teóricos da gestão. As vozes dos sujeitos disputavam lugar no planejamento e nas ações que os grupos internos articulavam ora por segmentos, ora compondo vários segmentos.

Haviam questões sérias a serem consideradas. Não conseguiam uma interlocução com a escola estadual que compartilhava a demanda por escola neste bairro. Pareciam duas instâncias separadas, como se não tratassem das mesmas questões daquela comunidade. Inclusive a escola estadual, à revelia da Secretaria de Educação Municipal, fechou todas as salas do período intermediário e isso resultou num aumento imenso de demanda por vagas. As crianças desta escola estadual eram levadas por ônibus escolares a outra escola em outro bairro. Muitos pais procuravam a escola na tentativa de manter seus filhos estudando no bairro.

Com a iminência de, ou fechamento de turmas, visando também uma política de redução de períodos para facilitar a implantação da escola com períodos de 5 horas-aulas por dia, política da Secretaria de Educação municipal, ou reorganização da escola para atendimentos apenas de crianças dos 1º ao 5º anos, ou deslocamento das crianças por um dos dois motivos a outras escolas através de transportes escolares, a equipe docente procurava caminhos para não ter seus membros, também, deslocados da escola em que se constituíam como grupo.

Nas narrativas observamos essas vozes díspares. Vejamos:

*Eu não troco meu filho de escola. Tenho outro ali, na creche! É meu direito dar aula aqui, vim por remoção, sou concursada, oras! É... para gerir, um período a menos faz diferença. Não há qualidade que dê conta de aulas tão corridinhas! Minha vizinha gosta da escola do Estado que dividiu as idades, agora só tem criança pequena... sem adolescente, até mais limpa a escola ficou. Ainda bem que minha filha está no primeiro ano. Existe um programa federal que aponta para a escola de período integral. Só mudo de escola se for para dar aulas numa bem perto de casa. Gente, vocês não sabem o que é varrer cinco salas de aula em 10 minutos...*

A situação deixava os gestores, os pais e os professores muito preocupados. O planejamento era para que a escola mantivesse certo equilíbrio

entre as crianças que ingressassem no 1º ano e percorressem todo o processo de escolarização, e pudessem finalizar o nível fundamental, afinal o projeto pedagógico apontava uma organização para uma escola de 9 anos, pensando o desenvolvimento da crianças em todo o período do ensino fundamental.

Desde 2004 havia um movimento na escola com os professores de 5ª a 8ª série. Eles observavam que as demandas para os anos iniciais do nível fundamental cresciam face à procura dos pais e ao número de crianças que vinham da educação infantil. Os anos finais apresentavam um deslocamento de alunos. Alguns, depois de seguidas repetências, optavam em continuar os estudos na suplência e eram transferidos por seus pais para o período noturno. Outros acompanhavam os pais no retorno às cidades de onde haviam migrado. E, ainda com a possibilidade de emprego acabavam pedindo transferência para uma escola mais próxima do trabalho.

Porém, com a reorganização da SME transformando as séries em ciclos<sup>54</sup> possibilitava-se a continuidade dos processos de aprendizagem sem repetências anuais, previstas nas séries.

Os conselheiros, cada qual salvaguardando os interesses dos seus segmentos, puderam construir uma unidade de luta: os pais não queriam que seus filhos tivessem a caminhada na escola interrompida – muitos deles tinham sido alunos na escola, quando pequenos; os professores não queriam perder suas aulas na escola; os gestores e professores pensavam no projeto de uma escola de 9 anos; os representantes na Câmara Municipal queriam mostrar seu interesse pela população. Os interesses eram múltiplos. Havia necessidade de conciliar propostas que fortalecessem o colegiado.

Se a causa era justa ou não, o julgamento poderia ser realizado a partir dos diferentes pontos de vista. Cada um dos segmentos da discussão teria seus prós e contras. É importante enfatizar que nas diferenças de posições obtinha-se o

---

<sup>54</sup>Ciclo I: composto pelos três primeiros anos, 1º, 2º e 3º ano; Ciclo II: 4º e 5º ano; Ciclo III: 6º e 7º ano; Ciclo IV: 8º e 9º ano.

fortalecimento de um órgão da escola, essencial na construção da escola democrática.

Com o movimento desencadeado pelo Conselho de Escola, a partir do fato da falta de vagas no bairro que explodia uma demanda para o ensino fundamental, podemos considerar que as aprendizagens de uma gestão mais participativa fortalecia as relações de um dos coletivos escolares sinalizando sua construção como colegiado. Os seus membros sentiam-se importantes na participação, discussão e encaminhamentos das decisões.

A opção do Conselho de Escola em permanecer com todos os seus alunos, em detrimento de uma abertura de salas para ingressante de 1º ano salvaguardava os alunos que estavam na escola para a garantia do término do Ensino Fundamental. A escola continuaria oferecendo entrada às crianças ingressantes do primeiro ano, considerando a saída do 9º ano<sup>55</sup>.

Essa escolha abriria outra discussão: as demais crianças, não tendo vaga no bairro ou na sua vizinhança, seriam encaminhadas a outra escola, necessitando até mesmo de transporte para isso. Mas essas crianças também tinham o direito daquelas que estavam na escola: estudar em uma escola próxima de sua residência<sup>56</sup>. *Como é possível construir uma política pública de isonomia de direitos dentro de um estado de exceção produzido pela falta de investimento público?*

Considerando que os coletivos passavam a se reunir periodicamente, em torno de questões de interesses pessoais e de segmentos que afetavam

---

<sup>55</sup> Para 2010, com a saída de uma turma de 9º ano, a escola abriria uma entrada para uma turma de 1º ano.

<sup>56</sup> ECA, Art. 53 (grifos nossos):

. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; **V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência**. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

particularmente cada um dos envolvidos (pais, professores, estudantes, diretores, etc) criava-se um ambiente propício ao aprofundamento das discussões, o compromisso com as definições e encaminhamentos. As práticas de gestão participativa iam sendo construídas e re-significadas no interior mesmo da crise presente.

Para enfatizar na discussão desse assunto, o lugar a que se deseja chegar, a utopia, é necessário nos reportarmos ao planejamento da escola para o ano de 2012.

A escola, para 2012, de quatro períodos de aula, passou a cinco. Isso significou o fechamento de três das cinco salas no período intermediário. Algumas salas de 6º ao 9º ano ficaram com 37, 38 alunos, quantidades elevadas, sem possibilidade de aceitar qualquer pedido por vagas. Tratou-se de um movimento de transição, pois para 2013, a escola terá cinco salas em três períodos de funcionamento, extinguindo totalmente o período intermediário.

Podemos perceber que tal planejamento exige da gestão escolar movimentos ainda mais complexos, mas que na sua transitoriedade poderão construir uma escola que não se negue à sua função social. A escola continuou a realizar os atendimentos à população, ao mesmo tempo em que possibilitou oferecimento a mais estudantes de uma escola no bairro, sobretudo porque o movimento levou ao encaminhamento da Secretaria de Educação para a construção de outra escola.

Para 2014, a previsão é de acomodar os alunos do bairro com a abertura das vagas pela nova escola. Isso, com certeza desafogará a procura de vagas na EMEF Humberto, mas ainda não resolverá as condições do bairro para o atendimento escolar no próprio bairro. Há inúmeras construções de moradias populares sendo realizadas neste momento, enquanto este trabalho está sendo escrito. Isto significa que a demanda ainda continuará a crescer.

A diretora viveu no fio-da-navalha: a contradição entre defender os princípios de uma escola de qualidade social - portanto com períodos de 5 horas, extinguindo o período intermediário, que se constituía em perda de direitos pelos estudantes e pelos professores.

Fechar o período intermediário, em 2009, sem esses processos, ofereceria sim, a implantação de uma escola com maior qualidade de ensino, mas poderia comprometer o processo participativo que o colegiado vivia até então.

Mas, na sua experiência na gestão pública compreendia que ações de enfrentamento seriam as necessárias para se conseguir a construção de outra escola no bairro.

Se, a princípio, pareceu que o trabalho de gestão voltava-se apenas às crianças matriculadas, é preciso perceber que essa movimentação da escola e da comunidade oportunizou a certeza de outra construção escolar no bairro para atendimento dos alunos que estariam chegando pelo movimento migratório, ou por aqueles que perderam seu lugar na escola do bairro pelo fechamento do período intermediário.

Era necessário um fortalecimento dos coletivos em um colegiado que pudesse realizar estes enfrentamentos. Era, portanto necessário ter um fato. O fechamento do período intermediário e a saída dos alunos da escola, era um fato que agregava os interesses de professores, pais e comunidade. Era um fato com força potencial de promover mudança: a principal delas foi a participação efetiva de todos os segmentos, no seio dos processos escolares. A aprendizagem para o processo coletivo em torno de um fato, agrupou esses interesses, fortaleceu o coletivo de cada segmento e construiu um colegiado.

Podemos considerar que, na luta dos interesses de pais de alunos, professores, gestores educacionais e públicos, se explicitaram algumas questões: (a) Os pais querem que seus filhos frequentem uma escola em que eles tenham acesso e participação garantidos; (b) os professores estabelecem suas relações e

lutas no entrelaçamento do ofício e da profissão - entre ser educador e ter lugar para lecionar; (c) a gestão da escola expressa sua preocupação com a proposta pedagógica e o atendimento dos alunos que estão dentro do sistema e pertencem à escola; (d) os gestores públicos na dificuldade de considerar os sujeitos destes processos como protagonistas e donos de identidades locais e profissionais, estabelecem um fazer que vai se naturalizando em relações assimétricas, onde o outro é tão somente um usuário, portanto pode ser deslocado de um lado ao outro.

Quando consideramos a escola como herança cultural e local, lugar de conhecer, lugar de refletir sobre o que se conhece, de se organizar o trabalho e a luta, a compreendemos como patrimônio daquela comunidade, tal como nos aponta a fala do professor Marcelo em entrevista: *a escola é o único patrimônio que eles têm.*

Importa nesta análise considerar as lições que esse gestor aprendeu. Para além de ser o gestor que *faz-desfaz*, como aparece na primeira narrativa, necessitava compreender que era preciso dirigir um processo de conciliação de interesses para reverter em propósitos comuns.

Paulatinamente, a diretora vivia a personagem que dirigia as reformas físicas da escola para a possibilidade de garantir os processos de ensinar-aprender-avaliar e, construía articulações políticas entre interesses distintos dos segmentos da escola e da política pública. Realizou, agrupou, conciliou interesses.

Os espaços para as discussões da escola foram sendo re-organizados no tempo, incorporando coletivos e consolidando o lugar da *arena de vozes* com a possibilidade de fortalecimento de um colegiado.

Temos um cronotopo bakhtiniano que metaforiza este vivido: aquele da sala de visitas (BAKHTIN, 1998). É na sala de visitas que ocorrem os encontros, “criam-se os nós das intrigas, frequentemente realizando-se também os desfechos” e onde ocorrem os “diálogos que adquirem um significado extraordinário no romance, revelam-se os caracteres, as ideias e as paixões dos heróis” (BAKHTIN,

1998, p.352). Como nas salas de visita da Restauração e da Monarquia de Julho, ocupam o centro do espaço as discussões sociais, políticas, das leis, a relação com o capital.

Mas o principal nisto tudo é o entrelaçamento do que é histórico, social e público com o que é particular e até mesmo puramente privado, de alcova; a associação da intriga pessoal e íntima com a intriga política e financeira, do segredo de Estado com o segredo da alcova, da série histórica com a série biográfica e de costumes (BAKHTIN, 1998, p.352-353).

Nesse cronotopo estão explícitos os signos do tempo histórico da construção da participação democrática na escola, assim como o do tempo biográfico e cotidiano de cada sujeito escolar. São tempos unidos na imagem do acontecimento.

Portanto, com o cronotopo do colegiado podemos compreender que gerir uma escola não é apenas uma atividade burocrática e legal, é um trabalho político, pedagógico e democrático, onde a construção dos lugares de participação obedece contornos do tempo e do espaço, do mundo da vida e do trabalho, o que inclui muito frequentemente conciliar interesses distintos, abrindo mão, temporariamente, de princípios aparentemente irrefutáveis (como aquele de um maior tempo para o ensino/aprendizagem). Conciliar interesses demanda uma ação articuladora, que não fique somente no atendimento pontual das demandas, mas que pense no presente a construção de um futuro outro em que os conflitos possam ser resolvidos sem a premência e a opressão das condições apenas materiais da realidade escolar.

# CAPÍTULO III

## TERCEIRA HISTÓRIA

### 3.1. Passa para o próximo... este não é atendido pela educação especial

A diretora recebeu o mandado do Juizado da Vara da Infância e Adolescência, onde se lia: *Solicito que seja matriculada a menor Fulana de Tal, e nos seja enviada a cópia de sua ficha cadastral de matrícula no prazo de 15 dias. Campinas, tal dia de março de 2009.*

*Impossível! Como matricular mais uma criança no primeiro ano? A sala já estava cheia!* Não havia mais vagas. E a escola totalizava 30 crianças matriculadas e frequentes em cada uma das duas turmas de primeiro ano.

Mas, decisão de juiz não se discute. Cumpre-se. Nessas horas o gestor acata a determinação, independentemente do que se passa na escola. Então, se o *meritíssimo juiz mandou* põe mais uma carteira na classe. Não querem nem saber se o único espaço que resta é atrás de alguma pilastra, ou porta. Ai dela se não cuidar disso, da noite para o dia, vira manchete de jornal: **“Insensibilidade de diretora de escola chega ao extremo de alfabetizar crianças atrás da porta!”**

Definitivamente a diretora não poderia compactuar com aquela situação. Haveria de encontrar outra solução. Mas o que fazer? O juiz fundamentara sua decisão alegando que, como a menina era cadeirante, ela não contaria com o apoio de um professor de educação especial na escola da rede estadual para a qual havia sido encaminhada após sua saída da escolinha de educação infantil do bairro.

Sem hesitar, a diretora respondeu de pronto: *Não temos vaga*. E anexou ao mandato o documento do sistema<sup>57</sup> de gerenciamento de dados do Estado de São Paulo. No documento constava que a aluna já tinha sua vaga garantida em escola próxima à sua casa. Como a LDB prevê, toda escola deve incluir crianças com necessidades especiais. Aquela para a qual a criança fôra destinada não poderia fugir à regra e, portanto, deveria contar com profissionais especializados. *É de responsabilidade do estado...* pensava ela, enquanto atendia à mãe da criança.

Não se tratava em absoluto da falta de sensibilidade para o caso, prova disso era que naquele início de ano a escola atendia uma criança cadeirante portadora de paralisia cerebral, outra com diagnóstico de distúrbio bipolar, um surdo, um autista e... mais alguns em situações semelhantes em termos de necessidades especiais.

O documento tramitou e voltou para a mesa da direção. Surpresa a diretora leu a ordem emitida: *a sra. diretora tem cinco dias para efetuar a matrícula e enviar cópia da ficha cadastral da aluna ao juizado, sob condição de responder às suas responsabilidades, de acordo com as penas da lei.*

*Só faltava essa! Ser presa por negar vaga a uma criança portadora de necessidades especiais...* Já via até sua imagem sendo exibida na emissora local de televisão: *A diretora foi presa por descumprir ordem judicial ao negar matrícula para uma criança cadeirante. Saiu da escola escoltada...*

O fato da criança já estar matriculada em outra escola e não contar com atendimento especializado era um problema da outra escola e não mais da que ela dirigia. Cabia ao sistema estadual, providenciar as adaptações necessárias para, de fato, incluir aquela criança que já vinha frequentando as aulas na escola.

Mesmo inconformada com a decisão do juiz, acatou a determinação face à ameaça do poder público. Chamou a mãe da criança para efetivar a matrícula.

---

<sup>57</sup> PRODESP – Companhia de Processamentos de Dados do Estado de São Paulo.

Qual não foi sua surpresa ao ouvir da mãe, tão logo chegou à escola: *Agora não quero mais a vaga, não, viu dona? Lá tá mais perto de casa e também acontece que...*

A mãe explicou que a filha estava numa sala de aula com outras 16 crianças – *quase a metade do número das que havia em cada sala dessa escola!* A professora era muito atenciosa, que ela já lia e estava aprendendo *até a escrever com letrinha de mão*. Então, por isso, não queria mais a vaga.

A diretora disse só um AH! comprido como tivesse entendido tudo muito bem. Pegou uma folha de papel A4, entregou para a mãe e pediu que ela fizesse de próprio punho a desistência da vaga para que fosse encaminhada ao juiz. Prontamente a mãe escreveu, tropeçando nas palavras, agradeceu e foi embora.

Era só o início dos enfrentamentos com as questões da inclusão escolar daquele ano. Muitas outras histórias ainda seriam incluídas no repertório, mas adiemos por enquanto.

Com mais uma criança portadora de necessidades especiais, a complexidade dos problemas enfrentados pela escola pouco se alteraria. De fato, a demanda de atendimento da escola crescia progressivamente em igual proporção em que decresciam as possibilidades do recebimento de profissionais especializados de educação especial por parte das escolas.

Em 2009, a escola viveu inúmeros contratempos no planejamento de inclusão dos alunos com necessidades especiais para o ano seguinte. Falta de professores de educação especial, classes lotadas devido à demanda do bairro, falta de orientação de especialistas sobre como fazer diante das frequentes crises do *Kauan*, falta de trocador no banheiro de deficientes que coubesse a *Yvone*, falta de inspetor de alunos que pudesse correr atrás do *Luka*<sup>58</sup> quando fugia da sala, falta de... falta...

---

<sup>58</sup> Os nomes das crianças são fictícios.

A diretora e os professores da escola gerenciavam as *faltas de* com empenho e boa vontade, mas isso não basta para solucionar problemas. Trabalhar numa escola inclusiva era um desafio, além de muito trabalho, muitos riscos e responsabilidades que cresciam dia após dia.

É por isso que algumas escolas ao saberem que tem uma criança precisando de atendimento diferenciado, tratam rapidinho de fazer um encaminhamento para outra escola, utilizando variadas alegações. *Uma entidade vai atender melhor seu filho. A sra... Vê? Ele ainda usa fraldas, não temos como trocá-lo. Como pode notar nossa escola é pequenininha demais, as salas muito cheias etc e tal.*

Os motivos da recusa são variados: acessibilidade, ausência de profissionais especializados, crença na existência em sala de recursos específicos à deficiência apresentada, falta de estrutura física e pedagógica, formação docente frágil.

Não faltaram colegas de outras escolas inclusivas a advertirem a diretora: *você vai ver, vão aparecer cada vez mais crianças; os pais falam, contam uns pros outros e você não vai dar conta.* O levantamento daquele ano apontava pelo menos 24 alunos com necessidades especiais num total de 600 alunos da escola. O *pelo menos* aqui não é força de expressão ou falta de dados. É porque alguns deles ainda não tinham trazido o laudo médico para serem oficialmente caracterizados assim.

Ciente desses desafios, a diretora deu início à solicitação de professoras de educação especial junto à Secretaria de Educação para serem designadas para a escola.

Os dois cargos de professoras de educação especial com 24 horas semanais de jornada de trabalho na escola, totalizavam 48 horas de atendimento especializado. Porém no lugar de duas professoras, recebemos quatro. Com exceção de uma professora que possuía toda a sua jornada de trabalho na escola,

ou seja 24 horas, as outras professoras compartilhavam sua jornada com outras unidades educacionais da rede e dividiam as 24 horas restantes da escola entre si.

Um dia a diretora falava com a professora Leila, noutra com a Dora, à noite com a Sara, às tardes com a Mariana<sup>59</sup>. Elas também pouco se encontravam umas com as outras. Além disso, havia períodos em que nenhuma professora se encontrava na escola. Os muitos alunos com necessidades especiais ficavam sem o apoio que necessitavam. Os demais professores não recebiam orientação específica sobre como lidar com as crianças; algumas delas acabavam circulando pelos cantos da escola demandando uma vigilância permanente de todos. Nas trocas de turno dos professores; funcionárias, alunos, o cuidado era redobrado. Até mesmo a diretora, os vices-diretores, a orientadora pedagógica, os funcionários da secretaria e os serventes cuidavam para evitar que fugissem ou provocassem algum tumulto.

Naquele ano de 2009 a escola chegou a ter, apenas no período da manhã, uma cadeirante com paralisia cerebral, um menino com caso psiquiátrico diagnosticado como distúrbio bipolar, uma cadeirante com dermatose bolhosa... Sem contar os outros que tinham problemas menores como deficiência de visão, audição ou que ainda aguardavam na fila de atendimento de saúde, pois ainda não tinham diagnóstico.

A demanda imensa de trabalho com esses alunos foi discutida no Conselho de Escola e outra profissional foi solicitada à Secretaria de Educação.

Apenas ao final do ano a SME aprovou o pedido da escola de dois cargos de professoras com 30 horas semanais de trabalho cada. Após a atribuição de aulas, em dezembro chegaram na escola as duas professoras de educação especial para 2010.

Uma das professoras tinha limitações de saúde e teve que se afastar da escola. A SME enviou duas professoras para substituí-la. Uma delas já estava em

---

<sup>59</sup> Os nomes das professoras são fictícios.

outra escola e cumpriria apenas 8 horas nesta. A outra veio com a jornada de trabalho de 24 horas. As 30 horas da professora que se afastara foram revertidas em 32 horas pelas professoras que vieram substituir.

Ainda assim, a escola não dava conta dos encaminhamentos necessários aos casos já constatados, aos que ainda dependiam de diagnóstico médico e para os que iam aparecendo a partir do convívio das professoras com as crianças, adolescentes, jovens e suas famílias.

Depois do pedido de socorro da diretora, a supervisora educacional conseguiu agendar uma reunião com o Núcleo da Educação Especial da SME, da Coordenadoria de Educação Básica, na escola.

No dia combinado estavam presentes algumas professoras que tinham crianças deficientes, a orientadora pedagógica, o vice-diretor, a supervisora, a coordenadora pedagógica, a diretora e as professoras do núcleo que coordenavam a educação especial na SME.

A reunião foi atípica. Os assuntos sobre as crianças levavam os profissionais a consultarem os diagnósticos médicos dos prontuários. Dessa leitura, as professoras do Núcleo da Educação Especial ia separando quais teriam atendimento ou não da professora especialista da área. *Esse não é da Educação Especial, apenas problema de fono. O próximo...quem é?* Ficha cadastral de lado, voltavam o olhar para verificar mais outra criança.

Entre um caso e outro, a diretora saía da sala e retornava com uma das crianças portadoras de necessidades especiais para apresentar às coordenadoras visitantes. Procurava evidenciar que por trás de um prontuário, de uma ficha cadastral, de um diagnóstico, existia uma criança, pessoa de direitos e que tinha lugar assegurado na sala de aula da escola.

As pessoas que estavam presentes na reunião se espantaram com a atitude da diretora, ela também. Mas não havia mais argumentos. Era preciso

marcar a existência real das questões sérias que a escola vinha tentando encaminhar.

Constatadas as necessidades emergenciais, a duras penas, a reunião foi encerrada com o encaminhamento por parte da Secretaria de enviar duas professoras com jornadas de 30 horas semanais, e mais uma com 24 horas, a partir do processo de remoção para o ano seguinte, 2011. Era tudo o que a escola precisava: professores com sua carga total e que se tornassem parte da escola, sem ter que pulverizar sua jornada de escola em escola. *Acho que conseguimos!...*

Logo depois desse encontro e desse “acordo de damas”, o Diário Oficial não publicava o combinado, havia um cargo de professor a menos. A diretora ligou imediatamente na Secretaria de Educação. O Núcleo da Educação Especial assegurou que iria rever os cargos das escolas para a atribuição às professoras.

Fizeram a atribuição sem alteração nenhuma do que havia sido publicado no Diário Oficial e a escola recebeu as professoras com jornadas compartilhadas com outras escolas, de novo. Uma professora tinha dificuldades motoras de locomoção, a outra limitação rigorosa, devido à perda progressiva de visão, quase não enxergando mais, e a terceira com jornada de trabalho reduzida, não atendia os períodos necessários.

Eram muitas “emoções” para um final de ano que chegou muito rápido. Só no ano seguinte é que os encaminhamentos da escola seriam atendidos para tentar resolver essa questão.

Em janeiro de 2010 havia muito trabalho, a escola fechou para reforma: projeto dos armários para a sala dos professores e biblioteca, pintura de todas as paredes, colocação da divisória na diretoria, reforma da secretaria, organização geral!

O ano letivo iniciou sem alterações no quadro de Educação Especial. Logo na primeira semana de aulas, identificamos no primeiro ano mais duas crianças com necessidades especiais. Era demais! A ausência de professores

especializados em Educação Especial estava chegando aos limites da paciência de qualquer um.

A supervisora da escola ao perceber a situação, solicitou mais uma reunião com a equipe que coordenava a educação especial.

A escola recebia mais uma vez o Núcleo da Educação Especial através da mediação da supervisora. Desta reunião participaram as professoras da escola que tinham os alunos com maiores dificuldades, a coordenadora pedagógica da região e a equipe gestora.

A reunião começou tensa. Era a segunda desde o final do ano anterior. As coordenadoras iam solicitando as características de aluno por aluno dos que eram indicados como portadores de necessidades especiais. Avaliavam o caso a partir da última resolução do Ministério da Educação (MEC), onde problemas de dislexia, aprendizagem e fonoaudiologia, não faziam parte do público alvo da Educação Especial. E, de novo a diretora escutava: *Passa para o próximo... esse não é atendido pela Educação Especial!*

Havia um empenho, por parte do Núcleo da Educação Especial, em diminuir o número de alunos apontados pela escola. Era fato, do ponto de vista da SME, havia mais alunos do que professores para tendê-los.

A questão é que havia casos! E não era possível fazer de conta que não havia! Qualquer um, por mais leigo que fosse, poderia compreender aquilo. Não era apenas o problema de fonoaudiologia, por exemplo; por detrás outros comprometimentos se evidenciavam na sala de aula.

A triagem visando atender apenas os alunos que tinham diagnóstico suscitou o questionamento das professoras da escola: *O que fazer com aqueles que ainda não tinham o diagnóstico definitivo? São exatamente esses que possuem os mais difíceis problemas familiares e de acesso à rede de saúde!*

Impaciente a diretora percebia que a situação da Secretaria não era das melhores, pois, de fato, não dispunham de profissionais para atender a todos. Com aproximadamente 138<sup>60</sup> professoras especializadas, como poderiam atender uma rede com mais de 200<sup>61</sup> escolas municipais entre o nível fundamental e a educação infantil? Historicamente as demandas das escolas já eram grandes, desde que a diretora trabalhara na Secretaria de Educação como diretora do departamento pedagógico. *Por isso há necessidade de políticas públicas de inclusão efetivas!*

A coordenadora pedagógica questionava sobre o atendimento de crianças com grandes dificuldades e como não era possível dar conta deles apenas com o trabalho da sala de aula. Expunha, também, as dificuldades dos demais alunos devido à atenção que o professor precisava dispensar às crianças com necessidades especiais, e encontrava-se sozinho para todas essas atividades de sala de aula. *É como chutar o pênalti e correr para a defendê-lo.*

Por outro lado, ninguém questionava a presença dos alunos de educação especial na escola. *É lei, é direito, é ético.* Cabia sim, ao governo municipal, implementar políticas visando ao atendimento de qualidade. As crianças tinham direito de frequentar a escola e de receberem atendimento especializado tanto dentro como fora dela.

Viam no cumprimento da lei o caminho para um possível futuro, *quem sabe daqui a uns cinqüenta anos não haja mais professores de educação especial, pois todos os profissionais da escola estarão num trabalho inclusivo. Talvez não tenhamos 30, 40 alunos por classe, e sim muito menos, nem estejam mais separados por idades, ou ciclos ou séries e haverá outra forma de conhecer, de aprender e de organizar a escola.* Era o que afirmava a diretora, com veemência. Mas o presente trazia a questão de construir as bases sólidas desse futuro.

Os encaminhamentos acordados com a Secretaria de Educação foi a ampliação da jornada da professora substituta de 24 para 30 horas semanais; envio

---

<sup>60</sup> Sistema Integre, 2011.

<sup>61</sup> Sistema Integre, dezembro 2011. São 156 escolas de Educação Infantil e 44 de Ensino Fundamental.

de mais uma professora uma vez por semana, pela manhã; de outra duas vezes por semana também de manhã; mais uma professora três vezes por semana para o período vespertino; e, uma outra para substituir pelo menos duas vezes por semana, no período noturno, a professora afastada devido aos problemas com a visão.

A indignação da diretora crescia. A alegação apresentada era de uma escola com cinco salas de aula - pequena, portanto – que possuía quatro períodos e para atendimento da educação especial já contava com cinco professoras sendo que quatro delas dividia a jornada de trabalho semanal com outras escolas. *O que é isso, meu Deus?* Trabalhara na Secretaria de Educação para assegurar as professoras necessárias, em cada unidade com sua jornada total para compor a equipe da escola, criar vínculos, ser referência do trabalho. O embate tinha, portanto, um substrato a mais: as atuais responsáveis pelo Núcleo da Educação Especial conheciam o passado da área no município e o trabalho da diretora quando na Secretaria.

Todos saíram muito desgastados. O cenário não era bom. As colegas da Secretaria de Educação também não tinham opções, sem concurso público, sem contratações era muito difícil sustentar um trabalho mais efetivo. Faltava uma política de governo para a cidade.

A diretora levou novamente a discussão para o Conselho de Escola que aprovou uma reunião com todos os pais das crianças que possuíam necessidades especiais a fim de conseguir junto à Secretaria um encaminhamento mais preciso que acompanhasse a complexidade deste cotidiano.

Lamentável a destruição de uma Política Pública: no município, a Educação Especial foi considerada vanguarda pelos representantes do MEC, no Encontro de Educadores de Educação Inclusiva em 2004. Não fazia tanto tempo assim...

Essa história ainda continuou por muito tempo. A reunião ficou para o segundo semestre do ano. Enquanto isso, a escola prosseguiu enfrentando a cada dia os seus problemas.

### 3.2. Gestão e Políticas Públicas

As relações de poder dão o tom dos movimentos da democratização da gestão educacional. As ações para a construção das Políticas de Estado ficam nas instâncias das concepções legais e muito pouco nas instâncias onde serão cumpridas as leis. Mesmo atendendo às demandas de movimentos sociais, a legitimação legal não consegue agilidade nos processos dos cotidianos institucionais para a viabilização dos projetos sociais. Podemos considerar que:

A organização da escola na sociedade capitalista privilegia a separação entre o pensar e o agir, entre a concepção e a execução. Assim, temos os órgãos centrais definindo as metas, recursos e avaliação, restando às unidades de ensino um espaço limitado de autonomia para a realização de projetos elaborados pela própria equipe escolar. (GANZELI, 2011, p. 19)

Nesse sentido, inúmeras contribuições para se pensar a escola com outras possibilidades nos ajudam a refletir sobre as potencialidades da escola, procurando estabelecer relação entre escola e políticas públicas.

Melo (2006) procura traçar a diferenciação entre compartilhar a gestão e democratizar a gestão. As políticas governamentais têm apontado para o uso da gestão compartilhada, com o objetivo de “envolver as pessoas e buscar aliados de “boa vontade” que se interessem em “salvar a escola pública”<sup>62</sup>. A comunidade escolar ampliada – pais, alunos, trabalhadores em educação, as associações de bairro e os empresários - é chamada para auxiliar a sobrevivência dentro das precárias condições em que se encontra a escola.

Porém, “a participação, dever de ofício para uns e voluntariado para outros, revela uma concepção que se afasta da ideia de controle social e se aproxima do conceito de gerência” (MELO, 2006, p.246) É a gestão compartilhada, na medida em que é tomada como assistência às lacunas escolares por múltiplos organismos, precariza as ações governamentais.

---

<sup>62</sup>O Programa “Amigos da Escola”, é um exemplo de voluntariado onde as pessoas da comunidade, da sociedade, assumem diversas tarefas escolares para contribuir com a função da escola. Possui toda a estrutura e rede de informação fornecidas pelo governo federal.

Hora (2007), explicita sua crítica à gestão compartilhada fazendo ver que, quando, pelo consenso dentre os membros da comunidade escolar, o referencial do êxito de uma escola está relacionado com o fato da comunidade assumir financeiramente a escola, isenta-se o Estado de sua responsabilidade no oferecimento da educação. Implicitamente, defende-se um estado mínimo até para a educação! Esta presença compartilhada, para a autora, não representa participação democrática (p. 81).

Para Melo (2006), projetos ou programas governamentais ou ainda privados, não preveem a participação efetiva da comunidade escolar na sua elaboração. Com isso se distanciam de críticas e possíveis alterações que poderiam torná-los mais significativos à própria escola e seu entorno.

Dessa forma, a bandeira de luta da democratização da gestão defendida pelos movimentos sociais, na proposital confusão de que todos falam a mesma língua e “estão no mesmo barco”, é apropriada pelo discurso oficial, em solene cinismo e atitudes inconsequentes que estão alterando o caráter público da educação com um direito da cidadania, o debate e as experiências exitosas de democratização da gestão, a qualidade e a inclusão social que precisam ser propiciadas pela escola pública (MELO, 2005, p. 248).

Pensar na organização da escola democrática, portanto, não passa pela gestão compartilhada. No que se refere à organização escolar, democraticamente discutida, implementada, gerida e avaliada, podemos explicitar alguns aspectos fundamentais:

(a) a autonomia escolar, enquanto capacidade das escolas traduzirem e construir suas alternativas, fundadas em suas reflexões e leitura da sua realidade, sistematizadas coletivamente no Projeto Político Pedagógico - o que não significa desvinculação sistêmica e nem a desresponsabilização do Estado na manutenção da educação;

(b) a descentralização do poder enquanto co-responsabilização coletiva que partilha, divide e rompe com a hierarquização;

(c) a representatividade dos Conselhos e Colegiados, com deliberações e intervenções na formulação de políticas, e como espaço para apresentar e defender propostas;

(d) controle social da gestão educacional onde as políticas educacionais e os programas oficiais possam ser acompanhados e avaliados pela sociedade e por Conselhos Gestores;

(e) a escolha dos dirigentes escolares por processo de eleição, considerando que a ausência das eleições impossibilita um processo verdadeiramente democrático de gestão; e, finalmente

(f) a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração, implementação e avaliação do PPP.

Para Ferreira (2005), a gestão da educação neste contexto de mudanças radicais no mundo do trabalho, na era da globalização e na sociedade do conhecimento, atravessa uma fase de profunda transformação que se constitui num conjunto de diferentes medidas e construções que objetivam ampliar o conceito de escola, de autonomia, gestão adaptada às situações existentes.

### **Políticas Sociais: a política de educação inclusiva**

A Constituição Federal de 1988 trouxe no seu bojo a garantia de direitos sociais, em pleno período de redemocratização do país. De certa forma, a mobilização popular dava um tom mais participativo à implementação dos direitos assegurados.

A década de 1990 foi o palco das adequações da organização do mercado mundial globalizado. O governo do Presidente Collor (1990-1992)

discursou sobre a “modernização da economia com críticas à ação direta do Estado, principalmente nos setores de proteção social” (KASSAR e MACIEL, 2011, p. 18).

Foi uma década contraditória: tratava-se de implementar direitos assegurados constitucionalmente, mas a política geral era ordenada pelo discurso neoliberal então hegemônico.

No governo FHC (1994-1998 e 1998-2002), que se apresentava como formulando uma *terceira via*, de fato apontava para um Estado ágil e não o único responsável pelo desenvolvimento econômico e social, devendo tornar-se agente regulador desse desenvolvimento. Efetivamente, cumpria na prática a cartilha do discurso neoliberal, em nome de uma globalização e de uma inserção do país nesta globalização, de forma associada e dependente dos países desenvolvidos.

Nessa organização, os setores da educação e saúde deveriam ter como corresponsáveis o “terceiro setor”<sup>63</sup>, através das instituições públicas não-estatais.

Nesse movimento, a participação dos cidadãos assumiu profunda importância para consolidar a democracia e uma sociedade dinâmica. Porém, explicitou-se uma tensão entre políticas sociais universais (da educação, saúde e assistência social), que pressupõem ação direta do Estado, e a retração do setor público, com a participação do terceiro setor.

No governo Lula, em 2003, o objetivo estabelecido a longo prazo foi a inclusão social e a desconcentração da renda com o crescimento do produto e do emprego. Nesse contexto, as políticas sociais foram denominadas de políticas de inclusão (KASSAR e MACIEL, 2011, p. 21).

Para Kassar e Maciel (2011) o discurso da inclusão é justificado por dois motivos: (a) a existência histórica de grande parcela da população em situação de

---

<sup>63</sup> “A expansão do terceiro setor não é um movimento interno e restrito ao país, mas de âmbito internacional. Essas instituições crescem em todo o mundo e são extremamente fortes na América Latina” (KASSAR e MACIEL, 2011, p. 18).

pobreza e (b) o estabelecimento de direitos sociais em um contexto de retração econômica.

As políticas públicas explicitaram um “terreno de contestação” (Ozga, 2000 apud MACIEL e KASSAR, 2011, p. 22) pois mesmo que a legislação e as normas induzam a determinadas práticas, no “movimento contraditório da sociedade há diferentes formas de apreensão dessas recomendações”.

Para as autoras, a desigualdade social não é, necessariamente, um problema para as sociedades capitalistas, desde que a estrutura social não se abale. Os conceitos de cidadania, inclusão social, equidade etc são plenamente compatíveis com a sociedade capitalista contemporânea.

Na democracia liberal, são admitidas a desigualdade social, a dominação de uma classe por outra, desde que se assegure a igualdade de cidadania.

Como consequência da ordem burguesa e do capitalismo, a cidadania revela-se indispensável à continuidade da desigualdade social, e não entra em conflito com ela. A cidadania exprime a liberdade humana apenas no sentido de os homens terem direitos e estarem protegidos pela lei comum a todos. Revestida da forma de igualdade jurídica, ela se desenvolve a partir da luta para usufruir deles. A condição de cidadão encerra forte apelo para participar da vida social, o qual nasce e frutifica na convicção de que a sociedade consiste em patrimônio pertencente a todas as pessoas. Assim, a cidadania representa um princípio de igualdade, desdobrado em diversos direitos que se foram acrescentando aos poucos (VIEIRA, 2007, p. 190 apud KASSAR e MACIEL, 2011, p. 24).

Por justiça, os direitos são iguais para todos; a cidadania é a garantia da estabilidade social. A inclusão está num dos discursos dessa lógica e não ameaça e nem é contraditório à lógica de funcionamento da sociedade capitalista. Portanto, “cada sujeito deve fazer parte (ser incluído) de seu espaço social, de acordo com suas condições sociais, pessoais e econômicas” (KASSAR e MACIEL, 2011, p. 24).

O Estado, ao discursar sobre os direitos e implantar ações de inclusão, segue a orientação do mercado. O terceiro setor, desta forma, poderia oferecer economia de gastos públicos e maior eficiência no atendimento à população, como previa a reforma do governo FHC. As políticas públicas constituíam-se, assim, em ações coordenadas atuando em campos complementares: o público e o privado.

Numa sociedade de classe, a inclusão social provoca tensão. Há uma contradição em ofertar a todos os mesmos bens e serviços devido às diferentes condições sociais da lógica do sistema. No entanto, as políticas sociais, ao enfatizar o acesso de todos, pressupõem que cada sujeito tem méritos próprios determinantes de seu sucesso ou fracasso, desconsiderando o pertencimento a diferentes classes sociais (KASSAR e MACIEL, 2011).

No bojo desta discussão, tomemos a inclusão educacional. No Brasil, a ênfase na inclusão educacional também ocorre na década de 1990. As discussões internacionais sobre essa questão passam a fazer parte do panorama nacional e fortalecem o discurso da escola inclusiva.

A desresponsabilização do Estado com ações sociais e a atribuição ao indivíduo da responsabilidade da exclusão, faz com que esta seja assumida como culpa ou despreparo, de modo que se fortalece a cultura de submissão da maioria e a manutenção dos privilégios da elite. Explicita-se o apaziguamento das relações sociais e o apagamento dos conflitos, na medida que as responsabilidades se individualizam ou, cabendo a todos, não é de ninguém. A exclusão ocorre no interior da escola de forma sutil e permite externalizar a exclusão social já construída fora da escola e se legitima a partir da “ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos” (FREITAS, 2002, p. 311 apud KASSAR e MACIEL, 2011, p. 30). A teoria de reprodução social pela escola já apontou para este fato (Bourdieu e Passeron, 1970), ainda que tenha feito uma análise estrutural, sem considerar os processos históricos e agentivos dos movimentos sociais.

É precisamente consequência das pressões destes movimentos, que a escola convive com outra contradição: deve conviver com a diversidade, respeitando as características individuais dos alunos, enquanto que o mercado para o qual ela “deve” formar exige a competitividade.

As políticas sociais têm implantado programas focais como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o Programa Educação Inclusiva: Direito

à Diversidade, O Bolsa Família. A política educacional tem forte responsabilidade na interlocução com tais programas. Os programas dependem de um funcionamento integrado das políticas universais em um sistema de intersectorialidade para ampliar a inclusão social, reduzir o desemprego, fortalecer a cidadania.

No terceiro setor, a terceirização dos serviços, a privatização e o Estado mínimo dos anos 1990, transformou o cidadão em cliente e não mais sujeito de direitos. As Políticas Públicas foram consideradas serviços não exclusivos do Estado, portanto de propriedade pública não-estatal ou privada (PERONI, 2011, p. 44).

A parceria com o terceiro setor modifica a questão social: (a) ocorre a transferência da responsabilidade social do Estado para o indivíduo, (b) as políticas sociais passam a ser focalizadas e perdem seu princípio universalista, e (c) a descentralização administrativa precariza as políticas, “porque são transferidas as competências sem os recursos correspondentes e necessários para executá-las” (PERONI, 2011, p. 46).

O dinheiro público enviado ao terceiro setor estabelece as parcerias entre o Estado e a sociedade civil. Desta forma, se por um lado avançamos na tão desejada democracia, de outro houve um esvaziamento das políticas sociais como direito universal.

Nesse contexto, a educação especial entra para a pauta da universalização do direito à educação, a partir do pressuposto de que o acesso ao conhecimento sistematizado é condição para a cidadania. O acesso irrestrito e a todos presume a gratuidade.

Ao mesmo tempo, a educação especial é o exemplo de que vivemos a tensão entre ter conquistado direitos, principalmente na legislação, e a dificuldade de sua implementação e de sua materialização.

O atendimento à educação especial data desde o século XIX com o Instituto dos Meninos Cegos (1854) – atual Instituto Benjamin Constant –, e o Instituto dos Surdos Mudos (1857). Desde então, expressa uma relação sempre tênue entre o público e o privado.

Na Constituição Federal encontramos o princípio da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, a garantia da qualidade e gestão democrática (Artigo 206). E, como parte da democratização da educação aponta-se a efetivação do dever do Estado e garante o atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiência, na rede regular de ensino (Artigo 208).

Na LDB/96, Art. 58, a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida na rede regular aos educandos portadores de necessidades especiais e garante apoio especializado. E no Art. 59, exige dos sistemas de ensino a garantia de currículo, métodos e técnicas especializados, terminalidade específica, professores com especialização adequada. E, ainda temos a educação especial para o trabalho, contando com o benefício dos programas sociais suplementares.

Nesse sentido, concordamos com Peroni (2011) quando afirma que os avanços dos direitos expressos nas legislações oferecem política social sem direitos sociais.

As escolas e os professores passam a responder pelos sucessos e fracassos da educação, o que não deixa de ser uma forma de desresponsabilização do poder público que cada vez menos dá suporte às escolas com políticas adequadas para garantir a qualidade.

A participação e a democracia cedem lugar à naturalização do possível, onde emerge a filantropia, realizada por cidadãos de boa vontade, sem abandonar as bases democráticas.

## **A Judicialização na Educação**

O cumprimento das leis que trazem as crianças e os adolescentes para a escola trazem, portanto, novos desafios escolares. Nem sempre a escola possui as condições para realizar a nova relação escolar que se estabelece. Com o enfrentamento da diversidade cultural e das novas demandas sociais o conflito do trabalho escolar se evidencia na distância entre aluno real e aluno ideal.

As carteiras da sala de aula não precisavam acomodações diferentes, prolongamento de braços ou ajustes de altura e largura. Ter banheiros para meninos e meninas bastava. As rampas ocupavam lugares decorativos para os *designers* e a arquitetura moderna. As crianças pareciam aprender todas da mesma forma, com pequenas variações. O racismo velado homogeneizava as diferenças. Ter crucifixo na sala de aula era tradição inquestionada. Aluno sempre foi aprendiz e professor, sabedor de tudo; e, diretor sempre comandava a sinfonia assistida por pais, professores e alunos.

O processo da democratização das relações sociais e, portanto, da escola, rompeu com os dogmas inatingíveis e inquestionáveis entre as instituições e as pessoas da sociedade.

O movimento dos grupos sociais possibilitou que outros olhares fossem construídos para as questões da sociedade. Desta forma, vivemos um período de consolidação dos direitos sociais como nunca tivemos antes, também vivemos a busca de que os direitos proclamados sejam cumpridos.

Escola que anda no compasso das conquistas sociais de cidadania precisa ter carteiras adaptadas, com almofadas, encostos e apoio de pés; banheiros acessíveis e acomodações diferenciadas, trocador, apoio; rampas e elevadores que garantam circulação irrestrita; formação continuada de educadores que perseguem modos de compreender as aprendizagens dos alunos; trabalho pedagógico voltado

às identidades e à diversidade; e, a gestão escolar é composta por um coletivo de pessoas, que discutem, deliberam e dirigem a instituição assim multifacetada pelos seus membros.

A não consecução dos direitos dos cidadãos implicam em processos. Em consequência, começa a aparecer entre nós a judicialização da política, a judicialização da saúde e a judicialização das políticas públicas. Como não poderia deixar de ser, esses processos têm acontecido também na escola. A judicialização na educação é o fenômeno pelo qual a Justiça é chamada para “dirimir dúvidas quanto a direitos não atendidos ou deveres não cumpridos no universo da escola e das relações escolares”(CHRISPINO e CHRISPINO, 2008).

A judicialização das relações escolares acaba ocorrendo segundo Chrispino e Chrispino (2008),

porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destes instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos. Os educadores, quando muito, tiveram algumas aulas de LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com forte viés ideológico e pouca visão cotidiana (p.11)

Podemos ponderar com o autor que, tomados pelo ponto de vista da escola, as legislações parecem prever ações cujas condições na vida cotidiana da escola não são consideradas. Ao contrário seria muito simples resolver o problema: oferecermos formação para gestores e professores, com base nas leis, acompanhada de discussões filosóficas, antropológicas e sociológicas, acrescidas a estas formações as condições materiais para a implementação das ações requeridas.

Em que se pesem as condições de implantação de legislações ou não, formados ou não, os sujeitos escolares precisam lidar com os diferentes cenários de assegurar os direitos dos alunos, garantidos nas leis, endossadas pelos movimentos sociais. Elas certamente vão ao encontro à construção de uma escola mais democrática e cidadã.

As ações judiciais na escola são fruto dos desencontros que existem entre o fazer pedagógico e os direitos dos cidadãos – alunos, professores Resultam de demandas promovidas por alunos, suas famílias, comunidade e até o Ministério Público e impulsionam a responsabilidade civil em danos morais, materiais ou de imagem, que são reparáveis com valores (CHRISPINO e CHRISPINO, 2008).

Encontramos nas legislações o amparo para assegurar os direitos do alunado no Novo Código Civil (2002), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Constituição Federal (1988), na LDB (1996) dentre outras.

Essas leis responsabilizam civilmente pais, gestores, professores, juízes, Ministério Público, Administração Pública, o Estado, pela matrícula, permanência, guarda, vigilância, e proteção dos alunos.

Desta forma, quando uma escola recebe os alunos para todas as suas atividades pedagógicas, fica investida de deveres quanto à guarda, vigilância, bem-estar, responsabilidade dos processos de aprendizagem, inserção social nos grupos, respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, respeito às crenças, opções sexuais e às diferentes etnias.

Porém, as relações cotidianas escolares são permeadas por suas realidades físicas, as condições materiais em que estas acontecem. Espaço físico adequado, professores e funcionários em número suficiente, planos de carreira profissional, formação continuada em serviço, espaços de integração das ações docentes, colegiados fortalecidos e representativos etc.

Decorrente da defasagem entre o que se precisa e o que se tem, os noticiários enchem-se de manchetes, como nos mostra Chrispino e Chrispino (2008):

- O Globo (BERTA, 2005) informa que a Diretora de uma escola fundamental foi afastada por ter sido acusada de obrigar um aluno da 5ª série a limpar os banheiros da escola na frente dos colegas porque teria esquecido o uniforme de educação física. Outra mãe informa que a mesma diretora solicitou que seu filho chegasse mais cedo para limpar as salas de aula, por conta de problemas ocorridos no transporte escolar. Além do

texto do ECA já citado, esta conduta está tipificada como crime pelo Art. 232 ECA (Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento, com pena de detenção de seis meses a dois anos);

[...]

- O Globo (PROFESSOR..., 2005): Professor é condenado pelo Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro a indenizar aluna que teria chamado de gorda. Uma aluna do curso universitário saiu para beber água e deixou o gravador ligado. Ao chegar em casa ouviu a gravação onde o professor dizia que havia ido a lanchonete 'se empanturrar de pão de queijo para ficar mais gorda';

[...]

- O Globo (GOIS, 2005) informa que a delegada da 12ª Delegacia arquivou a queixa de uma mãe que acusava o professor de apropriação indébita por ele ter levado para a secretaria da escola o walkman de sua filha, que o ouvia no decorrer da aula.

[...]

- O Globo (LINS, 2006): no Recife, um professor foi surrado por um grupo de alunos porque recolheu uma bola e terminou com um jogo de futebol que acontecia ao lado da sala de aula. O caso foi registrado na delegacia (p. 16-17).

Para os casos que a escola vivencia e não consegue administrar para cumprir os direitos que a lei assegura, temos as decisões judiciais. Vejamos alguns exemplos que ilustram os fatos do cotidiano muito conhecidos pelas pessoas que vivem e trabalham em escola:

- A escola foi condenada a pagar danos morais porque impediu que uma aluna saísse da sala para cumprir necessidades fisiológicas, proibição que terminou fazendo com que a adolescente urinasse nas próprias vestes e assim permaneceu durante o período de aula, fato presenciado por colegas, levado ao conhecimento de toda a comunidade escolar e publicado em jornal local. (TJ-AC Ap. 97.001619-0, RT754/335).

[...]

- Uma aluna menor foi vítima de violência pelos próprios colegas que, desconfiados de ter sido a responsável pelo desaparecimento de R\$ 1,00 de uma aluna, fizeram-lhe uma revista pessoal vexatória, com invasão de suas intimidades, sem que a professora, que a tudo assistiu, interviesse para coibir o abuso. O TJ-RJ considerou que o Colégio procedeu com culpa no dever de vigilância e disciplina na sala de aula, perdendo o controle para os próprios alunos e aplicou indenização correspondente a 100 salários mínimos (Ap. 1.476/00, Des. Carlos Raimundo Cardoso, *in* RT 783/402).

[...]

- Menor que foi agredido e humilhado em estabelecimento escolar. Alegação da ré de que o fato foi simples brincadeira no pátio da escola. Ausência de vigilância de quem tem obrigação de zelar pela integridade física e moral dos alunos. Procedência decretada. Recurso desprovido

(TJSP - 7. a C. Dir. Privado - Ap. - Rel. Benini Cabral – j 01.04.1998 -JTJ-LEX 207/112).

[...]

- O acidente sofrido por menor impúbere, atingido por uma laje quando brincava no pátio de creche que freqüentava, mantida pelo Estado, causando-lhe sérias lesões, gera obrigação do ente público em reparar o dano, pois age culposamente quem, pela negligência no seu dever de vigilância, causa prejuízo à saúde de pequena vítima, que, embora atendida de imediato, necessita de tratamento complementar” (STJ -2.aT.-REsp 143.546 -Rel. Hélio Mosimann-j. 16.03.1999-RT7681184).

[...]

- Evidencia-se a responsabilidade civil do Estado por lesão em aluno de estabelecimento de ensino municipal, causada por professor durante partida de futebol realizada em aula de Educação Física. Não se pode pretender o afastamento da responsabilidade sob o argumento de que na prática desportiva são comuns os acidentes dados como conseqüências naturais e inerentes a esse tipo de atividade, se o evento ocorreu durante competição realizada como atividade obrigatória no *currículum* e no interior da escola, pois esta, pela própria natureza do serviço prestado, tem obrigação de zelar pela integridade física dos alunos. Não há que se falar, ademais, em não ter havido excesso ou imprudência por parte do funcionário, já que a responsabilidade civil das pessoas de Direito Público não depende de prova de culpa, exigindo apenas a realidade do prejuízo injusto” (TJ-SP - 1. a C. - Ap. - Rel. Luiz de Azevedo - j. 18.04.1989 - RT642/105) (CHRISPINO, 2008,p. 19-23).

Podemos enumerar a partir das situações acima descritas: regras irrevogáveis da sala de aula, falta de postura vigilante da professora e da escola, ausência de vigilância no pátio, negligência na manutenção dos espaços físicos dos prédios escolares, acidentes no cumprimento de aulas de educação física etc etc etc. e mais uma infinidade de outras. E, também aproveitarmos para pensar se é a escola sozinha a única responsável pelos acontecimentos.

A escola tem o dever de cumprir a legislação, ainda que isso represente contratempos no seu fazer pedagógico. Ela lida em seu espaço com a relação surpreendente do conhecimento dinâmico e tecnológico nos processos de ensinar e aprender. Tem que ser atualizada, cuidadosa, rigorosa, participativa e democrática. É alavanca fundamental para a transformação social, como nos afirma Freire (1996), porém, não a única. Ao seu lado as demais instituições sociais e os poderes públicos precisam se integrar em ações que sinalizem para além dos avanços

dentro das legislações, para que eles possam se concretizarem no interior da escola, com toda a estrutura necessária.

Seriam os sujeitos escolares vítimas da universalização do ensino? Se é direito, é obrigação do Estado e da Família. Onde andam as estruturas deste serviço social? A quem falta a antevisão dos problemas para a antecipação de possibilidades efetivas? Se o conflito é a possibilidade de construir alternativas para a superação de problemas como este, com quem dialoga a escola e sua comunidade escolar?

Não basta que internamente as relações democráticas estejam garantidas, elas precisam estar garantidas no seio da sociedade e com o retorno para além da formalização legal, para a construção de estruturas que possibilitem à escola o alcance seus objetivos. Quais seriam as ferramentas para se construir relações outras?

Para Chrispino e Chrispino, o Poder Judiciário ocupou o espaço que o universo político se negava a atuar, e deflagrou o processo de judicialização da política. Agora, o esperado é que a Política ocupe o seu lugar.

Por analogia, se o processo de judicialização alcançou as relações escolares é porque os atores envolvidos não foram capazes de (1) perceber os problemas específicos que surgiam no seu espaço de domínio ou (2) de encontrar soluções para os problemas que se mantêm no espaço escolar.

Parece-nos que não é o Judiciário que deve conduzir a identificação e solução dos problemas que caracterizam a educação, o ensino e as relações escolares. Os protagonistas desse processo de restauração são os professores e os gestores educacionais de todos os níveis e, como aliadas, as famílias e seus filhos (CHRISPINO e CHRISPINO, 2008, p. 26)

Mas, se *por um lado* temos a ampla divulgação dos direitos dos cidadãos, acesso pela internet, contato com procuradores da república, defensores públicos, possibilidade de formação de grupos com pessoas que passam a mesma situação etc; *de outro*, as instituições estão quase que sozinhas para cumprir o que outros legislam sem que haja condições reais e efetivas para o cumprimento legal.

Obviamente, o avanço social na conquista dos direitos é sinal de democratização, participação política e arejamento das estruturas sociais, e deve permanecer, independentemente da criação prévia de condições materiais nas instituições para cumprirem os novos dispositivos. O que se aponta aqui é a contradição vivida na ponta de execução: apoiando a legislação pertinente, a gestão escolar vê-se no meio do conflito e precisa atuar agora não mais como articuladora de interesses, mas como reivindicadora das condições novas para o exercício das funções que cabem à escola.

O cenário, portanto, exige não só a mobilização dos sujeitos da escola – professores, gestores e alunos – mas também um conjunto de ações sociais, mobilização de diferentes grupos que possam definir problemas, atuar na sua solução, projetar ações e cobrar as devolutivas das esferas governamentais.

A escola com qualidade social é responsabilidade e compromisso do Estado.

### **Uma Escola com Qualidade Para Todos**

O discurso da qualidade da escola foi se impregnando de conceitos procedentes da área econômica, desde a teoria da formação de recursos humanos para o desenvolvimento. A educação como investimento foi um *slogan* dos anos 1960/1970. A partir de então, a qualidade é pensada em função do atendimento das exigências do mercado de trabalho.

No entanto, uma escola com qualidade para todos pode ser pensada com parâmetros sociais, buscando a **qualidade social**. A qualidade social está fundamentada nos direitos sociais de cidadania, e procura uma qualidade educacional que, ao superar o modelo econômico (empresarial), possa representar

os interesses da classe trabalhadora. É entendida em educação, “como uma construção coletiva, sendo instrumento de transformação social, autoemancipação de professores e alunos e possibilitadora de uma verdadeira ruptura” (BRITO e SENNA, 2011, p. 93).

A escola de qualidade social é aquela que considera as dimensões socioeconômicas e culturais que se manifestam nos modos de viver e nas expectativas das famílias e dos estudantes em relação aos processos educativos. Ela também busca compreender as políticas e seus projetos sociais, voltados para o bem comum. Luta pelo financiamento adequado, pelo reconhecimento social e pela valorização dos trabalhadores em educação. E transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens e de vivências democráticas (SILVA, 2009, p. 225 apud BRITO e SENNA, 2011, p. 94).

A compreensão dessa conceituação e movimento procura superar a qualidade da educação apenas com a finalidade de atender ao mercado econômico. Possibilita a reflexão e o trabalho da escola voltado para a formação de sujeitos que tenham outras relações com a economia, a sociedade, a cultura e a política.

É uma formação concebida enquanto processo essencialmente histórico e social, que extrapola o desenvolvimento da individualidade em-si para se constituir numa individualidade para-si (HELLER, 2008; DUARTE, 2007; Ganzeli, 2011). Não se trata, portanto, de uma formação assumida espontaneamente (em-si), mas de uma formação em constante e consciente processo de construção histórica e com o outro (para-si).

Compreendemos que o processo de formação desse sujeito é contraditório, pois a busca de uma formação para-si, encontra-se numa sociedade estruturada em relações sociais de dominação, de competição, de *ranqueamento*, de subordinação, e, portanto de possibilidades de muitas e profundas formas de alienação.

A escola com qualidade social não concorre para o *ranking*, mas se caracteriza por compreender os fatores intra e extraescolares que se referem às condições e vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico. Da mesma forma, se refere também à escola, com seus sujeitos, recursos, estrutura organizacional e física, projeto pedagógico, relações interpessoais, ou seja, toda a composição do seu cotidiano, concorrendo para uma formação que transforma (para-si) e, portanto, pode transformar contextos.

Concordamos com Brito e Senna (2011) quando afirmam que a educação com qualidade social deve ser considerada como princípio da justiça social, da igualdade e da democracia. A busca pela qualidade social da educação, portanto, exige medidas além do ingresso e permanência. Exige ações efetivas para desvelamento dos condicionantes políticos de gestão, e na construção de rupturas com os modelos que não a fazem efetivamente para todos, com condições para todos. Nesse sentido, precisamos de políticas econômicas e sociais realmente voltadas para a inclusão.

A educação especial assume um aspecto modelar em nossa discussão sobre a Escola de Qualidade para Todos. A escola ainda não atende com qualidade social nem os alunos considerados “normais” e nem os da Educação Especial. A qualidade social da escola deve ser pensada, desejada e conquistada para todos.

A implementação de mudanças educacionais não acontece apenas pelas legislações, por suas atualizações e reformulações, mas exige uma sociedade civil organizada que tenha consciência do percurso percorrido e do a percorrer.

Ao contrário, o que temos visto é que a legislação “empurra” a criança para dentro da escola. As condições precárias da escola no oferecimento da qualidade social, acaba colocando o aluno para fora, mesmo dentro da escola - ele pode frequentar diariamente a escola e pode estar fora dos processos da sala de aula que lhe garantiriam a cidadania. Trata-se de uma inclusão falaciosa.

Portanto, é nos detalhes do cotidiano que podemos configurar as desigualdades (RODRÍGUEZ, 2011, p. 163). Mas é neles também que podemos provocar as rupturas e construir novas formas de agir. “Flagrar-se na trama dessas relações pode impulsionar o posicionamento e a orientação das ações” (SMOLKA, 2011, p. 238).

### **3.3. Diálogos Possíveis**

Há, pois, contradições entre a garantia dos direitos sociais e a estabilidade econômica. O apelo à convivência com a diversidade e a valorização de conceitos como inclusão, solidariedade, equidade, igualdade parecem encobrir os impactos das políticas econômicas que buscam a implementação de um gerenciamento perfeito nos modos de produção (KASSAR, 2011, p.10).

Desde a Carta Magna de 1988, o Brasil tem implantado várias políticas sociais com o objetivo de atender à população historicamente afastada de garantias sociais. No entanto, leis, programas e projetos, decorrentes do compromisso constitucional têm sido implementados em um panorama de restrições e ajustes econômicos que desconsideram os próprios compromissos assumidos ao sancionar a legislação a propósito dos direitos sociais. A razão econômica vem se sobrepondo a toda e qualquer consideração que proceda de outra ordem ou de outra perspectiva de vida social.

Na rede municipal, em 2001, todos os professores de Educação Especial que estavam em serviço nas entidades e instituições voltadas ao trabalho específico com portadores de necessidades educacionais, foram reincorporados às escolas para trabalharem com as crianças deficientes na inclusão escolar regular.

Essas instituições foram vinculadas a um programa municipal com repasse de verbas para realizar as contratações de professores especializados necessários face ao retorno dos professores que eram efetivos da rede municipal, para continuar a oferecer seus serviços no contra-turno de escolas destinadas a crianças deficientes.

O objetivo de trazer os professores efetivos da rede municipal para as escolas era de potencializar e possibilitar a construção de práticas da escola inclusiva. Estar vinculado a uma escola significava o atendimento ao aluno deficiente em sala de aula regular, a construção do vínculo professor/aluno e a

continuidade do trabalho junto aos docentes, realizando orientações e encaminhamentos necessários ao acompanhamento de cada caso.

Por isso, a história narrada é emblemática das várias situações enfrentadas pelos sujeitos no cotidiano escolar. Embora a escola tivesse em seu projeto pedagógico os pressupostos para o atendimento das crianças deficientes dentro da escola, seguindo os princípios de uma educação de qualidade para todos, a relação entre ela, a SME e o Juizado da Vara da Criança e do Adolescente explicita os conflitos vividos no atendimento desses alunos.

### **A escola e o juizado**

No início da história narrada temos o diálogo documental entre a diretora da escola e o Juiz da Vara da Infância e Adolescência. Ambos representando o serviço público ao cidadão, com o dever de cumprir as legislações de guarda e cuidado de crianças e adolescentes, cada qual no seu âmbito.

Todas as crianças da cidade de Campinas que pleiteiam vagas nas escolas públicas para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, são cadastradas em um sistema de georreferenciamento. Este sistema, aloca a criança, a partir de seu endereço, na escola mais próxima de sua casa, num raio de dois quilômetros, respeitando-se a área de abrangência escolar.

Retomemos o enredo da história. A mãe da aluna deficiente sabia que ao final da Educação Infantil sua filha seria transferida para uma escola de Ensino Fundamental do bairro. Ela conhecia o atendimento da professora de Educação Especial na escola municipal, diferentemente da escola estadual que não contava com este tipo de profissional, e no entanto era a mais próxima de sua residência.

Reivindicou o direito de sua filha junto ao juiz que prontamente atendeu o seu pedido para assegurar as plenas condições para o desenvolvimento da aluna.

A diretora, considerando a existência de vaga em outra escola e considerando as condições reais de sua escola, negou cumprimento ao mandado judicial.

As leis representam as normatizações da sociedade, que os representantes públicos precisam atender. Nessa história, a norma, a regra, a determinação legal e judicial apontam para um aspecto importante das políticas públicas sociais e educacionais: as leis e os mandados judiciais não consideraram as condições concretas da escola para executá-las.

Mas ao mesmo tempo essas legislações representam as conquistas da sociedade. São resultado de movimentos sociais e de coletivos pela Escola Para Todos.

E eis os apuros da diretora e dos professores com as inúmeras lacunas do atendimento especializado na escola, como também a LDB/96 prevê, em seu Art. 58, parágrafo primeiro: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.”

No ECA/90, em seu Art. 54, temos que: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

E, ainda, a Constituição Federal (1998) que no Art. 208 que afirma: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A diretora optou em insubordinar-se ao mandado judicial, portanto, à legislação pertinente à questão: Constituição Federal, LDB e ECA. Paradoxalmente,

era a mesma legislação na qual ela também se referenciava ao responder ao juiz, pois a criança estava matriculada e era no local mais próxima à sua casa. Parece-nos que a diretora vivia entre os limites da subordinação e da insubordinação. Ao compreender que a criança estava matriculada o mais próximo de sua casa, considerava a legislação cumprida e insubordinava-se à determinação do juiz, que compreendia a extensão da lei, no que se refere ao atendimento especializado à criança deficiente, mas que não impôs este cumprimento à escola em que a aluna já estava matriculada, passando a exigir uma vaga na escola da rede municipal, onde em princípio havia melhor atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais

Nesse contexto é que a diretora nega a vaga. Onde estaria o dever das outras instituições para o cumprimento legal? E o Estado, a dar os suportes necessário ao cumprimento de um direito social assegurado pela lei? As leis preveem, todas elas em consonância, articulação textual, ideológica, de princípios e fins, mas não articulam ações e condições para o atendimento que deveria acontecer na ponta do sistema, na escola?

Naquele momento era apenas a escola e a família a cuidarem-se mutuamente. O Estado Mínimo parecia muito mais interessado em cobrar e controlar o trabalho de outro, de outra instância a ele subordinada, do que oferecer o necessário para cumprir as políticas sociais e educacionais.

A recusa da diretora e o enfrentamento com o juiz, leva ao desfecho sobre a obrigatoriedade da lei e responsabilização civil (judicialização), se necessário, da diretora.

A aluna cadeirante, sendo matriculada não engrossaria os índices dos fora da escola e nem daqueles que não possuiriam professores especializados para o seu acompanhamento escolar. Mas a qual atendimento estaria submetida dentro da escola? Como a escola atenderia mais uma aluna deficiente sem contar com o número suficiente de professores especializados e condições concretas para o atendimento?

Do ponto de vista jurídico, nos processos de judicialização dos direitos sociais, não importa a qualidade do atendimento que seria oferecido, nem o número de crianças deficientes por sala na escola, nem a formação do professorado para assumir os riscos da formação e cuidado dos alunos deficientes, nem a qualidade social da educação ministrada.

Os argumentos da diretora - a criança já estava matriculada na escola mais próxima à sua casa e que tinha direito ao atendimento especializado naquela escola – não tinham peso na decisão do juiz.

Quando o juiz determina matrícula, mesmo considerando essas questões, se respalda no acesso da criança portadora de necessidades especiais ao melhor atendimento e serviços.

Presas a uma rede de vigilância e controle externo, a diretora sabia que precisaria se subordinar. A sua insubordinação iria apenas até o ponto em que foi – uma primeira recusa.

Essa diretora experiente parecia trabalhar no *fio da navalha*, entre os limites da subordinação e da insubordinação. Reconhece-se, também, representante legal na escola e não pode se furtar a isso. Entramos em outro campo da contradição, pois a lei é geral, assegura o direito, promove o estabelecimento da política social e educacional. Mas, ao mesmo tempo trabalha a particularização de cada caso.

A diretora, a partir do seu ponto de vista, rebela-se porque o juiz não quis atuar o estado e sua escola. Isso pouco importou ao juiz. Porque a lei prevê assegurar o atendimento especializado e não necessariamente em que rede pública. A mãe, como demandante, indicara a escola municipal, pois sabia que nessa escola havia outras crianças portadoras de necessidades especiais. E como o que importa é a criança, como a demandante apontou uma escola que iria atendê-la com melhor qualidade, é dever do juiz encaminhá-la para lá. É seu dever fazer cumprir a lei.

A diretora posicionou-se a partir do seu ponto de vista, segura de que defendia o trabalho de sua escola, apontando para o juiz a necessidade do trabalho de inclusão em outra escola. Respondeu à sua ética, absolutizando-a sobre a do contexto. Aquela criança realmente tinha direito às melhores condições de estudo.

Freire (1996) explicita os modos de se observar e atuar numa situação:

Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acinzentadamente” imparcial, o que porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (p. 15-16).

Vivemos portanto, a subordinação às leis que ainda não conseguiram operacionalizar as ações que demandam. As insubordinações, nesse sentido, são também gestos éticos (considerando a qualidade da educação a ser ofertada) e provém da militância de trabalharmos por tais condições dentro e fora da escola.

Considerando a aluna cadeirante, há o dispositivo legal e de direito: é necessário matricular. Mas apenas matricular não resolve a questão. O que ocorre quando se inicia o ano letivo? O que fazer com o professor que não sabe como trabalhar esta questão? Como realizar as interfaces necessárias a este trabalho contabilizando as jornadas docentes? Se temos uma política instituída de inclusão, quais as condições objetivas para que ela aconteça ali, no miudinho da escola?

Essas questões não possuem necessariamente respostas. Mas tornam as relações internas da escola e a luta por sua qualidade social ainda mais complexas.

Enquanto isso, as emergências do cotidiano eram vividas passo a passo, taticamente, buscando a ética universal freireana.

Para Freire (1996), a ética universal do ser humano é inseparável da prática educativa. É aquela que “se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe” (p.16). É a ética que condena o cinismo da sociedade e

a exploração da força de trabalho. Freire abomina a ética, que ao contrário de lutar pelos “condenados da terra”, falseia a verdade, ilude o incauto, golpeia o fraco e indefeso, promete sabendo que não cumprirá, testemunha mentirosamente, fala mal dos outros pelo gosto de falar mal, soterra o sonho e a utopia.

Para o autor, a melhor forma de lutar pela ética é vivê-la, testemunhá-la junto àqueles com que nos relacionamos. Eu diria que é *constituindo-nos éticos* como gestores, professores, pais, alunos e comunidade escolar, sem o medo dos conflitos e contradições que experienciamos. Foi esse o sentido da insubordinação.

Mas é também na mobilização pela ética universal do ser humano que a diretora procura criar outro fato: a autuação de outro sistema de ensino para que se mobilize quanto às políticas inclusivas. A ação desta ruptura coloca a diretora a assumir-se, paradoxalmente, como sujeito ético, lutando pela extensão do atendimento da educação especial.

Nas questões da Educação Especial, dentro dessa escola, o Projeto Pedagógico de 2005<sup>64</sup>, apontava como atribuições da professora de Educação Especial:

(a) a atuação pedagógica nos coletivos escolares, nos períodos: manhã, inintermediário, vespertino e noturno, de forma alternada;

(b) participar das reuniões de integração, festividades e/ou outros eventos escolares; trabalhar em parceria com os professores que tenham alunos com necessidades educacionais especiais e nas situações que os envolvem, com visitas domiciliares (se necessário);

(c) elaboração conjunta com outros professores de planos de intervenção pedagógica;

(d) elaboração de atividades e procedimentos pedagógicos atendendo a diversidade dos alunos;

---

<sup>64</sup> Inventário PPP05.

(e) adaptações curriculares para os alunos que o necessitarem;

(f) a formação continuada para os profissionais da escola em relação às temáticas específicas e de interesse da educação especial;

(g) participação em encontros, seminários, grupos de formação da SME e/ou outros segmentos, desde que sejam de interesse específico do trabalho desenvolvido na unidade escolar;

(h) participação em reuniões de educação especial com a Professora de Referência do NAED Sul<sup>65</sup>;

(i) participação em reuniões no Centro de Saúde e reunião intersetorial (PPP 2005, p.49-50)<sup>66</sup>.

No quadro de crianças atendidas pela educação especial em 2005, tínhamos 16 crianças com atendimento na escola e com diagnóstico, e seis em processo de investigação e sendo atendidas também.

Como podemos observar não faltava nem demanda de alunos e nem trabalho para ser realizado. Porém, presenciamos paulatinamente a partir de 2007, o desmonte de todo esse trabalho previsto em 2005, a partir das formulações das políticas públicas do MEC e do município.

O professor de referência, como trata um dos itens acima, que atuava no apoio ao trabalho descentralizado da Educação foi retirado desse cenário. Politicamente, o trabalho da Educação Especial voltou a se configurar na política do município de forma centralizada. Perdemos um apoio mais próximo e imediato.

---

<sup>65</sup> A professora de referência em Educação Especial era a profissional, especialista na área, que compunha a equipe educativa do NAED, juntamente com o educador étnico, os coordenadores pedagógicos, os supervisores e a representante regional. Era sua atribuição acompanhar o trabalho com a Educação Especial na região, atentando para as necessidades de cada escola, encaminhando as questões em movimentos intersetoriais na região e na relação com as demais regiões.

<sup>66</sup> Consultar: SANTOS, Márcia Ap e COMINATTO, Flávia. Trabalho Integrado na Escola Pública: Espaço de Inclusão. In Ganzeli, 2010. Apresenta o cotidiano do trabalho de Educação Especial na Rede Municipal de Campinas, na EMEF Vicente Ráo.

O MEC passou a legitimizar diretrizes apoiando prioritariamente salas de recursos para o apoio financeiro de compras de material.

A política do município voltada a esse atendimento não priorizou a escola como centro do processo do trabalho deste profissional, e não possibilitou contratações suficientes, mesmo que em substituição para as necessidades das escolas.

Foi nesse contexto que a escola recebeu o Núcleo centralizado da SME de Educação Especial. A sua atitude mostrava uma postura muito mais de conferir se todos os alunos lançados no sistema de dados eram alunos com diagnóstico, do que se interar das condições que a escola estava vivenciando com a falta de professores especializados em Educação Especial e o número de alunos deficientes sem atendimento adequado.

Os sujeitos da escola sentiam o peso do cumprimento de uma lei que inclui o portador de necessidades especiais, sem o oferecimento de acompanhamento e apoio pedagógico especializado na sala de aula. Os sujeitos da escola seriam penalizados por cumprir a lei? E as escolas que não aceitam crianças com tais necessidades? O que o Poder Público tem feito para democratizar realmente o acesso e permanência dos deficientes na escola?

Não há dados oficiais dos descumprimentos que não chegam às esferas superiores, ficam ali, nos atendimentos superficiais à comunidade, nas entrelinhas, nas conversas veladas. A diretora já tinha sido alertada pelas colegas, diretoras de outras unidades da rede: *os pais se comunicam entre si e se você começa a aceitar alunos com necessidades especiais, a demanda vai aumentar... por isso é melhor justificar dizendo que não há condições desde o início, a demanda desaparece...*

Podemos perceber que há uma condição instituída de escola para todos, de escola inclusiva, mas que não é, de verdade, para todos. Recebe o deficiente e não dá conta de incluí-lo, não dispõe dos meios para isso – é uma falácia. Há um projeto de atendimento explicitado numa discussão coletiva de elaboração de

Projeto Pedagógico, há leis que asseguram o cumprimento de diretrizes de atendimento, mas não há, por exemplo, professor na escola que possa realizar as atividades, ou se há, não em número suficiente para atender aos quatro períodos dessa escola.

Considerando a média de 600 alunos atendidos durante o ano de 2010, 28 apresentavam necessidades especiais. O atendimento se restringia a uma professora no período intermediário, diariamente, outra professora duas vezes por semana no período da manhã, mais uma duas vezes no período vespertino e, ainda outra, no noturno, também duas vezes semanais.

Por isso, considerar a especificidade e a importância do trabalho, sob o lema da Escola para Todos, esparramar horas de trabalho de diferentes professoras, não era o suficiente. Era preciso projeto de governo para o município que, de fato, incluísse as crianças na escola.

Nesse sentido, para lidarmos com as políticas públicas de forma democrática, ainda temos que construir o caminho do diálogo com as estruturas hierárquicas dos sistemas de ensino. A sociedade precisa explicitar nos movimentos sociais, de educadores, de comunidades, de famílias, enfim nos coletivos constituídos pela luta, e protagonizar as políticas públicas que tratam das especificidades educacionais.

Os coletivos escolares, por sua vez, podem potencializar as demandas necessárias para a construção da escola com qualidade social, na medida em que os investimentos em educação se destinem a materiais pedagógicos, espaços adequados à diversidade dos processos educativos, contratação de profissionais especializados, formação continuada e valorização dos profissionais da educação, construção coletiva do projeto pedagógico, a fim de romper com projetos políticos que não honram os compromissos que assumem ao legislar sobre os direitos sociais.

## ENTRELAÇAMENTOS FINAIS

Esta pesquisa procurou explicitar a experiência de uma diretora agindo na complexidade de suas relações, no trabalho com a gestão escolar no seu cotidiano. Pesquisar na escola pública é diferente de pesquisar sobre a escola pública. E, nesta pesquisa a pesquisadora esteve todo o tempo implicada: nos diferentes atos praticados e na sua análise a posteriori. É como um mergulho, onde todo o corpo está imerso na água, há uma relação profunda entre os gestos, os movimentos e a pressão, a quantidade, a profundidade da água. A pesquisa também foi assim: um mergulho em um cotidiano tenso, conflituoso, contraditório, dialógico.

Ser pesquisador e ao mesmo tempo objeto de pesquisa me deixou no fio-da-navalha por diversas vezes. Foram conflitos internos que me possibilitaram provar a exotopia, construir um excedente de visão para a compreensão dos meus Outros na produção das lições desta pesquisa.

Desta forma, a investigação narrativa como metodologia de pesquisa para/no cotidiano da escola contribuiu nos entrelaçamentos da compreensão do vivido e do narrado me permitindo re-significar a experiência em gestão que perpassou por toda minha formação no trabalho.

Aprendi que a escola é lócus de narrativas. Narrar é, portanto, constitutivo dos sujeitos deste lugar. São as suas histórias que desnudam as crenças e os sonhos na produção de suas culturas.

Neste sentido, percebi minha história amalgamada às histórias de meus Outros: trabalhadores da escola, pessoas da comunidade, teóricos da gestão, colegas do GEPEC, meus professores, filósofos, a diretora, a narradora, a pesquisadora, todos com quem pude/posso/poderei dialogar. Pude, então, narrar a minha versão das histórias vividas.

Num primeiro olhar, as três histórias apresentam três composições diferentes da gestão: o gestor que (des)faz, um gestor que agrupa e um gestor limitado às injunções da lei e das condições concretas de ação, uma trilogia reveladora do percurso de uma experiência em gestão escolar.

Na primeira história *o gestor realizador* compreende a indissociabilidade de tempo e espaço na trama que envolve a mureta da escola. O tempo histórico constituiu o lugar de assento e seus usos. A modificação do espaço pela diretora, a quebra da mureta, não altera o modo da relação desse lugar, por que constituído do tempo histórico é possuidor e possuído da memória da construção, usos e apropriação do lugar. Não se pode demolir a memória do tempo. E ela percebe isso ao mesmo tempo em se envolve na construção das garagens. Esse novo espaço constrói um outro tempo dentro da escola agitada, o tempo de aula – tempo antes fragmentado pelas interrupções do cotidiano. Desta forma, o espaço também constitui um tempo.

Na segunda história *o gestor agrupador* procura conciliar interesses de professores, pais, alunos. A diretora procura articular os processos participativos (costurar os interesses) no Conselho de Escola ao considerar que há “gente que não faz”, instâncias que não correspondem às demandas da escola, não respondem aos questionamentos do projeto pedagógico e dos colegiados. O cotidiano precisa de *atos* de repercussão. É no Conselho de Escola, colegiado fortalecido pela participação dos sujeitos escolares, que se evidencia a relação em que o espaço de discussão dos coletivos, é constitutivo do tempo de possibilidades dialógicas. Não tem a ver com o tempo *relógio*, se relaciona com o tempo intenso nas possibilidades de dialogar com seu Outro. Esse tempo mais qualificado estrutura a constituição do espaço colegiado do Conselho de Escola, para além de determinações da Secretaria de Educação e da lei. Possibilita que a escola o construa a partir de suas demandas, se avalie, se legitime e identifique-se enquanto grupo.

Na terceira história temos o *gestor limitado*, que se subordina, insubordina, face à judicialização da educação. A diretora se subordina à legislação, representada pelo juiz. O tempo histórico das lutas pelos direitos sociais é legitimado nas composições das leis. Mas o tempo de implementação não acontece no tempo da necessidade imediata que a lei legitima. Portanto, o interstício entre a lei e seu cumprimento com condições demanda um tempo de mais luta. É um movimento contínuo dos sujeitos frente à subordinação e à insubordinação e dos seus limites frente à legislação.

Podemos considerar, ainda, que as categorias de **subordinação e/ou insubordinação** aparecem também nas três histórias, mas são de ordens distintas.

Na primeira, pessoas da comunidade se insubordinam em relação à gestão – reconstróem a mureta, no espaço que lhes pertencia. Na segunda, a insubordinação da diretora é revelada na relação com suas chefias, dos professores que não queriam deixar a escola, e dos pais que não aceitavam seus filhos em outras escolas. E, por último, da diretora face às determinações judiciais.

A insubordinação e a subordinação se mostram ambivalentemente relacionadas a partir de uma reflexão benjaminiana sobre a experiência. Não há pólos contrários. Não há a exclusão de uma delas para que a outra se evidencie. Há uma ambivalência nos atos de insubordinação e subordinação. A subordinação é exercida porque se conhece os limites legais para a insubordinação.

Há um percurso formativo da diretora no entrecruzamento das histórias. Este percurso formativo se desvela pelas categorias analíticas que permitiram rever e re-significar os gestos praticados. Ela foi pega no contra-pé com a mureta da escola. A sua ação precisava se pautar na história do lugar. Considerando seu estrangeirismo, compreendeu que era necessário estar imersa na comunidade em que chegava, conhecer as histórias daqueles sujeitos legítimos do lugar. Mesmo que vinda de outro bairro, de outras comunidades e culturas, é imprescindível que se envolva no lugar em que chega. Há um universo novo a conhecer e as pessoas que estão ali não estão para serem geridas, por terceiros, estrangeiros que

chegaram de fora. A diretora que chegou à escola precisava conhecer a história, imergir na cultura local, trazer as pessoas para o diálogo, saber porque assentam em determinados lugares, trazer esta comunidade para o debate da escola - gesto de boa vontade de disponibilidade, de desejo de dialogar para pensar essa escola. Quando toma assento no grupo, e se permite parar também na mureta da escola, inicia sua inserção na história e na vida das pessoas daquele local, daquela escola.

Mesmo existindo uma resistência velada à participação, as relações vão envolvendo os sujeitos da escola e suas culturas. O que oportuniza o fortalecimento do Conselho de Escola. Movida pelas aprendizagens de participação anteriores à sua chegada àquela escola, a diretora percebeu no Conselho de Escola um lugar de encontro das expectativas dos sujeitos da escola. Percebeu que gestão não se faz em si mesmo, é preciso do Outro, que compõe o espaço coletivo do conselho e da decisão. Criou as condições para que o colegiado se fortalecesse e apresenta o Conselho de Escola como a base de uma gestão democrática, vivendo as contradições das escolhas realizadas, pois não havia como ser neutra; é preciso posicionar-se, assumir as condições do ser sujeito. Entrou no grupo e se integrou à escola.

No processo judicial em que uma mãe demanda vaga para sua filha com necessidades especiais, a atuação da diretora visou objetivos distintos: de um lado, fazer ver que não só aquela escola era obrigada a aceitar matrículas mas também as outras escolas do bairro deveriam oferecer educação especial, de outro lado, fazer ver a distância entre a intenção e o gesto. A lei prevê, mas a lei não fornece condições de acessibilidade. Gerir a escola no conflito entre os avanços sociais na conquistas nominais de direitos sociais e a efetivação destes direitos na ponta de execução, é sempre um balanço entre a subordinação e a insubordinação, para que os entes estatais se apercebam da necessidade de investimentos para cumprir as leis que eles mesmos elaboram para atender os movimentos sociais. É nesse conflito e ambiguidade que se dá o avanço social.

O percurso realizado na gestão escolar me ensinou que para gerir uma escola não se pode ser sujeito idealizado, portanto asséptico, que não tem história.

Percebi que mergulhar na história da escola me possibilitou compreender a importância de uma festa em que os portões da escola se abriam para a rua, num movimento de carnavalização bakhtiniana, que ao destronar os sujeitos possibilitou o reconhecimento no meu Eu, nos meus Outros. Também aprendi que a minha atuação na gestão escolar tem limites, às vezes muito tênues para a ação de uma diretora. Pessoas individualizadas não gerem, não dirigem uma escola. A escola só pode ser dirigida pela atuação de seus colegiados. Eles são o lugar do empoderamento dos “condenados da Terra”, como ensina Freire (1996).

Desta forma, reconhecimento no grupo dos profissionais da escola e conhecimento específico, politicamente informado, na área da gestão, são aspectos fundamentais que devem ser unidos às minhas lições.

Por compreender as relações de gestão escolar dessa maneira não posso concordar que as relações estabelecidas pelas políticas públicas municipais para o provimento do cargo de diretores continuem como estão. Precisamos pensar para além de uma composição estanque e vitalícia, como a que nos oferece o concurso público para cada cargo da carreira do Magistério em separado, como prevêm as normativas federais.

O diretor não é um sujeito com uma função técnica, mas é um sujeito político - considerando, freireanamente a questão: todo ato pedagógico é um ato político – é implicado em seu fazer.

Só o conhecimento técnico faria de mim apenas a diretora que *faz e desfaz*. O reconhecimento de meus pares sem conhecimento da área e da legislação me faria diretora subordinada, alienada. É preciso agir como militante da educação.

O tempo histórico da escola entrecruza inúmeras histórias de vida, inúmeras histórias de pessoas simples, de intelectuais, de políticos, de gente. O

tempo é assim, feito de gente, da ação humana num lugar que é delimitado e revelador das intenções dos seus sujeitos que se marcam nos espaços.

Olhar para esse tempo e espaço é oferecer ainda mais visibilidade ao que se vê. É enxergar na complexidade dos significados dos tempos, a ação de cada sujeito e sua ação nos coletivos que organiza e busca, porque busca incansavelmente sua identidade no seu grupo.

Talvez uma visibilidade concreta, como para Goethe, em Bakhtin (1998, p.229), que é desprovida do estático, combina-se com o tempo.

*Aqui, o olho que vê procura e encontra em toda parte o tempo – o desenvolvimento, a formação, a história. Por trás do acabado ele (referindo-se a Goethe) enxerga o que está em formação e em preparo, e tudo isso com uma evidência excepcional.*

Termo este trabalho como diretora de escola, diferente da diretora que fui. Esse processo foi formativo e não sou mais a mesma. Reconheço-me assim, pelos meus Outros, legítimos personagens, agora de minha história e de minha constituição profissional.

... é certo, se isso lhe serve de consolação, que se antes de cada ato nosso nos puséssemos a prever todas as conseqüências dele, a pensar nelas a sério, primeiro as imediatas, depois as prováveis, depois as possíveis, depois as imagináveis, não chegaríamos sequer a mover-nos de onde o primeiro pensamento nos tivesse feito parar. Os bons e os maus resultados dos nossos ditos e obras vão-se distribuindo, supõe-se que de uma forma bastante uniforme e equilibrada, por todos os dias do futuro, incluindo aqueles, infindáveis, em que já cá não estaremos para poder comprová-lo, para congratular-nos ou pedir perdão, aliás, há quem diga que isso é que é a imortalidade de que tanto se fala.

José Saramago, 1995

Foi com este pensamento de Saramago que a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Corinta Geraldi deixou a Secretaria Municipal de Campinas, que dirigiu durante toda a gestão do Governo Popular e Democrático (2001-2004). Aprendi com ela que na intensidade do cotidiano de trabalho podemos nos (trans)formar e tornar nossos impossíveis de hoje, os possíveis de amanhã (FREIRE, 1996). Sou-lhe eternamente grata.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Ivanete Bellucci. **Análise do Desempenho de Escolas Públicas Cicladas e Não-Cicladas Pertencentes ao Ensino Fundamental.** 2009. Tese de Doutorado, UNICAMP: Campinas, 2009.

ALMEIDA, Ivanete Belluci, MUCCILO, Maria Aparecida. **As faces da escola: um olhar caleidoscópico.** Campinas, SP: Emoped, 2010.

ALMEIDA, Ivanete Belluci, MUCCILO, Maria Aparecida. **Mulheres, Perfis Retratados.** Campinas, SP: Komedi, 2010.

ALMEIDA, Malu(org.). **Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas: para além de mercadorização do conhecimento.** 2ª Ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2010.

ALONSO, M. **O Papel Do Diretor Na Administração Escolar.** Rio de Janeiro: São Paulo: Difel:Educ, 1978.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Notas para uma investigação.** Lisboa, Editorial Presença, 1974.

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Antonieta Bernadete Teixeira de. **O Olhar e a expectativa da comunidade sobre a Escola Pública.** 2009. Dissertação de Mestrado. UNISAL: Americana, SP, 2009

ANTONIO, Severino. **A Utopia da Palavra.** Linguagem, Poesia e Educação: Algumas travessias. Rio de Janeiro: Editora Lucerna Ltda. 2002.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho? Como organizar os colegiados escolares.** São Paulo, Cortez/IPF, 2002.

ARNAUS, REMEI. Voces que cuentan e voces que interpretan? Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. *In: LARROSA, J.& Col. **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación.*** Barcelona: Editorial Alertes, 1995, p. 61-78.

ARROYO, Miguel. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 10ª Edição, São Paulo: Anna Blume Editora - Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais.** São Paulo-Brasília: Editora Universidade de Brasília - Hucitec, 4ª Edição, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Mikhail Bakhtin em Diálogo- Conversas de 1973 com Viktor Duvakin.** São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável.** São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética.** São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

BARROS, Diana L. P. e FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, polifonia e intertextualidade.** São Paulo: Edusp, 1994.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. *In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um Lírico no auge do Capitalismo.** 5ª Ed. - São Paulo: Brasiliense, 2000 (Obras escolhidas, vol.III).

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, vol.I).

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única.** São Paulo: Brasiliense, 1995 (Obras escolhidas, vol.II).

BOBBIO, N. **O futuro da democracia.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOSI, Ecléa. **Memórias de Velhos.** 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

BOURDIEU, P., e PASSERON, J.-C. (1970). **A Reprodução.** Lisboa: Veiga (s/d).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **As Faces da Memória.** Centro de Memória – Unicamp (CMU). Coleção seminários 2. [S.D.].

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no séc. XX.** Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRITO, Vilma M. de e SENNA, Ester. A Política de Ampliação do Ensino Fundamental e os Desafios à Garantia e Efetivação de Direitos no Estado de Mato Grosso do Sul. *In* KASSAR, Mônica de C. M. (org.). **Diálogos com a Diversidade: sentidos da inclusão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BRUNER, Jerome. **Realidade Mental, Mundos Possíveis.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CALVINO, Ítalo. **Palomar.** São Paulo: Cia das Letras, 1994. Trad. Ivo Barroso.

CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis.** São Paulo: Cia das Letras, 1999, 12ª reimpressão. Trad. D. Mainardi.

CALVINO, Ítalo. **O Cavaleiro Inexistente.** São Paulo: Cia das Letras, 1993, Trad. Nilson Moulin.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Cia das Letras, 1998, Trad. Ivo Barroso.

CAMPOS, Ana Maria. **Diálogos com quem ousa educar, educando-se – a formação de educadores a partir de uma experiência de Educação Popular**. 2009. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC-Campinas, 2009.

CAMPOS, Cristina Maria. **Rua e Escola: o Hip Hop Como Movimento Porta-voz dos Sem Voz**. 2007. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano. 2. Morar, Cozinhar**. 5ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano. Artes do Fazer**. 3ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1998.

CHALMERS, A.F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHRISPINO, Alvaro e CHRISPINO, Raquel S. P. **A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Acesso em 03/04/2012.

COLOMBO, Sonia Simões, CARDIM, Paulo A. Gomes. Nos **Bastidores da Educação Brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONNELLY, M. F. & CLANDININ, J. D. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, J. (org.). **Dejame que te cuente: ensayos sobre narrativa e educación** – Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORRÊA, Maria Laetitia, PIMENTA, Solange Maria. Teorias da Administração e seus Desdobramentos no âmbito Escolar. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão Educacional: Novos Olhares, Novas Abordagens**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.

CORTESÃO, Luiza. **Ser Professor: Um Ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez Editora. 2002.

CRUZ, Rúbia Cristina. Lições das Descontinuidades: Fragmentos de Tempos e Espaços compartilhados na formação da educadora. *In: ALMEIDA, Ivanete Belluci, MUCCILO, Maria Aparecida. **As faces da escola: um olhar caleidoscópico.*** Campinas, SP: Emoped, 2010.

CUNHA, Glória Pereira da. **Sonoridades do Sul: ausências, emergências, traduções e encantaria na educação.** 2010. Dissertação de Mestrado, UNICAMP: Campinas, SP, 2010.

CUNHA, Jorge Luiz da. Trilhando os caminhos Mnemosine: a autobiografia do grupo Povo de Clio. *In: SOUZA, Elizeu Clementino e PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica: cotidiano, imaginário e memória.*** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica – Educação.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. São Bernardo do Campo, v. 18, n2, p. 163-174, jul/dez 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democráticas dos Sistemas Públicos de Ensino. *In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão Educacional: Novos Olhares, Novas Abordagens.*** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. *In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos.*** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DICKEL, Adriana. **Inventário de sentidos e de práticas: o ensino na periferia sobre o olhar de professores-pesquisadores em formação.** 2000. Tese de Doutorado. UNICAMP: Campinas, SP, 2000.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 4ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 55).

ELIAS, Norbert. **Os alemães: A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

ELLSTRÖN, Per-Erik. Quatro faces das organizações educacionais. **RBPAE**. v. 23, n. 3, p. 449-461, set./dez. 2007.

EZPELETA, Justa. & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Maria Valéria P. **Na Periferia do Sonho: crônicas de uma experiência de formação de professores**. 2000. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos das Escolas e a Complexidade de seus fazeressaberes: Fragmentos das redes tecidas em Pesquisas com o Cotidiano. *In*: GARCIA, Regina Leite, ZACCUR, Edwiges (orgs.) **Cotidiano e Diferentes Saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. **Olhar Periférico**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1999.

FERREIRA, Claudia Roberta. **Tateios e verdades possíveis sobre a formação da professora a partir da tecnologia informática na escola**. 2004. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, SP, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **A Gestão da Educação na Sociedade Mundializada: por uma nova cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA–ALVES e GONÇALVES. **Educação Narrativa de Professores**. Coimbra – Portugal: Editora Quarteto, 2001. Coleção Psicologia, nº 03.

FERRO, Regina T. (org.) **Memórias de quem ensina**. Campinas: Komedi, 2003.

FICHTNER, Bernard, GERALDI, Corinta M. G., TWEVES, Thomas, UNVERZAGT, Andreas, SILVA, José Paulo M. e MENEGAÇO, Rúbia C. Cruz. **A História do Parque Oziel**. Livro digitado e encadernado manualmente, 2005.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. **Gestão Escolar e Subjetividade**. São Paulo: Xamã. Niterói: Intertexto, 2000.

FRANÇA, Magna, BEZERRA, Maura Costa (orgs.) [et all]. **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **Administração Escolar Analisada no Processo Histórico**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2006.

FREIRE, Paulo. **À Sombra Desta Mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de, SORDI, Mara R. L., FREITAS, Helena C. L., MALVAZI, Márcia M. S. Dialética da Inclusão e da Exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. *In*: GERALDI, Corinta M.G., RIOLFI, Claudia Rosa e

GARCIA, M. de Fátima. **Escola Viva. Elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** Mercado Letras, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma Pós-Modernidade de Libertação: Reconstruindo as Esperanças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** São Paulo: Ed. Cortez Autores Associados, 1989.

FURGERI, Denise Krahenbuhl Padula. **Sentidos da Proximidade.** 2007. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP: Campinas, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em Retrospectiva.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez/IPF, 1997.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin.** In: FARIA, A.L.G. **Por uma cultura da Infância.** SP: Autores Associados, 2002.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e re-invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In Menezes, MC. **Educação, Memória, História. Possibilidades, Leituras.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

GANZELI, Pedro (org.). **Reinventando a Escola Pública por Nós Mesmos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em Tempos de Desencanto.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2ª Edição, 2001.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão – Crítica ao Neoliberalismo em Educação.** Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência de mercado e o destino da educação das majorias. Petrópolis: Vozes, 1995. Capítulo VIII.

GERALDI, Corinta M. G. e LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Uma discussão epistemológica e teórico-metodológica de investigação de narrativas da experiência. Texto Inédito, 2012.

GERALDI, Corinta M. G. **Novelas de formação expressas em metáforas autobiográficas de escolaridade – atravessando margens, tempos e saberes.** Trabalho apresentado no Painel: Aventuras de formação com fragmentos autobiográficos deslocando partituras e incluindo saberes, sujeitos, tempos e linguagens. X ENDIPE, mai/jun/2000. Publicação em CD Room.

GERALDI, Corinta M.G. **Escola Viva: Uma Política Educacional Por Uma Escola Contra A Bárbarie.** In GERALDI, Corinta M.G., RIOLFI, Claudia Rosa e GARCIA, M. de Fátima. **Escola Viva. Elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** Campinas: Mercado Letras, 2004.

GERALDI, Corinta M.G., RIOLFI, Claudia Rosa e GARCIA, M. de Fátima. **Escola Viva. Elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** Campinas: Mercado Letras, 2004.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica.** Pró-Posições, V. 5, n.3 [15], Nov/94.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia – 1993..** Tese de Doutorado. FE/UNICAMP: Campinas, 1993.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Desafios da Pesquisa no Cotidiano da/na Escola. In: GARCIA, Regina Leite, ZACCUR, Edwiges (orgs.) **Cotidiano e Diferentes Saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GERALDI, Corinta, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elizabete (orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **A Aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos Bakhtinianos de Construção Ética e Estética, *in*. Maria Teresa Freitas [et al] (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez Editora, 2003, p. 39

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: Estudos Bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Depois do ‘Show’, Como Encontrar Encantamento**. Palestra proferida no COLE. 2003, *in* Cadernos de Estudos Lingüísticos 44, IEL/UNICAMP, 2003, p. 251-261.

GERALDI, João Wanderley. **Paulo Freire e Mikail Bakhtin. O encontro que não houve**. *In*: Leitura: um Cons/certo. 25 anos de COLE. São Paulo: Companhia Editorial Nacional- ALB, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GROPPO, Luís Antonio, MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à Pesquisa em Educação**. 2ª Ed. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2007.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Guaraeiras lopes Louro, 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando & SANCHO, Juana Maria. **Para enseñar no basta con saber la asignatura**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Trad. de Jussara H. Rodrigues. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

HERNÁNDEZ, Fernando. **Aprendendo com as Inovações nas escolas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 1998.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

JEREMIAS. Bíblia Sagrada. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2 ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

JEREMIAS. Bíblia Sagrada. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2 ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

KASSAR, Mônica de C. M. (org.). **Diálogos com a Diversidade: sentidos da inclusão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

KASSAR, Mônica de C. M. e MACIEL, Carina E. Políticas Sociais, políticas de inclusão? *In* KASSAR, Mônica de C. M. (org.). **Diálogos com a Diversidade: sentidos da inclusão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Memória e Prática Docente**. *In*: As faces da Memória. CMU – Unicamp, 1987.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. SP: Ática, 1993.

LARROSA, Jorge e SCLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2004.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência. In: Leituras SME de Campinas, nº 04. Julho de 2001 e *In*: GERALDI, Corinta M.G., RIOLFI, Claudia Rosa e GARCIA, M. de Fátima. **Escola Viva. Elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Mercado Letras, 2004.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro e MACHADO, Maria Zélia Versiani Machado. Narradores de Javé: duas leituras na formação de educadores do campo. *In* MARTINS, Aracy Alves [et al.]. **Outras Terras à Vista: Cinema e Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos Do Trabalho Mediados Pela Educação Continuada Em Química**. 2004. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas: SP, 2004.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do Trabalho: A Educação Continuada de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MALAVASI, Abigail. **A Dimensão Estética na Constituição do trabalho Coletivo no Interstício da Escola Instituída**. 2006. Tese de Doutorado, UNICAMP: Campinas, SP, 2006.

MATOS, Olgária C. F. **O Iluminismo Visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

Mc LAREN, Peter. **Pedagogia Revolucionária na Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MELO, Maria Teresa Leitão. Gestão Educacional – os desafios do cotidiano escola. *In* FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs). **Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos**. 5ª Ed. São Paulo: Cotez, 2006.

MENEGAÇO, Rúbia C.Cruz. **Lições das Descontinuidades: fragmentos de tempos e espaços compartilhados na formação da educadora.** 2004. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, 2004.

MENEGAÇO, Rúbia Crsitina Cruz. *Novela de Formação.* In: ALMEIDA, Ivanete Belluci, MUCCILO, Maria Aparecida. **Mulheres, Perfis Retratos.** Campinas, SP: Komedi, 2010.

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e Formação em Walter Benjamin.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio [et. Al.]. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.** São Paulo, Cortez, 2001. Col. Questões da Nossa Época, v. 88.

NOVAES, Adalto. **O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NÓVOA, Antonio (orgs.). **Profissão professor.** Porto, Portugal: Ed. Ltda, 1991.

NÓVOA, Antonio (orgs.). **Vidas de Professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Estudos do cotidiano e pesquisa em Educação: interfaces com as narrativas autobiográficas na compreensão do potencial emancipatório das práticas educativas cotidianas.* In: SOUZA, Elizeu Clementino e PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica: cotidiano, imaginário e memória.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica – Educação.

OLIVEIRA, José Mário Aleluia. **“Currículos-Hipertextos-POP”.** Tese de Doutorado. FE/UNICAMP, 2006.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão Educacional: Novos Olhares, Novas Abordagens.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição federal.** São Paulo: Xamã, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Projeto político-pedagógico: caminho para uma escola cidadã mais bela, prazerosa e aprendente.** *In:* Pátio Revista Pedagógica. Ano VII, n. 235. fev./abr. 2003.

PARK, Margareth B. (org.). **Memória em Movimento na Formação de Professores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. O Princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB. *In:* OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Por Dentro da Escola Pública.** São Paulo: Xamã, 1995.

PAULA, Flávia Anastácio de. **Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula.** 2008. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP: Campinas, 2008.

PEREIRA, Marcemino Bernardo. **Múltiplos Projetos: Produção da Vida Variada no Ofício de Professor.** 2008. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, SP: 2008.

PERONI, Vera M. V. Público/Privado na educação Especial em Tempos de Redefinições no Papel do Estado. *In* KASSAR, Mônica de C. M. (org.). **Diálogos com a Diversidade: sentidos da inclusão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PÔNZIO, Augusto. **A Revolução Bakhtiniana: o Pensamento de Bakhtin e a ideologia Contemporânea**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PÔNZIO, Augusto. **Procurando uma Palavra Outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PRADO, Guilherme do V. T. (org.) [et. Al.]. **Professor-formador: Histórias Contadas e Cotidianos Vividos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

PRADO, Guilherme do V. T. e CUNHA, Renata B. (orgs.). **Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

PRADO, Guilherme do V. T.; SOLIGO, Rosaura A. **Porque escrever é fazer história – Revelações, Subversões, Superações**. Campinas: Alínea, 1ª edição, 2005.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração Colegiada Na Escola Pública**. Campinas: Papirus, 1992.

PRIGOGINE, Ilya. **O Fim das Certezas: tempo, caos e leis da Natureza**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria de administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.

RICOUER, Paul. **Hermenêutica e Ideologias**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008.

RODRÍGUEZ, Inés O. Estratégias Educativas Familiares: as Possibilidades de Continuidade Escolar para a Juventude Rural trabalhadora. *In* KASSAR, Mônica de

C. M. (org.). **Diálogos com a Diversidade: sentidos da inclusão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **La dirección de centros: analisis de tareas**. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE, 1995.

SALERNO, Soraia Chafic El Kfour. **Administração Escolar e Educacional: Planejamento, Políticas e Gestão**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e gestão Democrática da Educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Márcia Ap e COMINATTO, Flávia. Trabalho Integrado na Escola Pública: Espaço de Inclusão. *In* GANZELI, Pedro (org.). **Reinventando a Escola Pública por Nós Mesmos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. Sao Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ª Ed. Rev. e Ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, José Paulo Mendes da. **Parque Oziel Por Uma Ocupação Também Do Ciberespaço**. 2009. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo. **Escola S. A. Quem Ganha e Quem perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SLIGMANN-SILVA, Márcio (org.). **Leituras de Walter Benjamin**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2007.

SMOLKA, Ana Luíza B. Jogos de Imagens, espaços de diferença: Produção de Sentidos e Condições de Desenvolvimento na Instituição Escolar. *In* KASSAR, Mônica de C. M. (org.). **Diálogos com a Diversidade: sentidos da inclusão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. São Paulo: Centauro, 2005

SOLIGO, Angela e ALEXANDRINO, Ronaldo (orgs.). **Histórias de Professoras: (Re) Construções em Memórias de Formação**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2007.

SORDI, Mara Regina Lemes de e SOUZA, Eliana da Silva (orgs.). **A Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: Rede Municipal de Educação de Campinas como Espaço de Aprendizagem**. Campinas, SP: Millennium Ed., 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de. O Orientador Pedagógico e sua Estratégia na Ativação de Processos de Avaliação Institucional nas Escolas de Ensino Fundamental. *In* SORDI, Mara Regina Lemes de, SOUZA, Eliana da Silva (orgs.). **A Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: Rede Municipal de Educação de Campinas como Espaço de Aprendizagem**. Campinas, SP: Millennium Ed., 2009.

SOUZA, Eliana da Silva e ANDRADE, Márcio Rogério Silveira de. A Avaliação Institucional na Rede Municipal de Educação de Campinas: Recuperação das Marcas Históricas. *In* SORDI, Mara Regina Lemes de, SOUZA, Eliana da Silva (orgs.). **A Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: Rede Municipal de Educação de Campinas como Espaço de Aprendizagem**. Campinas, SP: Millennium Ed., 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino e PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica – Educação.

SOUZA, Elizeu Clementino e PASSEGGI, Maria da Conceição. **(Auto)Biografia: formação, território e saberes**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica – Educação.

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1992.

VARANI, Adriana. **Da constituição do trabalho docente coletivo: re - existência docente na descontinuidade das políticas educacionais**. 2007. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) [et al.]. **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. 7ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) [et al.]. **Projeto Político-Pedagógico da Escola, uma construção possível**. 5ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VIEIRA, Ricardo. **Identidade e história de vida**. Portugal: Lisboa, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

## DOCUMENTOS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília: D.O.U, 05/10/1988.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas alterações. Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil, Brasília, DF., V. 134, n.248, p.27.833-15. 23 dez. 1996.Seção 1.

BRASIL. Lei nº 11.185, de 07 de outubro de 2005. Altera o caput do art. 11 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 10/10/2005.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (ECA). Publicado no Diário Oficial da União em 16/07/1990.

CAMPINAS. Decreto nº 14.460 de 30 de Setembro de 20 03. Reorganiza A Estrutura Administrativa, as Atribuições Dos Departamentos, Coordenadorias e Setores da Secretaria Municipal de Educação e dá Outras Providências. Diário Oficial do Município, Campinas, SP, 01/10/2003, p. 08.

CAMPINAS. Lei nº 11.116 de 27 de dezembro de 2001. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros às Unidades Educacionais Públicas Municipais. Diário Oficial do Município, Campinas, SP, 28/12/2001, p. 02. Ver Decreto nº 13.854, de 15/02/2002. Revogada pela Lei nº 11.689, de 06/10/2003.

CAMPINAS. Lei nº 11.689 de 06 de outubro de 2003. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros às Unidades Educacionais Públicas Municipais e revoga a Lei 11.116, de 27 de dezembro de 2001. Diário Oficial do Município, Campinas, SP, 07/10/2003, p. 04.

CAMPINAS. Lei nº 11.893 de 04 de março de 2004. Dispõe sobre a alteração da Lei nº 7.145, de 03 de setembro de 1992, que “estabelece objetivo, competência e dá normas de funcionamento do Conselho das Escolas Municipais conforme artigo 230, da Lei Orgânica do Município de Campinas”. Publicação Diário Oficial do Município, Campinas, SP, 05/03/2004, p 06.

CAMPINAS. Lei nº 12.501, de 13 de março de 2006. Institui o Sistema Municipal de Ensino. Publicação Diário Oficial do Município, Campinas, SP, 14/03/2006, p. 11.

CAMPINAS. Lei nº 12.985 de 28 de junho de 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas. Publicação D.O.M. de 29/06/2007, p. 1

CAMPINAS. Lei nº 13.673 de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre a disponibilização de carteira escolar inclusiva para deficientes. Publicação DOM de 17/09/2009. P.01.

CAMPINAS. Lei nº 6.662/91, de 11 de outubro de 1991. Cria o Conselho de Escola nas Unidades Educacionais do Município de Campinas. Publicação Diário Oficial do Município, Campinas, SP, 11/10/1991, p. 2.

CAMPINAS. Lei nº 7.145, de 03 de setembro de 1992. Estabelece objetivo, competência e dá normas de funcionamento do Conselho das Escolas Municipais, conforme artigo 230, da Lei Orgânica do Município de Campinas. Publicação D.O.M. de 04/09/1992, p. 14. Ver Lei nº 7.721, de 15/12/1993 (Estrutura Administrativa).

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Dispõe sobre as diretrizes do Calendário Escolar/2010 nas U. E. da RME e da FUMEC. Resolução SME/FUMEC nº 03/2009, Diário Oficial do Município, Campinas, SP, 19/12/2009.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais de Ensino Fundamental da Secretaria

Municipal de Educação. Resolução SME nº13, Diário Oficial do Município, Campinas, SP, de 20/11/09.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Fixa normas para cumprimento dos tempos pedagógicos pelos professores de Ed. Básica da RME. Resolução SME nº 09/2009, Diário Oficial do Município, Campinas, SP, 06/11/2009, e Resolução SME nº 03/2010, Diário Oficial do Município, Campinas, SP, 18/02/10.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. PORTARIA SME Nº 114/2010. Diário Oficial do Município, Campinas, SP, 31/12/2010, P. 03.

## INVENTÁRIO DOS DADOS

Abreviação	Identificação	Descrição e Comentários
AtCon	Atas	2007 a 2011 Atas das Reuniões do Conselho de Escola e CPAs
AtP	Atas	2007 a 2011 Atas das Reuniões Pedagógicas
BiA	Bilhetes de Alunos	Sem data Escrito num sulfite feito envelope com outros bilhetes rasgados e amassados dentro. <i>Eu estava brincando de tacar bilhetinho e o professor brigou comigo estava eu e mais 5 pessoas e só sobrou para mim... e o prof. Mandou eu dar o papel para ele e raguei pa outras pessoas que estão envolvidas me pediu para rasgar. Mas eu não vou falar quem foi que estava junto na bagunça.</i>
BiOP	Bilhete da OP	16/06/2011 Sobre Festa Junina Interna Estudo do Meio Recreio 16/06/2011 Briga com alunos da EJA. 22/03/11 Briga de dois alunos do 8ºA 25/04/2011 Briga de dois alunos da EJA e a conversa com seus pais sobre o comportamento.
BiPe	Bilhete do Pedreiro	26/09/2011 Para combinar a pintura da Amarelinha no pátio.
BiSec	Bilhete da Secretária da escola	24/09/2011 Sobre reposição de aulas no sábado. Desencontro de informações entre escola e mães.
BiV	Bilhete do Vigilantes Gocil	Sem data Bilhete do Vigilante Geraldo (Jovem) , solicitando um memorando para retirada de entulho da lixeira da escola, utilizada também pela comunidade. Outro, que solicitasse uma lixeira comunitária.
CadC07	Caderno de Campo	2007 Caderno de Campo de pesquisa. Anotações de conversas informais, encaminhamentos de reuniões ou espaços coletivos da escola e SME.
CadC09	Caderno de Campo	2009 Caderno de Campo de pesquisa. Anotações de conversas informais, encaminhamentos de reuniões ou espaços coletivos da escola e SME.
CadEs	Caderno de Estudos	2004 a 2011 Anotações das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação, do trabalho no Parque Oziel, do trabalho nas Faculdades Anhanguera e Metrocamp/Veris, de participação no GEPEC - Grupo de Terça e Seminários de Pesquisa.
CadIn	Cadernos de anotações individuais	2004 a 2011 Poesias e textos reflexivos construídos pela pesquisadora. Resenhas de textos.

<b>Abreviação</b>	<b>Identificação</b>	<b>Descrição e Comentários</b>
CAI	Carta de aluno	20/12/2011 Carta do aluno Jair, explicitando sua relação com a escola. Jair formou-se em 2009, como concluinte da EJA, mas acompanha todas as atividades da escola e do Conselho de Escola. É considerado Conselheiro Emérito.
Com	Comunicado SME	10/09/2010 Comunicado da Coordenadoria de Formação para informar sobre os procedimentos de participação dos profissionais da RME no V Seminário Fala Outra Escola.
Com	Comunicado	16/09/2009 Organização dos conselho de ciclo I, II, III e IV.
ComAdm	Comunicado 01/08	2008 Comunicado expedido pela Coordenadoria de Administração e gerenciamento de convênios SME para orientar o uso do conta escola nas contratações e reformas até quinze mil reais, conforme Lei federal nº 8.666, de 21 de junho de 1993.
ComEqG	Comunicado 03/07 entre a equipe gestora	11/10/2007 Da diretora para os membros da equipe gestora e secretaria sobre os encaminhamentos do cotidiano escolar e demandas da SME, devido à Lts da diretora e férias regulamentares da vice-diretora.
Con	Convite	22/11/2001 Encontro de Artesanato na EMEF Prof. Ciro Exel Magro
ConJem	Convite JEM	16/05/2008 Convite para coquetel de abertura do Jogos Estudantis Municipais. Neste ano ficamos em 2º Lugar. Em 2009, 3º lugar, em 2010, 1º lugar e em 2011, em 4º lugar. Mesmo sem a escola ter quadra oficial, e sem espaços alternativos para treinos específicos. Envolve desde dam, xadrez e atletismo até modalidades coletivas como futebol, basquete, voleibo, handbol.
ConRes	Contrato de Responsabilidade	25/08/2008 Contrato firmado entre a diretora, o vice diretor e 7 alunos do 5º ano A sobre mudarem seu comportamento na escola, respeitando os colegas, professores e funcionários, participação do recreio e da sala de aula, fazendo lições, ouvindo os professores e ajudando aos colegas. Todas as 9 pessoas assinam e datam.
CPra	Cartão de Prata	2010 Dizeres gravados como presente à professora Marly pelos 30 anos na escola na ocasião de sua aposentadoria.
CurL	Curso Letramento em Ciclos	2007 – 2º semestre Curso realizado na escola, sob coordenação da Profª Alda Romanera, aos professores dos ciclos I e II. Verba do Conta Escola. Tema: Memórias e Construção de Identidades – o brincar.
DevPPP07	Devolutiva da discussão do PPP/2007	16/05/2007 A discussão quanto à organização da Biblioteca e Informática. Sugestão do Grupo de 5ª a 8ª: divisão do laboratório de Informática ou ampliação das salas dos professores para troca da biblioteca. De 1ª a 4ª série a preocupação estava na formação continuada sobre o Letramento e a Alfabetização.

Abreviação	Identificação	Descrição e Comentários
		Na EJA a consideração sobre a heterogeneidade dos docentes para a composição de fazer com que a aprendizagem dos alunos passe pelo prazer em aprender. Desejo de partir da prática pedagógica e não das teorias.
DevPPP08	Devolutiva da discussão do PPP/2008	07/02/2008 Devolutiva da discussão dos Grupos em elaboração do PPP/2008. Porpostas coletivas: metas, jogos escolares, atividades de estudo do meio (Sanasa, Planetário, Santa Genebra), pauta da reunião de pais, entrega uniforme, período de adaptação, cotas para estudos do meio e cópias, organização e compra do Kit material coletivo com o Conta Escola, Projeto Patrimônio, os sentidos do processo ensino-aprendizagem, integração docente, festa junina externa, Café da Manhã com as Mães, fechamento do calendário.
DiPoSME	Diretrizes Políticas da SME	Janeiro de 2008 Diretrizes e Princípios para: Currículo, formação continuada, estrutura organizacional dos tempos pedagógicos e ciclos, suporte administrativo, educação inclusiva, informatização dos atos escolares e administrativos,
DisAl	Discurso de aluno	12/2010 Registro do discurso do aluno Lucas na formatura de 9º ano.
DisAn	Dissertação	23/05/2009 Dissertação da vice-diretora, texto para a qualificação. Trabalha com o olhar e a expectativa da comunidade sobre a escola pública, realizando um estudo de caso sobre a escola EMEF Gal. Humberto de Sousa Mello.
DRF	Devolutiva do relatório de Formação	2009 Relatório que expressa uma análise dos cursos oferecidos em 2008 aos professores para sua formação continuada, quanto à qualidade, horários e pertinência.
e-mA	e-mails entre grupos de alunas	2005 a 2011 Discussões sobre as questões da sala de aula, orientações e carinhos.
e-mCo	e-mails de orientação de tese	2006-2011 Orientações da tese ente orientanda e professoras orientadora Corinta.
e-mG3 <sup>a</sup>	e-mails do grupo de Terça	2005-2011 Mensagens trocadas entre os integrantes do Grupo de Terça – um dos subgrupos do GEPEC, sobre as Pipocas Pedagógicas; Textos para leitura, discussão e reflexão; sugestões bibliográficas; o compartilhar dos incômodos do cotidiano da escola e das pesquisas.
EnM1	Entrevista Manoel	2009 Entrevista em vídeo, duração . Realizada na Biblioteca Infantil da escola.
EnM2	Entrevista Marcelo	2010 Entrevista em vídeo, duração . Realizada na casa do professor em conjunto com a da professora Márcia.
EnM3	Entrevista Márcia	2010 Entrevista em vídeo, duração .

Abreviação	Identificação	Descrição e Comentários
		Realizada na casa da professora em conjunto com a do Prof. Marcelo
EnM4	Entrevista Marlene	2010 Entrevista em vídeo, duração . Realizada na casa da D. Marlene.
Fol1	Folder	06/10/2009 Encontro das Comissões Próprias de avaliação
Fol2	Folder	16 a 18/11/2006 III Seminário Fala Outra Escola – GEPEC/UNICAMP
In	Informe 2009	06/02/2009 Informe do NAED SUL a fim de organizar o início do ano letivo, envio dos materias e uniforme, atribuições e ingressantes no Magistério Municipal.
Info	Informativo	2009 Cuidados com a gripe suína. Prevenção e orientação para alunos e comunidade.
JJ	Jornal Jovem	2004 1ª e 2ª Edições do Jornal Jovem da escola (Junho e Novembro) Cotidiano da escola, projetos, aniversariantes, notícias.
Jus	Justificativa	2008 Justifica à Equipe do Conta Escola sobre o pagamento do ônibus, NF 551, com destino ao Cemitério da Saudade, levando os alunos dos Ciclos III e IV , para estudo do meio, conforme previsto no PPP2008/Projeto Patrimônio.
LevEE1	Levantamento dos alunos de Educação Especial	Dezembro/2007 5 Alunos com diagnóstico na escola que precisavam de acompanhamento, 2 alunos em processo de investigação.
LevEE2	Levantamento dos alunos de Educação Especial	17/04/2008 8 Alunos com diagnóstico na escola que precisavam de acompanhamento, 2 alunos em processo de investigação (EJA).
LiFE	Listagem de alunos Fora da Escola	Fev 2007 A listagem de crianças que fizeram seu cadatro para transferência ou interessados em vaga na escola é checada semanalmente e encaminhada à supervisão do NAED a fim de não deixarmos nenhuma criança fora da escola. Os dados são confirmados e acompanhados por carta e telefone até que a criança ingresse numa escola de ensino fundamental mais próxima de sua residência. Há resolução anual com critérios de atendimento à demanda, transferência e matrícula da SME e em parceria com a SEE.
LROS	Leis, Resoluções, Ordens de Serviço	Documentos digitalizados para consultas sobre os procedimentos e encaminhamentos escolares. Site do Município: <a href="http://www.campinas.sp.gov.br/legislações/">www.campinas.sp.gov.br/legislações/</a>
MeE61/02	Memorando Escola 61/2002	11/11/2001 Solicita visita técnica da Coordenadoria de Arquitetura Escolar, afim de encaminhamento de melhoras físicas no ambiente escolar, com urgência. Respostas de encaminhamento da Arquiteta Denise Moraes

Abreviação	Identificação	Descrição e Comentários
		Barros (10/02/2003), com projeto da sala de informática, construção de pergolado e quadra, autorização de demolição de vão para porta entre secretaria/diretoria; projetos de reforma da escola elaborado pela diretora Rúbia (10/08/2007), com uma operação limpa-tudo, para a reestruturação do laboratório de informática, a construção de armário na sala de aula piloto e de reorganização da biblioteca e armários da sala de informática, destinação de coleções de livros didáticos sem uso ao NAED Sul (2.500 livros), troca de caixas de papelão por plásticas na guarda dos materiais.
MeE93/09	Memorando Escola 93/09	27/11/2009 Memorando enviado à Representante Regional sobre o histórico da Educação Especial na escola solicitando encaminhamentos a partir das demandas existentes e do envio de professores em número insuficiente para atender os 4 períodos de funcionamento da escola.
MeF	Memorando FUMEC	18/10/2006 Anualmente, a cada semestre recebemos os alunos da FUMEC que terminam o EF I e são transferidos para a escola. Há um processo de adaptação e de acolhimento a eles. Neste caso, foram 24 alunos, que foram matriculados no 1º Termo A, no primeiro semestre/2007.
Mem	Memórias	Dos professores e funcionários da escola, pais e alunos, pessoas da comunidade, da pesquisadora.
Menfor	Mensagem aos formandos	Julho/2011 Mensagem aos formandos da Eja – Lao Tsu
MiL	Minuta de alteração de Lei	26/09/2011 Minuta de alteração da lei de Criação dos Conselho de Escola, para discussão nos espaços da comunidade educacional.
PaCPA	Pauta da CPA	2008 Escola de qualidade; o que melhorar; meta e ação para melhorar a escola.
PaN	Pauta de reunião	17/06/2008 Reunião realizada pelo NAED Sul. Indicações para revisão do PPP2008 e Plano Escolar. 27/10/2007 Reunião para orientação sobre a Resolução SME nº15/07 – atribuição de aulas.
PaR	Pauta de reuniões escolares	13/03/2000 Reunião de Conselho de Escola 2 a 4/02/2011 Reunião de Elaboração do Projeto Pedagógico 22/03/2007 Reunião Pedagógica: projeto patrimônio, organização das rotinas e dos projetos, planos de ensino, TDC, TDI TDPR 08/07/2011 Reunião Pedagógica de Avaliação 18/12/2009 Avaliação do PPP/2009 Setembro/2009 Reunião específica da EJA – proposta pedagógica (diálogo, auto-estima, comunicação, ampliar a qualidade de vida do aluno)

Abreviação	Identificação	Descrição e Comentários
		Setembro/2009 Reunião específica dos ciclos III e IV – proposta para integrar o trabalho pedagógico e os objetivos do EF, de acordo com o PPP.
PaRD	Pauta da reunião com os Diretores das EMEFs	06/09/2006 Proposta do DEPE para 2007. Os sistemas de Dados, Matriz Curricular, Ingressantes em 2007, organização dos ciclos,
PaRP	Pauta de Reunião de Pais	1º Trimestre de 2008 Regras de convivência, respeito alunos, colegas, professores, funcionários, ambiente escolar; organização; disciplina; frequência; atualização cadastral do aluno; Festa Junina aberta à comunidade (14/06/2008).
PaRPI	Pauta da reunião de Planejamento	30/01/2008 Pauta propositiva para os três dias de Planejamento e de elaboração do PPP/2008. Pasta L, para cada profissional da escola, contendo pauta, documentos necessários: resolução de calendário, de cumprimento de carga horária, plano de cargos e as jornadas (do TDPR ao CHP); reunião de pais, organização dos tempos pedagógicos da escola; distribuição e planejamento do material escolar, e livros didáticos; planejamento do período de adaptação da criança, adolescente e adulto à escola (adulto que vem da FUMEC); professor representante de períodos; eleição de alunos representante; assembleias de eleição para o conselho de escola; atividades de formação específica; organização do auto-servimento da alimentação escolar; atividades extra-classe; cotas de cópias, prof encarregado dos multimeios; hino nacional com as crianças; avaliação institucional; recepção aos novos professores: ficha cadastral; ações para manutenção dos arquivos eletrônicos e fotos digitais da escola; confraternizações da equipe; eventos voltados para a comunidade; formaturas; conferência do patrimônio escolar; utilização do material com zelo e cuidado; orientações para a equipe docente, de funcionários e gestora; cuidados com o vencimento da ata de eleição da equipes executiva da AAE; manter divulgação das vagas de EJA; agradecimento do envio do vidro da cozinha (diretora da EMEf Correa de Mello – Isabel), da Casinha de Bonecas (diretora da EMEI Rafael Duarte – Carla), da manutenção da pintura externa da escola (Vigilante Geraldo – Jovem); planejamento do oferecimento do ensino fundamental e EJA até 2015; organização dos horários e funções dos funcionários da limpeza e secretaria; disposição das salas por número de alunos; horários dos docentes.
PaTDC08	Pauta da reunião de TDC	19 a 20/03/2008 Organização dos planos de ensino, TDI, CHP, CPA, agendamento dos estudos do meio. 13 a 15/02/2008 Comunicados SME, Reunião de pais, Olimpíadas de Astronomia e Astronáutica, Avaliação Institucional, Planejamento, agendamento da Pinacoteca São Paulo.
PaTDC09	Pauta de Tdc	25 a 27/03/2009 Caracterização do 6º ano. Foi fundamental para nos inserirmos no

Abreviação	Identificação	Descrição e Comentários
		FNDE/PDE. Inscrições das Olimpíadas de Matemática. Processo de Construções dos quadros de saberes dos alunos. Programação EGDS. Cronograma de trabalho da Avaliação Institucional.
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional	2008 Realizado em parceria com as Faculdades Veris/Metrocamp, com as estagiárias do curso de Pedagogia. Considera aspectos de infraestrutura, financeiros, pedagógicos, relação com a comunidade. São quatro volumes: Análise Socioeconômica/Pedagógica; Análise Socioeconômica – alunos; Historicidade e Espaço Interno e Externo; Análise da Aprendizagem – 1º ao 5º ano, 5ª a 8ª série, 1º ao 4º termo.
PetSec	Petição ao Secretário	29/09/2011 Documento em construção. Ao secretário de Educação, por um grupo de mobilização interna. A importância da discussão de organização de 1/3 da jornada docente a fim de organização da escola em ciclos, das diretrizes curriculares, a descrição de saberes como estratégia de avaliação, registro e replanejamento para atender a todos e a cada um em sala de aula.
PIT	Planejamento de turmas	2007 a 2011 Encontram-se todos no sistema Integre.
PIT	Planejamento de Turmas	05/11/2007 Quadro de planejamento das salas de aula para 2008. 15 salas regulares e 5 salas de EJA. Em 2007 havia 15 regulares e 4 de EJA.
PPP 00	Projeto Político Pedagógico 2000	2000 A escola atende 750 alunos; único espaço para a secretaria e diretoria; o “supletivo” foi implantado na escola em 2000; questionário a fim de conhecer a “realidade da clientela”; Atendimento do “supletivo” de 14 a 52 anos; caracterização da clientela; toda a equipe de gestão é formada de professoras que substituem vice-direção e direção; 27% dos professores são efetivos e 73% são substitutos; necessidade de inspetor de alunos (2), guarda para o noturno e finais de semana; atribuições de cada cargo pelo Regimento Comum das Escolas; Municipais de Ensino Fundamental; proposta educacional; dificuldades dos projetos pela falta de espaço; Projetos: biblioteca, Correio Escola, Programa de Educação Especial, Saúde do Escolar, Informática, Reforço, Estagiárias; Portaria de funcionamento do Ensino Supletivo (25/05/2000, DOE 27/05/2000); salas vinculadas: containeres Parque Oziel – Quadra 10, s/nº, com 17 salas (manhã, intermediário e vespertino); Proposta Educacional da EMEF do Parque Oziel. Diretora: Mirtes Rueda Barboza
PPP 01	Projeto Político Pedagógico 2001	2001 Atualização do PPP 2000; Proposta Pedagógica da EMEF Gal. Humberto Sousa Mello e da EMEF do Parque Oziel; Diretora: Marilce Baltazar dos Santos
PPP 02	Projeto Político	2002

Abreviação	Identificação	Descrição e Comentários
	Pedagógico 2001	Caracterização geral da escola; atribuições dos profissionais; proposta educacional; projetos especiais: biblioteca, correio escola, informática, reforço, estagiárias, fanfarra; atividades e estudos extra-classe; metas; planos de ensino dos componentes curriculares. Diretora: Marilce Baltazar dos Santos
PPP 03	Projeto Político Pedagógico 2003/2004	2003/2004 Reforma do telhado pelo Orçamento Participativo; Caminhada pela Paz; Aquisição de ventiladores e murais; 680 alunos atendidos; Projetos: Biblioteca, Informática, Orientação Sexual, Apoio Pedagógico, Jornal Escola, Fanfarra, Plante uma semente; sem espaço físico para iniciar a Capoeira; Grupo de Trabalho em Alfabetização e Letramento; Educação Especial; Regras de Convivência;
PPP 05	Projeto Político Pedagógico 2005	2005 Organização geral da escola; ano do Jubileu de Prata da Escola – 25 anos; proposta pedagógica, localização e histórico da escola; registro do desempenho dos alunos; diretrizes para a avaliação do projeto pedagógico sob Resolução SME nº12/2004; temas geradores para trabalhos interdisciplinares: Jubileu de Prata – 25 anos da escola, Diferenças étnico-sociais, Meio Ambiente, Cultura da Paz; trabalho da educação especial. Diretora: Luzia de Cássia Betti
PPP 06	Projeto Político Pedagógico 2006	2006 Discussão da implantação da escola de 9 anos e jornada de 5 horas diárias; troca do prédio com o CEMEI Catarina Milani; pesquisa de campo no bairro a procura de terreno para construção de outra EMEF; projeto Patrimônio (envolvendo um Grupo de Trabalho de professores e a biblioteca) e sua ligação à história de Campinas; roteiro para o estudo do meio; Comissão Própria de Avaliação (foi extinta); Avaliação do PPP 2005 e 2006; Trimestralidade de conceitos; o Projeto Brincar no Recreio (As Cinco Marias); Proposta de Alfabetização e Letramento; Programa de Educação Ambiental; Campeonatos Esportivos. Diretora: Rita de Cássia de Caspon de Araújo
PPP 07	Projeto Político Pedagógico 2007	2007 Projeto Político Pedagógico. Acolhendo a todos. Aprofunda as discussões da escola quanto aos diferentes entendimentos das práticas educativas e de gestão; pretende refletir e questionar as práticas cotidianas e levar a gestão escolar, a docência e a inclusão da comunidade a uma ação mais reflexiva e sistemática sobre as práticas educativas que dêem sentido e rumo à cultura local; apropriações dos espaços escolares re-adequados para as práticas educativas: estacionamento, pátio, quadra.
PPP 08	Projeto Político Pedagógico 2008	2008 Caracterização da escola; Quadros de horários docentes com suas atividades pedagógicas; organização geral da escola, planos de ensino; Princípios da Gestão: construção do processo democrático (Conselho de Escola, comissão própria de avaliação), gerar ambientes que contribuam às práticas pedagógicas; apoiar e

Abreviação	Identificação	Descrição e Comentários
		promovera condições aos profissionais para desenvolvimento das atividades pedagógicas e educativas; envolvimento com a comunidade escolar e local; interação intensa entre as pessoas da escola, humanização e democratização dos processos; gestão financeira da escola (FNDE/PDDE, Conta Escola e APM) conhecer, discutir e trabalhar a partir da Política Educacional Municipal; Parceria com o curso de Pedagogia das Faculdades Veris/Metrocamp sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional; Conforme Resolução SME nº 03, de 04/03/2008
PPP 09	Projeto Político Pedagógico 2009	2009 SME Nº13, de 10/11/2009 Adendo ao PPP 2008 Atualização dos quadros de horários e de pessoal da escola; planos de ensino; calendário escolar; matrizes curriculares EF e EJA; Quadro de fluxo de matrícula para planejamento de atendimento às demandas; relatório de devolutiva do PPP/2008, elaborados pela Coordenadora Pedagógica e Supervisora Educacional; atualização da proposta educacional através das reuniões do início do ano.
PPP 10	Projeto Político Pedagógico 2010	2010 Projeto Político Pedagógico. Aprofunda as discussões da escola quanto aos projetos necessários para desencadear processos de ensino-aprendizagem mais significativos; às apropriações dos espaços escolares re-adequados para as práticas educativas: Biblioteca, Sala de aula, Laboratório de informática, Sala dos professores, quadra, pátio. Quadros de horário docente das atividades pedagógicas; Planos de Ensino, Calendário Escolar, Matrizes Curriculares. Metas de 2009 comentadas para 2010.
PPP 11	Projeto Político Pedagógico 2011	2011 Resolução SME Nº 23, de 18/11/2010. Adendo ao PPP 2 010
Pr	Prévia de Resultado final	23/11/2006 Prévia para observação de retenções, desistência e aprovações na EJA, para composição de salas para o próximo semestre. Total para 2007: 24 Fumec + 90 da escola = 114 alunos EJA II Prévia para observação de retenções, desistência e aprovações no EF, para composição de salas para o próximo ano. Total para 2007: 60 ingressantes de 1º ano + 364 da escola = 424 alunos EF Total Geral: 538
PRO	Prometro	2006 Programa de bolsas aos alunos das Faculdades Metrocamp a fim de oferecerem serviços sociais. Solicitação de estagiários para o PAF – Projeto Avançando para o Futuro – no Parque Oziel.
ProV	Programação de Vagas	11/08/2006 Programação de Vagas pelo Sistema Informatizado Integre
QatrA	Quadros de atribuição de aulas	Para2008 Atribuição por componente curricular e nível.

<b>Abreviação</b>	<b>Identificação</b>	<b>Descrição e Comentários</b>
Quad	Quadrantes	Quadros com descrição dos saberes encontrados na Avaliação Inicial Única. São 4 grupos de saberes para cada série/ano, por componete curricular.
RArt	Revista Articule-se	Nº2 ano3/2011 Revista da SME expõe os projetos que a Secretaria investe e aponta como diretrizes para a RME. Tecnologia: uma importante ferramenta para o ensino-aprendizagem
Ras1	Rascunho	2010 Planejamento para comemorar os 30 anos da escola.
Ras2	Rascunho	2006 Planejamento dos TDCs da EMEF Oziel Alves Pereira para tentar interlocução com as Faculdades Metrocamp e FAC 3 para envio de estagiárias.
RC	Regras de Convivência	Fev 2007 Regras da convivência cotidiana com os alunos: horários, intervalos, banheiro, sinais, as salas de aulas, informática e vídeo, advertências e suspensões, portões da escola, uso do uniforme, uso de celulares e guloseimas. Elas foram discutidas em anos anteriores a 2007, e neste ano atualizamos com o Conselho de Escola. Passou a compor o material enviado e discutido com os pais a cada início de ano, bem como a Lei Municipal de uso dos Celulares e do Uniforme.
Rec	Recados	10/09/2009 Para comparecer ao MIS para assistir ao vídeo ECOS, e ao culto ecumênico "Toninho - 8 anos de omissão e impunidade". De Eliana Barros para Rúbia
Rel AL	Relação de Alunos	Setembro de 2007 Relação de alunos aprovados para segunda fase das Olimpíadas de Matemática. Acontece anualmente a adesão da escola. 11 alunos selecionados em 2007.
Rel VD	Relatório da Vice-diretora Antonieta	31/01/2011 Sobre a questão da segurança na escola; a atribuição ao professor de matemática (afastado para trabalhar no NTE); alunos inseridos no sistema Prodesp e Integre;
RelEE	Relatório Educação Especial	07/02/2007 Reunião com núcleo de EE da SME para envio de mais uma professora de EE, devido à demanda crescente.
RelPPP07	Relatório da avaliação do PPP 2007	17/12/2007 Relatório que apontava os processos de ensino-aprendizagem, integração pedagógica, envolvimento com a comunidade, investimentos financeiros na escola, organização interna, projetos desenvolvidos na escola e na sala de aula, rediscussão das regras de convivência, uso do uniforme e indicativos para 2008.
Rep	Reportagem	2/4/2008 Executivo envia à Câmara proposta de reajuste para ser votado com urgência. "Rasteira" no sindicato.
Res05/08	Resolução SME	06/05/2008 Diretrizes para a implementação do processo de avaliação interna

<b>Abreviação</b>	<b>Identificação</b>	<b>Descrição e Comentários</b>
	nº05/2008	das escolas de ensino fundamental e para a constituição da comissão própria de avaliação.
RPI 2000	Reunião de Planejamento e Integração	04/08/2000 Orientações Gerais. Organização da escola. Orientações para o estacionamento, intervalos, comunicados aos pais, uniforme, higiene, faltas às aulas, contribuição da APM.
TrAl	Trabalhos de alunos	20/06/2011 Alunos, que segundo o professor, estavam atrapalhando a aula, foram enviados à diretoria. Foi-lhes dado pela diretora um texto para resumir e entregar. Sentaram-se no refeitório e fizeram o resumo, compartilhando o livros, as histórias, o conteúdo, trabalhando com autonomia, responsabilidade e solidariedade. Entregaram os resumos e retornaram à sala de aula, sem outros desencontros. Sara e Nayara, Bruno e Felipe, José e Washington, Julia, Jhennifer e Kerolyn, todos do 9ºB.
TrEnM1	Transcrição de Entrevista Manoel	2009 Entrevista em vídeo, transcrita em ... páginas. Transcrita, ouvida, assistida pela própria pesquisadora.
TrEnM2	Transcrição de Entrevista Marcelo	2010 Entrevista em vídeo, transcrita em ... páginas. Transcrita, ouvida, assistida pela própria pesquisadora.
TrEnM3	Transcrição de Entrevista Márcia	2010 Entrevista em vídeo, transcrita em ... páginas. Transcrita, ouvida, assistida pela própria pesquisadora.
TrEnM4	Transcrição de Entrevista Marlene	2010 Entrevista em vídeo, transcrita em ... páginas. Transcrita, ouvida, assistida pela própria pesquisadora.

# ANEXO

## ANEXO I

A pesquisadora e sua experiência profissional

	<b>Função</b>	<b>Lugar</b>	<b>Meses</b>	<b>Ano</b>
01	Professora	Escola Maternal Arca de Noé	31	Agosto de 1987 a Fevereiro de 1990
02	Professora Efetiva	EMEF Pres. Floriano Peixoto	30	1991, 1992, 1993
03	Professora Efetiva	EMEI Profª Hermínia Ricci	12	1994
04	Professora Efetiva	CEMEI Zoé Valente Bellocchio	7	1995 a 2002 (alternando com as substituições)
05	OP Substituta	CEMEI e EMEI Thermutis Araújo Machado EMEI Beija-Flor	17	1995, 1996
06	OP Substituta	EMEF Profª Maria Pavanatti Favaro	5	1996
07	OP Substituta	CEMEI Maria Batrum Cury EMEI Jardim Encantado EMEI Jardim AMAPAT	11	1997
08	OP Substituta	EMEF Prof. Ciro Exel Magro e 3º Centro Supletivo	3	1998
09	OP Substituta	EMEF Prof. Ciro Exel Magro	22	1999, 2000
10	Diretora Substituta	EMEF Correa de Mello	6	2001 (1º Semestre)
11	Assessora na CEFS	Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo da SME	5	2001 (2º Semestre)
12	Representante Regional	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Sudoeste da SME	8	2002
13	Diretora Efetiva	CEMEI Orlando Ferreira da Costa	12	2002, 2003
14	Assessora SME	Gabinete da Secretária Municipal de Educação	2	Setembro e Outubro de 2003.
15	Diretora SME	Departamento Pedagógico da SME	14	Novembro de 2003 a 31/12/2004
16	Representante Regional	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Leste da SME	4	Janeiro a abril de 2005
17	Diretora Efetiva	CEMEI Orlando Ferreira da Costa	9	Abril de 2005 a 31/01/2006
18	Diretora Efetiva	EMEF Prof. Ciro Exel Magro	12	01/02/2006 a 31/01/2007
19	Diretora Efetiva	EMEF Gal. Humberto de Sousa Mello	59	01/02/2007 a 31/12/2011
20	Professora no Ensino Superior	Faculdades Anhanguera, Metrocamp/Veris UNISAL		Fev/2005 a Dez/2006 Ag/2005 a Dez/2011 01/04/2009 a ...